

DISELMA MARINHO BRITO

**O CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPA / CAMPUS
UNIVERSITÁRIO DO BAIXO TOCANTINS E A IDENTIDADE CULTURAL
DAS POPULAÇÕES DO CAMPO**

BELÉM
2006

DISELMA MARINHO BRITO

**O CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPA / CAMPUS
UNIVERSITÁRIO DO BAIXO TOCANTINS E A IDENTIDADE CULTURAL
DAS POPULAÇÕES DO CAMPO**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora designada pela Coordenação do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Pará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação junto ao Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação, na linha de Currículo e Formação de Professores.

Orientador: Prof^o Dr. Salomão Mufarreg Hage

Belém
2006

DISELMA MARINHO BRITO

**O CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPA / CAMPUS
UNIVERSITÁRIO DO BAIXO TOCANTINS E A IDENTIDADE CULTURAL
DAS POPULAÇÕES DO CAMPO**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora designada pela Coordenação do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Pará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação junto ao Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação, na linha de Currículo e Formação de Professores.

Aprovado em : 22/12/2006

Banca Examinadora:

Presidente: Profo. Dr. SALOMÃO ANTÔNIO MUFARREJ HAGE (CED/UFPA)

Examinadora: Profa. Dra. IVANY PINTO NASCIMENTO (CED/UFPA)

Examinadora: Profa. Dra. CELY DO SOCORRO COSTA NUNES (UEPA)

Examinadora: Profa. Dra. IVANILDE APOLUCENO DE OLIVEIRA (UEPA)

À meus pais, pelo exemplo de vida que sempre me dedicaram, revelando um eterno aprendizado e apoio;
Às minhas irmãs: Dinalva, Diana, Divanete, Dilma pelo incentivo sempre presente em seus olhares e em suas palavras.

AGRADECIMENTOS

Ao Eterno Pai Celestial de **AMOR SUPREMO**, pelo **CAMINHO, VERDADE e VIDA**, pilares que sempre nortearão a minha vida;

Aos meus queridos Pais: Miguel Pinheiro Brito e Carmelita Marinho Brito, pela força, coragem e pela grande confiança que sempre demonstraram ter em cada objetivo por mim traçado;

Às minhas irmãs: Dinalva, Divanete, Dilma e Diana, que sempre através de um olhar e uma palavra sincera diziam - me tudo;

À todos os meus sobrinhos em especial a Deiseane, que sempre esteve presente, nos momentos de dificuldade;

Ao meu orientador Prof^o Dr. Salomão Mufarrej Hage, pessoa que através de sua humildade e simplicidade, constrói, compartilha conhecimentos;

Aos professores da Linha de Currículo e Formação de Professores do Mestrado em Educação da UFPA, pelos conhecimentos construídos e socializados;

Aos professores do CUBT / UFPA - Colegiado de Pedagogia, pela disponibilidade e atenção durante os diálogos construídos;

Às minhas colegas de turma do Mestrado: Osterlina, Sônia, Elza, Raimunda, Angélica e Mírian pela coragem nos momentos de angústia;

Ao Professor Adelino Ferrantti, pela confiança e apoio;

Enfim a todos aqueles que em algum momento não tiveram minha presença, por estar em encontro profundo com esta produção; pelo entendimento, disponibilidade... Obrigada, aqueles que difundiram e difundem em mim a vontade e coragem em lutar sempre a almejar objetivos que possam contribuir para a educação. **OBRIGADA**, eternamente **OBRIGADA**, a todos e todas que puderam estar sempre ao meu lado acreditando na realização de um **SONHO**, que é o que venho construindo no percurso de minha vida acadêmica.

A Educação está intimamente ligada à política da cultura. O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aulas de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. È produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam o povo [...] Sempre existe, pois, uma política do conhecimento oficial, uma política que exprime o conflito em torno daquilo que alguns vêem simplesmente como concepções de elite que privilegiam determinados grupos e marginalizam outros.

Michael W. Apple

RESUMO

O estudo focaliza a análise da Identidade Cultural das Populações do Campo e sua relação com o Currículo do Curso de Pedagogia do Campus Universitário do Baixo Tocantins da Universidade Federal do Pará, partindo da análise do seu Projeto Político-Pedagógico, dos planos de curso das disciplinas que fazem parte do Núcleo Básico do desenho curricular do Curso: História Geral da Educação, História da Educação do Brasil e da Amazônia, Teoria do Currículo e Prática Pedagógica e das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. O objetivo principal desse estudo foi investigar como o Currículo do Curso de Pedagogia do CUBT/UFPA estabelece relações com a Identidade Cultural das Populações do Campo. A metodologia utilizada privilegiou a pesquisa de enfoque qualitativo, com ênfase a análise documental e entrevistas semi-estruturada. O estudo demonstrou que o Curso de Pedagogia em sua trajetória no Brasil desde 1939, tem sido marcado por discussões em torno de sua especificidade, e que seu currículo vem ligado a uma política que hoje toma como base a docência. O Curso de Pedagogia do CUBT/UFPA, traz em seu Projeto Político-Pedagógico a dinâmica organizada de acordo com a estrutura do Curso de Pedagogia do Campus do Guamá/UFPA, priorizando em seu contexto a realidade urbana, pois como delinea o desenho curricular do curso, quando em sua organização, garante a discussão da educação rural apenas em seu Núcleo Eletivo. O Campus Universitário do Baixo Tocantins, localizado no município de Abaetetuba-Pa vivencia em sua realidade o cotidiano das populações do campo, não podendo se ver separado de tal especificidade. Para tanto, o Curso de Pedagogia necessita de um Projeto Político-Pedagógico voltado também para a identidade cultural dos povos do campo, não anulando o urbano, mas construindo espaços de valorização identitária. Há necessidade de considerar um currículo numa perspectiva dialética, configurador de práticas sociais e culturais sustentadas pela reflexão enquanto práxis, devendo não ser visto como um plano a cumprir, mas como um processo que se constrói entre o atuar e o refletir.

PALAVRAS-CHAVES: Currículo - identidade cultural - Curso de Pedagogia - educação do campo

ABSTRACT

This study is focused in the cultural identity of the country side population and their relation with the pedagogy curriculum of the UFPA campus from Baixo Tocantins, starting up from the analysis of its political-pedagogical project, plans of the subjects courses that takes part in the basic cycle of the course's drawing: general history education, Brazilian and Amazon education history, curriculum theory and pedagogical practice and the operational directions for basic education in country side schools. The main goal of this study was the investigation about how the pedagogy curriculum from CUBT/UFPA establish relationships with the cultural identity of the population from country side. The methodology used emphasized the research of qualitative focus, emphasizing straightly the documental analysis and half-structured interviews. The study demonstrated that the pedagogy course trajectory in Brazil since 1939, keeps uncovering discussions among its specifications, where curriculum comes linked to politics that today takes the faculty as its base. The pedagogy course of CUBT/UFPA, brings in its political-pedagogical project the dynamics organized according to the structure of the pedagogy course from Guamá/UFPA, prioritizing in its context the urban reality, as it is right outlines the curricular drawing of the course, while guarantee the discussion of the country side education only in its elective nucleus. The Baixo-Tocantins university campus, that's situated in Abaetetuba-PA, experiences the reality of the country side everyday life, but could not be separated of such specification. Thus, the pedagogy course needs a political-pedagogical project also centered in the country side population's cultural identity, not despising the urban, but building spaces of identity valuing. There is necessity of consider a curriculum in a dialectical perspective, that configures social and cultural practices based by reflexion as usual, might not be seeing as a plan to be followed, but as a process that is built between action and reflection.

KEY-WORDS: curriculum – cultural identity – course pedagogy – education from country

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: Relação das Disciplinas oferecidas no desenho curricular do Curso de Pedagogia da UFPA	28
QUADRO 2: Disciplinas do Curso de Didática / Parte Diversificada	29
QUADRO 3: Relação de Disciplinas por Habilitação	32
QUADRO 4: Quantitativo de Alunos por Turma - Pedagogia- CUBT/UFPA	48
QUADRO 5: Quantitativo de Alunos por Município - Pedagogia - Convênio/ FUNDEF .	49
QUADRO 6: Quantitativo de Docentes por Titulação e Vínculo - Colegiado de Pedagogia - CUBT/UFPA	50

LISTA DE SIGLAS

ASBEPA: Associação Beneficente dos Professores de Abaetetuba
ANPED: Associação Nacional de Pós - Graduação em Educação
AMIA: Associação dos Moradores das Ilhas de Abaetetuba
ABE: Associação Brasileira de Educação
ALBRÁS: Alumínio Brasileiro
ANFOPE: Associação Nacional pela Formação dos Profissionais em Educação
CUT: Central Única dos Trabalhadores
CNTE: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONSEP: Conselho Superior de Ensino e Pesquisa
CRUTAC: Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária
CUBT: Campus Universitário do Baixo Tocantins
CFE: Conselho Federal de Educação
CEE: Conselho Estadual de Educação
CONARCFE: Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação dos Educadores.
CNE: Conselho Nacional de Educação
CONTAG: Confederação Nacional dos Trabalhadores e Trabalhadoras da Agricultura
CNDRS: Conselho Nacional de Desenvolvimento Regional Sustentável
CONSED: Conselho Nacional dos Secretários de Educação
DRE: Divisão Regional de Ensino
FASE: Federação de Entidades de Assistência Social e Educacional
FEPPEP: Federação dos Servidores Públicos do Estado do Pará
FUNDEF: Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES: Instituição de Ensino Superior
INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LBA: Lei de Assistência Brasileira
MG: Minas Gerais
MEC: Ministério da Educação
MST: Movimento dos Sem-Terra
MLA: Movimento dos Lavradores de Abaetetuba

ONGs: Organizações Não-Governamentais
PUC: Pontifícia Universidade Católica
PA: Pará
PRONERA: Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
SEMEC: Secretaria Municipal de Educação e Cultura
SESU: Secretaria de Educação Superior
SEF: Secretaria de Ensino Fundamental
SINTEPP: Sindicato dos Trabalhadores da Educação Pública do Pará
SEDUC: Secretaria Executiva de Educação
STR: Sindicato dos Trabalhadores Rurais
UNDIME: União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação
UEPA: Universidade do Estado do Pará
UFPA: Universidade Federal do Pará
USP: Universidade de São Paulo
UFSC: Universidade Federal de Santa Catarina
UFPE: Universidade Federal de Pernambuco

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
A TRILHA METODOLÓGICA DA PESQUISA	19
CAPÍTULO I: O CURSO DE PEDAGOGIA: DO BRASIL À UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ / CAMPUS UNIVERSITÁRIO DO BAIXO TOCANTINS – CUBT	
1.1 DIALOGANDO SOBRE O CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL	26
1.2 O CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ / CAMPUS UNIVERSITÁRIO DO BAIXO TOCANTINS	38
1.2.1 O SINTEPP e a luta pela Educação em Abaetetuba – PA	43
1.2.2 O Curso de Pedagogia no CUBT / UFPA: dialogando com o seu Projeto Político-Pedagógico	48
CAPÍTULO II: A IDENTIDADE CULTURAL DAS POPULAÇÕES DO CAMPO E SUA RELAÇÃO COM O CURRÍCULO	
2.1 O CURRÍCULO COMO LUGAR DE CULTURA	56
2.2 A IDENTIDADE CULTURAL DAS POPULAÇÕES NO CAMPO	67
2.2.1 A Identidade Cultural das populações do campo e o desafio das Escolas Multisseriadas no município de Abaetetuba-Pa ..	73
2.2.2 Os Movimentos Sociais do Campo na luta pela educação: a organização da AMIA e do STR no Município de Abaetetuba – PA	81
2.2.2.1 O Sindicato dos Trabalhadores Rurais (STR) em Abaetetuba	86
2.2.2.2 A Associação dos Moradores das Ilhas de Abaetetuba (AMIA)	87
CAPÍTULO III: O CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA DO CUBT / UFPA E A IDENTIDADE CULTURAL DAS POPULAÇÕES DO CAMPO: O QUE REVELAM OS SUJEITOS	
3.1 A VISÃO DOS DOCENTES SOBRE A EDUCAÇÃO DO CAMPO	91
3.2 O CONHECIMENTO DOS DOCENTES SOBRE A CULTURA DAS POPULAÇÕES DO CAMPO	96
3.3 O CURSO DE PEDAGOGIA E A IDENTIDADE CULTURAL DAS POPULAÇÕES DO CAMPO	101
3.3.1 A preocupação do Curso com a Identidade Cultural das Populações do Campo	101

3.3.2 A importância da identidade cultural para o Curso de Pedagogia	106
3.4 INDICATIVOS PARA A ELABORAÇÃO DE UM CURRÍCULO DE FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS QUE INCORPORA A IDENTIDADE CULTURAL DAS POPULAÇÕES DO CAMPO	110
APROXIMAÇÕES CONCLUSIVAS	115
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	120
APÊNDICES	
ANEXOS	

INTRODUÇÃO

Esta produção é resultado dos estudos desenvolvidos durante o Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Pará, que culminaram na presente dissertação. É fruto de todo um processo de envolvimento com o estudo e a prática vivenciada na docência, que ao longo de minha trajetória profissional e acadêmica vêm-se efetivando.

Desta forma este trabalho tem como foco de estudo o Currículo do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará – UFPA / Campus Universitário do Baixo Tocantins / CUBT, objetivando investigar a relação entre tal currículo e a identidade cultural das populações do campo.

- **A Origem da Pesquisa**

Discutir o currículo do Curso de Pedagogia se torna imprescindível por formar o professor que atua na Educação Básica – educação infantil e ensino fundamental de 1^a a 4^a séries, sendo necessário estabelecer no mesmo um diálogo que propicie relações, com as identidades das diferentes subjetividades, ou seja, possibilitar dinâmicas reveladoras do que está implícito e explícito no contexto dos diferentes sujeitos habitantes do espaço do campo e que nele fazem acontecer o processo educativo.

A Pedagogia desde 1939 em sua história vem trazendo discussões e reflexões, que vem se revelando como uma história de busca de afirmação de identidade (SILVA, 2001), necessitando em sua análise, enquanto currículo que forma profissionais do ensino, de uma investigação que aprofunde em sua complexidade os estudos relacionados com a identidade cultural. Este estudo surge, então, da necessidade de discutir a especificidade deste curso e suas relações com a identidade cultural das populações do campo. Mas, como se delineou o problema a ser investigado? Qual sua origem? As discussões são oriundas da situação educacional do município de Abaetetuba-Pa, na região do campo, a realidade no que tange a organização do processo educativo nesse espaço. Outro motivo que revela a opção pelo referido município é o fato deste ser a sede do Campus Universitário do Baixo Tocantins / Universidade Federal do Pará.

O município de Abaetetuba – PA, segundo dados do IBGE - Censo / 2000, apresenta um total de 119.152 habitantes, sendo que 41% da população reside no campo – entende-se

aqui que no campo habitam diferentes populações: ribeirinhos, quilombolas, lavradores, pescadores, caiçaras e outros –, ou seja, diferentes povos que convivem com inúmeras dificuldades, dentre as quais podemos destacar:

- O difícil acesso ao centro urbano associado à inexistência de transporte regularmente;
- Falta de apoio a projetos de incentivo ao trabalhador, estimulando o desemprego;
- Falta de assistência médico-hospitalar;
- Ausência de uma política de saneamento básico;
- Falta de atendimento à escolarização básica obrigatória.

A Educação do Campo no município de Abaetetuba - Pa contempla especificidades, apresentadas nas escolas multisseriadas que se define pela heterogeneidade dos sujeitos que se relacionam no cotidiano do processo ensino - aprendizagem. Nesse contexto encontramos as escolas ou salas de aula funcionando em casebres em ruínas, com professores sem acesso a processos sistemáticos de formação, desenvolvendo assim, práticas baseadas em um currículo que prioriza uma visão urbana - cêntrica de sociedade.

A sala de aula unidocente convive com alunos organizados em multissérie que “configura um quadro pedagógico no qual o professor é responsável pelo ensino-aprendizagem concomitantemente de série variadas” (SILVA, 1994, p. 86). Daí a necessidade de uma formação que atenda às especificidades e singularidades dos diferentes sujeitos que formam as diversas populações que habitam o espaço do campo.

Faz-se necessário ressaltar que a partir de meados da década de 70 com a implantação de duas grandes indústrias em Barcarena, – ALUNORTE – voltada para a produção de Alumina e a ALBRÁS destinada à produção de alumínio, foram trazidas enormes expectativas em termos de melhoria de condições de vida para os moradores da região, dentre ele, os moradores de Abaetetuba, ocasionando, desta forma, um deslocamento da grande maioria da população do campo para a cidade, em busca de melhores condições de vida.

Com o passar do tempo, à medida que a ALBRÁS foi sendo implantada as expectativas transformaram-se em frustrações, principalmente a partir de 1995, para a grande maioria da população revelando uma grande distância entre os discursos justificadores de grandes projetos como o ALBRÁS/ ALUNORTE e a realidade social imediata.

Estas dificuldades retratam a situação de desvalorização vivenciada nos diferentes espaços do campo, mas que em sua relação social, seus diferentes povos se aproximam pela singularidade e cultura local do universo particular de cada comunidade. A educação também

sofre conseqüências diante à situação sócio-econômica e política dominante nesse contexto. Desta forma, no ano de 2004 de um total de 19.872 alunos do Ensino Fundamental¹ de 1ª a 4ª séries, 51% se encontrava no campo, vivenciando em sua maioria a organização em turmas multisseriadas, que são aquelas formadas por crianças de várias séries, onde uma única professora trabalha com tal diversidade, concentrados em um mesmo espaço físico. Neste mesmo ano, de um total de 392 turmas localizadas no campo, 39% eram multisseriadas.

As escolas multisseriadas convivem com a diversidade e a heterogeneidade dos diferentes sujeitos, carregando em seu bojo, um enredado de saberes, que dinamizam o fazer educativo, mas que dificultam o trabalho do professor, necessitando estabelecer uma sintonia entre singularidade e identidade na construção e apropriação do conhecimento.

A realidade destas escolas é conflitante e com dificuldades, que se expressam na falta de recursos didáticos, precariedade da estrutura física e falta de condições de trabalho, currículo desvinculado da realidade do campo, baixa remuneração do trabalho do professor, professor multitarefa, merenda escolar insuficiente, calendário voltado para a realidade urbana e não rural, falta de planejamento adequado ao trabalho pedagógico por parte da secretaria municipal de educação, etc. Essas dificuldades fazem parte da rotina de trabalho dos professores, que ao desenvolverem sua prática revelam angústias em não saber estruturar um trabalho voltado para a valorização da heterogeneidade existente nas turmas multisseriadas.

As salas de aula unidocentes multisseriadas do município de Abaetetuba - Pa, no que se refere à formação dos professores, no ano de 2003, segundo dados do INEP, de um total de 376 docentes, 98% possui formação de magistério em nível médio. Tal formação fundamenta a prática pedagógica desenvolvida no interior da relação ensino-aprendizagem. A formação inicial é fundamental, mas não suficiente, pois permite um acúmulo teórico embasado nos objetivos e princípios curriculares da educação básica que estruturados pelas instituições de ensino formador de tais profissionais deixam presentes competências que necessitam ser construídas na condução do fazer pedagógico, pois:

Os professores não são necessários para qualquer projeto pedagógico, mas para aqueles que vão trabalhar de acordo com as diretrizes estabelecidas na lei, promovendo a constituição das competências definidas nas diferentes instâncias de normatização e recomendação legal e pedagógica para ensinar e fazer aprender os conteúdos que melhor podem ancorar a constituição dessas competências. (MELLO, 1999, p. 10).

¹ Dados obtidos na Secretaria Municipal de Educação, no Setor de Estatística em Agosto de 2004.

Desta forma o profissional da educação básica necessita “dar conta” do trabalho de sala de aula associando a dinâmica de sua formação inicial, bem como articulando os saberes da docência aos da experiência no cotidiano da escola. Assim, a Secretaria Municipal de Educação no ano de 2001 realizou um Convênio com a UFPA e UEPA na oferta de cursos de licenciatura, com um total de 200 vagas, para a formação de seu próprio quadro de professores, propiciando uma política de formação em nível superior, sendo que desse total 30%² são professores que atuam na educação do Campo.

Dos cursos ofertados, destaca-se o de Pedagogia, por estar formando professores para atuar no Ensino Fundamental de 1^a a 4^a série e Educação Infantil, clientela atendida pela rede municipal de ensino, buscando aprofundar os conhecimentos e habilidades na condução do trabalho educativo escolar.

O curso de Pedagogia vem construindo vários diálogos teóricos anunciados por pesquisadores da área em torno de seu objeto de estudo. Apresento aqui enfoques discutidos por alguns autores:

Libâneo (2004) compreende a Pedagogia como um campo de conhecimentos, preocupada com o estudo da educação que se realiza na sociedade. Para Marques (1992) a Pedagogia articula o núcleo orgânico da razão, se preocupando com a educação em torno dos diferentes processos, tanto do mundo subjetivo como do mundo objetivo. Brzezinski (1996) afirma que a identidade do pedagogo está articulada juntamente a uma formação que privilegie o aperfeiçoamento de professores. Franco (2002) compreende a Pedagogia como ciência, onde se identifica o profissional pedagogo, cientista educacional, ou seja, um especialista na compreensão, pesquisa e orientação da práxis educativa, que ocorre nas mais diversas instâncias sociais.

Tais autores, dentre outros, vêm discutindo sobre a Pedagogia, seu objeto de estudo, sua articulação com a base concreta da construção do processo educativo escolar.

Nesse contexto, discutir e investigar o Curso de Pedagogia como campo temático, revela associar conhecimentos específicos do campo educativo ao campo da realidade social, vivida. Para concretização da investigação estou me orientando pelos seguintes questionamentos: **De que forma o currículo do Curso de Pedagogia do CUBT / UFPA se relaciona com a identidade das populações do campo? Como os valores, os saberes e a cultura deste povo são concebidos no interior do curso de Pedagogia? Que relações curriculares se constroem com tais identidades culturais?**

² Dados obtidos na Secretaria Municipal de Educação / Setor de Estatística em Agosto de 2004.

Pesquisar sobre a formação do pedagogo no Currículo do Curso de Pedagogia e sua relação com a identidade cultural das populações do campo, teve origem a partir de três momentos singulares que nortearam a minha vida pessoal e profissional.

Em primeiro, iniciei minha carreira como docente em 1992, com turma de 4ª série do ensino fundamental em uma escola localizada na área do campo do município de Abaetetuba - PA. Convivi os primeiros 10 anos de minha carreira profissional com a realidade da educação do campo. No entanto, a convivência com colegas que trabalhavam com turmas multisseriadas através dos diálogos, me impulsionava em compreender o desafio de desenvolver a prática pedagógica neste contexto. Assim a necessidade da compreensão e investigação sobre tal especificidade se revelava como primordial no diálogo com minha própria prática enquanto docente.

Em segundo, após ter cursado Pedagogia na UFPa, e Especialização em Gestão de Sistemas Educacionais na PUC/MG, ingressei como professora substituta do Campus Universitário do Baixo Tocantins – CUBT/UFPa, no município de Abaetetuba - Pa no período de 2001 a 2003, trabalhando com a Disciplina Didática. Neste período a vivência foi muito marcante, com relação à angústia de alunos de pedagogia oriundos do campo e docentes de turmas multisseriada. Eu analisava e me questionava: como então estar discutindo a realidade da multissérie proposta por uma realidade marcante na docência daqueles (as) professores (as)?

Em terceiro, com relação a minha própria identidade pessoal que vem se construindo no espaço do campo, em que cresci, acreditei e acredito nas especificidades e cultura do povo ribeirinho e camponês; como sendo primordial para a sociedade tanto rural quanto urbana.

A partir de tais vivências meu horizonte de pesquisa foi se delineando em torno da realidade dos povos do campo, não somente na organização escolar multisseriada, mas primordialmente no contexto das especificidades do ribeirinho, do quilombola, do agricultor, do extrativista, dentre outros que habitam o campo. E assim a pesquisa sobre o Currículo do Curso de Pedagogia do CUBT / UFPa e sua relação com as especificidades dos povos do Campo se constituirá numa construção teórica relevante a própria contribuição para discussões curriculares e políticas de Educação do Campo, pois:

Como denotado na trajetória da educação brasileira o ensino escolar do campo fora sempre deixado a último plano. E hoje essa realidade não é diferente, pois vivemos em uma conjuntura em que tudo gira em torno do meio urbano, estando o campo submetido às diretrizes políticas e conjunturais da cidade, tomando as desigualdades cada vez mais evidentes e

às práticas pedagógicas eminentes depositárias do reflexo dessa situação. (SANTOS; TRINDADE, 2003, p. 53).

Assim, a pesquisa realizada sobre os povos do campo, sua identidade cultural e sua relação com o currículo do Curso de Pedagogia vislumbra contribuir nos estudos que enfocam o currículo para formação de professores como o lugar que estabelece relações com as diversas culturas, oriundas de classes sociais que divergem e se inter-relacionam com a heterogeneidade dos diferentes sujeitos que vivenciam em suas especificidades. Para dar conta da intencionalidade manifestada anteriormente, este estudo traz em sua estrutura os seguintes capítulos:

O primeiro capítulo intitulado: “O Curso de Pedagogia: do Brasil a Universidade Federal do Pará / Campus Universitário do Baixo Tocantins”, discute sobre a contextualização histórica do Curso de Pedagogia, do Brasil a Universidade Federal do Pará - Campus Universitário do Baixo Tocantins. Preocupa-se em trilhar o processo pelo qual se instituiu o referido curso e sua especificidade, ressaltando também neste contexto a importância da articulação dos movimentos sociais—O SINTEPP em Abaetetuba, na estruturação do CUBT / UFPA neste município como locus de formação em nível superior do Baixo Tocantins.

O segundo capítulo: tem como título: “A Identidade Cultural das Populações do Campo e sua relação com o Currículo” que aponta discussões que tomam como base a relação entre o Currículo, Cultura e Identidade das populações do campo, dialogando sobre a identidade que permeia a educação do campo, voltadas a especificidade e organização dos movimentos sociais no município de Abaetetuba-Pa.

O terceiro capítulo: intitulado “O Currículo do Curso de Pedagogia do CUBT / UFPA e a Identidade Cultural das populações do campo: o que revelam os sujeitos?” retrata o diálogo realizado com os sujeitos envolvidos na pesquisa de campo e a investigação dos documentos, revelando as relações construídas ou não com a dinâmica da identidade dos povos do campo; tomando como análises os planos de Curso das disciplinas, bem como o próprio currículo do Curso de Pedagogia.

A TRILHA METODOLÓGICA DA PESQUISA

A definição de um caminho a ser trilhado para atingir os objetivos deste trabalho, bem como um tipo de método para o encaminhamento deste estudo se fez necessário para constituir a validade de tal ação, para que a inserção ao universo da pesquisa seja coerente, dinâmico, sério e rígido diante do processo de condução dos dados coletados no interior do lócus pesquisado. Pois:

O Método assinala, portanto, um percurso escolhido entre outros possíveis. Não é sempre, porém, que o pesquisador tem consciência de todos os aspectos que envolvem este seu caminhar, nem por isso deixa de assumir um método. Todavia, neste caso, corre muitos riscos de não proceder à criteriosa e coerentemente com as premissas teóricas que norteiam seu pensamento. Quer dizer, o método não representa tão somente um caminho qualquer entre os outros, mas um caminho seguro, uma via de acesso que permita interpretar com a maior coerência e coesão possíveis as questões sociais propostas num dado estudo, dentro da perspectiva abraçada pelo pesquisador (OLIVEIRA, 1998, p. 17).

O método como objeto da metodologia se caracteriza também por um tipo de abordagem que embasa a investigação de um trabalho científico. Daí a necessidade de estar bem claro o enfoque dado a qualquer trilha no desenvolvimento de ações definidas em um projeto de pesquisa. Os estudos sobre o Currículo do Curso de Pedagogia do CUBT/ UFPa e a identidade cultural das populações do campo estiveram embasados na pesquisa de enfoque qualitativo.

A abordagem qualitativa se fundamenta numa relação dinâmica entre a realidade e o sujeito, construindo uma interdependência entre o sujeito e o objeto, sendo que a subjetividade do sujeito se vincula ao mundo subjetivo. O social é visto como um mundo de significados que desvelam o nível dos motivos, aspirações, atitudes, crenças e valores que são expressos pela linguagem comum e pela vida cotidiana.

Fundamentar uma pesquisa na abordagem qualitativa é afirmar as características apontadas por Bogdan & Birklen (1994):

- A fonte direta dos dados é o ambiente, onde o investigador é o ator fundamental sendo necessário dispor de uma grande quantidade de tempo para elucidar as questões problematizadoras de uma pesquisa no local a ser investigado, onde este deve ser entendido

no contexto da história das instituições a que pertence, pois o homem é influenciado pelo contexto em que vive.

- A investigação qualitativa é descritiva, onde os dados são transcritos, sendo que estes advêm de palavras e imagens. A análise é feita de forma fidedigna respeitando a forma de seus registros, onde a escrita é de suma importância para registrar os dados e apresentar a conclusão dos mesmos.

- A preocupação do investigador reside mais no processo do que no resultado/ produto da pesquisa. O pesquisador se preocupa com a interação e a realização da pesquisa, a forma como a mesma se desenvolve, sendo a interação diária a forma que lhe faz chegar a um nível de aproximação dos sujeitos e o processo de investigação científica, permitindo assim a construção de soluções que se formam em decorrência da pesquisa.

- A análise dos dados é de forma indutiva, em que as abstrações vão sendo construídas a medida que os dados vão sendo coletados e agrupados. Ao se interrelacionar dados, o quadro de análises irá se formando, pois um horizonte se constitui, que ao decorrer do processo irá se tornando mais específico.

- Na abordagem qualitativa os significados e a condução da pesquisa se realizam diante do diálogo que se estabelece entre investigador e entre os respectivos sujeitos, sendo a preocupação no universo destes a percepção em como os sujeitos envolvidos interagem com o meio social, com suas experiências e interpretações, percebendo o real significado das situações ali estabelecidas e vivenciadas.

Investigar tendo como base a abordagem qualitativa é se dispor investigar, buscando a compreensão, explanação e especificação do fenômeno implícito e explícito no currículo do Curso de Pedagogia do CUBT / UFPa, de forma que a pesquisa não fique fora da realidade, preocupando-se com a validade dos fatos, uma vez que esta visa a preocupação com o processo e não somente com o produto.

Ao analisar o currículo do Curso de Pedagogia fica claro o direcionamento voltado para uma concepção de pesquisa como atividade, se comprometendo com a realidade histórica, não acumulando “verdades absolutas”. Assim, a construção da ciência é um fenômeno social, trazendo valores, preferências, interesses e princípios que orientem as atividades a serem pesquisadas, sendo que para Kerlinger (1910) o desenvolvimento da ciência se faz de forma para que os conhecimentos tenham validade científica, embasada pela relação sujeito-objeto interativa, de forma dinâmica, contribuindo para a construção do conhecimento sobre determinado objeto de pesquisa.

I - A Pesquisa Exploratória: permitiu uma maior aproximação com a temática a ser investigada nos momentos iniciais do estudo, sendo que:

Os estudos exploratórios têm um forte caráter descritivo, mas sua escolha e sua realização não são completamente desinteressadas: há sempre interesses ligados ao desvelamento de uma determinada realidade empírica desconhecida ou no debate teórico implicado na interpretação da realidade em foco, e isto deve ser explicitado pelo investigador (VASCONCELO, 2003, p. 29).

Desenvolver a pesquisa exploratória foi vivenciar uma investigação de aproximação com o campo de estudo diante de várias perspectivas, sejam elas teóricas, culturais, sociais, técnicas, históricas, dentre outras. Para tanto, utilizou-se os seguintes passos:

A - Levantamento Bibliográfico: consulta e leitura de teses, dissertações, periódicos, livros que propiciassem acúmulo teórico para as discussões construídas no decorrer da investigação sobre os seguintes pontos: Histórico do Curso de Pedagogia no Brasil, Currículo, Cultura e Identidade; Educação do Campo, Identidade Cultural das Populações do Campo.

O acúmulo teórico sobre tais temáticas contribuiu para um melhor delineamento da questão em estudo, proporcionando relações com o universo a ser pesquisado.

B - Levantamento de Documentos e Dados Estatísticos aproximativos:

A aproximação da realidade da educação do campo³, através de visitas a SEMEC (Secretaria Municipal de Educação e Cultura) de Abaetetuba, propiciou contato com a organização da mesma e a coleta dos dados estatísticos sobre as escolas multisseriadas do município, bem como sua relação com o processo educativo. Tal momento possibilitou um aprofundamento no estudo sobre a educação do campo, sendo que meu objeto de estudo não estava direcionado as classes multisseriadas, mas a aproximação com as mesmas fez-me aproximar de discussões em torno da identidade cultural que permeia a sala de aula do campo.

A aproximação junto ao CUBT / UFPa com o Projeto Político - Pedagógico do Curso de Pedagogia deste Campus que proporcionou investigar como este se organiza, se estrutura, bem como seus princípios estão organizados e como se definem no processo de formação do pedagogo.

³ A visita à SEMEC não pode proporcionar um olhar específico sobre a realidade dos povos do campo, mas evidenciou a forma de organização da educação formal nas escolas do campo, levantamento de dados estatísticos através de estudo realizado no Setor de Estatística da Secretaria Municipal de Educação, onde se detectou a presença das escolas multisseriadas. O contato com esses dados contribui para o delineamento do problema dessa pesquisa.

Os momentos de aproximação com os dados voltados a perspectiva deste estudo, se apresentaram como principais no desenvolvimento desta pesquisa, pois ao analisar a realidade educacional do campo do município de Abaetetuba, dando ênfase à educação dos povos do campo, pude constatar que o CUBT/UFPA como sede neste município está permeado por escolas multisseriadas, que são lócus de construção de identidades.

II - Análise Documental

A seleção de documentos para o desenvolvimento da pesquisa é fundamental na construção da análise dos mesmos. Segundo Funari (1997, p. 27), os documentos são analisados de acordo com a sua origem e com os objetivos propostos na investigação, sendo que “a profundidade de uma análise varia segundo a especialização do estudioso e a expectativa do público”. Na organização dos documentos selecionados faz-se necessário perceber a importância dos mesmos para a pesquisa ser desenvolvida, não podendo abarcar uma grande quantidade sem deixar claro sua relevância, e a forma com vai ser conduzido o seu processo de análise.

Os documentos que serviram de análise na pesquisa foram coletados durante o estudo exploratório, são eles:

O Projeto Político - Pedagógico do Curso de Pedagogia do CUBT/ UFPA: documento definido de acordo com o Projeto do Curso de Pedagogia do Campus do Guamá/UFPA, que teve sua reformulação no ano de 2002, me propiciou analisar e compreender como a discussão da identidade cultural dos povos do campo se revela em tal documento.

O Desenho Curricular do Curso de Pedagogia do CUBT / UFPA: a aproximação com o mesmo propiciou analisar em sua estrutura como a discussão sobre a identidade cultural das populações do campo são evidenciadas.

Os Planos de Curso das disciplinas ministradas pelos professores efetivos do Colegiado de Pedagogia do CUBT / UFPA: As disciplinas selecionadas foram aquelas que fazem parte do Núcleo Básico, por se constituir como obrigatórias no desenho curricular. Do total de 26 disciplinas que fazem parte de tal núcleo, selecionei apenas 04. O critério utilizado para seleção das mesmas se deu através das ementas procurando visualizar a presença dos seguintes tópicos temáticos: cultura, identidade, povos do campo. As disciplinas: História

Geral da Educação, História da Educação do Brasil e da Amazônia, Teoria do Currículo, Prática Pedagógica, preencheram o critério definido.

A coleta dos Planos de Cursos de tais disciplinas no Colegiado do Curso de Pedagogia do CUBT / UFPA foi realizada. Conseguir coletar apenas dois planos de curso de História Geral da Educação, dois planos de curso de História da Educação do Brasil e da Amazônia, um plano de curso de Prática Pedagógica e um plano de curso de Teoria do Currículo. Vale ressaltar que os planos coletados, foram de professores diferentes, mas que ao selecioná-los priorizei apenas um de cada disciplina, devido o contato e a disponibilidade dos docentes para realização da entrevista semi-estruturada. Denomino nas análises dos dados os Planos de Curso como: Plano 1 (Disciplina Prática Pedagógica), Plano 2 (Disciplina Teoria do Currículo), Plano 3 (Disciplina História Geral da Educação) e Plano 4 (História da Educação do Brasil e da Amazônia), para melhor compreensão das análises realizadas..

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo: As diretrizes foram aprovadas de acordo com o Parecer nº 36 de 2001 e da Resolução nº 01 de 2002, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, reconhecendo desta forma o papel da educação para o desenvolvimento rural.

A instituição das Diretrizes é resultado das reivindicações históricas mais acentuadas na última década, por parte dos movimentos sociais que lutam por educação de qualidade social para os povos do campo.

Vale ressaltar, que não fez parte de meu objeto de estudo as Escolas do Campo, mas o documento permitiu, o conhecimento legal a cerca do que é definido para as populações do campo ao que se refere o processo educativo formal, tanto ao currículo vivenciado pelos mesmos como o currículo de formação de professores.

Tal levantamento e condução das análises me proporcionaram o entendimento da estrutura curricular proposta pelo curso e a compreensão sobre a forma como a identidade cultural das populações do campo, estão presentes na dinâmica educativa desenvolvidas no interior destes documentos.

III - A Pesquisa de Campo

A pesquisa de campo se deu através de entrevistas semi-estruturada. Esta foi organizada tomando como base as questões que nortearam a investigação, acontecendo de forma dinâmica onde o entrevistado se sentisse à vontade para que não se tornasse uma

conversa mecânica, dirigida, mas algo informal, que pudesse no decorrer da mesma ser complementada com questões que viessem a surgir. Pois para Thompson:

Ser bem sucedido ao entrevistar exige habilidade. Porém, há muitos estilos diferentes de entrevista, que vão desde a que se faz sob a forma de conversa amigável e informal até o estilo mais formal e controlado de perguntar, e o bom entrevistador acaba por desenvolver uma variedade do método que, para ele, produz os melhores resultados e se harmoniza com sua personalidade (1935, p. 254).

As perguntas norteadoras da entrevista destacam o seguinte conteúdo:

- Qual sua visão sobre educação do campo ou educação rural ?
- Qual o seu conhecimento sobre a cultura das populações do campo?
- O curso de Pedagogia se preocupa com a Identidade Cultural das populações do campo?
- Qual a importância das discussões sobre Identidade Cultural das populações do Campo no currículo do Curso de Pedagogia?
- Quais indicações podem estabelecer relações entre a identidade cultural das populações do campo e o currículo do Curso de Pedagogia?

As perguntas trabalhadas no diálogo da entrevista não se fecharam apenas a estas, mas no decorrer da mesma surgiram outros pontos relevantes que contribuiriam para análise dos dados.

Em relação aos sujeitos investigados todos são professores do Colegiado do Curso de Pedagogia do CUBT/UFPA. De um total de 15 docentes, foram selecionados apenas 04 de acordo com as especificidades das disciplinas: História Geral da Educação, História da Educação do Brasil e da Amazônia, Teoria do Currículo e Prática Pedagógica, correspondendo a 26,6% de seu quadro de professores atuantes no curso. Vale ressaltar que um dos docentes selecionados também exerce a função de Coordenador do Colegiado do Curso de Pedagogia.

Para encaminhamento das análises os docentes foram denominados, respectivamente, de acordo com a disciplina que trabalha: Docente 01 (Prática Pedagógica) Docente 02 (Teoria do Currículo. Exerce também a função de Coordenador do Colegiado), Docente 03 (História Geral da Educação) e Docente 04 (História da Educação do Brasil e da Amazônia)

IV - Análise dos Dados

A condução da análise dos dados propiciou a construção de relações que proporcionaram um diálogo teórico em torno do que foi se construindo enquanto conclusão dos estudos propostos nesta pesquisa. Para tanto seguiu os seguintes passos:

O acúmulo dos dados: os dados foram organizados a partir das falas das entrevistas com os docentes selecionados e dos documentos analisados durante a condução das análises.

Transcrição dos dados coletados: as entrevistas após serem gravadas, foram transcritas na íntegra, ou seja, de acordo com a fala dos sujeitos envolvidos, revelando tudo o que foi percebido não de acordo com a minha expectativa de pesquisadora, mas considerando o que foi revelado nas mesmas.

Leitura minuciosa dos dados: a mesma aconteceu de acordo com o todo revelado nas entrevistas, considerando todos os aspectos discutidos entre o pesquisador e os sujeitos envolvidos. Possibilitou aproximação com os elementos significativos que conduziram as discussões e análise.

Seleção dos Elementos significativos: não é possível trabalhar em uma investigação tudo o que foi coletado, há necessidade de após a leitura do resultado das entrevistas, identificar os elementos significativos, que envolvem realmente o que está sendo investigado, considerando no caso o objeto da pesquisa. Selecionei os seguintes: A visão dos docentes sobre educação do campo, O conhecimento dos docentes sobre a cultura das populações do campo, O curso de Pedagogia e a Identidade Cultural das populações do campo e Indicativos de inclusão da Cultura das populações do campo no Currículo do Curso de Pedagogia.

Interpretação dos dados: analisei os dados coletados na investigação sobre o Currículo do Curso de Pedagogia do CUBT, considerando a análise documental e a realização das entrevistas de acordo com o roteiro em anexo, analisando todas essas discussões e tomando como base se este ao se relacionar com a identidade cultural das populações do campo incorpora, valoriza, nega os valores relevantes e presentes na identidade cultural das populações do campo. Para tanto as análises foram realizadas de forma crítica, não desassociada da realidade social.

CAPÍTULO I: O CURSO DE PEDAGOGIA: DO BRASIL À UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ - CAMPUS UNIVERSITÁRIO DO BAIXO TOCANTINS-CUBT

“A Pedagogia deve ser por certo a ciência que organiza ações, reflexões e pesquisas na direção das principais demandas educacionais brasileiras”.

(Maria Amélia Santoro Franco)

A trajetória da implantação do Curso de Pedagogia no Brasil foi marcada por uma série de reformulações, visando formar um profissional que atendesse as exigências da sociedade tanto no âmbito econômico - social como político - cultural, permitindo alterações tanto em sua identidade como na estruturação de seu desenho curricular. Assim, este capítulo se propõe discutir a trajetória do Curso de Pedagogia no Brasil, sua implantação no contexto educacional do Ensino Superior de formação de professores, sua criação na Universidade Federal do Pará e seu Projeto de Interiorização no Campus Universitário do Baixo Tocantins / CUBT.

1.1 -DIALOGANDO SOBRE O CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL

O Curso de Pedagogia no Brasil teve início na década de 30, a partir do Decreto Lei Nº 1.190 de 4 de abril de 1939, instituindo a Faculdade Nacional de Filosofia. Antes deste período, tentativas para criação do curso de formação em nível superior do profissional da educação foram acontecendo, mas não obteve sucesso, como o Instituto Superior de Educação que funcionava anexo à faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, que foi criada pela Ordem das Beneditinas de São Paulo em 1901. Este processo teve sua origem entre 1900-1901, resultando na primeira Igreja Católica durando apenas seis meses.

Uma das principais tentativas para desencadear a formação do profissional da educação se deu com a criação das Escolas Normais, sendo referência para as Escolas Normais Superiores e Cursos Universitários de Pedagogia.

Em 1880 é criada a Escola Normal, com o objetivo de proporcionar a formação para os professores atuarem no ensino primário, contemplando também a contribuição para o

desenvolvimento urbano e industrial do país. O primeiro modelo de nível superior surge no Estado de São Paulo - Escola Normal Superior -, que tem a duração de dois anos diferenciando-se das demais áreas. Tal proposta não se concretizou para que se pudesse avançar para o nível superior, pois para Brzezinski (1996) a utopia brasileira de elevação de estudos de formação de professores em nível superior permaneceu apenas como projeto simbólico.

A partir da Lei 2.924 / 1915 e do Decreto nº 11530 de 18 de março do mesmo ano, acontece a reorganização do ensino secundário e superior, propiciando valores significativos aos cursos já existentes, mas não deixando claro o investimento no ensino superior.

O incentivo ao Ensino Superior se concretiza na década de 30, com início em 1920, pois, após a 1ª Guerra Mundial o Brasil passava por transformações econômicas, políticas e sociais, levando-o à nova ordem de produção. Tal período é fortemente influenciado pelas idéias escolanovistas; um projeto defendido pelos intelectuais brasileiros, se preocupando com a modificação da sociedade através da educação, com destaque Anísio Teixeira, onde suas idéias juntamente com os outros pioneiros da Escola Nova eram fortemente marcadas por produções e experiências estrangeiras.

Em 1924, é fundada a Associação Brasileira de Educação (ABE), considerado um dos fatos importantes realizados na década de 20, que ao realizar as Conferências, partiu então para organizar os profissionais objetivando discutir juntamente com estes sobre o seu campo de atuação.

Foram assim tomadas iniciativas em relação à formação docente, se destacando a responsabilidade do poder público para o aperfeiçoamento dos profissionais da educação, que com a criação da Escola Normal da Capital, em São Paulo, posteriormente Instituto de Educação Caetano de Campos, se tornou referência nos estudos pedagógicos. Uma escola superior, que mais tarde se torna Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP).

No entanto, a definição de políticas educacionais se torna cada vez mais difícil, devido ao período ditatorial instalado no País em 1937, surgindo ações repressivas de combate aos ideais democráticos, levando até mesmo a expulsão de intelectuais que defendiam princípios, de uma ordem política-educacional voltada para os anseios da população.

Neste contexto, com a Lei 452/37 foi criada a Universidade de Brasília, voltada para os princípios de um governo ditatorial, organizando a Faculdade Nacional de Filosofia oferecendo os seguintes cursos: Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia prevendo preparar

intelectuais para o desenvolvimento de atividades cultural ou técnica, para atuação na educação do ensino secundário, normal e superior e a realização de pesquisas nas áreas de Pedagogia, Literatura e Filosofia.

Assim a estrutura curricular do curso de Pedagogia apresentava um currículo conhecido como “3+1” que previa os três primeiros anos voltados para o bacharelado e um para licenciatura sendo complementada com as didáticas. Esta organização baseava-se na separação bacharelado - licenciatura, causando a dicotomia entre dois elementos: o conteúdo e o método, a teoria e a prática.

Com o bacharelado, o pedagogo ocupava o cargo de técnico de educação no Ministério de Educação. Com a licenciatura, o curso normal se constituía como seu principal local de trabalho, embora não exclusivo deste profissional, pois seu diploma de ensino superior bastava para lecionar no curso normal, critério estabelecido pela Lei Orgânica do Ensino Normal.

O desenho curricular do bacharelado do Curso de Pedagogia organizado nos primeiros três anos era composto das seguintes disciplinas: Complementos de Matemática, História da Filosofia, Sociologia, Fundamentos Biológicos da Educação, Psicologia Educacional, História da Educação, Fundamentos Sociológicos da Educação, que depois de formado no bacharel, bastaria cursar as disciplinas de Didática Geral e a Especial. Os quadros a seguir demonstram a relação de disciplinas oferecidas em tal desenho, bem como do curso de Didática. Observe a seguir:

QUADRO 1: Relação das Disciplinas oferecidas no desenho curricular do Curso de Pedagogia

1ª SÉRIE	2ª SÉRIE	3ª SÉRIE
Complemento de Matemática	Estatística Educacional	História da Educação
História da Filosofia	História da Educação	Psicologia Educacional
Sociologia	Fundamentos Sociológicos da Educação	Administração Escolar
Fundamentos Biológicos da Educação	Psicologia Educacional	Educação Comparada
Psicologia Educacional	Administração Escolar	Filosofia da Educação

FONTE: Decreto - Lei nº 1.190 de 04 de abril de 1939 apud NETO, 1999, p. 31.

QUADRO 2: Disciplinas do Curso de Didática / Parte Diversificada

Didática Geral
Didática Especial
Psicologia Educacional
Administração Escolar
Fundamentos Biológicos da Educação
Fundamentos Sociológicos da Educação

FONTE: Decreto - Lei nº 1.190 de 04 de abril de 1939 apud NETO, 31, 1999

Para Neto há “uma certa indefinição” que marca o Curso de Pedagogia no Brasil, reafirmando o que Coêlho caracteriza:

Em três anos seria formado Bacharel em Pedagogia, indivíduo habilitado a preencher os cargos de técnicos de educação. Não fica claro, então, o que seria esse técnico de educação, qual sua função e especificidade em relação aos profissionais formados nas várias licenciaturas e nos outros bacharelados. A definição desse técnico de educação permanece bastante fluida [...] Em 1946, o Decreto-Lei nº 9.092 procurou modificar a situação, exigindo quatro anos tanto para o Bacharelado como para a Licenciatura, o que acabou não se efetivando, pois a maior parte das Faculdades não assumiu essa determinação legal, mantendo o esquema “3 +1”, como ficou conhecido (COÊLHO, 1987, p. 9 apud NETO, 1999, p. 32).

Percebe-se nessa estrutura curricular a intenção em formar o profissional da educação que necessitava primeiramente obter conhecimentos específicos para então formalizar a prática, pois segundo Silva (1999) neste momento fica claro uma indefinição na identidade do curso.

A reformulação do Curso de Pedagogia se dá a partir de 1962, através de reformas educacionais, que estavam ligadas às condições estruturais do País. Os movimentos político-sociais representavam interesses antagônicos entre a conquista da democracia e a implementação do regime autoritário.

Acontecem assim na história da educação várias transformações impostas através de Leis e Decretos, cabendo ao Ensino Superior preparar profissionais como mão de obra qualificada, onde os profissionais dentro desta nova concepção, bem como administradores, planejadores de ensino deveriam estar voltado para as exigências do mercado.

Desta forma, as propostas de formação deveriam estar pautadas na dimensão técnica, deixando de lado o contexto social e político, sendo necessário destacar que:

[...] a formação do profissional da educação não é um produto estático, isto é, um conjunto isolado e abstrato de informações e práticas que visa unicamente preparar e capacitar o pedagogo para o desempenho da função educativa [...] o conteúdo dessa formação também expressa a prática social mais ampla com a qual ela está articulada (VEIGA, 1997, p. 39).

No percurso histórico delineado, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, na qual estava integrado o Curso de Pedagogia, também necessitava de um modelo que integrasse as várias áreas de formação dos profissionais da educação às exigências de mercado, não descartando a pesquisa como aliada desta formação teórico-prática.

O curso de Pedagogia a partir da Reforma Universitária (Lei 5540/68) com o Parecer do CFE Nº 251/61 definiu um currículo mínimo com duração de quatro anos. Tal estrutura não alterou o esquema “3+1”, definindo o perfil do pedagogo destinado à formação do “técnico de educação” e do professor de disciplinas pedagógicas do curso normal, através do bacharelado e da licenciatura. Todo licenciado deveria cursar obrigatoriamente as matérias de Didática e Prática de Ensino.

Em relação ao currículo, para o bacharelado era organizado em sete disciplinas obrigatórias e duas ficariam a escolha da instituição. Para o licenciado, as matérias de formação pedagógica, eram as seguintes: Psicologia da Educação, Sociologia Geral e da Educação, Filosofia da Educação, Administração Escolar; e as disciplinas opcionais que seriam: Biologia, História da Filosofia, Estatística, Métodos e Técnicas de Pesquisa Pedagógica, Cultura Brasileira, Educação Comparada, Higiene Escolar, Currículo e Programas, Técnicas Audiovisuais de Educação, Teoria e Prática da Escola Média e Introdução à Orientação Educacional.

Tal currículo desrespeitava as especificidades de cada instituição, ignorando a possibilidade de estabelecer um currículo democraticamente, partindo de discussões com os diferentes sujeitos que fazem parte do processo educativo. Carregava em si uma medida autoritária, de imposição, apesar de seu parecerista Valnir Chagas defendê-lo como democrático.

Face às expectativas da organização da educação em relação às necessidades específicas do curso de Pedagogia, outro dispositivo é utilizado para o mesmo. A

regulamentação da Lei 5540/68 e o Parecer do CFE 252/69 de autoria de Valnir Chagas se impõe direcionando a atuação do pedagogo e lhe conferindo o diploma único de licenciando, formando professores para o ensino normal e os especialistas nas áreas de orientação, de administração, de supervisão e inspeção para o exercício de funções em escolas e sistemas escolares.

A função, então, do pedagogo era voltada ao planejamento e controle do processo educativo. O profissional da educação, enquanto docente, passa a ser considerado o executor de técnicas e métodos, com precisão e objetividade, com controle externo, mas segundo Aranha (1996, p. 213) “[...] o professor é um técnico que, assessorado por outros técnicos e intermediado por recursos técnicos, transmite um conhecimento técnico e objetivo”, não devendo ser considerado um mero executor de tarefas, mas aquele que também constrói significados no processo educativo. Assim, o currículo definido para atender as exigências do poder político-econômico, deveria compor conceitos direcionados à área técnica em que atuaria dentro da estrutura do sistema educacional.

Desta forma o Parecer 632/69, estabelece três aspectos: teorias gerais, pedagógicas e metodológicas, propondo o domínio total de todos os conhecimentos tendo como objetivo formar o profissional com base em conceitos gerais e práticos e no aspecto técnico-científico, em detrimento da formação política comprometida com o contexto educacional e social.

Esta organização se fez presente por três décadas, e o parecer define ainda o Núcleo Comum e a Parte Diversificada do desenho curricular, sendo determinada como currículo mínimo para todo o país, cabendo apenas a escolha sobre as habilitações que seriam oferecidas nas instituições.

Desta forma, percebe-se a determinação de um currículo de acordo com a dinâmica estabelecida pela ordem social, econômica vigente na época. A sua materialização se evidenciava na seguinte estrutura disciplinar: o Núcleo Comum que era formado das seguintes matérias: Sociologia Geral, Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, História da Educação, Filosofia da Educação e Didática. E a Parte Diversificada, onde se encontravam as habilitações e suas disciplinas específicas, como demonstra o quadro a seguir:

QUADRO 3: Relação de Disciplinas por Habilitação

HABILITAÇÃO	DISCIPLINAS
* Ensino das Disciplinas e Atividade Práticas dos Cursos Normais	- Estrutura e Funcionamento do Ens. De 1º Grau - Metodologia do Ensino de 1º Grau - Prática de Ensino na Escola de 1º Grau (Estágio)
* Orientação Educacional	- Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau - Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau - Princípios e Métodos de Orientação Educacional - Medidas educacionais
* Supervisão Escolar – Plena	- Estrutura e Funcionamento do Ens. 1º Grau - Estrutura e Funcionamento de Ens. 2º Grau - Princípios e Métodos da Supervisão Escolar. - Currículos e programas
* Supervisão Escolar – Curta	- Estrutura e Funcionamento do Ens. 1º Grau - Supervisão Escolar das Escolas de 1º Grau - Currículo e Programas
* Administração Escolar - Plena	- Estrutura e Func. do Ensino de 1º Grau - Estrutura e Func. do Ensino de 2º Grau - Princípios e Métodos da Administração Escolar - Estatística Aplicada à Educação
* Administração Escolar - Curta	- Estrutura e Funcionamento do Ens. de 1º Grau - Administração Escolar da Escola de 1º Grau - Estatística Aplicada à Educação
* Inspeção Escolar – Curta	- Estrutura e Funcionamento do Ens. de 1º Grau - Estrutura e Funcionamento de Ens. de 2º Grau - Princípios e Métodos da Inspeção Escolar - Legislação do Ensino
* Inspeção Escolar – Plena	- Estrutura e Funcionamento do Ens. de 1º Grau - Inspeção Escolar da Escola de 1º Grau - Legislação do Ensino

FONTE: SILVA (1999)

Na parte diversificada, as disciplinas ficaram estabelecidas de acordo com a habilitação curta ou plena e pela área de especialização do profissional da educação. Daí existir um caráter profissionalizante, garantindo a competência técnica.

Os currículos desta forma passaram, então, a cumprir o papel de instrumentos no alcance dos objetivos de um projeto nacional, pois a regulamentação da década de 60 perdurou até a homologação da Lei 9394/96.

Foi após vinte anos de ditadura militar, a partir da década de 80, que as reflexões sobre o compromisso da educação como prática social, os valores de democracia e cidadania passaram a fortalecer o discurso pedagógico, onde a concepção de docência não é mais exclusiva da sala de aula, e sim ação contextualizada política e socialmente.

É na década de 90, que as discussões em torno do processo de transformação sobre a formação dos profissionais da educação se destacam, visando à qualidade do ensino a partir de fatores determinados pelo Banco Mundial.

Em 1983, o Encontro Nacional do Projeto de Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação tem sua realização, aprovando por parte dos profissionais o Documento de Belo Horizonte visando reivindicar, através de propostas junto ao Governo Federal, investimentos sobre a formação dos profissionais da educação. Na oportunidade deste encontro, é formada a Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores (CONARCFE) que, em 1990 se torna a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais em Educação (ANFOPE).

No entendimento da ANFOPE é necessário desenvolver o compromisso político e a consciência crítica do educador, embasados num corpo teórico que aprofunde os conhecimentos filosóficos, sociológicos, psicológicos e político a todas as licenciaturas.

Assim, o curso de Pedagogia desde a década de 30 vem desenvolvendo a docência como base de sua formação. Com a Lei 5692/71, o especialista surge como habilitação específica, estabelecendo-se uma relação hierárquica entre o professor e o profissional administrativo-pedagógico.

Em 1996, com a nova LDBEN 9394/96 os rumos da Pedagogia, associados a uma nova concepção de escola, e seu novo papel, define uma concepção de conhecimento escolar, profissão docente, formação de professores, que almeja segundo Imbernón:

Superar definitivamente os enfoques tecnológicos, funcionalistas e burocratizantes [da instituição educativa], aproximando-se, ao contrário de seu caráter mais relacional, mais diálogo, mais cultural-contextual e comunitário, em cujo âmbito adquire importância a relação que se estabelece

entre todas as pessoas, que trabalham dentro e fora da instituição (IMBERNÓN, 2000, p. 8).

Desta forma, há necessidade de aderir uma formação mais complexa do cidadão que se materializa como: democrática, social, solidária, igualitária, intercultural e ambiental.

No ano seguinte a aprovação da nova LDBEN 9394/96 as Instituições de Ensino Superior (IES) passaram a se preocupar com as diretrizes curriculares, em sua elaboração para os diferentes cursos, e através do Edital 04/97 a Secretaria de Educação Superior do MEC (SESU/MEC) solicitou das mesmas sugestões sobre o assunto. Estas foram repassadas para as Comissões de Especialistas do Ensino⁴ que na época já vinham assessorando a Secretaria de Educação Superior do MEC.

Com relação ao Curso de Pedagogia o MEC solicitou das Universidades suas propostas de acordo com as interpretações realizadas dos arts. 62 e 64 da LDBEN 9394/96. No entanto, para as demais IES que tinham o curso de Pedagogia, a falta de regulamentação dos Institutos Superiores complicava sua situação e para a Comissão de Especialistas do Ensino de Pedagogia com sua estrutura renovada em 1998 se mantinha como integradora da formação dos educadores, apesar dos conflitos existentes.

Elaborada a proposta da Comissão, sendo incorporada as sugestões provenientes de discussões feitas em conjunto com as entidades nacionais envolvidas com o curso de Pedagogia, em 6 de maio de 1999, a mesma divulgou o documento denominado Proposta de Diretrizes Curriculares da Comissão de Especialistas de Pedagogia, posteriormente encaminhada ao MEC e CNE - Conselho Nacional de Educação, definindo o seguinte perfil do pedagogo:

Profissional habilitado a atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, tendo a docência como base obrigatória de sua formação e identidade profissional. (Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia, 1999, p. 1).

Esta concepção de curso foi sendo elaborada e se tornando generalizada pelo conjunto de educadores, assumindo a tese de que o pedagogo poderá atuar como docente na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental. Poderia, ainda, atuar na organização de

⁴ Em 1998 e 2000 fase de elaboração da proposta, faziam parte da Comissão: Celestino Alves da Silva Jr. (UNESP), Leda Scheibe (UFSC), Márcia Ângela Aguiar (UFPE), Tisuko Morchida Kishimoto (USP) e Zélia Milléo Pavão (PUC/PR).

sistemas, unidades, projetos e experiências educacionais escolares e não-escolares, na produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional e em suas áreas emergentes.

Os conteúdos propostos em sua estrutura curricular permitem a diversificação exigida pelas diferentes demandas sociais e aspectos inovadores da sociedade contemporânea, sendo organizado numa perspectiva multidimensional, rompendo com a tradição tecnicista, relacionando os conteúdos básicos com uma parte diversificada ou de aprofundamento.

Os conteúdos básicos compreendem os conteúdos relativos ao contexto histórico e sócio-cultural e da educação básica em espaços escolares e não-escolares. A parte diversificada contempla conteúdos de aprofundamento ou voltados para as próprias áreas de atuação profissional, sendo organizada de acordo com a realidade exposta no projeto pedagógico das Instituições de Ensino Superior, considerando assim, a flexibilidade curricular.

A LDBEN 9394/96 em seu art. 64 indica para o curso de Pedagogia a condição de Bacharelado Profissionalizante, destinado a formar os especialistas em gestão escolar e Coordenação Pedagógica para os sistemas de ensino. A proposta das Diretrizes Curriculares defende uma graduação plena que se realiza concretamente em sua dimensão intrínseca, que é a docência, sendo esta a mediação para as outras funções que envolvem o ato educativo.

Este processo de discussões em torno do Curso de Pedagogia foi sempre conduzindo várias discussões em torno de sua especificidade, estrutura curricular, bem como sua própria identidade. Assim, em 2003, o Conselho Nacional de Educação designou uma Comissão definida como Bicameral, formada tanto pela Câmara de Educação Superior quanto pela Câmara de Educação Básica, objetivando definir as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. A partir daí foram feitas revisões acerca de contribuições oriundas do CNE, de associações acadêmico-científicas, comissões e grupos de estudos, que ao longo dos anos vêm desenvolvendo investigações sobre a Educação Básica e a formação dos profissionais. Também contribuíram para discussão os sindicatos, entidades estudantis, assim como a participação dos estudantes e professores do curso de Pedagogia, onde ainda em dezembro de 2003 foi promovida uma audiência pública em que ficou explícita a diversidade de posicionamentos em torno do curso.

Esta Comissão em maio de 2004 foi recomposta, tendo como objetivo discutir sobre as matérias que englobam a formação de professores. Fizeram-se inúmeras discussões e apresentou – se a primeira versão do Projeto de Resolução a comunidade educacional, uma

consulta que perdurou de março a outubro de 2005, fazendo com que desta forma chegasse ao CNE sugestões e críticas na contribuição e enriquecimento do documento.

Depois de longa discussão, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia são aprovadas pelo CNE em 13/12/2005 levando em conta a legislação:

- Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, art. 205;
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96), arts. 3º, inciso VII, 9º, 13, 43, 61, 62, 64, 65 e 67;
- Plano Nacional da Educação (Lei 10.172 / 2001), especialmente em seu item IV, Magistério na Educação Básica, que define as diretrizes, os objetivos e metas relativas à formação profissional inicial para docentes da Educação Básica;
- Parecer CNE/CP nº 9/2001, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena;
- Parecer CNE/CP nº 27/2001, que dá nova redação ao item 3.6, alínea "c", do Parecer CNE/CP nº 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena;
- Parecer CNE/CP nº 28/2001 que dá nova redação ao Parecer CNE/CP nº 21/2001, estabelecendo a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena;
- Resolução CNE/CP nº 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena;
- Resolução CNE/CP nº 2/2002 que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica, em nível superior (BRASIL, 2005, p. 2).

Tomando como base a legislação em vigor as Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia tem como lócus de aplicação a formação inicial para o exercício da docência na Ed. Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio da Modalidade Normal e em cursos de Educação Profissional, em áreas de serviços e apoio escolar, bem como em quaisquer outras áreas que necessitem de conhecimentos pedagógicos. Desta forma, a formação abrangerá a docência, a participação da gestão e avaliação de sistemas e instituições de ensino, em geral, a elaboração, a execução e o acompanhamento de programas e das atividades educativas.

No desenvolvimento da formação do licenciando em Pedagogia, faz-se necessário o conhecimento da escola como lócus que tem a função social e formativa, vislumbrando uma educação para e na cidadania. A pluralidade de conhecimentos e saberes conduzidos em seu

processo formativo devem estabelecer relações para com a formação inicial, o exercício da profissão e as exigências da educação continuada.

Em sua organização, o Curso de Pedagogia de acordo com as Novas Diretrizes Curriculares, constitui a docência como base da formação e a gestão de processos educativos escolares e não - escolares, afirmando que o Projeto Pedagógico de cada Instituição de acordo com a diversidade regional deverá proporcionar áreas ou modalidades de ensino partindo da formação comum da docência na Educação Básica propiciando discussões voltadas para: educação a distância, educação de pessoas com necessidades educativas especiais, educação de jovens e adultos, educação étnico-racial, educação indígena, educação dos remanescentes de quilombos, educação do campo, educação hospitalar, educação prisional, educação comunitária ou popular.

As Diretrizes do Curso de Pedagogia devem considerar as diferentes concepções teórico-metodológicas existentes no campo da Pedagogia, onde em sua estrutura, deverá compor:

Núcleo de Estudos Básicos: deverão proporcionar aos alunos do curso de Pedagogia, a discussão teórico-metodológica em torno das diversidades existentes no desenvolvimento da atuação docente, sem desassociar do contexto da realidade social relacionando-os às práticas docentes.

Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos: deve priorizar a área de atuação profissional, dando ênfase às investigações sobre processos educativos em diferentes contextos, contemplando a diversidade social e cultural da sociedade.

Núcleo de Estudos Integradores: proporciona enriquecer o currículo, propiciando a participação em diferentes atividades de comunicação, como seminários, estudos curriculares, monitoria, iniciação científica e outros.

Assim os três núcleos devem:

[...] propiciar a formação daquele profissional, que: cuida, educa, administra a aprendizagem, alfabetiza em múltiplas linguagens, estimula e prepara para a continuidade do estudo, participar da gestão escolar, imprime sentido pedagógico a práticas escolares e não-escolares, compartilha os conhecimentos adquiridos em sua prática (BRASIL, 2005, p. 14).

Ressalta, desta forma, a concepção do trabalho pedagógico tanto na escola como fora dela, onde a docência é construída como ato intencional e sistemático, garantindo uma relação intrínseca entre trabalho pedagógico e docência, tornando-se pilares na formação do

pedagogo. Tal reformulação vem delineando o desenho curricular do curso de Pedagogia, onde cada Instituição de Ensino Superior terá o prazo de um ano a partir da data de publicação das Diretrizes, para inserir em seu Projeto Pedagógico o que está previsto em seu contexto.

A história do curso de Pedagogia no Brasil vem descortinar em sua trajetória, tanto a exigência técnica, como aquela que orienta em sua base a docência como formadora de toda e qualquer experiência no desenvolvimento do trabalho pedagógico. Nas especificidades das Universidades Brasileiras, o Curso de Pedagogia também foi se originando de acordo com a realidade regional, mas pautado em diretrizes gerais. A Universidade Federal do Pará / Campus Universitário do Baixo Tocantins - CUBT ao discutir o Curso de Pedagogia também reflete em sua especificidade o contexto brasileiro e regional. Para tanto, as discussões que seguem a seguir destacam o percurso histórico deste Campus como extensão da Universidade Federal do Pará no interior do Estado, mas propriamente no município de Abaetetuba, sede do Baixo Tocantins, destacando sua relação com o curso de Pedagogia e a luta do Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado do Pará pela educação pública no município, tendo destaque na consolidação do CUBT.

1.2 O CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ / CAMPUS UNIVERSITÁRIO DO BAIXO TOCANTINS

A Universidade Federal do Pará foi criada através da Lei Nº 3.191 de 02 de julho de 1957, sancionada pelo Presidente Juscelino Kubitschek após cinco anos de tramitação legislativa. Congregaram as sete faculdades federais, estaduais e privadas existentes em Belém: Medicina, Direito, Farmácia, Engenharia, Odontologia, Filosofia, Ciências, Letras e Ciências Contábeis.

O Curso de Pedagogia teve sua implementação no dia 28 de outubro de 1954, reconhecida pelo Decreto nº 35.456/54 e Portaria do MEC nº 771/54. Esteve estruturado sob o esquema “3+1”, vigorando até o início da década de 1960. Foi seguindo as orientações do Conselho Federal de Educação/ MEC, passando pela segunda regulamentação, de acordo com o Parecer nº 251/62, em seguida sofre a terceira regulamentação que ocorreu em 1969 com a Reforma Universitária através da Lei 5540/68, regulamentado desta forma pelo Parecer 252/69, abolindo a distinção entre bacharelado e licenciatura, vigorando o título único, independente de qualquer habilitação adquirida na formação.

O Conselho Superior de Ensino e Pesquisa da Universidade Federal do Pará tomando como base o Parecer 252/69 e a Resolução 02/69 aprovaram a Resolução nº 126/72, alterando a organização curricular do Curso de Pedagogia, caracterizando-se pela implantação das habilitações em Administração Escolar, Orientação Educacional e Supervisão Escolar, onde tal perfil sustentaria a qualificação tanto para a docência, como para o exercício de funções técnicas da atividade educativa.

Com a Reforma Universitária de 1968, o contexto das Universidades foi alterado e a Universidade Federal do Pará instala os Centros com Unidades Administrativas e Acadêmicas, criando assim os Centros Básicos e Profissionais. A partir daí, a formação dos profissionais da educação foi redefinida, os Centros Básicos começaram a ocupar-se dos conteúdos específicos da formação e o Centro de Educação da formação pedagógica justapondo o bacharelado e a licenciatura, continuando a repetir o perfil do esquema “3+1”.

A década de 1980 é fortemente marcada pela ação dos movimentos sociais, neste contexto o Colegiado de Pedagogia promoveu discussões que propiciassem uma avaliação em torno da organização à qual o curso se encontrava, discutindo a formação do pedagogo e como este poderia estar intervindo na sociedade brasileira. As avaliações realizadas apresentavam uma descontextualização do curso para a realidade local, regional, trabalhado de forma tecnicista, não integrado a uma análise crítica de sociedade. A partir de tais constatações, definem-se os seguintes pressupostos:

[...] 1) a educação como prática social; 2) o educador como ser capaz de interpretar a realidade e, a partir daí, criar formas alternativas de ação; 3) a formação do educador nas dimensões social, política, filosófica e econômica e a problematização educacional brasileira, considerando-se a especificidade regional e local, propõe-se alterações na Resolução 126/72 (UFPA, 2001, p. 15).

Estabeleceu-se assim uma proposta que deveria resgatar tanto o posicionamento crítico do pedagogo quanto sua instrumentalização levando em consideração a sua área de formação. Desta forma, o curso é reestruturado através da Resolução nº 1.234/85 (CONSEP/UFPA): no 1º Ciclo apresenta as disciplinas obrigatórias comuns, as disciplinas obrigatórias de áreas, as obrigatórias de setor; no 2º Ciclo chamado de Parte Comum apresenta o currículo mínimo, as Complementares Obrigatórias, as Complementares Optativas e a Parte Diversificada contemplando disciplinas para o Magistério, Administração Escolar, Orientação Educacional e Supervisão Escolar.

Tal perfil do Curso de Pedagogia da UFPA se estabelece por um longo período, com a perspectiva de estar atento aos rumos que a sociedade assumia. Ao longo dos seus 50 anos o curso de Pedagogia sofreu três grandes reformulações, sendo que atualmente é regulamentado através da Resolução do CONSEP de 06/10/1999 sob o N° 2669, sendo implantado no 1º semestre de 2000, onde pretende garantir a formação de pedagogos com competências e habilidades, tendo como pilar uma matriz teórica contribuindo na formação de sujeitos críticos emancipados. Amparados pela LDBEN nº 9394/96, o Projeto Político-Pedagógico da UFPA estabelece princípios norteadores de formação da identidade do pedagogo:

Combater o aligeiramento da formação, compreendendo-se que esse profissional deverá desenvolver competência para compreender, intervir, propor e atuar em diferentes espaços profissionais: estabelecer finalidades específicas para os cursos de formação tendo em vista garantir as licenciaturas em projeto acadêmico próprio, e não o papel de apêndice dos cursos de bacharelados, configuração ainda predominante em grande parte das universidades brasileiras (UFPA, 2001, p. 19).

O documento ressalta que a identidade do pedagogo deve buscar superar não apenas a definição de competências, mas se preocupar com a realidade educacional, a forma como esta vem sendo organizada visando construir os ideais de democracia. Para tanto é necessário que o educador, e não apenas o especialista, consiga tais ideais, embasados por uma competência técnica-política e científica em sua área de atuação. Compreendendo a docência como o elemento fundamental da formação do pedagogo, acreditando que é na práxis que as competências são construídas, com o desenvolvimento da ação pedagógica, onde a prática docente é construída basicamente na relação teórico-prática.

Assim, segundo a nova proposta o egresso do Curso de Pedagogia deverá atuar na educação formal e informal, tanto no espaço escolar interno como nos diferentes espaços educativos existentes na sociedade. Atuando, também, na gestão da escola no âmbito administrativo e pedagógico associando o ensino, a pesquisa na produção do conhecimento e assim se apropriar das novas linguagens tecnológicas, fazendo intercâmbio com a problemática ambiental da Amazônia desenvolvendo ações de inter-relações entre a comunidade, a escola e os movimentos sociais.

Falar de interiorização implica considerar o contexto político, econômico-social que permeou a concretização do referido fenômeno na região, bem como compreender as influências das políticas de desenvolvimento econômico destinadas à região durante o período das décadas de 60 a 80.

Durante as décadas de 1960 e 70 a Região Amazônica foi marcada por um processo de desenvolvimento econômico, cujo objetivo consistia em integrá-la ao modelo de produção capitalista emergente no país, com a função de fornecer matéria prima ao setor industrial que se desenvolvia no Centro Sul e Sudeste. Segundo Camargo, esse processo:

É conseqüência de mudanças na política de desenvolvimento do país que vão acontecer motivadas, sobretudo pelo novo padrão de acumulação que se implantava, em decorrência do avanço da produção industrial brasileira, demandando assim mercados consumidores que pudessem ser potencialmente fornecedores de matéria prima (CAMARGO, 1997, p. 61).

Em decorrência desse contexto, a Região Amazônica sofre alterações no âmbito econômico e social, que passa a ser configurado pela expansão do “grande capital”.

O investimento, tanto no setor primário para modernizá-lo, quanto nos setores secundários e terciários, articula-se com as intervenções do Estado, que assume a função de legitimador das políticas voltadas ao desenvolvimento e integração da Amazônia do mercado interno (CARNEIRO; WELGEL, 1989, p. 65).

Carneiro e Welgel (1989) apontam uma íntima relação entre o modelo de desenvolvimento destinado à região e às políticas educacionais, sobretudo do Ensino Superior, no sentido de atender uma necessidade advinda do processo de estruturação econômica e produtiva, desenvolvida na região, isto é, um ajustamento da estruturação social ao novo modelo econômico emergente.

Nesse contexto a Universidade é chamada à função de contribuir para as transformações sociais e para o desenvolvimento regional, no sentido de capacitar recursos humanos e difundir princípios que mantenham uma nova relação social e econômica de produção que sustentam o sistema capitalista. Desse modo, compreende-se que é a partir de uma necessidade do projeto desenvolvimentista, que o Ensino Formal Superior é regionalizado, na busca de atender as exigências dessa reestruturação da produção econômica.

Desde meados da década de 60 até os primeiros anos da década de 80, inicia-se a ação extensionista realizada por Instituições de Ensino Superior de vários Estados, oferecendo às comunidades cursos, treinamentos, assistência à saúde, dentre outros. No contexto de tais ações a Universidade Federal do Pará foi pioneira a expandir suas atividades ao interior do Estado, ofertando cursos a nível de Segundo Grau e Licenciatura Curta. Tais ações estavam

relacionadas ao Projeto Rondon, ao CRUTAC (Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária) e aos Núcleos de Educação.

Através do CRUTAC a Universidade se faz presente nos vários municípios do Estado, entre eles o de Abaetetuba, oferecendo Cursos de Capacitação aos docentes da micro-região do Baixo Tocantins, incentivando a iniciativa dos professores no sentido de sensibilizar-se das questões referentes à problemática educacional local.

Vale destacar o CRUTAC como atuação da Universidade, neste período histórico do Baixo Tocantins. Este teve início no Estado do Pará em 1972, sendo aprovado pelo Conselho Universitário da UFPA e constitui-se na visão de alguns sujeitos que vivenciaram esse período, como um dos mais importantes momentos da extensão universitária na UFPA, haja vista que esta passa a considerar de forma mais acentuada a integração das Universidades às comunidades, especialmente as interioranas (SOBRINHO; BEZERRA, 1997).

O CRUTAC constitui-se igualmente ao começo de um movimento de superação do mito do saber popular, determinando a interdisciplinaridade das atividades que cidadãos e cidadãs expressam nas mais variadas áreas do conhecimento na Universidade e sociedade. Estas ações extensionistas, além de preocupar-se com a questão cultural específica da população interiorana, buscavam garantir um relacionamento mais favorável conseqüente entre a Universidade e os diversos segmentos sociais.

A Universidade ao procurar efetivar suas atividades extensionistas no bojo da concepção de valorização da cultura e da pessoa humana, procurou se aproximar da realidade para dela absorver conteúdos que pudessem ser incorporados em seu sistema de ensino e pesquisa.

A atuação da Universidade, juntamente com outras instituições, nesse processo foi de grande relevância para o crescimento e fortalecimento dos movimentos de educadores, havendo uma estreita relação com o mesmo, auxiliando na realização de seminários, palestras, reuniões, entre outros. Isso visava trabalhar a formação política e crítica dos professores, fortalecendo assim a consciência de classe da categoria.

A Universidade Federal do Pará, por sua vez, já havia criado, por intermédio do Centro de Educação, estratégias de ação para atender tais necessidades, cujo objetivo era capacitar os professores que atuavam no Ensino Fundamental, por intermédio dos cursos de 2º Grau e Licenciatura Curta. Com os Núcleos de Educação a UFPA atuava em vários municípios de convergência populacional e aproximação geográfica (Abaetetuba, Acará, Igarapé-Miri e Barcarena), por intermédio da Resolução n.º 37/71-CONSEP ficou

estabelecida a implantação dos Núcleos tendo em vista a grande carência de formação de professores na região. Dessa forma, inicia-se o processo de interiorização do Ensino Superior na micro-região do Baixo Tocantins, com a finalidade de atender a necessidade de formar professores.

O Campus Universitário do Baixo Tocantins surge em 05 de janeiro de 1987, com a finalidade de atender a demanda do Estado de capacitação de quadros docentes para o exercício do ensino fundamental e médio nos municípios de Abaetetuba, Acará, Barcarena, Concórdia do Pará, Igarapé-Miri, Moju, Tailândia e Tomé-Açú.

O CUBT tem sua sede no município de Abaetetuba - PA⁵. Distante 60 km da capital, que junto com Barcarena constituem as principais cidades do Baixo Tocantins, pela importância sócio-econômica para a região. Desse modo, entende-se que a interiorização não acontece como um “presente” dado às comunidades interioranas, mas como um fato que historicamente vem sendo construído tanto sobre a influência das políticas de desenvolvimento para a Amazônia, como da organização dos Movimentos Sociais realizados pelos educadores na região.

É importante resgatar o surgimento da luta dos educadores do Baixo Tocantins: as primeiras iniciativas, as organizações, os polêmicos encontros, as reivindicações dos profissionais em busca de uma educação de qualidade.

1.2.1 O SINTEPP e a luta pela Educação em Abaetetuba - PA

A realização do I Encontro dos Educadores do Baixo Tocantins (Abaetetuba, Acará, Barcarena, Bujaru, Igarapé - Miri, Moju, Tomé - Açú), tendo como tema: “O professor como agente de Integração: Escola - Família – Comunidade” foi resultado de uma programação de lideranças institucionais ligadas a 3ª Divisão Regional de Ensino - DRE - SEDUC / UFPA, em articulação com as autoridades locais e a Igreja Católica. Tal evento proporcionou reflexões e debates em torno de reivindicações da categoria envolvida, avaliando as injustiças e os sacrifícios vivenciados naquele momento. A partir daí que um grupo de professores decidiu se organizar e no dia 21 de abril de 1980, criou-se a Associação Beneficente dos Professores de Abaetetuba (ASBEPA), com objetivos assistencialistas, sendo que os membros

⁵ O município de Abaetetuba é integrante da Messorregião de Cametá (Mesorregião do Nordeste Paraense), juntamente com Baião, Cametá, Igarapé - Miri, Limoeiro do Ajuru, Mocajuba e Oeiras do Pará.

da diretoria garantiam aos associados assistência dentária, exames de laboratório, com pequenos pagamentos simbólicos (FREITAS, 1992).

Com a realização do II Encontro dos Educadores do Baixo Tocantins, realizado em Barcarena-Pa (22 a 27/11/81) com o tema: “O Educador e o Momento Histórico Atual do Baixo Tocantins”, os professores perceberam realmente a importância do processo educativo em sintonia com a atuação e participação dos profissionais da educação. Definiram, então, uma metodologia de trabalho que estimulasse a participação da base, de todos os professores na tomada de decisões.

Na época a ASBEPa contava com a nova diretoria, que juntamente com alguns intelectuais, representantes da Igreja Católica e UFPA, com base nas novas diretrizes traçadas, trabalharam num projeto mais reflexivo através de palestras, cursos, reuniões, assembléias, na perspectiva de mudanças da concepção que norteava a política educacional na época.

Segundo os Relatórios dos Encontros dos Educadores do Baixo Tocantins de 1982 a 1988, as reivindicações da categoria e propostas de estratégias de luta começam a amadurecer, passam a ser discutidas e elaboradas em torno das questões enfrentadas na área educacional e pelos professores enquanto categoria profissional, tais como: melhores condições de trabalho e salário, curso de atualização, mais verbas para a educação, curso polivalente ou Licenciatura Plena, luta pela implantação da Universidade no Baixo Tocantins e também descentralização das decisões institucionais.

Os educadores de Abaetetuba se apresentavam como vanguarda do Movimento através de sua associação, e Comissão de Pais engajados em proporcionar uma melhor educação, oportunizando um envolvimento sindical mais sólido e consistente.

Com todas as dificuldades que surgiram nos momentos de luta, a ASPEBA foi se estruturando, ganhando espaço e conquistando a comunidade abaetetubense.

A Associação passou a se reunir regularmente, convocando a categoria para Assembléia Geral, publicando boletins informativos, pois:

Antes a ASBEPa, em atividade conjunta com a UFPA, já havia editado uma cartilha: “Conhecimento e União” relatando a história dos dois primeiros Encontros de Professores do Baixo Tocantins com apoio da Federação de Entidades de Assistência Social e Educacional (FASE). Elaborou-se também uma cartilha sobre: “Esclarecimentos sobre Leis Trabalhistas aos Professores do Baixo Tocantins” que foi distribuída aos professores da região (CARVALHO; SILVA; FREITAS, p. 19, 1992).

A ASBEPA entra na luta pela qualificação de professores e promove Curso Supletivo. No final do ano letivo de 1981, realizou-se uma pesquisa onde se constatou um altíssimo índice de reprovação nas escolas do município, uma das causas era o despreparo dos professores. Diante disso, a ASBEPA juntamente com a 3ª DRE (Divisão Regional de Educação) no dia 12 de maio de 1982 solicita um curso de Atualização para Professores, que foi aprovado pelo Conselho Estadual de Educação - CEE, através da Resolução nº 141/82 de 03/09/82 (LOBATO, 1999).

Ainda na década de 1980, iniciava o primeiro período do Curso de Suplência a nível de 1º Grau para 76 professores no Município de Abaetetuba, oferecido no período de férias, proporcionando aos professores ficarem aptos a realizarem o Curso de Magistério a nível de 2º Grau. Destaca-se a articulação em prol da formação dos professores, que tem seu início com a formação a nível médio e depois em busca da formação em nível superior.

Segundo Boletins Informativos dos Professores de Abaetetuba - ASBEPA/SUB - SEDE do SINTEPP de 1982 - 1988, em 15 de outubro de 1983, a ASPEBA promove o primeiro ato público da categoria, com o objetivo de manifestar ao povo de Abaetetuba todos os problemas pelos quais passava o Magistério, as injustiças e, acima de tudo, mostrar a união da categoria. Foi através das articulações feitas pela ASPEBA em conjunto com as demais Organizações do Baixo Tocantins, que, um dos membros da sua diretoria é destacado a nível estadual, assumindo a função de Vice-Presidente da FEPPEP (Federação dos Servidores Públicos do Estado do Pará).

Na luta por uma melhor educação e por condições de vida e trabalho decente é que a entidade, como representante da categoria dos professores adere e participa ativamente da primeira greve a nível estadual que durou 15 dias, em outubro de 1983, trazendo importantes ganhos para o magistério local.

Nos dias 16 a 18 de dezembro de 1983, numa demonstração da “União, Fortalecimento e Organização da Classe” realizou-se o Iº Congresso Estadual dos Professores Públicos Estaduais e Municipais do Pará, em Belém, e os Professores de Abaetetuba compareceram com uma Delegação bastante representativa.

A ASBEPA também se fez presente no I Congresso da CUT (Central Única dos Trabalhadores), onde reuniram-se trabalhadores de todo o Brasil, nos dias 24, 25 e 26 de agosto de 1984, em São Bernardo do Campo, São Paulo.

Todos esses movimentos proporcionados pela organização dos professores do município de Abaetetuba sempre tiveram com princípio orientador de suas reivindicações a luta pela formação dos professores, sendo que todos os fatos acontecidos e realizados pela

organização do movimento estiveram presentes e destacados nos Relatórios feitos pelos professores como o Relatório dos Encontros de Educadores do Baixo Tocantins - 1980/1991.

No sentido de fortalecer o processo organizativo da categoria e principalmente do setor burocrático é que os associados da ASBEPa decidiram optar por uma sede própria, e com a colaboração da paróquia, foi cedido um local, dia 10 de novembro de 1984, situado à Av. 15 de agosto s/n. Sendo que somente em fevereiro de 1987, consegue-se a aquisição de um terreno na rua 1º de maio, onde foi iniciada a construção da sede através de mutirão.

Durante todos esses anos de luta, não só a nível estadual, mas também regional e municipal, a ASBEPa organizou o I Congresso Municipal dos Trabalhadores na Educação, nos dias 25 e 26 de março de 1988. O objetivo era propiciar aos trabalhadores da educação do município de Abaetetuba melhores esclarecimentos sobre a municipalização do ensino, a sindicalização da categoria e a conjuntura educacional, proporcionando debates, encaminhamentos de propostas e definindo bandeiras de luta da categoria.

Com os direitos garantidos através da Constituição de 1988, a FEPPEP Estadual passa a chamar-se Sindicato dos Trabalhadores da Educação Pública do Pará - SINTEPP e, a ASBEPa. Sub - Sede do SINTEPP, por decisão em Assembléia Geral da categoria convocada especificamente para discutir a proposta de sindicalização em março de 1989, mantendo a filiação à CUT (Central Única dos Trabalhadores) e à Confederação Nacional dos Trabalhadores na Educação (CNTE).

As lutas desencadeadas a partir de 1983, ocorreram com objetivos de articular a ASBEPa com outras organizações populares. Embora ainda as lutas concretas se dêem em nível econômico-corporativo, observam-se já conteúdos no interior do Movimento que se referem ao nível da solidariedade de interesses comuns (LOBATO, 1999).

Os professores em busca de alianças, também assumem posturas críticas ao exigirem a participação mais conseqüente dos partidos políticos, cujo programa identifica-se com as lutas populares.

A partir do ano de 1984 a 1985 se dá a perspectiva político-partidária, não só no nível dos discursos e dos posicionamentos de Assembléias, como nas ações e encaminhamentos cotidianos. Destacam-se como indicativos desse processo o Relatório Final do V e VI Encontro dos Educadores do Baixo Tocantins (1985), com as seguintes definições:

a) A filiação à CUT: representantes oficiais dos professores fazem parte da Executiva Regional da CUT;

b) A participação ativa e intensa, tanto a nível local como na capital do estado, nos Movimentos conjunturais mais amplos da sociedade brasileira, tais como: eleição direta para

Presidente da República; Constituinte livre e soberana; Reforma Agrária sob o controle dos trabalhadores; etc.

c) A articulação com um número razoável de outras organizações sindicais e políticas, a nível local e regional, como: Associação Civil de Barcarena; o Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Abaetetuba, e de Barcarena; a Associação dos Peixeiros e Feirantes de Abaetetuba, as Comunidades Eclesiais de Base da Igreja Católica, dentre outros.

d) Debates e discussões não só em Assembléias e trabalhos em grupos, como também nos programas oficiais dos Encontros de Educadores do Baixo Tocantins sobre as campanhas nacionais.

Neste período, a respeito dos aspectos educacionais, a luta pela melhoria da formação profissional, ou seja, pela reivindicação de cursos de licenciatura plena, proposta que se apresenta como alternativa do Movimento para o problema da falta de qualificação profissional dos docentes da região era crescente, pois a luta⁶ pela implantação do Campus Universitário do Baixo Tocantins, iniciou a partir do I Encontro de Educadores em 1980. Mas, somente na gestão do Prefeito João Bittencourt em 1990, do Reitor da Universidade Federal do Pará Prof^o Dr. Nilson Pinto e do Secretário Estadual de Educação Romero Ximenes é que os cursos de licenciatura foram implantados no município de Abaetetuba com objetivo de garantir o ensino superior para todos os Municípios que fazem parte do Baixo Tocantins (CARVALHO, SILVA & FREITAS, 1992).

Garantir a implantação da educação superior na região fez com que aqueles professores - líderes do movimento se empenhassem em prol da extensão do ensino, buscando uma melhor formação a todos os professores que faziam parte do Baixo Tocantins, se preocupando com a qualidade do processo educativo, visto que a formação do professor é fundamental na estruturação do fazer pedagógico.

A atuação do SINTEPP na luta pelo Campus Universitário do Baixo Tocantins, se torna de grande relevância, pois no decorrer da história de sua implantação, tal movimento sempre esteve presente, objetivando lutar pela melhoria da educação, dando referência à formação dos professores que atuam na educação básica. Tal desempenho é fruto de uma grande organização que perpassou no contexto de sua implantação como lócus de formação daqueles que atuam no processo educativo. Destacar, a importância deste movimento é revelar a identidade de uma organização que se construiu na dinâmica da luta, em prol de uma

⁶ Uma luta que foi representada por um grupo de liderança, onde se destacavam os seguintes professores do município de Abaetetuba Pa: Iacy Lima de Freitas, Luiz Gonzaga Leite Lopes, Athaide Feio Neves, Adelino Ferranti, Nestor Deitos, Lídio Beck, Joana Conceição, Raimunda de Jesus Silva Paganelli, Miriquinho Batista e o Movimento da FASE (Federação de Entidades de Assistência Social e Educacional).

educação pública, gratuita e de qualidade. E o Curso de Pedagogia no CUBT nasce também neste contexto que passo a apresentar a partir de agora.

1.2.2 O Curso de Pedagogia no CUBT / UFPA: dialogando com o seu Projeto Político - Pedagógico

O Campus Universitário do Baixo Tocantins, com o projeto de interiorização é implantado no município de Abaetetuba em 1987, iniciando com os seguintes cursos: Licenciatura em Pedagogia, Licenciatura em Letras, Licenciatura em História, Licenciatura em Matemática, e Licenciatura em Geografia, funcionado em regime intervalar nas Escolas: Basílio de Carvalho, Colégio São Francisco Xavier e Joaquim Mendes Contente; contando com um quadro de professores vindo da Capital do Estado do Pará - Belém. A partir de 1992 implantaram-se os cursos regulares entre eles o Curso de Pedagogia.

O Curso de Pedagogia no ano de 1999 no CUBT passa a ser ofertado apenas no período intervalar – meses de julho e janeiro – e no ano de 2000 retorna a ofertar vagas no período regular. No ano de 2005 a oferta de vagas para o Curso, se faz tanto no regular como no intervalar, propiciando a formação de pedagogos, profissionais oriundos dos municípios que fazem parte da Região do Baixo Tocantins. As atividades do curso de Pedagogia do CUBT, sempre foram organizadas de acordo com o Projeto Político-Pedagógico do Campus do Guamá/ UFPA, em Belém-PA obedecendo as diretrizes curriculares e princípios norteadores desta proposta.

Atualmente, o Curso de Pedagogia do CUBT /UFPA, apresenta o seguinte quantitativo de alunos, como demonstra o quadro a seguir:

QUADRO Nº 04: QUANTITATIVO DE ALUNOS POR TURMA - PEDAGOGIA - CUBT / UFPA

ANO	TOTAL DE ALUNOS	OFERTA/MUNICÍPIO
2002	50	REGULAR/ABAETETUBA
2003	50	REGULAR/ABAETETUBA
2004	50	REGULAR/ABAETETUBA
2005	40	REGULAR/ABAETETUBA
2005	32	INTERVALAR/ABAETET.
2006	40	REGULAR/ABAETETUBA
2006	26	INTERVALAR/CONC.PARÁ
2006	50	PEDAGOGIA DAS AGUAS - ABAETETUBA
TOTAL GERAL	338	

FONTE: Colegiado de Pedagogia - CUBT / UFPA - Maio/2006

De acordo como demonstra o quadro acima, o número de alunos existentes é distribuído entre turmas regulares e intervalares, sendo que a compreensão em torno das mesmas assim se evidencia: **regulares**, por funcionarem no período letivo normal das atividades desenvolvidas no Calendário Acadêmico; **intervalares**, por terem um calendário específico, onde as atividades acadêmicas acontecem no período das férias. Outra especificidade que se destaca é a turma da Pedagogia das Águas, formada por alunos moradores do campo (ilhas de Abaetetuba), com uma dinâmica própria de atividades, oriunda das discussões via Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Contamos então, com um número de alunos compreendido num total de trezentos e trinta e oito alunos, onde estes são envolvidos de acordo com a periodização de suas atividades.

O curso de Pedagogia também é oferecido através de um convênio com o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF), firmado entre prefeituras dos municípios de: Tailândia, Tomé-Açú, Concórdia do Pará, Abaetetuba e a Universidade Federal do Pará; com o objetivo de proporcionar formação continuada para professores em nível superior, onde se apresenta um número de alunos participantes do convênio, como demonstra o quadro a seguir:

QUADRO Nº 05: QUANTITATIVO DE ALUNOS POR MUNICÍPIO - CONVÊNIO / FUNDEF

MUNICÍPIO	TOTAL DE ALUNOS
TAILÂNDIA	48
TOMÉ-AÇÚ	33
CONCÓRDIA DO PARÁ	10
ABAETETUBA	33
TOTAL GERAL	124

FONTE: Colegiado de Pedagogia - CUBT / UFPA - Maio / 2006

Os alunos do Curso de Pedagogia do Convênio FUNDEF, são professores da rede municipal de ensino, em sua maioria do campo, assim como os demais, caracterizando a especificidade de uma clientela dinamizada pelo convívio com a cultura dos povos do campo.

Assim, podemos evidenciar que a dinâmica de organização dos alunos do Curso de Pedagogia do CUBT / UFPA, acompanha uma diversidade na sua origem e forma de ingresso. Há desta forma, uma peculiaridade em desenvolver atividades que proporcione a relação entre ensino, pesquisa e extensão, pois:

A oferta pela Universidade Federal do Pará de cursos de Graduação deve estar balizada pelo pressuposto de que a formação plena só é possível se a mesma estiver assentada na indissociabilidade entre ensino - pesquisa e extensão. Neste sentido, envolver os graduandos em atividades de pesquisa e extensão que resultem em efetiva melhoria do processo de ensino e aprendizagem a que eles estarão sendo submetidos, apresenta-se como objetivo a ser radicalmente perseguido por todos os envolvidos na concretização dos projetos pedagógicos dos cursos ofertados por esta instituição (UFPA, 2002, p. 15).

Objetivando este tripé ensino, pesquisa e extensão, o Colegiado do curso de Pedagogia do CUBT / UFPA conta com um quadro de professores específicos, para assim conduzir o trabalho pedagógico. Observe o quadro abaixo:

QUADRO Nº 06: QUANTITATIVO DE DOCENTES POR TITULAÇÃO E VÍNCULO COLEGIADO DE PEDAGOGIA - CUBT / UFPA

TITULAÇÃO	VÍNCULO		TOTAL	%
	EFETIVO	TEMPORÁRIO		
GRADUAÇÃO	01	-	01	68%
ESPECIALIZAÇÃO	03	05	08	54%
MESTRADO	04	01	05	34%
DOCTORADO	01	-	01	67%
TOTAL GERAL	09-60%	06-40%	15	

FONTE: Colegiado de Pedagogia - CUBT / UFPA - Maio de 2006

Considerando o exposto no quadro acima, percebemos que os professores que atuam na formação do Curso de Pedagogia do CUBT / UFPA, apresentam formação que vão do nível de graduação ao doutorado, e ainda conta com um quadro de 40% de professores temporários, o que indica a necessidade urgente de um quadro efetivo completo de docentes no Colegiado do curso.

Atualmente o CUBT tem o seu núcleo de pesquisa o que proporcionou ao Curso de Pedagogia a existência de três grupos de Pesquisa: **Sociedade, Estado e Educação,**

Formação e Cultura e Gênero e Educação; grupos estes que vem dinamizando o incentivo à prática da pesquisa aos alunos do Curso.

O projeto político-pedagógico (2001) objetiva um profissional-pedagogo que necessite dominar conhecimentos científicos e pedagógicos, para assim atuar no espaço educativo escolar. Aponta em sua estrutura curricular um Núcleo Básico, um Núcleo de Conteúdos Específicos e um Núcleo Eletivo:

- **Núcleo Básico:** oferece os subsídios teóricos na compreensão dos trabalhos pedagógicos de forma geral. Sua constituição se dá pelas discussões teórico-práticas para exercer a docência, gestão e a organização do trabalho pedagógico. Fazem parte deste núcleo as seguintes disciplinas: **Fundamentação do Trabalho Pedagógico:** Filosofia da Educação, História Geral da Educação, Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, Antropologia Educacional, Biologia da Educação, História da Educação Brasileira e da Amazônia; **Pesquisa e Prática Pedagógica:** Pesquisa Educacional, Metodologia da Pesquisa em Educação, Seminários de Pesquisa, Laboratório de Pesquisa, TCC, Prática Pedagógica, Prática de Ensino na Ed. Infantil, Prática de Ensino na Escola Fundamental, Prática de Ensino na Escola Normal, Estágio Supervisionado; **Currículo, Ensino e Avaliação:** Concepções Filosóficas da Educação, Teoria do Currículo, Fundamentos da Didática, Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento, Avaliação Educacional, Corporeidade e Educação, Fundamentos da Educação Especial, Tecnologias, Informáticas e Educação.

- **Núcleo Específico:** deve manter uma relação com o Núcleo Básico, apresentando as particularidades dos saberes pedagógicos dos diferentes níveis e modalidades de ensino, na gestão e coordenação do trabalho pedagógico. As disciplinas que fazem parte deste núcleo são: Trabalho docente na Educação Infantil, séries iniciais do ens. fundamental e ensino médio - Modalidade Normal: Fundamentos teórico - metodológico do ensino de Português, Fundamentos Teórico - metodológico do ensino de Matemática, Fundamentos Teórico - metodológico do ensino de Ciências, Fundamentos Teórico - Metodológico do Ensino de História, Fundamentos Teórico - Metodológico do Ensino de Geografia, Fundamentos Teórico - Metodológico da Educação Infantil, Didática e Formação Docente, Psicogênese da Linguagem Oral e Escrita, Arte e Educação, Ludicidade e Educação; **Organização e Gestão do Trabalho Pedagógico:** Gestão de Sistemas e Unidades Educacionais, Sociedade, Estado e Educação, Política Educacional, Sociedade, Trabalho e Educação, Estatística Aplicada a Educação, Organização do Trabalho Pedagógico, Planejamento Educacional, Coordenação Pedagógica em Ambientes Escolares, Legislação da Educação, Pedagogia em Ambientes não-escolares.

• **Núcleo Eletivo:** visa atender às necessidades individuais dos alunos de acordo com as exigências da sociedade contemporânea. Fazem parte deste núcleo: Educação Indígena: Antropologia dos povos indígenas, Linguística Aplicada, Práticas educacionais dos povos indígenas do Brasil, A escola indígena, Atividades programadas, Atividades independentes; Educação Rural: Educação Rural da Amazônia, Antropologia do meio rural, Sociologia do meio rural, Metodologia e Prática Pedagógica com Comunidades Agrícolas, Atividades Programadas, Atividades Independentes; Tecnologias, Informáticas e Comunicacionais na Educação: Novas tecnologias e Trabalho docente, Metodologia e Prática do ensino do Computador, Comunicação Docente e Diversidade interlocutora, Recursos Audiovisuais na sala de aula, Atividades Programadas, Atividades Independentes; Educação Especial: Fundamentos da Educação Especial, Concepção e Metodologia do Ensino de Cegos, Concepção e Metodologia do ensino de Surdos - Mudos, Concepção e metodologia do ensino de deficiências múltiplas, Atividades Programadas, Atividades Independentes; Educação Ambiental: Teorias do desenvolvimento e Meio Ambiente, Educação e Problemas Regionais, Ecologia e Biodiversidade, Tecnologias em Educação Ambiental no currículo escolar, Atividades Programadas, Atividades Independentes; Educação a Distância: Fundamentos da Educação a Distância, Planejamento e Avaliação em Educação a Distância, Multimídia na educação a distância, Educação a distância e Formação contínua de professores, Atividades Programadas e Atividades Independentes; Educação de Jovens e Adultos: Alfabetização de Jovens e Adultos no Brasil, Fundamentos Teórico - Metodológico da Educação de Jovens e Adultos, Métodos e Técnicas da Educação de Jovens e Adultos em Ambiente não - escolares, Projeto de intervenção pedagógica na Educação de Jovens e Adultos, Atividades Programadas, Atividades Independentes.

Como destaca o Núcleo Eletivo, a Educação Rural se encontra no Currículo do Curso de Pedagogia, como um daqueles em que os alunos do Curso possam estar escolhendo de acordo com a especificidade, realidade a qual se encontram vivenciando

A materialização desse núcleo se dá através das disciplinas, estágios curriculares, estágios profissionais, seminários de pesquisa, monitoria, participação em eventos na área de educação, além de outras atividades propostas pelo Colegiado do Curso de Pedagogia.

Assim, o Curso de Pedagogia do CUBT/ UFPa, através de seu Projeto Político-Pedagógico visa consolidar uma nova identidade profissional do pedagogo, partindo de uma formação que vise atuar em espaços formais e não-formais, com base na totalidade, superando as habilitações.

A docência constituindo-se como base para a formação do pedagogo propicia um currículo que atenda as especificidades dos diferentes laços de aprendizagem, pois, o pedagógico e o docente são termos inter-relacionados, onde trabalhar com a gestão, organização do trabalho pedagógico, necessita-se ter uma base que se constitui no contato com o ensino-aprendizagem em sala de aula, garantindo habilidades para atuar tanto na educação formal como na informal.

Desta forma, garantir princípios curriculares para organização de sua matriz é fundamental, sendo que o Projeto Político-Pedagógico da UFPA e do CUBT (2002) assentam-se nos seguintes:

O trabalho pedagógico com eixo de formação: não apenas vinculado à docência, mas às diferentes atividades desenvolvidas no processo ensino-aprendizagem que ali se estrutura, se constitui e se diversifica de acordo com as especificidades dos sujeitos que da escola fazem parte.

Sólida Formação Teórica: há necessidade de uma vasta apreensão teórica do fenômeno educativo para que se possa a partir daí estabelecer uma análise da realidade da escola com o processo social não de forma vazia, mas paralela ao conhecimento apreendido sobre o mesmo.

A pesquisa como forma de conhecimento e intervenção na realidade social: a produção do conhecimento se dará através da pesquisa e a partir desta a intervenção na realidade social, se caracterizando desta forma num processo inseparável entre teoria e prática.

Trabalho partilhado/ coletivo: há necessidade de estabelecer relações entre alunos, professores, entre os próprios professores, e para que assim se elimine barreiras entre as disciplinas, garantindo suas especificidades, partindo para trabalhar com temas geradores oriundos da prática social.

Trabalho interdisciplinar: a construção do conhecimento interdisciplinar surge do diálogo entre as disciplinas que se realiza através da própria realidade, que se problematiza, desta forma há necessidade de que alunos e professores estejam mobilizados pelas atividades de investigação, cultivando a cultura da pesquisa.

Articulação Teoria-Prática: faz-se necessário a construção de um currículo que tenha como definição a unidade teoria - prática, promovendo aproximação do aluno-pedagogo com a realidade que irá atuar, para que desta forma possam se diminuir as distâncias entre o conhecimento construído e a realidade vivida.

Flexibilidade Curricular: flexibilizar o currículo de acordo com os diferentes interesses e perspectivas profissionais do aluno que faz parte do curso.

Desta forma, o pedagogo deverá ter como base o exercício da docência, da gestão atuando no processo formal e não-formal, integrando-se a sociedade através dos movimentos sociais além de outras organizações governamentais ou não-governamentais.

Assim, tais diretrizes devem conduzir a uma proposta de formação que segundo o Projeto Político-Pedagógico (2001), contemple:

- A formação do educador/ educadora como um agente da transformação social, o que implica uma sólida formação teórica;
- O trabalho como categoria balizadora das ações educativas, tendo em vista a superação da dicotomia teoria - prática;
- A gestão democrática, voltada para a participação ativa de todos os sujeitos nos diferentes lócus de deliberação;
- A educação continuada do profissional da educação através da articulação com as agências empregadoras;
- O rigor científico e o compromisso ético;
- A indissociabilidade entre a pesquisa e o ensino ao longo da formação profissional;
- A pesquisa realizada no centro de Educação como pano de fundo na formação do pedagogo, permitindo uma integração entre a produção de conhecimento e a socialização do saber acumulado e universalmente aceito. Dessa forma reforçar-se-á a concepção de que a pesquisa deverá ser um dos eixos que perpassará toda a formação, representando de fato a idéia de um curso que vá além da pura repetição e se constitua em espaço de produção de conhecimento;
- Uma visão totalizadora do processo educacional de forma a permitir uma maior verticalização dos conhecimentos, segundo as necessidades sociais e as opções individuais;
- Uma organização curricular na qual os conteúdos/disciplinas privilegiem as diretrizes apontadas, permitindo um ensino teórico - prático que tenha o domínio do conhecimento como referência dessa formação;
- A opção por métodos e recursos que traduzam uma concepção de mundo, sociedade e homem identificada com a transformação da realidade social;
- O corpo docente e discente comprometidos com a socialização do saber que produzem no sentido da construção de uma sociedade justa, igualitária e soberana (UFPA, 2001, p. 36 - 37).

Percebe-se que o documento ao tratar das diretrizes, aponta ideais que justificam a construção de uma educação, tomando como base as relações sociais e as dinamizando pela relação homem-mundo num mediado pela socialização do conhecimento.

Assim, o currículo como uma teia de relações no cotidiano do processo educativo deve propiciar uma interligação com as especificidades dos diferentes sujeitos que habitam o espaço social, garantindo a valorização e construção de saberes que se estabelecem tanto no

interior da vida pessoal como profissional e a educação do campo, em sua especificidade, se estabelece como uma das realidades a serem desenvolvidas na política curricular, em particular do curso de Pedagogia, que por formar professores de Educação Básica necessita garantir em sua formação um diálogo com a identidade cultural destas diferentes populações e sua organização escolar.

Desta forma, discutir sobre a educação do campo e sua relação com o currículo de formação de professores é fundamental, visto que a dinamicidade do mesmo se encontra nas relações construídas com a diversidade cultural que envolve os diferentes sujeitos que participam da sociedade. A seguir, destaco não só a discussão de currículo e cultura mas da identidade cultural das populações do campo, revelando os movimentos sociais, e a educação do campo e sua identidade cultural no município de Abaetetuba - Pa, visto que este é a sede do CUBT, fazendo parte do contexto ao qual se encontra inserido.

CAPÍTULO II: A IDENTIDADE CULTURAL DAS POPULAÇÕES DO CAMPO E SUA RELAÇÃO COM O CURRÍCULO

“A identidade é um fenômeno que emerge da dialética, entre indivíduo e sociedade”.

(Berger & Luckmann)

As discussões em torno do currículo são construídas no espaço social e se encontra atreladas as diferentes realidades, nesta diversidade de relações se encontram as especificidades do campo; sua vivência, identidade, que por fazer parte da sociedade, deve está relacionado às discussões curriculares dos cursos de formação de professores. Para tanto, tal capítulo se propõe discutir o currículo como lócus de identidade cultural das populações do campo, de seu modo de vida, de sua forma de organização através dos movimentos sociais; dando destaque a especificidade do Município de Abaetetuba – PA, sede do CUBT/UFPA, o qual dinamiza sua organização o Curso de Pedagogia. Ao analisar o currículo, como lugar de cultura, é necessário estabelecer discussões teóricas em torno de conceitos como: identidade, cultura, currículo, bem como focar as especificidades dos povos do campo.

2.1 O CURRÍCULO COMO LUGAR DE CULTURA

O desenvolvimento da história humana está fortemente marcado por contatos e conflitos entre modos diversificados de estruturação da vida social, de apropriação e transformação dos recursos naturais, de concepção e interpretação do real.

Quando admitimos que variados são os trajetos que conduziram os grupos humanos as suas relações presentes e suas perspectivas de futuro, passamos a considerar que cada realidade cultural se define de acordo com uma lógica interna, com costumes, práticas, concepções próprias de cada contexto. Na verdade, se a compreensão da cultura exige que se reflitam diversos povos, sociedades, é devido à intensa interação que há entre a diversidade.

A diversidade não é só feita de idéias, mas também está relacionada com as maneiras diferentes de viver, com processos sociais mais globais. Analisar a cultura é analisar a diversidade, as realidades culturais e sociais no contexto da história de cada sociedade.

A cultura se modifica não apenas pelo que existe, mas também pelas possibilidades que poderão vir a existir. De acordo com Santos (1983) analisar sobre a temática cultura é relevante, visto que ao estudá-la, buscamos o entendimento no que se refere ao nível de compreensão dos processos de transformação por que passam as sociedades contemporâneas.

A atual preocupação com a cultura se originou associada tanto às necessidades do conhecimento quanto às realidades da dominação política. Ela enquadra não só a história do desenvolvimento científico, mas também a história das relações internacionais de poder.

Muitas foram as variações na maneira de conceber cultura, desde sua utilização por pensadores romanos antigos que ampliaram o significado se referindo a refinamento pessoal, educação elaborada, até como instrumento político, como por exemplo, a Alemanha (séc. XVIII) buscando organização política comum.

Desde que no século XVIII alguns intelectuais alemães passaram a chamar de “Kultur” a sua própria contribuição para a humanidade, em termos e maneiras de estar no mundo, de produzir e apreciar obras de arte e literatura, de pensar e organizar sistemas religiosos e filosóficos - especialmente todo aquele conjunto de coisas que eles consideravam superiores e que os diferenciava do resto do mundo -, Cultura passou a ser escrita com letra maiúscula e no singular. Maiúscula porque era vista ocupando um status muito elevado; no singular porque era entendida como única. E se era elevada e única, foi logo tomada como modelo a ser atingido pelas outras sociedades.

Segundo Williams (2000), cultura (cultivo) de vegetais ou (criação ou reprodução) de animais e, por extensão, cultura (cultivo antigo) da mente humana se tornou, em fins do século XVIII, particularmente no alemão e no inglês, um nome para a configuração ou generalização do “espírito” que informava o “modo de vida global” de determinado povo.

[...] há certa convergência prática entre os sentidos antropológico e sociológico de cultura como “modo de vida global.” Distinto dentro do qual percebe - se, hoje, um “sistema de significações” bem definido não só como essencial, mas como essencialmente envolvido em todas as formas de atividade social, e o sentido mais especializado, ainda que também mais comum, de cultura como “atividades artísticas e intelectuais”. Embora estas, devido à ênfase em um sistema de significações geral, sejam agora definidas de maneira muito mais ampla, de modo a incluir não apenas as artes e as formas de produção intelectual tradicionais, mas também todas as “práticas significativas” - desde a linguagem, passando pelas artes e filosofia, até o jornalismo, moda e publicidade - que agora constituem esse campo complexo e necessariamente extenso (WILLIAMS, 2000, p. 13).

Justamente porque a cultura deixa de ser compreendida apenas como arte e produção intelectual, tornando-se prática significativa e socialmente elaborada.

Entretanto, segundo Thompson (1995), os fenômenos culturais são vistos, acima de tudo, como constructos significativos, como formas simbólicas, e a análise da cultura é entendida como a interpretação dos padrões de significado incorporados a essas formas. Mas, os fenômenos culturais também estão implicados em relações de poder e conflito.

Os homens reorganizam, modificam e acrescentam diversas normas e práticas ao que está estabelecido. Transformam as determinações da natureza por razões que estão além da sua sobrevivência física. Para justificar tais atitudes, criam normas, valores, idéias, hábitos, saberes e costumes.

A cultura como totalidade acumulada de tais padrões, não é apenas um ornamento da existência humana, mas uma condição essencial para ela - a principal base de sua especificidade. É esse conjunto de valores, atitudes, idéias e costumes que dá sentido ao que os seres humanos são, em oposição aos outros animais, aos vegetais e aos minerais existentes no mundo. Isso reforça a análise de Geertz (1989, p. 61), “de que não existe natureza humana independente da cultura”. Em nome de toda essa reunião de significações, estudam, trabalham, se comunicam, fazem cálculos, buscam coisas que representam a felicidade e a liberdade; preocupam-se com o sentido da vida e da morte, organizam o tempo, criam a família, estabelecem práticas como a economia e a política, adquirem conhecimentos como a arte, a filosofia, a ciência e a religião.

Os seres humanos também elaboram métodos e técnicas de construção de equipamentos e máquinas para atender as suas necessidades do cotidiano, assim como estipulam as regras e leis que controlam o convívio coletivo nas várias dimensões de sua vida. Ao longo do tempo tudo é transmitido às demais gerações que vão nascendo.

Todo esse conjunto complexo e diferenciado que a humanidade elabora é o que constitui a cultura. Ela é, então, produção dos que vivem em sociedade.

[...] sem os homens certamente não haveria cultura, mas, de forma semelhante e muito significativamente, sem cultura não haveria homens. [...] nós somos animais incompletos e inacabados que nos completamos e acabamos através da cultura - não através da cultura geral, mas através de formas altamente particulares de cultura (GEERTZ, 1989, p. 61).

Daí não haver sentido alguém dizer que tal indivíduo não tem cultura, pois sua vida seria impossível sem a socialização com outros seres humanos, para dinamizar práticas de

vivência. O isolamento do indivíduo impede o desenvolvimento de suas capacidades perceptivas e intelectuais, que somente são possíveis com a interação com o outro. É nessa interação a base da vida coletiva, pois é através da linguagem que os homens se relacionam mutuamente, criam e desenvolvem os diversos significados para aquilo que pensam e fazem ao longo da vida.

Ao analisarmos a cultura faz-se imprescindível que consideremos as transformações constantes por qual passam as sociedades, transformações com suas características e relações entre grupos, classes sociais existentes no seu interior. Evidencia-se, então, que cultura é uma dimensão do processo social, não se relacionando apenas às concepções práticas. Assiste-se hoje a uma verdadeira “virada cultural”, que pode ser resumida como o entendimento de que a cultura é central não porque ocupe um centro, uma posição única e privilegiada, mas porque perpassa tudo o que acontece nas nossas vidas e todas as representações que fazemos desses acontecimentos (HALL, 1997).

Cultura é algo que depende das modificações sociais, faz parte de todos os aspectos da sociedade, não podendo dizer que ela existe em alguns contextos e em outros não; por ser uma construção histórica é resultado do coletivo da vivência humana. Não pode ser concebida como algo estático, pois “nada do que é cultural pode ser estanque, porque a cultura faz parte de uma realidade onde a mudança é um aspecto fundamental” (SANTOS, 1983, p. 17).

Dessa forma, por ser dimensão da sociedade que engloba todo o conhecimento num sentido amplo e todas as maneiras como esse conhecimento é expresso, é que a cultura é dinâmica e juntamente com a educação marcam a história da humanidade.

Gomes (1998) destaca que historicamente podemos compreender a cultura a partir de três eixos fundamentais: como atividade biológica relativa ao homem, adaptação da espécie e de seu fisiologismo às diferentes condições ambientais através da instrumentalização da natureza; como ação direta de transformação física do ambiente, por meio do conjunto de técnicas, com base nas quais os grupos humanos criam um conjunto de instrumentos e ações destinados e orientados pelas determinações da produção da vida material; e como expressão simbólica, ou seja, a cultura como comunicação, ação expressiva, difusão de valores.

O direito as diferenças, a cultura e a educação têm raízes democráticas similares, pois a história da educação pública (universalização da educação básica) está interligada com a história dos direitos do cidadão, do direito a diversidade.

A diversidade cultural envolve fatores políticos, morais, subjetivos e que a cada momento histórico toma uma direção. De acordo com a antropologia, a diversidade cultural se

apresenta sob duas vertentes teóricas: o racionalismo e o relativismo; a primeira destacando a universalidade pelo pensamento e ação, enquanto que a segunda parte do princípio de que cada crença só tem significação para o meio social que a postula.

Analisando por esse prisma, a diversidade cultural se tornou algo de referência, ao defender a igualdade social sem que se afetem as diferenças culturais existentes. A conquista dos direitos humanos também esbarra nessa questão, pois quando se tornam universais os direitos, surgem em contrapartida os direitos individuais. Dessa forma, a educação faz parte do contexto cultural, pois:

[...] a educação não é nada fora da cultura e sem ela. Mas reciprocamente, dir-se-á que é pela e na educação, através do trabalho paciente e continuamente recomeçado de uma tradição docente que a cultura se transmite e se perpetua: a educação 'realiza' a cultura como memória viva, reativação incessante e sempre ameaçada, fio precário e promessa necessária da continuidade humana (FORQUIM, 1993, p. 14).

Educação e cultura se definem como inseparáveis e complementares de uma mesma realidade. A educação ao introduzir indivíduos num processo de socialização de conhecimentos, admite-se também que estes reciprocamente convivem com um universo de cultura que não é homogênea, imutável, estática, mas por acontecer numa realidade complexa, deve ser analisada e concebida em toda a sua riqueza, considerando a multiplicidade de formas de existência que se faz à humanidade.

Dessa forma, a educação como transmissora fiel de uma cultura dominante, de uma cultura específica ou culturas hegemônicas, interrelaciona elementos culturais múltiplos, de fontes diversas, de forma heterogênea. Faz-se necessário ir além dos estereótipos e buscar explicar a diferença e a especificidade de um determinado mundo social, identificando com isso a construção do fenômeno educativo; seria oportunizar o conhecimento da cotidianidade, respeitando a diferença cultural existente, a heterogeneidade das experiências sociais.

A escola, nesta perspectiva, adquire seu caráter socializador, e o professor começa a enxergar, a pensar seu aluno dotado de identidade, construída histórica e socialmente. A escola desta maneira seria um espaço privilegiado na medida em que possibilita o contato entre as pessoas com diferentes visões de mundo, significado e vivências. A tentativa ao entendimento e reconhecimento da diferença seriam atitudes do profissional da educação

buscando diminuir a distância existente entre mundos distantes propondo a diminuição das desigualdades sociais.

[...] Aprender a escola como construção social implica, assim, compreendê-la no seu fazer cotidiano, onde os sujeitos não são apenas agentes passivos diante da estrutura. Ao contrário, trata-se de uma relação em contínua construção, de conflitos e negociações em função de circunstâncias determinadas (DAYRELL, 1996, p. 136).

A relação existente entre cultura, educação e diversidade nos possibilitam um entendimento mais apurado sobre a instituição escolar, sobre as diferentes referências de identidade construída pelos sujeitos dos diversos segmentos que fazem parte deste cotidiano.

Neste sentido evidenciamos a escola como um espaço social em que docentes, pais, mães, alunos vivenciam diferentes processos sócio-culturais, diferentes visões de mundo, valores morais, religiosos, tradições, preconceitos dos mais variados. Assim, a ação dos diferentes sujeitos na escola nos permite reconhecer que o docente também no decorrer de sua atividade escolar e extra-escolar, constrói diversificadas identidades e ao construí-la convive com um currículo que envolve todos aqueles que dinamizam o processo educativo, não sendo desvinculado das relações e vivências do dia-a-dia.

Quando definimos currículo conceitualmente estamos descrevendo as relações que se concretizam na própria escola associados ao tempo e espaço situados de acordo com as especificidades dos diferentes sujeitos que se dinamizam em seu cotidiano. O currículo é uma práxis construída no dia-a-dia da realidade social e pedagógica que rodeia o espaço escolar.

[...] É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele, uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos ensino. É uma prática que se expressa em comportamentos práticos diversos. O currículo, como projeto baseado num plano construído e ordenado, relaciona a conexão entre determinados princípios e uma realização dos mesmos, algo que se há de comprovar e que nessa expressão prática concretiza seu valor (SACRISTÁN, 2000, p. 15-16).

Daí a construção de uma prática curricular e relações curriculares no espaço educativo derivam do desenvolvimento e realização de um projeto de cultura que valorize a subjetividade e diversidade do cotidiano, estruturado, construído e ordenado, tomando como base os valores e o contexto sócio-político-econômico da realidade.

Os currículos são a expressão de interesses e forças⁷ que se relacionam e se instauram sobre o processo educativo, resultado de forças políticas que interferem na dinâmica educativa do processo ensino-aprendizagem. Ao se apresentar aos professores e alunos, se definem no contexto de uma trama cultural, política e social que revela e desvela interesses que se sobrepõem no cotidiano das relações sociais. Pois:

Um dos elementos básicos na mediação opressores-oprimidos é a prescrição. Toda prescrição é a imposição da opção de uma consciência a outra. Daí, o sentido alienador das prescrições que transformam a consciência recebedora no que vimos chamando de consciência "hospedeira" da consciência opressora. Pôr isto, o comportamento dos oprimidos é um comportamento prescrito. Faz-se à base de pautas estranhas a eles - as pautas dos opressores (FREIRE, 1985, p. 34-35).

Freire destaca o quanto à imposição de uma política dominante de prescrição permeia a relação entre oprimido e opressor, sendo que o currículo carrega esta identidade, revelando a necessidade de domesticar os indivíduos, para viverem sempre a serviço da ideologia que predomina na condução de sujeitos passivos no convívio em sociedade.

Desta forma, o currículo reflete o conflito entre os interesses de uma sociedade dominante que rege os processos educativos, pois:

A educação está intimamente ligada à política da cultura. O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo [...] Sempre existe, pois, uma política do conhecimento oficial, uma política que exprime o conflito em torno daquilo que alguns vêm simplesmente como descrições neutras do mundo e outras como concepções de elite que privilegiam determinados grupos e marginalizam outros. (APPLE, 1989, p. 50).

Um currículo em que predominam valores implícitos por ideais de uma política hegemônica, não pode desconsiderar um universo de conhecimentos, saberes que se relacionam e se constroem juntamente ao contexto social, dinamizando o cotidiano das instituições que fomentam a formação de profissionais da educação.

⁷ “A educação aqui tanto uma ‘causa’ como um ‘efeito’. A escola não é um espelho passivo, mas uma força ativa, uma força que também serve para legitimar as ideologias e as formas econômicas e sociais tão estreitamente ligadas a ela. E é exatamente essa ação que precisa ser desvendada”. (APPLE, 1982,67). É necessário conduzir um trabalho que proporcione uma força que priorize a educação como emancipação humana.

Ao formar profissionais da educação, o currículo necessita dinamizar um processo de formação⁸ que reflita e idealize construções de significados que fazem parte da realidade daqueles que a vivenciam. Um currículo voltado para a diversidade cultural é permeado pelo o espaço em que esta se realiza e se concretiza, pois:

[...] é fundamental investir na formação de um professor que tenha vivenciado uma experiência de trabalho coletivo e não individual, que se tenha formado na perspectiva de ser reflexivo em sua prática, e que, finalmente, se oriente pelas demandas de sua escola e de seus alunos, e não pelas demandas de programas predeterminados e desconectados da realidade escolar [...] (PEREIRA, 1999, p. 177).

Formar um profissional da educação que vivencie relações coletivas de trabalho vinculado à realidade cotidiana que se dinamiza na cultura, que cria e recria espaços de reflexão sobre as relações sociais que são construídas no espaço que habitam, é fundamental no processo de efetivação da prática educativa. Para Zeichner (1993) é importante preparar professores que assumam uma atitude reflexiva em relação ao seu trabalho e às próprias condições sociais que o influenciam.

O currículo de formação de professores deve ser entendido como um lugar que discute a cultura real⁹ e as especificidades dos diferentes contextos que se apresentam em sociedade e que como tal surge de uma série de processos vinculados ao mundo exterior, projetados por uma realidade física.

Daí a necessidade de discutir as especificidades, a diversidade cultural como o lugar que se relaciona e se apropria de relações curriculares, que estão destacadas na elaboração e efetivação de experiências de conhecimentos proporcionadas pelo processo educativo.

⁸ “Nas últimas duas décadas, a despeito do domínio continuado de um modelo de transmissão ou *banking* da educação, no qual ensinar é dizer e aprender é absorver, os slogans "ensino reflexivo", "pesquisa - ação" e "valorização do educado" foram adotados por professores, educadores de professores e pesquisadores educacionais de todo o mundo... A partir de certa perspectiva, esse movimento internacional que se desenvolveu no ensino e na educação de professores, sob o estandarte da reflexão, pode ser encarado como uma reação contra a visão do educador como um técnico que apenas executa o que mandam os outros, apartados da sala de aula, e contra a aceitação de formas verticalizadas de reforma educacional, que envolvem os professores unicamente como participantes ativos. (ZEICHNER apud BARBOSA, 2003, p.41). Na visão de Zeichner, há necessidade de garantir uma formação reflexiva que proporcione uma educação realmente que valorize a construção da práxis educativa emancipadora.

⁹ Segundo Moreira (1999, p. 37) “considerar a pluralidade cultural no âmbito da educação e da formação docente implica pensar formas de valorizar e se incorporar as identidades plurais ou políticas e práticas curriculares. Implica, assim, refletir sobre mecanismos discriminatórios ou silenciadores da pluralidade cultural, que tanto negam voz a distintas identidades culturais, silenciando manifestações e conflitos culturais, como buscam homogeneizá-las em conformidade com uma perspectiva monocultural”.

O currículo constitui o processo de institucionalização da educação formal, destacando um nexo entre a educação e a identidade social, entre escolarização e subjetividade que se asseguram pelas experiências cognitivas e afetivas proporcionadas através das relações estabelecidas e construídas no espaço escola.

Há, entretanto, uma distância enorme entre as experiências sócio-culturais e o currículo de formação de professores, desvinculando desta forma a realidade e especificidades dos diferentes lugares de convivência do homem para com o seu processo de escolarização. Faz-se necessário enfatizar a importância de tornar o social, o cultural, o político e o econômico como aspectos principais de análise do processo de formação para a escola contemporânea. Contextualizar um currículo voltado para a diversidade cultural é criar condições de fortalecimento dos sujeitos que constroem o espaço social e cultural dinamizados por eles mesmos, permitindo enfocar um projeto político de emancipação humana.

A cultura como viés de discussão no currículo se constitui como uma bagagem prévia de crenças, significados, valores, atitudes e comportamentos adquiridos nas relações sociais. A diversidade é possível quando existe variedade e para o currículo se dispor para tanto deve necessariamente inculcar em sua política de constituição matrizes de discussões que valorizem hoje a escola, que em seu interior:

[...] tem-se configurado em sua ideologia e em seus usos organizativos e pedagógicos, como um instrumento de homogeneização e de assimilação à cultura dominante. Tem sofrido processo de taylorização progressiva que dificulta a acolhida e a expressão das singularidades que não se acomodam à padronização que caracteriza o conhecimento que transmite e à conduta que exige dos alunos (SACRISTÁN, 2000, p. 29).

Neste contexto, há a necessidade de construir uma prática contra-hegemônica¹⁰, onde se possa selecionar e desenvolver um currículo que analise e priorize a necessidade de analisar uma cultura construída nos diferentes espaços de convivência humana. A formação de professores não pode se ver alheia aos diversos discursos e contextos que aparecem na expressão das relações cotidianas. Pensar, discutir, refletir sobre o currículo que dinamiza conhecimentos que se relacionam com a cultura diversa, enraizada nas diferentes especificidades. Mas de que cultura se fala ou se discute?

¹⁰ Considero prática contra-hegemônica aquela construída na base da consciência individual e coletiva, alicerçada nos princípios da luta por uma sociedade justa igualitária, onde o educador não pode ser alheio a tal postura, considerando a educação como espaço de transformação social.

A teoria curricular vem problematizando segundo Tura (2002) que as formas de transmissão e legitimação dos conhecimentos discutidos e definidos nas escolas na própria estrutura disciplinar estão vinculadas a uma visão de mundo, que está impregnada de crenças, afetos, valores e que necessitam ser analisados na própria discussão teórica curricular.

A escola jamais pode ser considerada como culturalmente independente, pois o que ela ensina e transmite, modos de pensamentos manifestos, registros de fala estão vinculados à vida e a cultura de seus alunos. Desta forma o currículo que forma os professores que participam do processo de formação destes, necessita inserir vínculos de discussão que estimule o universo sócio-cultural.

A cultura fornece ferramentas para organizar e entender o mundo de maneira comunicável. Produzida pelo homem, ao mesmo tempo forma e possibilita a socialização deste com os diferentes contextos que se apresentam em sociedade.

No Brasil, durante a década de 1980, com o movimento democrático e o fortalecimento das organizações dos movimentos sociais e ONGs, passam a exercer influência no pensamento curricular. Movimentos sociais, como o movimento negro, trazem à tona desigualdades no campo educacional atingindo desta forma a identidade de gênero, étnica racial e de cultura diversas.

De acordo com Moreira (2001), tais discussões vão sendo incorporadas na produção de pesquisas na área da educação, de acordo com o que se pode perceber em teses, dissertações e artigos publicados nos últimos anos.

O debate sobre pluralidade cultural e a relevância de se garantir representação das identidades culturais nos diversos campos sociais, incluindo o educacional tem-se intensificado. Ressaltam-se, na educação e na formação docente, o papel dos discursos e práticas curriculares na preparação de professores e de futuras gerações em relação à diversidade cultural e a discussões voltadas para os preconceitos ligados as determinantes de gênero, raça, religião, “deficiências” e outros. Tais preocupações têm-se evidenciado no campo educacional brasileiro, em produções, reflexões e eventos que questionam práticas e discursos curriculares homogeneizadores e etnocêntricos buscando pensar em alternativas para se trabalhar a cultura na pedagogia e no próprio currículo.

A Reunião Anual da Associação Nacional de Pós – Graduação em Pesquisa e Educação (ANPEd), em 1999 trouxe como título de seu evento, a questão da diversidade e da desigualdade, indicando esta como principal desafio para a educação na virada do século. Assim como Mc Laren (2000, p. 21) aponta que a tensão entre pluralidade étnico-cultural e a necessária política de justiça universal constitui-se “a questão urgente do novo milênio”.

Atualmente, podemos perceber que a problemática da diversidade cultural e da construção das diferenças tem sido trazida tomando como base uma visão de cidadania multicultural, legal, concreta, negociada com discursos e espaços dentre os quais a educação e a formação docente emergem. Conforme Lopes (1999), Moreira (1999) e Silva (1999) estes estudos tem tencionado o campo do currículo, trazendo novas configurações e propondo novos olhares, voltados para o reconhecimento e valorização de identidades culturais apagadas ou negadas em estruturas curriculares monoculturais.

As questões relacionadas à cultura, gênero, sexualidade, etnia, identidade, etc. vêm, pouco a pouco, ocupando lugar privilegiado nas discussões educacionais, pois vem dando resposta aos diferentes movimentos sociais que representam vozes em busca de direitos e legitimidade, bem como o reconhecimento, por parte dos governos, da necessidade de conter inúmeros conflitos que resultam de tais questões. No Brasil, no campo da educação, as discussões em torno das mesmas vêm se dando de forma progressiva e somente a partir da década de 1990, se apresentam com maior preocupação.

Abordar sobre cultura nas diferentes discussões acerca do currículo e formação de professores é associar ao processo de globalização, associar que “as revoluções da cultura em nível global causam impacto sobre os modos de viver, sobre os sentidos que as pessoas dão à vida, sobre suas aspirações para o futuro – sobre a cultura num sentido mais local” (HALL, 1997, p. 18). É importante reconhecer que as implicações entre o local e o global e vice-versa constituem complexos processos culturais.

Os processos culturais são visualizados a partir do momento que identificamos as relações entre culturas locais e globais, daí verificamos que o intenso processo de globalização tem ocasionado deslocamentos culturais, onde se percebe que o local não possui uma identidade única, própria e sim moldada aos ideais de um padrão construído, definido.

As reformas curriculares formais, simplesmente acrescentam, eliminam ou substituem disciplinas e conteúdos referentes ao conteúdo específico e a formação pedagógica, e não contribuem consideravelmente na implementação de um currículo de formação de professores que esteja voltado para a identidade cultural dos diferentes povos que habitam os diferentes meios sociais.

Segundo Freitas (1992) há uma ausência de vontade por parte das discussões políticas de propor e efetuar transformações que possam garantir a descentralização de um currículo único, moldado, que contribua realmente com o fazer docente, que acontece em diferentes contextos. O currículo é um conglomerado cultural organizado de forma peculiar, que analisa

uma diversidade de situações e cria uma atividade social, política e técnica variada, que lhe proporciona um sentido particular aos sujeitos, que envolvidos, constroem relações.

À medida que o currículo se torna um lugar privilegiado para analisar a comunicação entre as idéias e os valores, valorizando adequadamente os conteúdos e estes voltados para uma conexão com a cultura local e global se torna significativo, tecendo desta forma relações entre identidade e valores dos sujeitos que fazem parte do processo educativo. Assim destaco a seguir a identidade cultural das populações do campo como, conteúdos significativos que necessitam ser evidenciados no currículo.

2.2 A IDENTIDADE CULTURAL DAS POPULAÇÕES DO CAMPO

Antes de adentrarmos especificamente na discussão sobre a identidade cultural, faz-se necessário dialogarmos sobre o conceito de identidade, para termos como ponto referencial para as nossas discussões e análises.

Na contemporaneidade transformações econômicas, políticas, sociais e culturais vêm desafiando as concepções de identidade. O fenômeno da globalização, origem inegável na produção e consumo, tem proporcionado o surgimento de novas identidades, onde as populações do campo se destacam através de sua dinâmica de vida e seus movimentos sociais. E as novas tecnologias e meios de comunicação ficam mais próximos de diferentes tempos e espaços. Os fluxos migratórios têm-se intensificado, as identidades têm-se transnacionalizado.

Em estudo clássico, Stuart Hall (1997) discute as concepções de identidade da modernidade e da contemporaneidade. A primeira visão de identidade por ele identificada corresponde ao sujeito do Iluminismo. Nela, a pessoa humana é concebida como um indivíduo centrado, equilibrado, dotado de razão, de consciência, de ação. Acredita-se na existência de um núcleo interior, que nasce e se desenvolve com o indivíduo, e que constitui a substância essencial que conforma a identidade. A segunda associa-se ao sujeito sociológico. Nesse enfoque, não há uma identidade essencial, assim como não há um indivíduo passivo que se forme pela internalização de valores culturais estabelecidos. Adota-se uma concepção interativa da identidade e do eu, considerando-se que a identidade se elabora e se modifica em diálogo contínuo com os mundos exteriores e as identidades disponíveis. A identidade, nessa concepção sociológica, preenche o mundo pessoal e o mundo público. O fato de que projetamos a nós próprios nessas identidades culturais, ao mesmo tempo em que internalizamos seus significados e valores, tornando-os “parte de nós” contribui para alinhar

nossos sentimentos subjetivos com os lugares objetivos que ocupamos no mundo social e cultural. A identidade, então, é construída de acordo com a estrutura social que envolve o indivíduo.

Nesta produção, de acordo com a visão sociológica, parto da premissa que a “identidade é um fenômeno que emerge da dialética entre indivíduo e sociedade” (BERGER; LUCKMANN, 1971, p. 195). Assim, esta é formada por processos sociais, sendo mantida, modificada, ou mesmo, remodelada pelas relações sociais, onde estas são determinadas pela estrutura social (OLIVEIRA, 1976).

A sociedade da qual participa cada sujeito, ao se interagir no meio social, constrói significados e relações que possibilitam ao mesmo a sua dinâmica de vida, ou seja, construir práticas que efetivamente retrate seus ideais de vida, mas que são envolvidas pela dinâmica social.

As populações do campo na construção de sua identidade cultural revelam tal movimento dialético, que é realizado entre a sua ação e a ação da sociedade urbano-cêntrica que os envolve. Segundo Hall (2003, p. 57), o que convencionalmente chamamos de mercado, com seus princípios, tem sido introduzido nas sociedades, “como se fosse um princípio abstrato e desnudo, sem considerar o envolvimento cultural, político, social e institucional que os mercados sempre requerem”.

As relações que são construídas entre o indivíduo e a sociedade ficam presentes na identidade, que historicamente vem dinamizando as posturas dos diferentes sujeitos, dentre eles o homem do campo, imbuídos de processos que valorizam uma dinâmica de vida diferente de sua realidade, pois:

O padrão de significados e valores por meio dos quais as pessoas dirigem toda a sua vida pode por um momento ser visto como autônomo e como se desenvolvesse por seus próprios termos: mas é muito irreal, em última análise, desvincular esse padrão de um sistema político e econômico específico, o qual pode estender sua influência às mais inesperadas regiões emocionais e de comportamento (WILLIAMS, 2000, p. 119-120).

O autor aborda a relação existente entre os padrões culturalmente estabelecidos e construídos não isolados, mas associados a um momento histórico determinado e a uma lógica de sociedade. As populações do campo, apesar de sua especificidade, dialogam também com dinâmicas culturais e sociais apoiadas a construção de um sujeito embasado por vivências urbanas.

[...] Em virtude das forças econômicas e políticas existentes que agora fornecem os princípios segundo os quais é organizado em boa parte de nosso cotidiano, esse processo reprodutivo é uma “necessidade lógica” para a contínua manutenção de uma ordem social desigual. O desequilíbrio econômico e cultural segue-se “naturalmente” (APPLE, 1982, p. 65).

Apple destaca o quanto à influência da ordem social e econômica é marcante na constituição do sujeito. Desta forma a identidade dos indivíduos sociais carrega em si influências de tal sistema.

Apesar da urbanização crescente no espaço brasileiro, segundo dados do censo Demográfico 2000, cerca de um quinto da população do país, 18,8 % (32 milhões de pessoas) se encontram no campo. Considero nesta discussão o espaço do campo como aquele formado pelos:

[...] pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, camponeses, assentados, ribeirinhos, povos da floresta, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, bóia-fria, e outros grupos mais. Entre estes há os que estão ligados a alguma forma de organização popular, outros não; há ainda as diferenças de gênero, de etnia, de religião, de geração; são diferentes jeitos de produzir e de viver; diferentes modos de olhar o mundo, de conhecer a realidade e de resolver os problemas; diferentes jeitos de fazer a própria resistência no campo, diferentes lutas. (CALDART apud KOLLING; CERIOLI, 2002, p. 30).

Estes diferentes povos convivem com dificuldades que atropelam o cotidiano vivido nas relações sociais de produção. Dificuldades sócio-política e econômicas que diminuem o processo de socialização do homem que ali habita com a sociedade urbana, por ainda estar atrelado sob uma organização urbano-cêntrica de sociedade.

A realidade do homem do campo, das diferentes populações que ali se estruturam é permeada por uma identidade cultural. A identidade segundo Pimenta (1999, p. 18) “[...] não é um dado imutável. Nem externo que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado”, pois o ser humano ao conviver com o outro constrói e reconstrói os seus significados, a sua atuação no meio em que vive identificando seus saberes, ampliando conhecimentos socialmente produzidos.

No campo as diferentes populações que ali habitam constroem um saber que é produzido e construído com o coletivo, com o outro. Um saber social que “é o conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes que são produzidas pelas classes sociais em

situação histórica dada de relações, para dar conta de seus interesses” (GRZYBOWSKI, 1986, 50).

A identidade que se constrói no saber adquirido no campo, através do trabalho, realizado no plantio, na criação de animais, e outras atividades próprias da sobrevivência trazem para a personalidade do sujeito, enquanto sujeito que faz e refaz a história da sociedade, não uma história de submissão aos ideais urbanos, mas aquele que realmente visa à valorização dos sujeitos que habitam o campo, como construtores também da sociedade globalizada.

Os diferentes sujeitos sejam ribeirinhos, quilombolas, assentados, caipiras, lavradores, etc, vivem sob diferentes costumes que configuram e diferenciam suas relações, que intermediam o processo de socialização de saberes, experiências, trazendo para o interior de sua convivência as raízes de uma tradição que valoriza o povo que habita seu espaço social.

Tais costumes se revelam na cultura absorvida e construída no cotidiano de suas relações, uma cultura que valoriza a pesca, a roça, as formas de falar, de vestir, de interpretar o mundo. Para Bruner (2001, p. 16) “é a cultura que fornece as ferramentas para organizarmos e entendermos nossos mundos de maneira que sejam comunicáveis”. É a relação que fazemos com o universo que convivemos que constrói e dá significado à identidade humana.

Daí a identidade cultural ser um pilar no processo de construção e valorização de um povo, um povo que planta, colhe, pesca, produz e que é deixado à margem da sociedade global. Uma identidade cultural que retrata as suas especificidades e riquezas como povo que se difere, mas que se aproximam na luta pela inclusão social.

Os povos do campo carregam em sua individualidade a criação e recriação de um processo que é único, mas que é plural, como parte de sua cultura, de sua valorização, enquanto sujeitos que partilham de um pedaço de terra, mas que necessitam de incentivo ao trabalho desenvolvido para a sua sobrevivência.

Evidencia-se hoje nas discussões realizadas referentes às especificidades do negro, do índio, do quilombola, enfim daquele que é "diferente", a necessidade de compreender a situação histórica que transforma a diferença num problema, partindo assim para a historicidade dos diferentes significados que assume a diversidade destes povos.

Desta forma, circunda na vivência dos povos do campo uma diversidade que necessita ser valorizado pelo meio urbano, com o objetivo de propiciar um vínculo de reciprocidade tanto com as populações do campo quanto da cidade. Reciprocidade de cultura e valores que se estabelecem como vínculos de sustentação de idéias de uma sociedade inclusiva.

São diferentes, mas iguais no anseio por uma sociedade igualitária e justa para todos, desenhando desta forma traços em nossa identidade de luta e transformação, resgatando os valores culturais implícitos e explícitos na vivência humana.

As populações do campo se diversificam através de suas lutas, mas se aproximam por seus valores e idéias, configurando em seu meio o trabalho solidário, na ajuda mútua, podendo significar novas relações sócio-políticas, no sentido de possibilitar uma consciência atual e diferenciada sobre o trabalho, a produção.

O trabalho para os povos que habitam o campo:

[...] é um dos processos mais dinâmicos através do qual o conhecimento é difundido, proporcionando meios para que as nações, através das experiências tradicionalmente comunicadas, recebam informações a respeito dos fenômenos da natureza do cotidiano da vida social (CALAZANS, 1981, p. 114-115).

Faz-se necessário resgatar que a troca de saberes no cotidiano do campo é marcante devido à socialização dos diferentes sujeitos que participam do processo produtivo para a própria subsistência da família e demais sujeitos que habitam este espaço.

As populações ribeirinhas, de floresta, quilombolas, lavradores... , relacionam-se com uma rede de saberes e significados construídos historicamente, que são estabelecidos nos diferentes espaços do cotidiano do trabalho e da convivência social e que não podem estar alheios as discussões no currículo de formação de professores.

Destacar desta forma o trabalho desenvolvido por estas populações como também o lugar que constrói e relaciona saberes, é conduzir a relação entre homem e trabalho como processo não apenas de sobrevivência, mas espaço de descobertas, discussões e socialização.

A diversidade de valores e comportamentos faz-se presente cotidianamente, a partir das próprias diferenças, quando estas são assimiladas e incorporadas pelos diferentes grupos percebendo a riqueza sócio-cultural construída através de relações historicamente estabelecidas.

Relações que se constroem no saber-fazer, no cotidiano do campo, nas relações não impostas por uma cultura domesticadora, pelo respeito, valorização, de uma cultura que realmente esteja voltada às raízes dos diferentes povos que habitam e conduzem o espaço de lutas permeado no campo.

Espaço de lutas por anseio de valorização não somente dos sujeitos que dele fazem parte, mas de garantir o que é direito de um povo que:

Considerando os dados oficiais, os cerca de 32 milhões de pessoas (18,8%) que residem na zona rural encontram-se em franca desvantagem, quando comparados aos que residem na área urbana, tanto em termos de capital físico (recursos financeiros), quanto de capital sócio cultural (escolaridade e frequência à escola) (BRASIL, 2003, p. 6).

Desvantagem por não ter garantido seus direitos como cidadãos, como sujeitos que fazem parte da construção da história brasileira, sujeitos que tem uma identidade cultural calcada em seus ideais, em sua diversidade, pois:

O campo é lugar de vida, onde as pessoas podem morrer, trabalhar, estudar com dignidade de quem tem o seu lugar, a sua identidade cultural. O campo não é só o lugar da produção agropecuária e agroindustrial, do latifúndio e da grilagem das terras. [...] é lugar de vida e, sobretudo de educação. (FERNANDES apud KOLLING; CERIOLI, 2002, p. 92).

Desta forma a diversidade de raça, etnia, cor, que revela e desvela as raízes que conduzem a história do povo brasileiro, dinamizando a relação entre os que devem contemplar realmente espaços de participação social e assim subsidiar as discussões políticas que são inseridas no meio do campo.

Garantir a diversidade cultural dos povos do campo, como lócus de sua história e como lugar nas discussões curriculares dos cursos de formação de professores, é conduzir para estes espaços no e do campo, ações que assegurem realmente a cidadania, a construção de sujeitos, voltados para não “sentir vergonha” de ser da roça, das áreas ribeirinhas, das áreas quilombolas. E sim de se reconhecer enquanto sujeitos que retratam através do trabalho, da cultura, os ideais de conquista de uma sociedade realmente justa e igualitária.

Neste espaço que é diverso, a educação do campo no contexto brasileiro vem historicamente tomando espaço específico nas discussões das agendas oficiais e de pesquisas. Isto contribui para uma maior inserção de políticas que garantam efetivamente as especificidades do homem ribeirinho, do campo, da lavoura, tanto nas especificidades de ordem político-social como na de estruturação de um currículo de formação de professores que atenda estas peculiaridades.

O processo educativo das crianças e dos jovens das áreas do campo se apresenta como um dos pilares na integração destes na sociedade, e estabelecer assim uma compreensão no interior da economia nacional, definindo especificamente o lugar da agricultura, da pecuária, da pesca, da produção extrativa, para que desta forma se sintam como integrantes de um programa de desenvolvimento brasileiro. Todo processo educacional deve garantir as bases de

uma cultura que reside no interior de um local específico, seja na comunidade, na cidade, na roça; e viabilize a construção de uma inter-relação entre sociedade urbana e rural.

A identidade cultural dos povos do campo a nível nacional, regional e local se torna específica e permeada pelo desafio das escolas multisseriadas, o que destaca a seguir.

2.2.1 A Identidade Cultural das populações do campo e o desafio das escolas multisseriadas no Município de Abaetetuba-Pa.

O município de Abaetetuba através de sua dinâmica com os diferentes sujeitos que neste espaço vivem, deixam em evidência suas diferenciadas relações construídas entre as diferentes populações que habitam o campo. Neste sentido, os movimentos sociais existentes procuram lutar em prol de melhorias de vida para a população, caracterizando o campo como um lugar de relações, onde a construção da identidade cada vez mais se constrói e se relaciona. Um dos processos que evidencia também tal relação é a educação formal através da escola, onde em torno de tais traços significativos demonstra como esta se constitui na identidade do homem do campo.

A Amazônia com suas características e riquezas biológica e social, é um grande desafio para a humanidade lutar pela sua preservação, destacando assim a necessidade de um esforço coletivo e individual, institucional e dos diferentes segmentos da sociedade.

Historicamente, os projetos de desenvolvimento para a Amazônia vêm colocando a margem as populações locais, principalmente aquelas que vivem no campo, assim como as políticas de melhoria de condições de vida para tal população. Assim, acontece uma ação macro política de desenvolvimento que se estende para fora e para poucos, deixando conseqüências e impactos sócio-culturais, políticos-econômicos e ambientais (BOFF, 2004; PINTO; CASTRO, 2001), onde “a intervenção do Estado na Amazônia tem sempre colocado na comissão de frente os interesses econômicos de um sistema que tem gerado sistematicamente benefícios para fora” (CASTRO, 2001, p. 30).

O Relatório de Desenvolvimento Humano, divulgado pela Organização das Nações Unidas no ano de 2003, identifica que, “a região Norte do país foi a única área onde a pobreza aumentou desde o início da década de 1990” (Isto é, Nº 763. 16/07/2003, apud CORRÊA, 2004). Tal dado deixa clara a situação de exclusão social em que vivem tais populações, pois o retrato das disparidades de distribuição do capital sociocultural e econômico entre as regiões brasileiras, entre os espaços urbanos e do campo, ainda é alarmante (CORRÊA, 2004).

O Estado do Pará apresenta em seu movimento histórico, uma cadeia produtiva predominantemente assentada na lógica de acúmulo de capital, de exportação e de grandes impactos sócio - ambientais. Uma grande cadeia extrativa e produtiva de minérios, empresas madeireiras e pecuaristas, que estão estruturadas segundo padrões capitalistas e de desenvolvimento para fora, com exploração apenas interna.

Desta forma, este cenário vem configurando um mapa de territorialidade do campo no Estado do Pará em que a concentração de terras e invasões vem intensificando os conflitos e a desigualdade social no campo, com a destruição da biodiversidade, contribuindo na perda da memória, dos saberes de suas populações tradicionais.

Entretanto, em meio a este cenário a educação do campo no Estado do Pará, tenta prescrutar da estrutura política brasileira a abertura para princípios de fomento e participação dos movimentos sociais, evidenciando a valorização do trabalhador. A educação do campo como um lócus da identidade cultural, tem lutado profundamente para que não se negue o fomento e a observação das identidades culturais dos caboclos, dos ribeirinhos, das comunidades quilombolas, das populações tradicionais em suas práticas de trabalho e relação com a natureza amazônica.

Os princípios constituidores da dominação política no Brasil como: concentração de riqueza e da renda, dependência externa, dominação do capital financeiro, Estado a serviço apenas da Elite, monopólio dos meios de comunicação, latifúndio improdutivo e concentração da propriedade da terra, bloqueio cultural, questão ética; foram discutidos na I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo em 1998, coordenada pelo MST, CNBB, UnB, UNESCO, UNICEF; se constituem como problemas da estrutura de desenvolvimento do país, e estão interferindo no surgimento de condições para regressão dos sujeito, à anulação de sua marcas identitárias, à negação da cultura, deixando prevalecer uma cultura hegemônica de sociedade.

Para Adorno (2000), a cultura é sempre aquilo que transcende o que a civilização produz. No entanto, o mundo da tecnologia passou a forçar a cultura a se adequar às leis de viabilidade econômica, sendo produto; regredindo a condição de se definir um tipo de civilização dominante.

A educação do campo no Estado do Pará sofre tais reflexos, desde sua estrutura organizacional até aos diferentes sujeitos que dela participam. São concebidas e gerenciadas desvinculadas de um projeto coletivo de desenvolvimento para a comunidade local. O município de Abaetetuba como parte do Estado do Pará e parte da Amazônica, apresenta em sua especificidade a educação do campo que sofre também os reflexos de uma política

dominante, que vem desenhando a instituição de uma identidade que valorize os ideais de uma sociedade dominante.

Apresentar nesta produção um diálogo específico sobre essa dinâmica e lócus de identidade cultural do município de Abaetetuba, é necessário, pois, como sede do CUBT e lugar específico de formação do Curso de Pedagogia, não pode se mostrar isolado dos conhecimentos e saberes que permeiam a identidade cultural das populações do campo nas relações construídas no seu processo educativo.

O Estado do Pará com uma área de 1.253.164 km² corresponde a 14% do território brasileiro e a 24% da área que forma a Região Amazônica, concentra também em seu espaço o Município de Abaetetuba com um espaço de 1.090 km² que por sua vez concentra 119.152 habitantes, segundo dados do Censo/2000 - IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). A população do campo corresponde a 41% agrupado no Município, onde o povo que ali reside é formado por quilombolas, povos de estrada, lavradores, áreas ribeirinhas..., povos que se diferenciam e se unem pelas suas especificidades.

A economia é baseada no comércio, na extração de óleos e gorduras vegetais, fruticultura, madeiras, palmito, açaí, pesca, na produção de artigos de cerâmica e artesanato em geral. No entanto, as dificuldades vivenciadas pelo povo do campo, estabelecem uma relação de descaso do poder público diante da diversidade vivenciada pelos diferentes sujeitos que habitam tal espaço. Estão relacionadas à falta de uma política de valorização para com a realidade do povo que ali reside, dificuldades que, segundo Furtado (1999), foi sempre relegado a segundo plano, pelo processo de industrialização e com a produção voltada para a exportação e o consumo, gerando assim a exclusão da maioria da população dos recursos indispensáveis ao seu bem-estar.

Nesse cenário os alunos que se encontram matriculados em áreas ribeirinhas, no campo, no centro, na estrada, áreas de quilombos, convivem com dificuldades que se apresentam em seu cotidiano, revelando problemas que norteiam o dia-a-dia da escola e refletindo diretamente na ação pedagógica:

- Falta de recursos didáticos;
- Precariedade da estrutura física e falta de condição de trabalho;
- Currículo dissociado da realidade rural;
- Professor multi - tarefa: diretor, servente, vigia e merendeiro, entre outros;
- Merenda escolar insuficiente;
- Calendário escolar voltado para a realidade urbana;

- Falta de planejamento adequado ao trabalho pedagógico das turmas multisseriadas;
- Falta de acompanhamento pedagógico por parte da Secretaria Municipal de Educação;

- Dificil acesso ao local da escola;

A vivência de tais dificuldades se associa também ao processo ensino-aprendizagem que acontece em salas de aula que funcionam em casas emprestadas, em barracões, com professoras e professores sem acesso adequado à sede onde funcionam as mesmas.

A escola do campo traz em sua identidade o objetivo de formar aquele que faz parte de seu contexto, se preocupando com o conhecimento formal que precisa está associado a vivência do homem que vive na estrada, nas ilhas, nos ramais; que em sua realidade não atende as especificidades destes que vivem e convivem com esta realidade.

Os problemas enfrentados pelas escolas do campo não são apenas: falta de carteiras, móveis, espaços físicos; mas também no trabalho pedagógico de sala de aula que apresenta um currículo voltado para a realidade urbana, desassociado de uma postura política própria para o homem do espaço do campo, pois:

É evidente que todas essas coisas são importantes e que delas não podemos prescindir. Trata-se, no entanto, de conferir a esses problemas uma importância secundária, visto que é mais necessário um debate profundo em relação ao papel político da escola, na construção de um modelo diferente de desenvolvimento sustentável e incluyente (BAPTISTA, 2003, p. 19).

Assim, a importância de se definirem políticas educacionais para a população do campo é fundamental, pois, no próprio Município de Abaetetuba, como no Brasil, as políticas de desenvolvimento do campo sempre estiveram ancoradas em idéias urbanas, ficando sua educação em segundo plano. Uma educação que não considera as especificidades e heterogeneidade do povo que planta e cria, que produz, que lavoura, que pesca; desconsiderando a própria cultura das famílias e comunidade-local, descartando a história de vida trazida pelo aluno do lugar que vive e convive.

Segundo Leite (1999) as Constituições Brasileiras desde a de 1824 até a de 1988, não deram atenção a educação do campo, garantindo uma identidade específica para o valor étnico e cultural; agrícola e ribeirinho que dinamiza a vida do povo que ali reside. Não basta simplesmente ensinar códigos de leitura e escrita, mas conjuntamente com tais ações educativas resgatar e valorizar a auto-estima de quem planta, colhe, pesca; fortalecendo os

movimentos sociais para associar escola e processo social, visando a superação dos problemas reais e específicos do cotidiano.

A educação do campo em Abaetetuba carrega a identidade cultural da educação urbana, descaracterizando, descartando os ideais do povo que conduz a especificidade do espaço ribeirinho, da plantação, das queimadas..., sendo necessário não somente adaptações curriculares e didáticas, mas a construção de uma proposta política, filosófica e pedagógica específica para o meio do campo.

Conduzir a educação do campo é garantir o planejamento local de atividades curriculares que envolvem os diferentes sujeitos que habitam a especificidade rural:

Trata-se de uma educação dos e não para os sujeitos do campo. Feita assim através de políticas públicas, mas construídas com os próprios sujeitos dos direitos que se exigem. A afirmação deste traço que vem desenhando nossa identidade é especialmente importante se levarmos em conta que na história do Brasil, toda vez que houve alguma sinalização de política educacional ou de projeto pedagógico específico isto foi feito para o meio rural e muito poucas vezes com sujeitos do campo (CALDART apud KOLING; CERIOLI, 2002, p. 27).

Assim, há necessidade de um movimento local em cada município que realmente se preocupe com a identidade cultural das populações diversas que habitam o meio rural. E a partir daí sejam realmente construídas ações que envolvam o povo que constrói a dinâmica social da realidade seja ela ribeirinha, camponesa, ou formada por todas as outras populações que habitam e lutam nos espaços do campo.

Em relação à formação dos professores, no ano de 2002, segundo dados do INEP, de um total de 248 docentes, atuantes na educação do campo do Município de Abaetetuba - Pa, 96 % apresentam formação no ensino médio - Magistério. Formação que embasa a ação educativa e está voltada para um currículo inicial, que propiciou algumas diretrizes orientadoras da profissão-magistério, configurando um painel ainda introdutório de formação, que necessita ir se aprofundando cada vez mais com o processo de formação continuada.

A formação do professor da educação do campo se conflita com a organização de seu processo educativo no município que são as escolas multisseriadas que revelam a angústia dos mesmos em desenvolver uma prática satisfatória que oriente o ensino-aprendizagem com competência e qualidade. As turmas multisseriadas revelam no seu interior a heterogeneidade e a singularidade de sujeitos que convivem num espaço cultural, que é específico e que resgata a identidade dos povos do campo.

A organização da educação do campo no Município de Abaetetuba - Pa, no ano de 2004, apresentou um total de 392 turmas, sendo que 39% são multisseriadas. O professor regente da turma convive com um trabalho que converge diferentes níveis de desenvolvimento, de aprendizagem e singularidades de alunos que se distanciam uns dos outros, construindo assim, tessituras de saberes que contribuirão para o fazer educativo. Saberes necessários para a construção de uma educação voltada para a construção de sujeitos autônomos, pois:

Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos [...] o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela - saberes socialmente construídos na prática comunitária - mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos (FREIRE, 1999, p. 33).

Assim, existe a relação dos saberes construído pelos alunos das escolas multisseriadas que convivem com os movimentos sociais e comunitários, dinamizando com a prática educativa na construção do conhecimento apreendido no espaço formal da escola.

Vivenciar o trabalho em escolas organizadas por turmas multisseriadas no município de Abaetetuba faz com que o professor dinamize práticas de: diretor, faxineiro, merendeiro... Enfim acumule tarefas que vão além de “dar aulas” “e que são impostas pela falta de estrutura e de uma política de valorização para com a realidade vivenciada”. O professor multi-tarefa convive com as singularidades dos diversos sujeitos e acumula conjuntamente com isto os afazeres administrativos que trazem dificuldades para a vivência e convivência no espaço multisseriado.

Tal realidade é permeada de desafios, principalmente no que concerne à prática do educador mediante aos diversos problemas que pairam sobre estas classes, dentre eles: péssimas condições materiais e físicas das escolas, falta de qualificação docente, descaso das políticas públicas e difícil acesso às escolas, além disso, a própria escassez de materiais didático-pedagógicos que é constante fazendo com que o professor utilize apenas o quadro-negro e o giz. Nesse sentido há necessidade de perceber o “rural como política específica de atuação, visto que a formação docente é preciso planejar e realizar um trabalho que torne evidente as estratégias de ação a serem desenvolvidas e implementadas juntas aqueles que desempenham sua função numa classe desse tipo” (CINEL, 2000, p. 16).

É necessário discutir e inserir no currículo de formação dos professores a educação do campo como lugar de identidade cultural, que configura o desenvolvimento da sociedade contemporânea; e a própria organização da escola em turmas multisseriadas que se destacam em sua socialização, no encontro do professor e do aluno, na prática educativa, pois:

[...] a sala de aula comporta uma pluralidade de sentidos, tanto para quem dela participa, como para quem de fora a observa [...] como micro-universo de relações complexas, lugar de encontro e da atuação de grupos de diversos e pluralmente correlacionados (MARQUES, 1992, p. 144-145).

Assim, a sala de aula funciona como um local de descobertas, deixando de ser apenas um local de “repasso de conhecimentos”, mas tornando-se um espaço em que o aluno percebe que faz parte do contexto, valorizando suas experiências de vida. As escolas multisseriadas contemplam em seu interior alunos de diferentes séries, com realidades e perspectivas diferenciadas, e “configura um quadro pedagógico no qual o professor é o responsável pelo ensino-aprendizagem concomitantemente de séries variadas [...]” (SILVA, 1993, p. 86). Nesse sentido, a formação do professor é fundamental haja vista que este é responsável por um espaço distinto e heterogêneo. Assim, necessita ter preparação adequada, formação inicial e continuada, que contemplem em sua estrutura política e curricular a dinâmica educativa da educação do campo que é a organização em multissérie, associada a uma visão de educação voltada para a construção e valorização de ideais voltados para a valorização do eu do homem do campo, do espaço ribeirinho.

Conviver com turmas multisseriadas se torna para os professores atuantes nesta realidade um “problema” que dificulta totalmente o processo de assimilação e construção do conhecimento, criando situações que possibilitem “prejudicar os alunos em aprender a ler e escrever”. A rotina das turmas multisseriadas acontece com a divisão do quadro-negro, em um espaço para cada série e assim registrar as atividades do dia-a-dia que foi planejada. Realidade presente na metodologia utilizada pelos professores que atuam na educação do campo do município de Abaetetuba, uma prática que atropela a diversidade e a heterogeneidade não garantindo a valorização da riqueza cultural e singular inculcada em cada indivíduo que vivencia no espaço rural.

O horizonte metodológico se constrói com a dinamicidade do fazer em sala de aula, não dá para aplicar receitas específicas ou generalizadoras de “dar aulas”, desmerecendo o arcabouço social que rodeia o espaço - escola. Defender um currículo específico para a educação do campo na organização multisseriada é relacionar não somente um currículo

definido pela Secretaria Municipal de Educação, mas definir nos programas de formação de professores tanto inicial e continuada, não a aplicação de “fôrma”, mas a realização de práticas discursivas e diálogos com os próprios professores. E, ainda, em problematizar a realidade vivenciada, a dinâmica da identidade cultural que é construída no meio social; e a partir daí, vivenciar processos educativos que realmente estejam de acordo com a realidade do educando.

O professor da escola multisseriada convive no dia-a-dia com uma relação muito rica em diversidades, diferente da organização seriada; uma relação que permite ou dificulta o diálogo de interação entre os diferentes níveis de aprendizagem, que em seu contexto necessita ter condições básicas de trabalho e valorização profissional. A relação entre professor-aluno na sala de aula deverá se dar com o diálogo construído na pedagogia da autonomia, construindo condições para uma ação cultural¹¹, visando um sujeito participativo e autônomo na sociedade e em sua dinâmica de construção de sua identidade cultural.

A formação do professor da turma multisseriada é fundamental no desenvolvimento de condições que proporcionem uma melhor aproximação com o trabalho a ser desenvolvido, pois necessitamos de professores que tenham realmente condições dignas de trabalho, desde o salário até a construção de uma identidade pessoal e profissional e se aproxime das expectativas dos sujeitos que habitam, e que estão no e pelo espaço do campo, seja ele ribeirinho, quilombola, da estrada ou pescador.

Assim, vivenciar o fazer pedagógico em escolas multisseriadas no município de Abaetetuba - PA, revela e desvela um encantamento e um descontentamento, primeiro por acreditar que é um espaço diverso, heterogêneo e que a educação se faz na diversidade e não na homogeneidade, em segundo por revelar que a multissérie convive em espaços sem estrutura física adequada e que impede e contribui para que o docente que ali atua desacredite no valor cultural que implícita e explicitamente recobre a identidade das diversas populações do espaço rural.

Desta forma, a educação do campo, sua identidade cultural e sua organização aqui enfatizada no contexto do município de Abaetetuba-PA, sempre esteve associado à organização dos movimentos sociais que se tornam presentes e atuantes na rotina do dia-a-dia

¹¹ Para Freire (1983, p. 211-212) “[...] toda ação cultural é sempre uma forma sistematizada e deliberada de ação que incide sobre a estrutura social, ora no sentido de mantê-la como está ou mais ou menos como está, ora no de transformá-la. Por isto, como forma de ação sistemática, toda ação cultural, tem sua teoria, que determinando seus fins, delimita seus métodos. A ação cultural, ou está a serviço da dominação - consciente ou inconscientemente por parte de seus agentes - ou está a serviço da libertação dos homens. Ambas dialeticamente antagônicas, se processam, como afirmamos, na e sobre a estrutura social, que se constitui na dialeticidade permanência – mudança”.

dos sujeitos que habitam o campo, se tornando um mecanismo de articulação entre a organização social destes povos e o poder público, buscando garantir seus direitos enquanto sujeitos em busca da verdadeira cidadania.

A Associação dos Moradores das Ilhas de Abaetetuba (AMIA) e o Sindicato dos Trabalhadores Rurais (STR), vivenciados no município de Abaetetuba, assim como o SINTEPP na luta pelo CUBT / UFPA, anseiam pela valorização dos povos habitantes do campo, cujo contexto apresenta especificidades, relacionadas ao processo de luta mais amplo, por políticas sociais, garantindo a valorização da identidade cultural que carrega as populações do campo. Desta forma, o diálogo a seguir sobre a AMIA e o STR, retrata um lugar de luta pela identidade cultural como espaço dialético de construção da cidadania dos diferentes sujeitos que habitam o campo.

2.2.2 O Papel dos Movimentos Sociais do Campo na Luta pela Educação: a organização da AMIA e do STR no Município de Abaetetuba - PA

O latifúndio, a primeira forma de organização rural, produziu desigualdades que foram se acumulando e que persistem até os dias de hoje. As relações oriundas do período colonial juntamente com a contingência do mercado mundial favoreceram a monocultura, desenvolvida com base na exploração da mão-de-obra africana. Durante três séculos esteve predominante o regime escravocrata, com a grande propriedade e a monocultura, produzindo, desta forma, a concentração de terras e exclusão dos trabalhadores do campo.

Em 1850, a promulgação da Lei da Terra, deixou de fora as garantias de acesso às terras tanto aos negros, imigrantes europeus quanto aos brancos pobres, sendo que as elites escravocratas exigiam um valor muito alto pelas terras, impossibilitando o acesso.

Com a industrialização, a produção sendo voltada basicamente para exportação e consumo, se consolidou uma concentração de rendas por parte de uma minoria e a exclusão da maioria da população dos direitos indispensáveis ao seu bem-estar.

Atualmente, com a globalização e o avanço tecnológico, aumentaram as desigualdades sociais, voltando a crescer a exclusão dos trabalhadores de seus direitos sociais. Ao longo desse processo houve um descaso das políticas públicas para com a pequena propriedade e a agricultura familiar, causando uma expulsão dos pequenos proprietários e trabalhadores rurais do campo para as cidades.

A modernização capitalista conservadora e excludente que se faz notar em todos os campos sociais inclusive na agricultura, não intenciona em seus propósitos e encaminhamentos garantir a inclusão e a cidadania de toda a população rural. Essa realidade, ao mesmo tempo em que gera a expulsão da população do meio rural, tem provocado o fortalecimento das lutas e movimentos de diferentes segmentos da população pela terra e pela reforma agrária dos assentamentos e acampamentos, ou de outras áreas regulamentadas para a ocupação de grupos quilombolas, indígenas, povos da floresta, ribeirinhos, entre outros; envolvendo o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e os trabalhadores com terra e pequenos agricultores, que retomaram suas lutas, pela necessidade de resistir na terra e para sobreviver à política agrícola das últimas décadas (HAGE, 2003, p. 2).

A expulsão dos povos do campo fez com que um grande número de trabalhadores rurais se constituísse na cidade, se caracterizando como trabalhadores mal-empregados, subempregados e desempregados, compondo um quadro social marcado pela desigualdade.

Desta forma, a sociedade civil não acompanhou passivamente tais acontecimentos, com a ditadura militar no final dos anos 80 fez ressurgir os movimentos sociais, as lutas pela democratização do país e pela reforma agrária, merecendo destaque as discussões em torno das condições de vida e trabalho de quem vive e trabalha no campo.

Destacam-se aqui, as pressões dos movimentos sociais do campo, liderados pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) e pela Confederação Nacional dos Trabalhadores e Trabalhadoras da Agricultura (CONTAG), criando um processo de lutas que objetivava a implementação de um projeto popular para o campo, garantindo um movimento de humanização sócio-cultural das diferentes populações que habitam o campo, dando destaque à educação básica.

Na década de 90, com o processo de descentralização das políticas públicas, com a municipalização, a elaboração e implementação de tais políticas voltadas para o exercício da cidadania é que houve avanço na atuação dos movimentos sociais.

A influência dos movimentos sociais nas lutas dos povos do campo se faz pela incansável luta por melhores condições de vida, para que frente ao poder público possa realmente se estabelecer diretrizes políticas voltadas para a realidade dos diferentes sujeitos que se encontram nas regiões de quilombos, ribeirinhas, de floresta... Uma ação que sofre reações das próprias organizações governamentais e não-governamentais e dos proprietários de terra, numa tentativa de ameaça e de silenciar os movimentos que lutam em prol de melhorias de vida da população, buscando uma vida digna e justa, um processo real de inclusão social e cidadania.

O modelo excludente de desenvolvimento do campo brasileiro se desenvolve no sistema de educação implementado no mesmo, pois durante muitos séculos serviu à classe dominante, priorizando em seus discursos que para o desenvolvimento do trabalho agrícola não seria necessário o letramento. A inexistência de um sistema educacional de qualidade revela diferenças entre a educação ofertada para o meio urbano e para o campo, sendo que até a década de 70, a maioria das regiões brasileiras não tinha prédios escolares construídos, ficando na responsabilidade da comunidade, ocasionando o improvisado de locais para o funcionamento das escolas.

Historicamente, a educação do campo não teve diretrizes políticas e pedagógicas específicas, nem investimento financeiro que possibilitasse a institucionalização e manutenção de escolas para todos. A educação do campo sempre foi tratada como política compensatória, garantida através de projetos e programas voltados para a realidade urbana.

A organização dos movimentos sociais do campo, em especial o Movimento dos Sem Terra (MST) reconhecendo a problemática da Reforma Agrária, vem fortalecendo as preocupações para com as mudanças sociais, políticas e econômicas, colocando em pauta a educação do campo. Na década de 90, com a pressão dos movimentos sociais do campo surgem as discussões em torno de uma Agenda voltada para o encaminhamento de políticas para a educação do campo.

O documento do Plano Nacional de Educação, nas análises de Didonet (2006) afirma que os maiores índices de crianças fora da escola se concentram nos bolsões de pobreza que existem nas zonas periféricas e nas áreas do campo. Desta forma aponta o desprivilégio para a realidade específica das diferentes populações camponesas.

A luta por uma educação voltada às especificidades do povo do campo vem sendo defendida através dos movimentos sociais, não só por suas lutas, bem como pelas parcerias estabelecidas com universidades, organizações não-governamentais (ONGs) e diferentes instituições nacionais e estrangeiras, que tem possibilitado a valorização dos diferentes sujeitos e sua realidade. Um dos resultados desta luta foi a implantação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), que é um programa de educação para trabalhadores rurais em Projetos de Assentamento da reforma Agrária.

A movimentação em torno do PRONERA foi de grande repercussão e trouxe para a pauta das negociações governamentais a educação do campo. Assim, várias instituições se mobilizaram para a realização da Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do

Campo”, que teve como alvo as discussões em torno do campo, do respeito à vida dos diferentes sujeitos que nela habitam.

Por outro lado, as discussões sobre desenvolvimento sustentável estão presentes nas discussões e importância da educação do campo, gerando assim novas políticas, criação de Conselhos e outros. Como exemplo disso, temos o Conselho Nacional de Desenvolvimento Regional Sustentável (CNDRS), que discute uma educação para o campo inserida no Plano de Desenvolvimento Regional Sustentável.

O Parecer nº 36 de 2001 e a Resolução nº 01 de 2002, da Câmara de Educação Básica, do CNE implementa as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo, reconhecendo desta forma o papel da educação no desenvolvimento rural sustentável dos estados e municípios, garantindo a prioridade com que a educação da população rural deve estar presente no Plano Nacional de Desenvolvimento Rural.

Art. 4º O projeto institucional das escolas do campo, expressão do trabalho compartilhado de todos os setores comprometidos com a universalização da educação escolar com qualidade social, constituir-se num espaço público de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o mundo do trabalho, bem como para o desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável (BRASIL, 2002, p. 38).

Desta forma, fica claro na Resolução em seu art. 4º a garantia de uma educação para o campo que atende a sua especificidade, voltado a um projeto de trabalho que realmente priorize a dinamicidade dos diferentes sujeitos que habitam o espaço do campo.

Assim, a importância dos movimentos sociais numa ação provocadora para a educação do campo, envolvendo os Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, a Secretaria de Ensino Fundamental (SEF/MEC), o Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação (CONSED), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), as Universidades e instituições de pesquisa, o Conselho Nacional e Desenvolvimento Rural Sustentável, as ONGs e os demais setores que em união buscam implantar uma análise em volta de um espaço diverso e multicultural que é o campo, contribuindo na estruturação e definição de diretrizes que garantam tais princípios.

No ano de 2003, o Ministério da Educação instituiu um Grupo Permanente de Trabalho¹² para tratar especificamente da educação do campo, objetivando reunir os Movimentos Sociais e as instâncias oficiais para discutir as políticas que realmente possam atender as especificidades destas populações.

Desta forma, a história da educação do campo vem se revelando através dos movimentos sociais que numa luta árdua busca a valorização da identidade cultural das populações do campo.

A educação do campo deve ser tratada no e para os sujeitos que deste espaço fazem parte, compreendendo que por trás da organização geográfica de cada lugar, encontra-se um povo diferente que necessita ser educado para que através da organização possam se articular, assumindo a condição de sujeitos que problematizam, discutem e definem propostas de melhorias de seu bem-estar.

É no diálogo, na construção de um projeto educativo que se destaca a identidade cultural de um povo, ajudando no desenvolvimento pleno do ser humano, sua humanização e inserção na crítica da sociedade, reafirmando sempre o compromisso com a participação nos movimentos sociais. Participação coletiva, que busca fomentar cada vez mais a cultura própria de sua realidade, de sua identidade, como espaço de ação-reflexão-ação; pois “tanto a escola como a educação rural existem dentro de uma cultura. É dentro da cultura existente que a escola e a educação são construídas” (BAPTISTA, 2003, p. 38).

É necessário estabelecer a escola como um lugar que discute as especificidades, onde o subjetivo¹³ se realiza numa unidade dialética, resgatando o outro enquanto sujeito para que através deste processo, o ato educativo seja realmente voltado para a emancipação humana e possa contribuir na luta pelas transformações sociais.

¹² O Grupo Permanente de Trabalho - GPT de Educação do Campo foi instituído no âmbito do Ministério da Educação, pela Portaria nº 1374 de 03/06/03, com a atribuição de articular as ações do Ministério pertinentes à Educação Básica do Campo, divulgar e debater a implementação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo a serem observadas nos projetos das instituições que integram os sistemas municipal e estadual de ensino, estabelecidas na Resolução CNE/CEB nº 01 de 3 de abril de 2002. A partir de sua constituição, o GPT realizou vários encontros, dentre estes o “Perfil da Educação do Campo”, elaborado pelo Inep - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, levantando instrumentos para subsidiar a construção de uma política pública de educação que atende aos diferentes povos que habitam o campo, se preocupando com o seu desenvolvimento sustentável.

¹³ Para Freire (1983), a subjetividade e a objetividade se encontram numa unidade dialética o que resulta em um conhecer solidário com o atuar e este com aquele. Gera desta forma, um atuar e um pensar sobre a realidade, permitindo transformá-la.

2.2.2.1 O Sindicato dos Trabalhadores Rurais (STR) em Abaetetuba

O Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Abaetetuba foi fundado em fevereiro de 1972, mas só passou a ser legalizado a partir de julho de 1972. Surgindo na época da ditadura, teve sua primeira diretoria atrelada ao Governo, com objetivos assistencialistas, pois nesse mesmo momento político pelo qual passava o país, as organizações sindicais se limitavam a fornecer assistência médica, odontológica, jurídica e lazer, contribuindo, assim, para a formação de ações eleitoreiras. Esse atrelamento ao Estado, limitava o Sindicato a tornar-se um órgão fiscalizador do Governo, com todas suas atividades controladas pela Delegacia Regional do Ministério do Trabalho. (Ata de Constituição do Sindicato dos Trabalhadores Rurais).

O Sindicato ficou nas mãos do mesmo grupo desde o momento de sua fundação até o ano de 1985, sendo que a própria legislação brasileira atrelava o sindicato aos seus interesses, por isso o grupo que estava como vanguarda dos trabalhadores rurais, não defendia os de sua classe e, sim, os de quem estava no poder.

Em 1981, surge um grupo de oposição sindical que começou a crescer, mesmo através de ameaças e tentativas de denúncias que a própria diretoria fazia, quando estes tentavam encaminhar alguma reivindicação em favor da classe trabalhadora. Esse período foi de crescimento, de organização, de entrosamento e de apoio de outros movimentos populares como o da Igreja Católica, tanto nas ilhas como no centro.

As Delegacias Sindicais foram núcleos que proporcionaram um maior crescimento ao Sindicato, com o número de trabalhadores, que começou a participar das Assembléias Gerais, proporcionando as aprovações de suas reivindicações.

Assim, um grupo de lideranças comunitárias iniciou uma organização de oposição sindical com o nome de Movimento dos Lavradores de Abaetetuba - MLA. Este movimento adotou como símbolo de sua luta o tipiti, instrumento fabricado artesanalmente com talas de miriti e serve para prensar a massa da mandioca na fabricação da farinha, que através da união de suas 48 talas torna possível espremer a massa e tirar o tucupi. Ele tinha como objetivo realizar um trabalho de conscientização dos trabalhadores rurais em suas comunidades, sobre a necessidade de se ter um sindicato que se preocupasse em debater os problemas de forma organizada, e se buscar a solução dos mesmos. Para tanto, era determinante que este grupo ganhasse a direção do sindicato. Na época esta se tornava, mais difícil porque a legislação existente, baseada em leis facistas, da década de 1940, praticamente impedia o grupo de oposição de participar do processo eleitoral.

Somente no final de 1985 é que este grupo de lideranças assumiu a direção do Sindicato, tendo como principais bandeiras de luta local, a regularização fundiária, a implantação da Feira do Produtor Rural, a melhoria da educação, lanche na área rural, conservação dos ramais e limpeza das vias navegáveis. Também havia bandeiras gerais, como a Reforma Agrária, elaboração de Nova Constituição de 1988, fim da ditadura militar, eleições diretas para Presidente da República, entre outros.

Até o final da década de 1980, o STR de Abaetetuba lutou pela melhoria das condições de vida do pequeno produtor rural, principalmente em questões voltadas para a Assistência Social, Merenda Escolar, FUNDEF, enfim, da luta pelo fim do trabalho infantil.

O Sindicato passou de 1981 a 1985 por uma fase de organização em oposição ao grupo que o controlava desde sua fundação. Em 1988, começa a perder a sua força, a situação do trabalhador foi ficando cada vez mais difícil e em 1989 foi adotada a política de esvaziamento do Movimento Sindical pelo Governo Municipal, com a criação da Associação de Moradores, nas várias localidades (Centro e Ilhas). Quando o sindicato promovia uma atividade, o poder público municipal oferecia outra, com uma série de atrativos para chamar a atenção dos trabalhadores rurais e desmobilizar o trabalho do sindicato (Relatório de Atividades Desenvolvidas pelo STR / Anos 1980 - 1985).

Assim, durante o processo histórico do STR de Abaetetuba, seu destaque se manteve sobre a atuação na luta em defesa do meio ambiente, principalmente na preservação dos açazais nativos e na recuperação de áreas degradadas e preservação de recursos hídricos.

A questão educacional para área rural é um tema que o STR discute com frequência, tendo em vista as suas deficiências, na sua estrutura física (prédios escolares); mas principalmente em torno do currículo que necessita estar voltado para a realidade dos que habitam as diferentes áreas do campo, sendo que o STR luta pela implantação da Casa Familiar Rural, baseada na Pedagogia da Alternância.

2.2.2.2 A Associação dos Moradores das Ilhas de Abaetetuba (AMIA)

Nos anos 60 com o processo de modernização, alguns órgãos começam a perder a legitimidade e confiança frente ao aparecimento de fortes mal-estares de ordem cultural, social, econômica, moral e ambiental. Surgia a preocupação em reviver valores e práticas fundamentais de nossa civilização, destacando-se as reivindicações pela paz, pelas questões

de gênero, pelos direitos humanos e das minorias, por um espaço público reflexivo e pelo meio ambiente.

Na década de 80 as Organizações Não Governamentais (ONGs) eram uma força política que buscava estabelecer um espaço público reflexivo, envolvendo os membros das comunidades, sendo estes livres e de direitos iguais para combater a desordem política, social e ambiental que instalava as diferenças entre classes, país e continentes.

A AMIA – Associação dos Moradores das Ilhas de Abaetetuba, com o objetivo de promover a melhoria da qualidade de vida de seus cidadãos, se envolve em todas as questões que considera relevante e fundamental para sua gente. Neste sentido é que se faz necessário lutar com o poder público pela participação em seminários como do POEMA – Programa Pobreza e Meio Ambiente da Amazônia, e outros de interesse público, viabilizando convênios que se fizeram necessários ao projeto integrado da associação para a sua área de abrangência.

Ela é uma entidade sem fins lucrativos que nasce da necessidade dos moradores ribeirinhos, no ano de 1986. Os moradores tinham como atuante a seu favor, apenas a Paróquia, representada pelo Padre José Borguese, responsável por esse setor, o qual se mobilizava sempre para atender às necessidades dos mesmos, no que diz respeito às políticas públicas (saúde, educação, transporte...), junto aos órgãos públicos. Contudo, nem sempre isso era possível, pois nem todas as portas se abriam para a Paróquia. A burocracia exigia uma entidade com personalidade jurídica para os moradores fazerem suas reivindicações, e assim nasceu a AMIA, com apoio da igreja católica, fundada no dia 15 de julho de 1986, como entidade reivindicatória, independentemente de cor, raça, idioma, condição social, credo religioso e partidos políticos. Os critérios exigidos para fazer parte da Associação é ser morador das ilhas, respeitar e cumprir as regras do estatuto (Ata de Constituição da Entidade AMIA)

A entidade tem os seguintes objetivos de acordo com o Estatuto, no cap. III, Art. 3º:

- a) Organizar os moradores por rios, localidades e setores, promovendo o seu engajamento na busca de melhores condições de vida.
- b) Promover pesquisas e levantamentos das necessidades prioritárias dos moradores como: saúde, educação, transporte e trabalho, procurando dar os encaminhamentos devidos, tanto aos problemas globais como aos específicos de cada rio, localidade ou setores da área de abrangência da Associação.
- c) Assinar convênios com entidades públicas e privadas no âmbito municipal, estadual e federal, para prestação de serviços á comunidade.
- d) Promover ajuda mútua entre os moradores, baseado na solidariedade humana.

- e) Desenvolver conhecimentos através de reuniões, debates, palestras, seminários e cursos.
- f) Promover a integração com entidades de ação congênera a nível municipal, estadual e federal apoiando e divulgando as lutas do homem como cidadão.
- g) Divulgação das atividades e informes úteis à comunidade através de rádio, jornal, televisão, boletins, cartazes e outros (1986, p. 8).

Diante disso, observa-se que em linhas gerais, o objetivo da entidade consiste em buscar melhorias ao povo ribeirinho em todos os aspectos, inclusive no que tange à organização desses moradores, no sentido de se conscientizarem e reivindicarem os seus direitos sociais.

Na época de sua fundação havia necessidade da contratação de 25 (vinte e cinco) Agentes de Saúde, devido a fatores como a poluição dos rios, que causava morte dos peixes, afetando dessa forma a saúde dos ribeirinhos e conseqüentemente todo o grupo familiar dos mesmos. Outro fator de destaque são os constantes acidentes que ocorrem com os ribeirinhos que são típicos da região. Frente a isso, e pela falta de apoio e recursos próprios, a AMIA se mobiliza no intuito de amenizar as dificuldades existentes, o que foi conseguido diretamente em Brasília, com a contratação dos Agentes de Saúde, para as localidades. A partir dessa conquista, a Associação ergue a sua bandeira de luta voltada para a educação, pois não havia na localidade, professores com formação adequada para exercer o magistério, essa necessidade foi suprida através do Projeto Logos II e Gavião (O Projeto Logos II foi criado através do Governo Federal para Formação de Professores em magistério-2º grau na década de 1980. E o Projeto Gavião incentivado pela Secretaria Municipal de Educação para a formação de 5ª a 8ª séries do 1º grau e magistério-2º grau). Este último atendeu tanto professores quanto agentes de saúde. A partir daí além da saúde e educação a Associação começa a se movimentar em prol das demais políticas públicas.

De acordo com os Relatórios de Atividades existentes na Associação dos Moradores das Ilhas de Abaetetuba - 1980/ 1990, ao longo dos anos a Associação vem firmando vários convênios, sendo que entre eles destaca-se o do Projeto Creche Manutenção em 1993, com a extinta LBA, para atender 2000 crianças da educação infantil das ilhas de Abaetetuba. Devido a isso, houve a reivindicação ao Estado para a contratação de professores para atender essas crianças. Esse convênio atendeu crianças de 3 a 6 anos. Ele havia sido elaborado para atender crianças de 0 a 6 anos, devido não existir na época educação infantil nas ilhas do município, assim, foi adaptado para suprir essa necessidade. O convênio foi administrado pela Associação durante 10 anos nas ilhas de Abaetetuba, frente a isso, as Ilhas serviram de

modelo para o município por ter conseguido espaços de discussões na sociedade abaetetubense. Posteriormente a Prefeitura, a Diocese e a Associação dos moradores do bairro São José, conseguiram também firmar convênio com a extinta LBA. A AMIA administrava 85 turmas de professores nas 72 ilhas do município. A associação teve que entregar o convênio para a Prefeitura.

A associação elaborou outros projetos de grande importância para a melhoria das condições de vida dos moradores das Ilhas de Abaetetuba, como: o Projeto das padarias, de formação das lideranças comunitárias, projeto de avicultura, projeto Garantindo a Cidadania na Zona Rural de Abaetetuba e outros. Cabe enfatizar que os ribeirinhos sempre tiveram o apoio da Igreja Católica, através da Paróquia das Ilhas, ao longo de todos esses anos, em busca de melhores condições de vida.

No ano de 2005 a AMIA ocupa sede própria, com 2.019 associados distribuídos nas 72 ilhas do município de Abaetetuba de acordo com o registro dos associados, sendo que colaboram com uma importância simbólica ou com trabalho doado em realização de eventos. Segundo Regimento Interno da Associação o número de Assembléias Ordinárias realizadas, é de 2 por ano, sendo que quando necessário, realiza-se uma Assembléia Extraordinária a cada 2 meses. É na Assembléia que se decidem as ações da Associação. O tempo de mandato de cada diretoria é de 2 anos, podendo haver prorrogação por mais dois anos.

Assim, a discussão sobre a identidade cultural e a educação do campo num diálogo sobre a especificidade no Município de Abaetetuba, deixa claro que o movimento social, político e econômico dominante influenciam na dinâmica de vida destes povos, e que a luta pela sua valorização, passa pelos movimentos sociais. O reflexo deixado na organização das escolas do campo se faz presente através das diferentes singularidades e identidades que se dinamizam nas turmas multisseriadas, e que através das mesmas apresentam a complexidade em mediar o processo ensino - aprendizagem. Daí o currículo, como lugar de práxis, necessita nos cursos de formação de professores discutirem políticas que valorizem a identidade cultural das populações do campo, o que necessariamente deve fazer parte das agendas, projetos que discutam a política global de formação, nos cursos de licenciatura das universidades públicas brasileiras. No capítulo seguinte, destaco como o currículo de Pedagogia do CUBT/UFPA, dialoga com tais especificidades apontadas tanto nos planos de cursos das disciplinas, como no depoimento dos professores entrevistados.

CAPÍTULO III: O CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA DO CUBT / UFPA E A IDENTIDADE CULTURAL DAS POPULAÇÕES DO CAMPO: O QUE REVELAM OS SUJEITOS

“Pensar um currículo para tal curso implica, também, considerar o currículo numa perspectiva dialética, qual seja, um configurador de práticas sociais e culturais”.

(Maria Amélia Santoro Franco)

Neste capítulo serão abordadas as análises mais detalhadas em torno das entrevistas semi-estruturada realizada com os docentes do Colegiado do Curso de Pedagogia. As falas dos docentes e a análise documental revelaram a dinâmica curricular do curso evidenciando como os docentes em seu discurso trabalham com a identidade das populações do campo, bem como em seus planos de curso das disciplinas por eles ministradas. A abordagem ora construída no mesmo, permeará em torno dos seguintes sub-tópicos: a visão dos docentes sobre a educação do campo, o conhecimento dos docentes sobre a cultura das populações do campo, o Curso de Pedagogia do CUBT e a identidade cultural das populações do campo e os indicativos para um currículo de formação de pedagogos voltados para a identidade cultural das populações do campo que como elementos significativos nortearão o estudo realizado.

3.1 A VISÃO DOS DOCENTES SOBRE A EDUCAÇÃO DO CAMPO

Ao analisar a visão dos docentes sobre a educação do campo se desvelou em suas falas ainda certas indefinições conceituais sobre o campo e o rural:

“Existe uma confusão muito grande entre educação rural e educação do campo. Acho que a educação do campo não é só para aquelas pessoas que estão assentadas em áreas consideradas de invasão; a educação ribeirinha, a educação de pequenas comunidades agrícolas, a educação geral; tudo isso faz parte de um grande grupo que podemos chamar de educação rural ou de educação do campo. Normalmente educação do campo é destinada àquelas pessoas que não estão localizadas dentro da zona urbana, dos grandes centros da cidade, o que nós chamamos de áreas rurais, áreas mais distante do urbano. Onde tem aquele foco de pessoas que vivem em torno de seu grupo, de seu grupo familiar, o qual tem características específicas daquela localidade, pela convivência com a terra, com o espaço rural. Então, a educação do campo é toda educação oferecida a essas comunidades, dentro

da realidade peculiar dessas comunidades, fazendo com que essas pessoas permaneçam no grupo que elas fazem parte” (Docente 01).

Na fala do docente fica evidente que educação do campo e educação rural se apresenta, conceitualmente confusa para muitos, mas deixa claro que a mesma se difere pela sua especificidade, pois, em seu relato utiliza sempre a expressão educação do campo e educação rural ao mesmo tempo, para as mesmas definições.

A introdução das discussões em torno da educação do campo surgiu com a expressão educação rural no ordenamento jurídico nas primeiras décadas do século XX, pois foi um período de intenso debate na sociedade a respeito da importância da educação para o movimento migratório, e assim elevar a produtividade no campo. A Constituição Federal de 1988 define a educação como direito subjetivo de todos e dever do Estado, independente dos cidadãos morarem na cidade ou no meio rural. A expressão educação rural sempre foi tratada nos textos constitucionais, a própria LDBEN 9394/96, define como educação rural, garantindo o direito à igualdade e respeito às diferenças.

A partir de discussões em torno da educação do campo nos diversos seminários realizados com a participação dos movimentos sociais, trouxeram para tal diálogo o entendimento que todos aqueles que moram, tanto na região ribeirinha ou de terra firme e não estejam na zona urbana, são considerados povos do campo, e que estes necessitam ter uma educação que garanta a sua especificidade. As Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo em seu Art. 2º, Parágrafo Único define que:

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 do País (BRASIL, 2002).

O docente 01 destaca ainda a educação do campo como locus de especificidade, como lugar específico daqueles que residem em seus diferentes espaços e que se dinamizam com o objetivo de permanecerem no mesmo lugar de origem que se encontram. Não podemos entender que ao homem do campo, resta apenas uma educação que lhe aprimore saberes e conhecimentos, voltados à domesticação ao espaço em que vivem. Mas, compreender que o campo, a educação do campo é locus de socialização de saberes que se relacionam com a dinâmica do trabalho efetivado e realizado por todos e que a partir de suas organizações

através dos movimentos sociais se constituem verdadeiros espaços de luta em prol de seus direitos.

Garantir a especificidade das escolas do campo, dos diferentes sujeitos que dela fazem parte - ribeirinhos, quilombolas, extrativista, agricultor, dentre outros - é mister na construção de uma educação que realmente valorize a identidade cultural das populações do campo.

Continuando o diálogo com os docentes do Colegiado de Pedagogia ainda sobre a educação do campo, se destaca uma “insegurança teórica” do que é realmente trata a mesma, como podemos perceber na fala do docente:

“[...] Então eu acredito que a educação do campo seria uma modalidade, não é uma modalidade, mas a educação do campo tem uma especificidade, que a torna, que torna alguns aspectos, lá naquele espaço diferente, que se desenvolve diferente da zona urbana, vamos dizer assim, eu não tenho muita leitura sobre isso” (Docente 02).

A falta de conhecimentos sobre a temática abordada pelo docente 02 se configura como a não-aproximação da realidade da educação do campo, como também, a própria discussão teórica sobre a mesma, dificultando o seu entendimento.

Compreender a educação do campo permite entender o contexto específico que esta se encontra associada ao espaço social que experencia em seu cotidiano, não podemos simplesmente perceber que a educação é um conjunto de especificidades, mas que está sendo vista com base em ideais globais de uma sociedade urbano-cêntrica. Faz-se necessário vislumbrar uma educação do campo que:

[...] reafirma e dialoga com a pedagogia do oprimido na sua insistência de que são os oprimidos os sujeitos de sua própria educação, de sua própria libertação, e também na ênfase que dá à cultura como matriz de formação do ser humano [...] Educação do campo como obra dos sujeitos do campo; educação do campo como intencionalidade de resistência cultural e também de transformações culturais em vista de uma humanização mais plena. (CALDART apud KOLLING, 2002, p. 32).

Uma educação do campo que aponte caminhos de viabilização de políticas de valorização para todos aqueles que vivenciam na dinâmica do trabalho no campo, a partir de uma pedagogia voltada a libertação, e superação do domínio cultural globalizado.

Dialogar sobre a educação do campo com os docentes - sujeitos da pesquisa – propiciou constatar que a vivência com a realidade do campo, através do trabalho e leitura ou

aproximação pessoal, permite definir mais claramente uma discussão aprofundada em torno da especificidade do campo, como aponta os docentes 03 e 04 em seus depoimentos:

“Percebo uma diferença em termos teóricos que se vem construindo em torno da educação do campo e/ou educação rural, até porque está se tentando reconstruir a identidade das pessoas do campo no decorrer do tempo. Eu percebo, ainda, algumas críticas, que há uma diferença muito grande entre educação do campo e da cidade. Será que a educação do campo não vai ser inferior por considerar a cultura das pessoas da região? Então, eu vejo que suscita algumas polêmicas principalmente quando falamos com professores que trabalham no campo, que atuam no campo, para tentar compreender as diferenças, as especificidades do campo e tentar compreender que essa educação não vai ser fechada na cultura daquele grupo, mas sim vai abranger diferentes culturas. A educação do campo tem uma especificidade diferente do urbano” (Docente 03).

“Na verdade eu tive algumas experiências com a educação do campo. Eu vejo a educação do campo de duas formas: uma primeira que é discutir o que é o campo, e depois como esse campo se relaciona com as dimensões urbanas, como elas são dadas, como ele se envolve com aquilo que a urbanidade tem: os prazeres e tudo mais; com a idéia de consumo, da economia. O campo tem uma tradição com as pessoas que vivem lá, através da relação de convivência e sobrevivência. Essa relação de sobrevivência está relacionada com o mundo do comércio e da cidade, das pessoas que moram na cidade, na dimensão da subsistência” (Docente 04).

Na fala do docente 03, define-se claramente a definição de uma diferença entre os termos utilizados entre educação rural e educação do campo, tendo a compreensão da educação do campo como um lugar de cultura ou “culturas”, onde ao se relacionar com os diferentes povos que fazem parte de tal especificidade se constituem povos diversos ao lidar com o que é próprio de seu lugar, mesmo se apropriando de outras formas culturalmente construídas pela sociedade. Não podemos negar a cultura presente nas dinâmicas construídas pela educação do campo, nem, tampouco, esconder da mesma a cultura de massa presente na sociedade urbana. A educação do campo como lugar de diferentes culturas, não pode ser influenciada por uma cultura homogênea, mas como lócus de construção de uma educação voltada à relações curriculares multiculturais, onde:

[...] Implica, assim, refletir sobre mecanismos discriminatórios ou silenciadores da pluralidade cultural, que tanto negam voz a distintas identidades culturais, silenciando manifestações e conflitos culturais, como buscam homogeneizá-los em conformidade com uma perspectiva monocultural (MOREIRA, 2000, p. 39).

O docente 04, analisa o campo anteriormente ao processo de educação que lá existe, partindo de dois pontos básicos: na compreensão do que é o mesmo, a compreensão de tal espaço e a relação existente entre o seu modo de vida singular, sua dinâmica de sobrevivência, associadas ao mundo do comércio urbano.

Compreender o espaço do campo, sua organização, seu modo de vida é mister no entendimento das relações que são dinamizadas pelo processo educativo escolar. Assim, a educação do campo é singular, heterogênea, mas constitutiva de conflitos oriundos da vida sócio-econômica dos diferentes povos que lá habitam. Constitui-se ao trilhar pela cultura que ali perpassa e pelo processo de subsistência em que convivem os povos do campo, onde as relações construídas entre o mundo do trabalho e a dinâmica cultural armazenada pelas populações do campo necessitam ser discutidas e evidenciadas nas relações existentes na educação do campo. Compreendendo:

[...] como uma de suas especificidades a pedagogia da terra, compreendendo que há uma dimensão educativa na relação do ser humano com a terra de cultivo da vida, terra de luta, terra ambiente, planeta. A educação do campo é intencionalidade de educar e reeducar o povo que vive no campo na sabedoria de se ver como "guardião da terra", e não apenas como seu proprietário ou quem trabalha nela. Ver a terra como sendo de todos que podem se beneficiar dela. Aprender a cuidar da terra e aprender deste cuidado algumas lições de como cuidar do ser humano e de sua educação. Trata-se de combinar pedagogias de modo a fazer uma educação que forme e cultive identidades, auto-estima, valores, memória, saberes, sabedoria; que enraíze sem necessariamente fixar as pessoas em sua cultura, seu lugar, seu modo de pensar, de agir, de produzir; uma educação que projete movimento, relações, transformações (CALDART apud KOLLING, 2002, p. 33).

Assim almejar uma educação que projete movimento, transformação, calcada nos princípios da valorização do lugar onde mora, como lugar de subsistência e de valores, que são revolucionados e construídos sob influências urbanas.

A compreensão sobre a educação do campo demonstrada pelos docentes investigados, aponta duas questões: primeiro uma desinformação sobre a temática, segundo uma aproximação discursiva sobre o assunto com base nas experiências vividas. Discutir sobre a educação do campo no curso de Pedagogia, não se faz através de um diálogo conceitual isolado, mas necessariamente constitui-se através das relações que precisam ser estabelecidas no convívio e na necessidade de inserção de tais discussões no currículo do mesmo. O CUBT, lugar onde existe a especificidade da educação do campo, presente na organização

educacional de sua sede no município de Abaetetuba, apresenta em seu contexto um distanciamento sobre a temática, como destaca o discurso dos professores investigados.

A educação do campo em sua realidade incorpora uma realidade histórica variada, englobando diversas práticas, expressa a luta de seu povo por políticas públicas que garantam o direito à educação, a uma educação que seja no campo e do campo: “No: o povo tem direito de ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais” (CALDART, 2002, p. 26). A especificidade da educação do campo e de seu sentido, devem necessariamente fazer parte das discussões e diálogos que são estabelecidos no cenário do currículo da formação dos professores.

3.2 O CONHECIMENTO DOS DOCENTES SOBRE A CULTURA DAS POPULAÇÕES DO CAMPO

Este estudo vem evidenciando as relações que são construídas entre a identidade cultural das populações do campo e o currículo do curso de Pedagogia do CUBT / UFPa. Para tanto ao investigar o conhecimento dos docentes sobre a cultura das populações do Campo implica analisar a existência de tais conhecimentos, para que a partir daí o currículo vivenciado no Curso de Pedagogia estabeleça relações com as particularidades da cultura própria dos povos do campo.

A existência de uma cultura própria no campo distante da "civilização", é destaque na fala do docente 02 , como destaca abaixo:

“O que posso te colocar é que já fui supervisora da educação do campo na Transamazônica... neste trâmite que eu fiz e nesse período, eu não tinha leitura sobre, o que eu posso te dizer é o que vejo de longe com a leitura que tenho hoje, tentar entender o que eu vi naquela época, tem uma diversidade cultural também, tem uma especificidade no campo até na forma deles tratarem a escola, é bem diferente o envolvimento que os alunos tem na zona urbana. Na zona rural, como eles estão distantes da cultura da zona urbana, eles se envolvem diferente e de forma diferenciada, não só aluno, como professores, professoras, os gestores, há uma diferença. .. As pessoas que moram lá a partir do que Bourdieu coloca tem um capital cultural diferente, eu não sei se posso falar de limitações, pode ser limitação em relação a zona urbana, mas é um capital cultural, porque eles não tem acesso a determinadas instituições, bibliotecas. A televisão chega muito superficial, então eles ficam longe do ambiente civilizado, culturalmente

educado e aí eles tem muita coisa para levar para a escola, eles levam a cultura deles para a escola” (Docente 02).

A cultura do campo como específica, própria do ritmo de convivência dos diferentes povos que nele habitam, se torna vínculo de construção da identidade, sendo esta permeada por laços de uma cultura hegemônica urbana. Não podemos afirmar que a cultura urbana é tão distanciada dos povos do campo, pois estes estão sempre em contato com a dinâmica desta especificidade, sendo por ela envolvidos.

Nas palavras de Clifford Geertz (1989, p. 46-49): “Cultura [...] não é apenas um ornamento da existência humana mas [...] uma condição essencial para ela [...] Não existe algo como uma natureza humana independente da cultura”. Nós seres humanos, todos somos cultos, a idéia do refinamento desmerece todo o acúmulo de saberes que existe nas particularidades e singularidades das diferentes populações. O distanciamento que se pensa existir nas vivências das populações do campo em torno dos meios de comunicação de massa é ilusório, pois estas populações estão cercadas e sendo manipuladas pelas “imposições culturais”¹⁴ que a cada dia mais se efetivam na dinâmica da vivência de tais populações, como destaca o docente:

“Cultura: tradição e costume, tradição e costumes, vozes e falas. Agora, há a manutenção de traços familiares, mas que está numa dimensão tênue, porque tu tens influência dos meios de comunicação de massa, estão muito presentes. Tem traços do tradicionalismo e influência do urbano, uma cultura complicada, imbricada de valores e pelos meios de comunicação de massa sendo influenciadas” (Docente 04).

Esse enfrentamento entre a cultura tradicional das populações do campo e a cultura instaurada pelas condições de sobrevivência globalizadas divulgadas pelos meios de comunicação de massa, permite-nos enfatizar que a dinâmica de constituição da subsistência do homem do campo vai sendo substituída pelo mundo complexo da modernidade. Tais mecanismos utilizados neste enfrentamento são oriundos de uma política instaurada pelo Estado, pois:

Os Estados em toda a história recente têm moldado culturalmente seus cidadãos a fim de que acreditem que Estado e cidadão são uma coisa só

¹⁴ Expressão utilizada por mim, chamo de “imposições culturais”, a toda cultura de massa colocada através dos meios de comunicação, que modificam o modo de vida singular de um povo, sendo atropelado por dinâmicas mercadológicas que marcam a identidade humana.

dentro do “modo de vida de um povo”, e os cidadãos, na sua maior parte, acabam acreditando nisso sem questionar. Entretanto, a moldagem de seus cidadãos pelos Estados visando a um “modo de vida” comum está sendo contestada hoje (MATHEWS, 2002, p. 31).

O campo como lugar de cultura necessita através da educação que é construída no mesmo, evidenciar traços de enfrentamento contra a constituição de uma cultura comum, um modo de vida próprio, como enfatiza o autor; com interesses em dinamizar uma política de Estado.

Ainda em diálogo com os docentes do CUBT / Colegiado de Pedagogia, suas falas demonstraram uma relação existente entre cultura e o lugar onde mora/ reside, ou com a sua constituição enquanto sujeito, evidenciando um distanciamento entre a existência e os traços constitutivos de sua cultura, como aponta o docente:

“É até contraditório quando eu penso nisso. Eu vim do campo, da área ribeirinha, mas nunca pensei em pesquisar, a única vez que eu me interessei por isso foi quando eu vi uma dissertação de mestrado que falava sobre a educação ribeirinha, me suscitou a vontade de pesquisar isso, mas eu não quis me envolver, numa questão pessoal minha [...]” (Docente 01).

O distanciamento presente na fala do docente sobre a cultura das populações do campo se apresenta escondido na constituição de sua identidade que é marcada pela vivência no campo. Mas devido sua experiência profissional permitiu uma aproximação maior com a dinâmica da cultura de tais povos:

“[...] A experiência que eu tenho é de ter convivido com alguns professores que trabalham na zona rural, na zona ribeirinha, lá tem essa especificidade que é trabalhar em torno do conhecimento, experiência, cultura; algumas localidades demonstram expressões artísticas diversas, que exploram ou que renegam essa questão, eu nunca me interessei em pesquisar realmente, em ter uma leitura específica, apenas alguns textos pequenos, ... Eu reconheço que tem essa especificidade, da cultura do campo, percebo que ela não é trabalhada nas escolas, tanto nas escolas da educação básica, como na própria universidade” (Docente 01).

A discussão sobre o conhecimento que se acumula em torno da cultura, demonstra na fala do docente certa fragilidade em seu entendimento, mas evidencia a necessidade da discussão em torno da temática, por parte dos cursos de formação de professores.

O enfoque sobre a cultura dos povos do campo nos cursos de formação de professores é necessário, para que a partir daí se construa um currículo voltado à diversidade. Um currículo que permita relações com a dinâmica cultural.

Construir diálogos sobre a cultura é imprescindível devido ao momento singular que passa cada povo, em se tratando aqui da identidade cultural das populações do campo, pois esta se constitui e se constrói na relação existente no meio social, em confronto com a dinâmica cultural de massa existente e constituída. Anthony Giddens (1991) define a identidade com o sentido que o eu tem de quem é, na medida em que está condicionado devido as suas contínuas interações com outras pessoas, ou seja, identidade é como o eu, se concebe e se rotula.

As influências societárias na constituição da identidade cultural das populações do campo são marcantes, pois as identidades, pessoal e a coletiva¹⁵ se constituem como integrantes na efetivação de uma identidade que marca a história de vida de seu povo, voltado a sua especificidade e temporalidade.

A identidade nacional¹⁶ caminha junto a identidade cultural do ribeirinho, quilombola, extrativista, agricultor, indígena..., pois a maioria das pessoas no mundo de hoje são socializadas e propagandeadas para manter uma identidade cultural nacional, aquela propagada pelos meios de comunicação de massa.

O contato com a vida urbana não se torna distante, mas como um lugar que dinamiza a cultura tradicional dos povos do campo, contribuindo para o armazenamento de vivências que propagam não o que está na raiz de sua tradição cultural, mas de uma forma de vida, que a partir do momento que é conhecida se torna parte de sua condição de humano, de sua dinâmica de sobrevivência.

Discutir a cultura das populações do campo, como constitutivo de identidade, não significa, deixar o homem do campo alheio ao que vem do urbano, mas valorizar o que é de sua origem, é construir um olhar crítico em torno da cultura de massa idealizada pelos meios de comunicação, permitindo a relação entre o novo e o "dito velho", enquanto relação crítica, inculcados pela cultura hegemônica.

Outro fator significativo na relação com a identidade cultural construída, é em relação às escolhas que fazemos, que não são para nós mesmos, mas para os outros. A opção das

¹⁵ Para Mathews (2002) a compreensão que se tem em torno da identidade pessoal e coletiva, assim se define: Identidade Pessoal: aquela que se constitui em torno do indivíduo, de si mesmo, à parte dos outros, enquanto que a Identidade coletiva refere-se a quem uma pessoa sente-se ser em comum com as outras.

populações do campo em definir sua identidade cultural, passa pelo que é novo e aceitável pela sociedade, para não sofrer críticas, por parte de quem é “culturalmente social”.

Entretanto, cultura como “o modo de vida de um povo” certamente continua a existir no mundo de hoje, em grande parte por causa dos Estados e de como moldam seus cidadãos. Quase todo o país do mundo hoje é controlado pelos Estados. Como Clifford Geertz observou, virtualmente, cada “lugar no mundo é [...] incluído em uma extensão de espaço contínuo e ligado, chamada República disto, República do Povo daquilo, a União, Reino, Emirado, Confederação, Estado ou Principado de alguma coisa ou outra”, e assim também quase todas as pessoas. Cultura como “o modo de vida de um povo” é, no mundo de hoje, quase em toda a parte, moldada por Estados nacionais (MATEWS, 2002, p. 27).

Matews destaca que a cultura se apresenta como modo de vida de um povo, mas calcada sob os interesses de uma ideologia que marca os interesses sócio-políticos, desta forma tal cultura também é marcada na constituição da identidade dos povos do campo. A relação existente na dinâmica de vivência no espaço do campo, com os Movimentos sociais demonstra claramente o quanto a organização em prol da valorização e dos direitos para as suas populações, se faz marcadamente pela atuação dos mesmos. Garantir o que é seu de sua terra, tanto no sentido da sobrevivência como na constituição de valores, é fundamental para que as marcas de identidade nacional não sejam triunfantes e assolem a verdadeira identidade difundida na especificidade e heterogeneidade dos diferentes sujeitos que habitam o campo.

3.3 O CURSO DE PEDAGOGIA E A IDENTIDADE CULTURAL DAS POPULAÇÕES DO CAMPO

A identidade cultural dos povos do campo e sua relação como o Curso de Pedagogia do CUBT, é o foco central em discussão nesta pesquisa. Para análise do mesmo destaco que o diálogo aqui anunciado será também com aos Planos de Curso das disciplinas selecionadas para o referido estudo.

Destaco ainda que, as falas selecionadas surgiram de duas perguntas norteadoras que fizeram parte da pesquisa: O curso de Pedagogia se preocupa com a identidade cultural das populações do campo? Você acha importante tratarmos dessas questões no currículo? A partir daí, então considero a relação entre o currículo do Curso de Pedagogia e a Identidade Cultural

¹⁶ Aprofundar em “Cultura Global e Identidade Individual” - Gordon Mathews, ed. Edusc, 2002.

das populações do Campo, tomando dois momentos: a preocupação do Curso de Pedagogia com a Identidade Cultural das populações do campo e a importância da Identidade Cultural das populações do campo para o currículo do curso de Pedagogia.

3.3.1 A Preocupação do Curso com a Identidade Cultural das Populações do Campo

Os docentes revelaram unanimemente em suas falas que o Curso de Pedagogia através de seu currículo não se preocupa com a Identidade Cultural das populações do campo:

“Eu não digo do currículo do CUBT, mas o currículo da UFPA, ele não vem específico muito para identidade cultural das populações do campo, ele não é muito explícito, a não ser no núcleo eletivo, eu até falava para uma aluna, a não ser que vocês escolham essa disciplina, mas que a maioria dos alunos não escolhem... não percebem o trabalho do campo, da educação do campo, como campo de trabalho e eu vejo que na seleção do currículo, parte muito do professor, mesmo tendo a ementa da disciplina, uma indicação para o trabalho com diversas temáticas, as vezes favorecemos algumas temáticas e não outras” (Docente 01).

Fica evidente na fala do docente 01 a necessidade que os alunos do curso de pedagogia têm de solicitar o núcleo eletivo de educação rural, mas por outro lado, na seleção do currículo caberia ao professor, diante da disciplina que ministra, promover atividades que permitam a relação com a identidade dos povos do campo.

As discussões sobre a identidade cultural das populações do campo não podem ser apenas trabalhadas transversalmente ao discurso pedagógico, mas necessitam de um lugar específico no currículo, permitindo garantir “um complexo processo social com múltiplas expressões, mas com uma determinada dinâmica, já que é algo que se constrói no tempo e dentro de certas condições” (SACRISTÁN, 2000, p. 21-22).

O docente 01 ao falar da preocupação do curso em discutir a diversidade cultural evidencia tal prática, mas o mesmo ao trabalhar com a disciplina do Plano 1, em sua ementa definida pelo Projeto Político-Pedagógico aponta a mesma como “Espaço interdisciplinar com vistas à articulação entre a realidade vivenciada pelo aluno e a prática pedagógica das escolas. Análise global e crítica da realidade educacional” (UFPA / CUBT, 2002, p. 11)

A ementa da disciplina propõe uma discussão e análise global da realidade escolar, onde devemos revelar que a educação do campo, a diversidade cultural vivenciada neste processo faz parte deste universo, mas o Plano de Curso 1 em sua estrutura e organização silencia as discussões sobre tal especificidade, como demonstra a organização do conteúdo da disciplina em tal documento:

Ética, política e formação do professor, a intervenção pedagógica como transformadora da prática docente, prática de ensino e o estágio supervisionado na escola (Ed. Infantil, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Ensino Fundamental), filosofia e epistemologia da prática docente, saberes necessários para uma prática pedagógica criativa na educação (PLANO DE CURSO 1).

Na proposta de conteúdo do Plano de Curso 01, a especificidade dos povos do campo através de sua educação não se apresenta como eixo de discussão, como bem afirma o docente em sua fala:

“É uma questão de escolha, de opção, de construção de um programa de disciplina de um curso e aí nós deixamos de lado discussões importantes, como a educação do campo, que precisa ser trabalhada, devido não vir explícito na ementa das disciplinas... a gente ainda não percebe o campo como um lugar de trabalho estamos muito preocupados com a cidade, com a identidade juvenil urbana, nós não atentamos para a diversidade da população do campo e aí nós precisamos primeiro nos formar para isso e depois propiciar uma formação para os alunos e aí eu vejo que é muito pessoal, vai da formação de cada professor, da dedicação, do campo de estudo de cada professor, do interesse também, poder partir também da decisão de discutir essa temática, como importante ... há uma lacuna na formação do pedagogo polivalente de Abaetetuba, Igarapé Miri, Moju, muitos professores que saíram daqui e atuam na zona rural estão atuando sem conhecimentos específicos” (Docente 01).

Trabalhar em uma disciplina apenas com o que é definido na ementa da mesma anunciada no PPP do Curso de Pedagogia se encontra destacado na fala do docente 01, evidenciando também a necessidade não apenas de termos um núcleo eletivo que discuta a identidade cultural dos povos do campo, mas que em sua proposta curricular, apresente disciplinas específicas que discuta tal temática.

Há uma relação de poder inerente ao currículo estruturado e desenvolvido nos cursos de licenciatura na interiorização da UFPa, onde a dinâmica urbana de organização do mesmo acompanha toda o desenvolvimento de sociedade do espaço social pertencente ao Campus do Guamá/UFPa.

Duas questões são evidentes na fala do docente: primeiro a questão da opção em trabalhar por tal assunto e segundo o domínio para discussão, o campo de estudo; vale ressaltar que a opção faz parte do que discuto, analiso e pesquiso. Assim, a construção do conhecimento e diálogo entre os pesquisadores que estão presentes na Universidade se

constitui como lugar teórico, onde todos os que estão ali se preocupam com suas especificidades. Ressalta o docente:

“Até agora não olhamos para educação do campo e sua identidade porque nós não temos quem discuta isso, pessoas na área... Independente das pesquisas hoje e com a realidade que temos no município, a falha é nossa, do Colegiado de Pedagogia, a falha é minha e eu assumo isso” (Docente 02)

É necessário incentivar linhas de pesquisa sobre educação do campo, devido a própria realidade que está presente no contexto do CUBT/UFPa, os alunos oriundos de diversos municípios que se estruturam em função de uma economia também rural, onde as origens da produção estão alimentadas pelos povos do campo: agricultores, pescadores... enfim o consumo de diferentes gêneros alimentícios que produzem o sustento urbano e rural.

Assim os professores egressos da Pedagogia ao atuar em tais especificidades, necessitam na sua formação de um diálogo que os levem a conduzir um trabalho pedagógico voltado não somente ao domínio urbano, mas que carregue a realidade do campo.

O curso de Pedagogia necessita ser visto como um lugar de práxis, onde a extensão do ensino necessita abarcar a realidade da qual faz parte, contemplando a especificidade que está ao seu redor, pois para Franco:

Pensar um currículo para tal curso implica, também, considerar o currículo numa perspectiva dialética, qual seja, um configurador de práticas sociais e culturais, ao mesmo tempo que funcione como articulador e inovador dessas práticas, ou seja, um currículo que deva ser encarado como um projeto cultural, bem como converter-se em cultura real, a ser incorporada no objeto de conhecimento de que se trata (FRANCO, 2002, p. 99).

A preocupação com o currículo do Curso de Pedagogia como articulador e inovador no contexto de um projeto social, próprio não de um projeto cultural de massa, ainda se encontra muito distante, mesmo na organização das aulas ministradas pelos docentes do CUBT/UFPa, apesar de em algumas ementas as discussões sobre cultura, se apresentarem claramente, como demonstra a ementa da disciplina do Plano 2: “Emergência e desenvolvimento do campo do currículo. Conceitos, perspectivas de análise e paradigmas no campo do currículo. Relações entre currículo, ensino e cultura e sociedade. Currículo e produção do conhecimento no cotidiano escolar”. E mais ainda no próprio Plano da disciplina a organização do conteúdo da mesma se apresenta de acordo com a área de estudo do docente: “A emergência do Campo de Estudos do Currículo. Perspectivas de análise do currículo e paradigmas. Os estudos Culturais. Currículo e Gênero” (PLANO 02)

Ainda é marcante a identidade pessoal e profissional que carrega cada docente em seu enfoque de estudo, como o docente 02 define:

“Como eu não discuto a temática fico discutindo o que é da minha área, ... o que eu faço nas minhas aulas é que como discuto currículo e gênero, bato forte sobre isso, aí os alunos vão assimilar ...”

Mostra-se presente mais uma vez no discurso do docente a inexistência de relações com a identidade cultural das populações do campo, demonstrando interesse apenas por sua área de pesquisa.

Ainda com ênfase a preocupação do curso com a identidade cultural das populações do campo destaca-se:

“Apesar de dentro do Curso de Pedagogia nós termos um tópico temático que trata sobre educação rural, que envolve, nós em nenhum momento ainda não ofertamos ele como atividade para formação do pedagogo, dos egressos. Ainda não há uma preocupação do curso de pedagogia neste sentido, eu acho que é urgente, muito breve, isso deverá ser ponto de discussão dentro do colegiado com os professores. Nós estamos começando agora, através do que chamamos Pedagogia das Águas, sendo que nós só vamos ter alunos interessados, quando nós tivermos professores interessados nesta temática, então os alunos vão ser reflexos dos professores, e nós não temos professores que trabalham e pesquisam nesta área. Então o nosso problema não está nos alunos, mas no quadro de professores que nós temos” (Docente 03).

“Eu acho muito fraco isso. A primeira questão é o desenho curricular que está muito preso às dinâmicas urbanas, o rural não perpassa mesmo o PRONERA é uma adaptação... Agora talvez individualmente alguns professores vêm fazendo alguma coisa, mas que não dá para detectar, no global, nas reuniões do Colegiado é inexistente, o Projeto Político-Pedagógico é o mesmo de Belém. Na verdade o curso é muito distante. Aqui não tem o movimento social, não passa por aqui. O Campus não está discutindo o lugar aqui, como um lugar que faz parte do rural” (Docente 04).

Há a ausência de uma política universitária preocupada com um currículo que realmente esteja voltado as diferentes classes sociais, onde a dinâmica das relações de poder se rompe com um projeto contra-hegemônico de sociedade.

Nas falas dos docentes percebe-se que apesar da implementação da turma Pedagogia das Águas¹⁷ há uma distância da discussão sobre a identidade cultural das populações do campo, pois o currículo trabalhado está de acordo com a dinâmica curricular das turmas regulares do curso de Pedagogia do CUBT. Uma outra questão central nas falas dos docentes: na própria organização de suas aulas, que tanto o docente 03 quanto o docente 04, sustentam que realizam discussões voltadas bem para o que determina ser trabalhado pelas ementas das disciplinas, como na disciplina do Plano de Curso 3: “Abordagem histórica do fenômeno educacional e Contemporaneidade, tendo como eixo temático a Cultura, o Trabalho e a Cidadania” e ementa da disciplina do Plano 4: “História da educação face ao processo de formação econômica e social do Brasil e da Amazônia. Educação Brasileira e amazônica nos seus aspectos político econômico e social com ênfase às questões relativas à história da educação na Amazônia”.

Aprofundar discussões em torno do Brasil e da Amazônia, de seu processo histórico educacional e de sua cultura, perpassa também pelas discussões sobre os diferentes povos que habitam o campo, sua organização educacional. No entanto, os docentes 03 e 04 em seus planos de curso apresentam relações bem diferentes na dinâmica de organização das disciplinas trabalhadas pelos mesmos. Pois, ao analisar seus planos de curso evidencia-se:

Em relação ao docente 03 constata-se que a disciplina que trabalha propõe a discussão sobre: “Abordagem histórica do fenômeno educacional. Educação na Modernidade e Contemporaneidade. Educação, Cultura e Trabalho (A Cultura como elemento educacional)” (PLANO 03).

No plano 4 o docente se propõe:

Nesta disciplina dar-se-á uma abordagem sinóptica a respeito das raízes históricas conformadoras do pensamento pedagógico brasileiro; discute-se a história das instituições educativas da periferia ou da zona rural; estuda-se as condições concretas e históricas que professores vivenciam, através do estudo da memória, a fim de que conheçamos o contexto do trabalho pedagógico entre as camadas excluídas socialmente (PLANO 4).

Nas discussões teóricas traçadas pelos docentes 03 e 04 há uma aproximação com as discussões com a cultura como elemento educacional, não voltado às questões de identidade, evidenciando também a preocupação em inserir como ponto de análise as práticas pedagógicas das escolas da zona rural.

¹⁷ Pedagogia das Águas é uma turma de 50 alunos especificamente da região das ilhas de Abaetetuba, das áreas de assentamento, que está dentro da dinâmica do PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária). A turma inicia as suas atividades em julho de 2006, na organização de seu funcionamento em etapas.

Tais práticas, destacada pelos docentes 03 e 04, revelam que os professores, individualmente, vêm construindo reflexões em torno do campo ou da cultura, onde algumas premissas básicas estão contribuindo desta forma para romper com um currículo voltado para uma visão urbano-cêntrica de sociedade.

Quando o docente 04 revela em sua fala que existe o Movimento social, e que este necessita estar ali, participando das discussões sobre o currículo, é a partir daí que se efetiva a construção de políticas curriculares voltadas para a diversidade que se apresenta no lugar específico do CUBT / UFPA.

Um currículo voltado para o processo de valorização dos diferentes sujeitos que vivenciam os espaços sociais, como as organizações, necessitam carregar em sua especificidade o diálogo com aqueles que lutam em prol de melhores condições de vida, pois os Movimentos Sociais também destacam a identidade cultural das populações do campo.

Neste sentido a UFPA/CUBT, necessita mobilizar os movimentos sociais, como sujeitos integrantes do diálogo presente na formação acadêmica, viabilizando a articulação política e social, concretizando segundo Dagnino (2000) um impulso fundamental à dinâmica concreta da sociedade latino-americana global.

É necessário, portanto, construirmos e fortalecermos tais mecanismos possibilitando a participação efetiva dos movimentos sociais populares e da sociedade civil na democratização do espaço e da gestão pública e na construção de políticas de formação que propiciem esta perspectiva. Para Corrêa (2005), uma das alternativas para garantir tal efetivação é o fortalecimento de organizações populares já existentes e o fomento em políticas públicas que visem sua ampliação e relação com os ideais de uma sociedade democrática.

3.3.2 A importância da Identidade Cultural para o Curso de Pedagogia

Investigar sobre a importância da identidade cultural das populações do campo para o Curso de Pedagogia vislumbra analisar a relevância desta discussão como princípio curricular e integrante do seu Projeto Político-Pedagógico. As falas oriundas dos docentes revelam os traços significativos de tal perspectiva de análise.

“Eu acredito que é importante o curso estar discutindo sobre isso numa região que tem a maioria de suas escolas situadas na zona do campo, tanto as ribeirinhas como o centro e aí você precisa ter conhecimentos específicos para isso para quando chegar não atuar como se fosse na cidade ... esquecendo a especificidade do campo. Em parte o currículo silencia muito,

agora é de forma bem formal, não tão fundamentada a gente vem discutindo, falando sobre esse possível choque, com os professores que estão saindo da universidade, sem conhecimento específico, ainda porque estamos pautados na cultura da cidade, outras vozes são silenciadas neste currículo, a do campo também” (Docente 01).

O docente destaca a importância de se inserir discussões sobre a identidade cultural das populações do campo, devido ao próprio espaço em que se encontra localizado o CUBT/UFPA, pois a cultura da cidade se torna presente na dinâmica curricular.

Faz-se necessário mencionar, que há necessidade do currículo trabalhar tal especificidade, pois os egressos do Curso de Pedagogia deverão atuar em espaços que estão envolvidos na especificidade dos povos do campo.

O município de Abaetetuba é a sede do Campus Universitário do Baixo Tocantins / UFPA como já discutido nesta pesquisa. Este se constitui por um número significativo de escolas que fazem parte do campo, com suas devidas especificidades, fazendo-se necessário construir um Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia que atente para tal especificidade, pois atualmente este se encontra de acordo com a dinâmica do Curso de Pedagogia do Campus de Belém / UFPA. Na estrutura do currículo a educação do campo se apresenta apenas no núcleo eletivo, se colocando como opcional para os alunos do curso:

O núcleo eletivo, de caráter optativo, define a diversificação da formação, o qual deverá ser desenvolvido através de tópicos temáticos e/ou atividades independentes realizadas no âmbito do próprio curso ou através de outras atividades curriculares, tais como: disciplinas de outras áreas de conhecimento, monitoria, participação em projeto de ensino, pesquisa e extensão, estágios profissionais, cursos em áreas afins, participação em eventos científicos na área da educação, publicação de trabalhos científicos, entre outras, desde que regulamentadas ou validadas pelo Colegiado de Curso (UFPA, 2002, p. 39).

Como bem define o Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia, o núcleo eletivo se caracteriza como opção, sendo organizado de diferentes formas, o trabalho pedagógico tem características próprias, de acordo com o tópico temático escolhido pelos alunos.

O Projeto Político-Pedagógico assim, apresenta um silenciamento da identidade cultural dos povos do campo e não são vistas como obrigatórias no núcleo comum do currículo do curso. Segundo Resende (1998, p. 39), os planos sempre dizem respeito ao instituído e o projeto como rumo deve garantir a revisão do oficial, “sem negar o instituído,

projeta o instituinte”. Os projetos, ao serem pensados e sistematizados, devem considerar sua imersão na diversidade, mesmo que sua origem diga respeito a um nascedouro comum, que frequentemente é estabelecido por instâncias superiores. O Projeto Político-Pedagógico do Curso não deve se constituir como um constituinte de uma política comum, urbana, mas que se permita discutir de acordo com o lócus e universo onde se encontra os sujeitos que participam da dinâmica educativa. Na fala do docente o mesmo acrescenta que:

“O nosso problema é que não temos autonomia neste projeto político-pedagógico, é o mesmo de Belém e a ênfase lá é na zona urbana. Talvez seja necessário, nós construirmos o nosso próprio projeto do Curso de Pedagogia” (Docente 02).

Na fala do docente fica claro a angústia em não ter autonomia para implementação de um Projeto Político-Pedagógico voltado à realidade a qual está inserido o curso de Pedagogia, mas ouvindo outro docente percebe-se que o reflexo de se ter o mesmo Projeto Político-Pedagógico de Belém no CUBT/ UFPA tem origem bem diferente do que relata o docente 02:

“Os campi são autônomos como unidade administrativa, eles não são obrigados a cumprir o mesmo projeto político-pedagógico, e cada um deveria ter o seu específico, mas por uma decisão política institucional do Colegiado no Campus, achou por bem, por não fragmentar vários cursos de Pedagogia, seguir o PPP que é implantado no Campus Sede, que é o Campus de Belém” (Docente 03).

A autonomia se constrói no movimento individual e coletivo, onde a consciência se torna fundamental na construção de um projeto político que atenda aos princípios de uma sociedade. A UFPA/CUBT, necessita se organizar no sentido de viabilizar o espaço acadêmico com compromisso e responsabilidade social, não como mero instrumento de relações de poder.

Implementar, discutir, construir um projeto político-pedagógico que esteja de acordo com a realidade a qual está inserido significa constituir identidades próprias, não como reflexos de uma sociedade totalmente urbana e tomada pela cultura de massa, mas que possibilite o movimento dialético na emancipação do sujeito no processo educativo.

Ao longo do diálogo construído com os docentes, os mesmos foram sempre revelando a importância da discussão sobre a identidade cultural das populações do campo como imprescindível, necessitando de discussões não-fragmentadas sobre a identidade cultural das populações do campo. Deixaram claro, também, que há um empecilho na organização do

currículo do curso, devido ao mesmo se constituir de ideais que estão distantes do cotidiano em que está localizado o Campus, bem como a especificidade que dele faz parte.

“É essencial, por o Campus está localizado no interior do Estado do Pará, em área rural, necessariamente nós teríamos que discutir a formação do pedagogo, voltado para essa área. Nós aqui em Abaetetuba, estamos numa área que se constitui mais de ilhas do que cidade” (Docente 04).

A preocupação em associar um currículo para a diversidade que a região apresenta é urgente, não deve se constituir apenas como um lugar específico urbano, mas interagir com o campo na dinâmica da efetivação de uma política de formação que viabilize a heterogeneidade, singularidade, identidades como lugares que refletem ideologias, poder, luta de classes, que necessitam implementar uma posicionamento contra-hegemônico em torno das políticas oficiais curriculares que vem permeadas por discursos dominantes. O currículo como lugar de poder, de repasse de ideologias, nem sempre se evidencia na manipulação e controle econômico, para Apple:

É em geral manifesto como formas de ajuda e como formas de "conhecimento legítimo", formas que parecem fornecer sua própria justificação por serem interpretadas como neutras. Portanto, o poder é exercido através de instituições que, seguindo seu curso natural, reproduzem e legitimam o sistema de desigualdade. E tudo isso, é claro, pode de fato parecer ainda mais legítimo através do papel dos intelectuais que exercem profissões de marcado interesse social como a educação (APPLE, 1982, p. 211).

As definições presentes no currículo do curso de pedagogia são claramente resultado de seleção, onde a desigualdade na qual se estrutura a sociedade brasileira se espelha também em seu contexto, estabelecendo as relações de poder em torno de uma identidade urbana que dissemina seus ideais, descartando os valores, a luta, a especificidade dos sujeitos que vivem no campo.

A importância de discutir no currículo do curso de Pedagogia a identidade cultural das populações do campo, bem como sua educação, se faz constituir devido o mesmo ser um lugar de relações, que são sustentadas apenas na ideologia e na identidade cultural de mercado. A inclusão de tal discussão necessita se constituir como espaço de luta pela valorização de identidades individuais e / ou coletivas que processam a construção de uma sociedade realmente que lute pela igualdade social nas relações de sobrevivência.

Nessa perspectiva o currículo é considerado um artefato social e cultural. Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual. O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento oficial. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal - ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (MOREIRA; SILVA, 2001, p. 8).

Os autores definem o currículo vinculado a história social, não sendo neutro em sua constituição e elaboração, e como produtor de identidades. Desta forma, caracterizar este como produtor de identidade cultural das populações do campo é não desvincular os méritos das populações urbanas e suas identidades, mas propiciar um movimento dialético entre o vir a ser do egresso do Curso de Pedagogia. E assim como profissional que atuará na educação básica necessitará dominar saberes e competências voltadas às diferentes realidades que se apresentam como a educação do campo, sua identidade cultural, sua historicidade.

Assim, o curso de Pedagogia do CUBT/ UFPA segundo análise das falas dos docentes não tem preocupação em constituir no mesmo a ênfase na identidade cultural, apesar de sentirem necessidade, devido o lócus de o Curso ser um lugar que se encontra enredado por sujeitos oriundos do campo. Considerar a importância de dinamizar no mesmo tal discussão é imprescindível, para tanto faz-se necessário principalmente o currículo, ter mediações que considerem a mesma como necessária é não apenas opcional. Para isso os docentes apontam alguns indicativos importantes na efetivação de um currículo que incorpore a diversidade cultural das populações do campo, elencados e discutidos a seguir.

3.4 INDICATIVOS PARA A ELABORAÇÃO DE UM CURRÍCULO DE FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS QUE INCORPORE A IDENTIDADE CULTURAL DAS POPULAÇÕES DO CAMPO

Inicialmente parto de discussões sobre a visão dos docentes sobre a efetivação da inclusão da diversidade cultural dos povos do campo no currículo do Curso de Pedagogia. Aponto especificamente as falas respectivas dos docentes, permeando em seu discurso, o que consideram como necessidade para tal efetivação:

“Nas disciplinas onde há possibilidade de inclusão que seja discutida com outra temática... principalmente nas disciplinas pedagógicas. Na disciplina que eu ministrei um grupo de Barcarena, resolveu fazer o estágio, a observação numa escola da cidade e da estrada. Por quê? Porque eles queriam saber se há realmente essa disparidade entre cidade e campo, em termos de organização, funcionamento da escola, em termos de concepção de educação, a prática pedagógica e aí foi um trabalho interessante... a questão da escolha do Núcleo Eletivo da educação do campo poderia ser estimulada, talvez com uma palestra, um curso, algo nesse sentido...” (Docente 01).

“Nós poderíamos fazer palestras, trazer pessoas que já discutam sobre isso de Belém, mini-cursos, seminários de educação do campo, mostrando a relevância no campo educacional, especialmente em Abaetetuba por Ter essa especificidade, como em outro município do Baixo Tocantins” (Docente 02).

“Primeiro partir do professor. Incentivar como Universidade, que comece a fazer pesquisas na área, grupo de estudo, pode vincular os tópicos temáticos e aí vai ter mais facilidade. Isso é uma decisão institucional, do Colegiado, dos professores comecem a pesquisar na área... então seria institucionalmente o Campus, o Colegiado incentivar os professores a fazerem pesquisa na área” (Docente 03).

“A primeira coisa é constituir grupos de pesquisa. O problema não é dos alunos e sim de nós professores discutirmos sobre isso, é uma discussão do currículo, do desenho curricular e do próprio envolvimento com o movimento social” (Docente 04).

Os docentes apresentam alguns indicativos para organizar e estabelecer um trabalho de ensino e pesquisa no Curso de Pedagogia, envolvendo a identidade cultural das populações do campo. Torna-se evidente nas falas dos mesmos as seguintes sugestões:

- Inclusão da discussão sobre educação do campo nas disciplinas pedagógicas;
- Escolha do Núcleo Eletivo Educação do Campo, estimulando os alunos através de palestras e cursos;
- Estímulo à criação dos Grupos de Pesquisa que investiguem a temática sobre os povos do campo;
- Incentivar os professores por parte do Colegiado de Pedagogia, na pesquisa sobre educação do Campo, suas populações e Identidade Cultural;
- Discussão sobre o currículo do Curso de Pedagogia na dinâmica com os Movimentos Sociais.

Os indicativos em sua maioria apontados pelos docentes demonstram-se como medidas de adaptação das discussões sobre a identidade cultural das populações do campo ao modelo urbano de currículo existente no Curso de Pedagogia. Apenas no indicativo da relação entre currículo e os movimentos sociais revela a reestruturação de um desenho curricular, vinculado com a dinâmica de vida e identidade dos diferentes povos que habitam o campo.

Para tanto, a autonomia e a disponibilidade para efetivação desta proposição é imprescindível, não podendo se constituir com uma autonomia decretada, mas com autonomia construída¹⁸ coletivamente em torno de um projeto coletivo de educação, que se vincule aos ideais de sociedade não-excludente. A autonomia enquanto princípio no processo de construção de um projeto voltado à diversidade, necessita ser compreendida como:

[...] expressão da unidade social que é a escola e não pré-existe à ação dos indivíduos. Ela é um conceito construído social e politicamente, pela interação dos diferentes actores organizacionais, numa determinada escola. Ela é resultado da ação concreta dos indivíduos que a constituem., no uso de suas margens de autonomia relativa. Não existe uma "autonomia" em abstracto, fora da ação autônoma organizada dos seus membros. (BARROSO, 2000, p. 18).

Assim, a autonomia se constitui como pilar para que as discussões em torno de um projeto coletivo, possam realmente subsidiar os cursos de formação de professores voltados ao movimento circular em sintonia com a dinamicidade dos diferentes grupos sociais. Desta forma, não compreendo a identidade cultural, a educação do campo como um apêndice no currículo ou complemento, mas como componente da política curricular, preocupada em definir, construir caminhos de formação aos egressos do curso de Pedagogia do CUBT/UFPA, que possibilite aproximação em torno da própria realidade que o cerca - o campo.

A necessidade que se tem de reestruturar o Projeto Político-Pedagógico do curso de Pedagogia do CUBT/UFPA, vislumbra permear as discussões do currículo, voltado para a identidade cultural das populações, não descartando o urbano, mas criando espaços de valorização identitária.

Para Franco pensar um currículo para formação de pedagogos implica:

¹⁸Autonomia decretada e autonomia construída: expressões utilizadas por Barroso (2000), com a preocupação em definir que a autonomia decretada está sempre de acordo com os ideais de um poder local e / ou nacional, enquanto que a autonomia construída é aquela que se constrói nas relações com atuação e responsabilidade de todos os envolvidos na ação educativa.

[...] considerar o currículo numa perspectiva dialética, qual seja, um configurador de práticas sociais e culturais, ao mesmo tempo em que funcione como articulador e inovador dessas práticas, ou seja, um currículo que tanto deve ser encarado como um projeto cultural quanto deve se converter em cultura real, a ser incorporada no objeto de conhecimento de que se trata, no caso o campo conceitual da Pedagogia (FRANCO, 2002, p. 173).

Assim, a proposta curricular do Curso de Pedagogia, apoiada ao redimensionamento de seu Projeto Político-Pedagógico, deverá se constituir de pontos articuladores comuns, tendo como base um processo contínuo de reflexão/avaliação, contrapondo-se a idéia de um modelo único, que jamais poderá contemplar a especificidade e a complexidade, quer da epistemologia da Pedagogia como das demandas sócio-culturais contemporâneas.

Carr e Kemmis (1988) deixam bem explícito que currículo e ensino são situações que estão historicamente interligadas, pois são as práticas sociais que possuem um imaneente caráter político, modificando os sujeitos pelas práticas e sendo por elas transformados.

Nesta dinâmica os movimentos sociais, como grupos que lutam pelos direitos das populações do campo devem necessariamente fazer parte das discussões de políticas curriculares para formação de professores, dando ênfase nesta pesquisa para o Curso de Pedagogia. Não cabe pretender, o currículo numa perspectiva redutora, técnica e normativa, mas que considere as diversas dinâmicas sociais e culturais do movimento que norteia a vivência dos diferentes sujeitos da sociedade.

Grundy (1991) destaca que o currículo deve sempre se preocupar com o caráter emancipatório, uma vez que a prática deve ser sustentada pela reflexão enquanto práxis; devendo não ser visto como um plano a cumprir, mais como um processo que vai se construindo na interação entre o atuar e o refletir, numa dinâmica circular, pautada nos princípios da avaliação contínua e mediada pelo espiral da pesquisa-ação.

O currículo do Curso de Pedagogia deve estar preocupado com a qualidade social da educação, para tanto não pode se caracterizar numa visão urbano-cêntrica de sociedade, mas permeada por discussões que priorizem também a identidade dos diferentes povos que habitam o campo. Para tanto, Stenhouse (1984) aponta no currículo a possibilidade de comunicação entre a teoria e a prática se preocupando com:

- O delineamento de uma intenção;
- A situação dos fatos e teorias que norteiam as práticas vividas;
- Um propósito educativo preocupado e aberto as discussões críticas, tendo condições de aplicabilidade na prática.

Tais apontamentos sugeridos por Stenhouse, demonstram que um currículo aberto às discussões críticas, associando a sua intenção às práticas vividas, carrega em si um movimento dialético de construção de uma identidade não estática, mas construída socialmente, e que anseia a humanização, a valorização do sujeito enquanto ser social.

Não podemos construir um currículo multicultural apoiado ao monocultural, onde as identidades culturais não são discutidas no contexto de uma identidade nacional que é oriunda de uma identidade de massa, se constituindo enquanto reflexo, de suas condições, mas é necessário que o desenho curricular seja construído no movimento da ação - reflexão - ação e assim possibilite uma formação permeada por sujeitos que buscam a emancipação.

Quero destacar aqui, que para se construir um currículo que afirme as discussões sobre a identidade cultural das populações do campo, este necessita está pautado nas discussões em torno da emancipação, voltado à análise dos diferentes sujeitos que habitam os diferentes espaços como construtores do movimento histórico-social.

Para Franco, a Pedagogia deve organizar ações, pesquisas, reflexões em direção as principais demandas da sociedade contemporânea, sendo:

- Qualificação da formação de docentes como um projeto político - emancipatório;
- Organização do campo de conhecimento sobre a educação, na ótica do pedagógico;
- Articulação científica da teoria educacional com prática educativa;
- Transformação dos espaços potenciais educacionais em espaços educativos / formadores;
- Qualificação do exercício da prática educativa na intencionalidade de diminuir práticas alienantes, injustas e excludentes encaminhando a sociedade para processos humanizantes, formativos e emancipatórios. (FRANCO, 2002, p.179).

A viabilização de um projeto político-pedagógico no Curso de Pedagogia do CUBT / UFPA de caráter emancipador, dependerá da autonomia, do espaço enquanto momento de discussão e diálogo com os movimentos sociais e com os outros sujeitos. E a partir daí a dinâmica de constituir grupos de pesquisas, seja realmente algo provocativo, que vá além da pesquisa, mas que se preocupe também com a extensão que também é responsabilidade da Universidade. Esse movimento circular de construção de uma política curricular, revelará o compromisso real da formação dos professores alicerçada ao grande viés da ação-reflexão-ação.

Quero ainda ressaltar, que é necessário refletir sobre a construção do currículo para o Curso de Pedagogia, associado principalmente ao seu Projeto Político-Pedagógico, como um momento de ruptura no pensar consensual, no enfrentamento de contradições, mas se pautando na divergência do pensar, dialogando com Brzezinski, quando afirma que:

[...] É preciso esclarecer que é importante os profissionais de educação não assumirem a mediocridade do mundo oficial como projeto. Importa reconhecer esse momento como de fecundidade de idéias e práticas. Nesse movimento fecundo, as idéias e práticas se ressignificam e se fortalecem para sustentar a ousadia de os educadores levarem adiante, com responsabilidade política e ética, as possibilidades de dar maior significado à sólida formação e à valorização profissional do docente, em todos os níveis e modalidades de ensino (BRZEZINSKI, 1999, p. 102).

Assim, a luta em prol de um currículo que priorize a identidade cultural das populações do campo, se configura num desenho curricular desencadeado num projeto coletivo, que é discutido com todos os docentes, os diferentes servidores, os movimentos sociais, os alunos do curso, enfim todos os segmentos da sociedade, para que a partir daí se concretize uma política de formação atenta ao diverso, ao singular e heterogêneo.

APROXIMAÇÕES CONCLUSIVAS

O estudo que me propus realizar para tentar desvendar o caminho, que levaria às respostas para minhas inquietações sobre a relação do Currículo do Curso de Pedagogia do CUBT/UFPA com a Identidade Cultural das Populações do Campo foi de grande valia, apesar das dificuldades encontradas. Mesmo diante destas, a trajetória foi também muito prazerosa e me permitiu avançar na direção desejada.

É importante ressaltar que as aproximações conclusivas aqui apresentadas de maneira nenhuma implicam em conclusões não sujeitas as modificações pelo aprofundamento do estudo e até mesmo do enfoque. São apenas aproximações, portanto demonstram até onde consegui chegar com o estudo desenvolvido.

O Curso de Pedagogia no Brasil desde sua implantação em 1939 vem descortinando em sua história discussões sobre sua especificidade e campo de estudo. Sempre foram apoiados em fundamentos legais, todavia a partir do fim da década de 1970, novas reformulações foram ganhando expressão no interior do movimento de revisão dos Cursos de Pedagogia e demais licenciaturas.

No período de 1939 a 1972, três regulamentações fundamentais estiverem organizando o Curso de Pedagogia: O Decreto - Lei n ° 1.190, de 4 de abril de 1939, o Parecer CFE n ° 251/62 e o Parecer CFE n ° 252/69, sendo os dois últimos de autoria de Valnir Chagas. O último deles respondeu pela fundamentação legal do curso por mais de trinta anos.

De 1937 a 1977, período compreendido por um conjunto de indicações de autoria do Conselheiro Valnir Chagas, com o objetivo de aplicar uma reestruturação global nos Cursos Superiores de formação do Magistério no Brasil. Já de 1978 a 1999, destacam-se a existência de documentações geradas no processo de revisão da formação do educador, como iniciativas de professores e estudantes universitários, instituições universitárias e organismos governamentais interessados no assunto. Foi um período de revisão dos cursos, pois com a LDBEN 9394/96, os rumos da Pedagogia estão associados a uma nova concepção de escola, seu novo papel, definindo uma concepção de conhecimento escolar, profissão docente e formação de professores.

Assim, uma Comissão de Especialistas do Ensino de Pedagogia, em 6 de maio de 1999, divulgou um documento denominado proposta de Diretrizes Curriculares da Comissão de Especialistas de Pedagogia, definindo o perfil de atuação do pedagogo, considerando este um profissional habilitado para atuar na organização e gestão de sistemas e unidades educacionais, nas diversas áreas da educação, tendo como base em sua formação, a docência.

O processo de discussão em torno do Curso de Pedagogia foi sempre conduzido por várias análises em torno de sua especificidade, estrutura curricular, bem como sua própria identidade. Em 2003, o Conselho Nacional da Educação constituiu uma Comissão Bicameral que tinha como responsabilidade definir as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Desta forma, foram encaminhadas várias discussões por parte dos grupos sociais, como entidades, sindicatos, associações estudantis, professores e alunos do Curso de Pedagogia.

Em 2005, depois de inúmeros debates e discussões, foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, definindo o lócus de atuação do pedagogo no exercício da docência na Ed. Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos Cursos de Ensino Médio e Modalidade Normal e em Cursos de Educação Profissional, em áreas de serviço e apoio escolar, bem como em quaisquer áreas que necessitem de conhecimentos pedagógicos.

O Curso de Pedagogia no contexto da Universidade Federal do Pará/ Campus Universitário do Baixo Tocantins, tem toda a sua regulamentação estruturada com base na legalidade do Curso no Brasil. Teve sua implantação na UFPA em 28 de outubro de 1954, através do Decreto n° 35.456/54 e da Portaria do MEC n° 771/54.

Atualmente é regulamentado através da Resolução do CONSEP de 06/10/1999 sob o n° 2669, garantindo a formação de pedagogos, voltada à atuação na educação formal e informal, compreendendo a docência como elemento fundamental; onde a prática docente é construída basicamente na relação teórico-prática.

Ao longo da expansão da Universidade Federal do Pará, o processo de Interiorização difundido em 1986 se preocupou em oferecer cursos de licenciatura nos Municípios do Interior do Estado do Pará. Em 1987, surge o Campus Universitário do Baixo Tocantins, com o objetivo de atender a demanda na capacitação do quadro de docentes para o exercício do Ensino Fundamental e Médio nos municípios de: Abaetetuba, Acará, Barcarena, Concórdia do Pará, Igarapé-Miri, Moju, Tailândia e Tomé-Açú.

O CUBT/UFPA tem sua sede no município de Abaetetuba - Pa, onde todo o processo de luta por sua implantação esteve sempre pautado através de movimentos sociais, como o SINTEPP; movimento que desde 1980, buscou como meta a qualidade no ensino, principalmente ao que tange a formação de professores. Tal organização possibilitou um diálogo entre o poder público e os servidores da educação, para que se consolidasse a implantação do CUBT/UFPA, associado à melhoria da educação no Baixo Tocantins.

O CUBT/UFPA iniciou suas atividades com os Cursos de: Pedagogia, Letras, História, Matemática e Geografia, todos funcionando em regime intervalar. Destaca-se o Curso de Pedagogia, por ter um lugar específico na história do mesmo, pois desde sua trajetória inicial até os dias atuais, é o Curso que regularmente é oferecido para atender a demanda do Baixo Tocantins.

A dinâmica do Curso de Pedagogia no CUBT/UFPA é organizada de acordo com o seu Projeto Político-Pedagógico, que tem todo o seu embasamento de acordo com a discussão e elaboração do PPP do Curso de Pedagogia do Campus do Guamá/UFPA. Na organização do desenho curricular do Curso as disciplinas estão organizadas no Núcleo Básico, Núcleo Específico e Núcleo Eletivo.

A autonomia se constrói no movimento individual e coletivo, onde a consciência se torna fundamental na construção de um projeto político que atenda aos princípios de uma sociedade. A UFPA/CUBT, necessita se organizar no sentido de viabilizar o espaço acadêmico com compromisso e responsabilidade social, não como mero instrumento de relações de poder.

A Educação Rural em sua especificidade tem um tópico temático ofertado no Núcleo Eletivo, mas que dependendo da opção dos alunos pode nem ser ofertada para estudo e análise da temática. As discussões sobre a identidade das populações do campo no currículo do Curso de Pedagogia, não aparecem inseridas em seu Núcleo Comum ou Específico, mas pode-se afirmar que fica a critério e interesse por parte dos docentes em suas atividades desenvolvidas nas disciplinas ministradas.

A existência de uma identidade nacional que está preocupada em implantar uma cultura global, dinamizada pelos meios de comunicação de massa, vem construindo “a moldagem de seus cidadãos de seus Estados visando um ‘modo de vida’ comum [...]” (MATEWS, 2002, p. 31) Assim, a organização do desenho curricular do Curso de Pedagogia do CUBT/UFPA, de seu Projeto Político Pedagógico está voltada para uma visão urbano-cêntrica de sociedade, estabelecendo uma cultura própria da urbanidade.

Associar um currículo voltado as discussões da identidade das populações do campo, educação do campo, movimentos sociais, heterogeneidade, é relacionar questões associadas à vivência do meio rural, como fundamentais; não apenas vistas como agregadas a discursos pedagógicos aleatórios em sala de aula, mas como construção de um Projeto Político-Pedagógico que realmente se constitua na realidade.

O CUBT/UFPA se encontra localizado num município que em sua especificidade convive com a dinâmica das populações do campo, tanto em seus movimentos sociais

presentes na AMIA e no STR, como na própria realidade da educação do campo nas escolas multisseriadas, que vivencia o processo educativo escolar. Daí, não pode ver como um espaço isolado do contexto da realidade do campo, mas como um lócus que necessita associar o real vivido pela comunidade que faz parte.

Apple (1982) deixa claro para nós, que o currículo geralmente apóia e aceita a estrutura econômica, política, ideológica e intelectual existente, que distribui oportunidade e poder na sociedade. Desta forma, o currículo do Curso de Pedagogia do CUBT/UFPA em sua dinâmica vem constituindo-se de relações que vem negando a especificidade do campo presente em sua especificidade, visto que as relações curriculares, construídas pelos docentes são organizadas apenas de acordo com o que está explícito no desenho curricular do curso, preocupando-se assim com a relação de poder existente entre o que pesquisa, investiga e o que está prescrito no currículo oficial do Curso.

Um currículo voltado para a diversidade cultural, onde a identidade dos diferentes sujeitos que habitam o campo necessita ser indicada como princípio básico na política curricular, deve estar associado a um curso de formação de professores que:

[...] não se efetua no vazio devendo estar vinculado a uma intencionalidade, a uma política, a uma epistemologia, a pesquisas aprofundadas dos saberes pedagógicos. A formação de professores desvinculada de um projeto político só pode caracterizar uma concepção extremamente pragmatista, reprodutivista, tecnocrata da ação docente (FRANCO apud ROSA; SOUZA, 2002, p. 177).

A formação dos professores através do Curso de Pedagogia deve estar fundamentada em um projeto político-social, associado à construção dialética de um Projeto Político-Pedagógico específico para o Curso de Pedagogia do CUBT/UFPA, que seja discutido por todos os sujeitos que dinamizam o processo da formação: professores, alunos, movimentos sociais, gestores, comunidades, enfim, todos aqueles que estão envolvidas na relação de construção de uma educação voltadas a efetivação da cidadania.

A educação se faz em toda a sociedade, através de diferentes meios e espaços sociais e à medida que esta se tornou tão complexa, é preciso expandir a intencionalidade da formação para diversos outros contextos, abrangendo diferentes tipos de dinâmicas educativas que favoreçam o exercício pleno da cidadania. As discussões em torno das diferentes especificidades que vivencia a sociedade como as identidades culturais das populações do campo, deverão se fazer presente no rol do currículo de formação do pedagogo, referendando seu papel social transformador.

Carr e Kemmis (1988) e Grundy (1991) destacam que o currículo deve sempre estar preocupado com as situações que estão historicamente ligadas a ele, destacando o seu caráter emancipador, pois as práticas que estão associadas a sua efetivação, devem estar sustentadas pela reflexão enquanto práxis social.

Assim, o currículo do Curso de Pedagogia do CUBT/UFPA, em seu contexto necessita estabelecer metas que deverão fazer parte de um projeto coletivo, associado às dimensões que estão ligadas a história da sociedade em suas diferentes especificidades. As discussões sobre a identidade cultural das populações do campo não podem estar incorporada a transversalidade no currículo, pois quando pensamos currículo, pensamos projeto; e as diversidades existentes no meio social, devem necessariamente fazer parte das políticas curriculares de formação de professores.

O Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia deve concretizar a proposta de construção coletiva de uma política curricular, desencadeadora de uma real superação de um projeto hegemônico, que pressupõe uma concepção de mundo e relações sociais reducionistas e empobrecidas. A efetivação de tal proposta é resultado da concepção de currículo que permeia os ideais que se prioriza na formação dos professores, pois para Apple (1989) há uma relação entre currículo e poder, sendo explícito e implícito nos diferentes contextos que se direciona a educação.

Evidencia-se no contexto do Currículo do Curso de Pedagogia do CUBT/UFPA e sua relação com a Identidade Cultural das Populações do Campo, a necessidade das indicações sobre a temática na política curricular que é dinamizada no interior das atividades que são desenvolvidas pelo próprio curso. Como:

- Inclusão da discussão sobre educação do campo nas disciplinas pedagógicas;
- Escolha do Núcleo Eletivo Educação do Campo, estimulando os alunos através de palestras e cursos;
- Estímulo à criação dos Grupos de Pesquisa que investiguem a temática sobre os povos do campo;
- Incentivar os professores por parte do Colegiado de Pedagogia, na pesquisa sobre educação do Campo, suas populações e Identidade Cultural;
- Discussão sobre o currículo do Curso de Pedagogia na dinâmica com os Movimentos Sociais.

Assim, a proposta curricular do Curso de Pedagogia, apoiada ao redimensionamento de seu Projeto Político-Pedagógico, deverá se constituir de pontos articuladores comuns, tendo como base um processo contínuo de reflexão/avaliação, contrapondo-se a idéia de um

modelo único, que jamais poderá contemplar a especificidade e a complexidade, quer da epistemologia da Pedagogia como das demandas sócio-culturais contemporâneas.

Para tanto, ao realizar tais ideais faz-se necessário a compreensão de que a educação é um processo social, que necessita estar em constante diálogo com as diferentes organizações sociais existentes em seu meio.

Pela análise provisória constituída nesta pesquisa, identifico a necessidade de analisar, aprofundar teoricamente as questões aqui suscitadas, pois, isso certamente requer uma aproximação mais minuciosa na Universidade Federal do Pará / Campus Universitário do Baixo Tocantins, especificamente no Curso de Pedagogia e assim constituir-se como objeto de continuidade deste estudo. Mas a dinâmica do tempo com certeza terá a responsabilidade em julgar e propiciar este novo momento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANHA, M^a. L. **A História da Educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.

ALVAREZ, S. E & DAGNINO, E. & ESCOBAR, A . **Cultura e Política nos Movimentos Sociais Latino-Americano: novas leituras**. Editora UFMG, Belo Horizonte, 2000.

APPLE, M. **Ideologia e Currículo**. Tradução de Carlos Eduardo Ferreira de Carvalho. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1982.

_____. **Educação e Poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ABAETETUBA. **Estatuto da Associação dos Moradores das Ilhas**. 1986.

_____. **Relatórios dos Encontros de Educadores do Baixo Tocantins de 1982 a 1988**.

_____. **Boletins Informativos dos Professores de Abaetetuba-ASBEP/SUB-SEDE do SINTEPP de 1982 a 1988**.

_____. **Ata de Constituição do Sindicato dos Trabalhadores Rurais**, Abaetetuba -PA, 1972.

_____. **Ata de Constituição da Associação dos Moradores das Ilhas de Abaetetuba**. 1986.

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento**. Campinas: Papyrus, 1996.

BOFF, L. Todos os Pecados Capitais Antiecológicos: A Amazônia. In: **Ecologia: Grito da Terra Grito dos Pobres**. Rio de Janeiro: Sextante, 2004.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Brasília, DF, 1996.

_____. **O Desafio da Educação no Campo / meio rural**. Seminário Educação do Campo / meio rural - Cultivando um Brasil melhor. Brasília, setembro, 2003.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Ensino Superior. Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia. **Proposta de Diretrizes Curriculares**. Brasília, 6 de maio de 1999.

_____. **Referências para uma política nacional de educação do campo:** caderno de subsídios, Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, Brasília, 2004.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.** Conselho Nacional de Educação, MEC, 2005.

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

BAPTISTA, C.F.M. **Educação Rural:** das experiências as políticas públicas. Núcleo de estudos Agrários e Desenvolvimento Rural Sustentável / Ministério do Desenvolvimento Agrário, Abaré, 2003.

BARROSO, J. O reforço da autonomia das escolas e a Flexibilização da Gestão Escolar em Portugal. In: FERREIRA, N.S.C. **Gestão Democrática da educação:** atuais tendências, novos desafios, São Paulo: Cortez, 2000.

BOGDAN, R. BIRKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto e Porto, 1994.

BRUNER, J. **A cultura da educação.** tradução Marcos A G. Domingues, Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

BERGER, P. L. & LUCKMANN, T. **The social construction of Reality.** Penguin University Books, 1971.

CALDART, R.S. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. IN: KOLLING, E.J.& CERIOLLI. **Educação do Campo:** identidade e políticas públicas. Brasília, DF: articulação nacional. Por uma educação do campo nº 4., 2002.

CALAZANS, M. J. C. Questões e Contradições da Educação Rural no Brasil. IN: WERTHEIN, J & BORDENAVE, J. D. **Educação Rural no 3º mundo.** Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1981.

CARNEIRO, V. L.; WELGEL, V. A. C. M. **A questão da educação na Amazônia.** UFPA, Belém, 1989 (mimeo).

CINEL, N. C.B. Classes Multisseriadas: ainda um desafio. **Revista do professor.** Porto Alegre, 16 (64): 50. Out./Dez. 2000.

CARR, W. KEMMIS, S. **Teoria crítica de la enseñanza.** Barcelona: Martinez Rocha, 1988.

CAMARGO, A M.M. **A Universidade na Região Amazônica:** um estudo sobre a interiorização da UFPA. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Pará, 1997.

CARVALHO, D. S. G. & SILVA, & FREITAS, I. L. **A atuação da Educação Popular nos Movimentos Sociais em Abaetetuba. Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia**, UFPA/CUBT, 1992.

CASTRO, E. R. Estado e Políticas Públicas na Amazônia em face da Globalização e da Integração de Mercados. In: COELHO, M.; MATHIS, A.; CASTRO, E. & HURTIENNE, T (orgs.). **Estado e Política Públicas na Amazônia: gestão do desenvolvimento regional**-Belém: Cejup: UFPA-NAEA, 2001.

CORRÊA, S. **Educação Popular e Movimentos Sociais: construindo caminhos de inclusão social e de sustentabilidade com as sociedades tradicionais da Amazônia**. Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia, Centro de Ciências Sociais e Educação da Universidade Estadual do Pará, Belém-Pa, 2005.

DIDONET, V. **Plano Nacional da Educação-PNE**. Brasília. Líber Livro Editora, 3ª Ed., 2006.

DAYRELL, J. (org.) **Múltiplos Olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte, UFMG, 1996.

FERNANDES, B. M. Diretrizes de uma Caminhada. IN: KOLLING, E.J & CERIOILLI. **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**, Brasília, DF, Articulação Nacional, Por uma educação básica do campo, 2002. (Coleção Por uma educação do campo nº 4)

FURTADO, E.D. & outros. **A educação do campo: um desafio dos assentamentos do Ceará**. Projeto de Pesquisa, 1999.

FUNARI, P.P. **A Antiguidade Clássica**. A história oral. Tradução Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa**. Paz e terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.

FREITAS, L. C. **Em direção a uma política para a formação de professores**, Em Aberto, Ano 12, nº 54, p. 3 - 122, 1992.

FORQUIM, J.C. **Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Trad. Guacira Lopes Louro. Porto Alegre, Artes Médicas, 1993.

FRANCO, M. A S. Indicativos para um currículo de formação de pedagogos. In: ROSA, D. E. G.; SOUZA, V.C. (orgs.) **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

GRZYBOWSKI, C. **Esboço de uma alternativa para pensar a educação no meio rural.** Revista Contexto & Educação. Ijuí. Universidade de Ijuí. Out./Dez.,1986

GRUNDY, S. **Producto o praxis del curriculum.** Madri: Morata, 1991.

GIDDENS, A. **As conseqüências da Modernidade.** São Paulo: Unesp, 1991.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: Guanabara, Koogan,1989.

HAGE, S. M. **Educação como Inclusão Social.** Texto apresentado na II Conferência Municipal de Educação de Cametá. Set. / 2003

HALL, S. **A centralidade da cultura:** notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. Educação e Realidade, v. 2, nº 22, p. 16 - 46, 1997.

_____. **Da Diáspora:** identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG, 2003

IMBERNÓN, F. **Formação Docente e Profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo, Cortez, 2000.

KERLINGER, F. N. **Metodologia das Ciências Humanas:** um tratamento conceitual. São Paulo, EPU, 1910.

KUENZER, A. **As políticas de formação: a construção da identidade do professor sobranste.** Educação e Sociedade. Campinas: Cedes, v.68, 1999.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e Pedagogos para quê.** São Paulo: Cortez, 2004.

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

LOBATO, V. **A educação no âmbito das políticas públicas da década de 80 em Abaetetuba: os desafios da democratização.** Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia, UFPA/CUBT, 1999.

LOPES, A. R. C. Pluralismo Cultural em Políticas de Currículo Nacional, In: MOREIRA, A. F.B. (org.) **Currículo:** políticas e práticas, São Paulo: Papirus, 1999.

MELLO, G. N. **Formação inicial de professores para educação básica:** uma revisão radical. 1999 (Documento principal para discussão). Mimeografado.

MOREIRA, A. F. B. A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995 - 2000): avanços, desafios e tensões. **Revista Brasileira de Educação**, nº 18, p. 65 - 81, 2001.

_____. Multiculturalismo, Currículo e Formação de Professores. In: MOREIRA, A . F. B. (org.) **Currículo: políticas e práticas**. São Paulo: Papirus, 1999.

MACLAREN, P. **Multiculturalismo Revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio**, Porto Alegre: Artmed, 2000.

MARQUES, M. O. **A formação do profissional da educação**. Ijuí: Ed. Unijuí, 1992.

MATHEUS, G. **Cultura Global e Identidade Individual: à procura de um lar no supermercado cultural**; Tradução Mário Mascherpe. Bauru, SP: EDUSC, 2002.

NETO, A R. S. **A Construção e a Implantação de uma Proposta Alternativa para o Curso de Pedagogia da UFG**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 1999.

OLIVEIRA, P. S. (org) **Metodologia das Ciências Humanas**. São Paulo: Unesp, 1998.

OLIVEIRA, R. C. **Identidade, Etnia e Estrutura Social**. Universidade Federal de Brasília. Livraria Pioneira Editora: São Paulo, 1976.

OLIVEIRA, I. E. A. F. O curso de Pedagogia: um pouco de sua história e as novas perspectivas. **Revista Recortes em Educação**. Nº 1. Belém, 1965.

PIMENTA, S. G. (org) **Saberes Pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Pedagogia, Ciência da Educação?** São Paulo: Cortez, 1996.

PEREIRA, J. E. D. **As licenciaturas e as novas políticas educacionais de formação docente**. Revista Educação & Sociedade, ano XX, nº 68, dezembro/1999.

PINTO, L. **Grandezas e Misérias da Mineração no Pará**. Jornal Pessoal: Agenda Amazônica de Lúcio Flávio Pinto. Belém-Pa: Agosto de 2004. 1ª Quinzena. Nº 327, Ano XVII.

RESENDE, L. M. G. A perspectiva Multicultural no Projeto Político-Pedagógico. In: VEIGA, I. P. A & RESENDE, L. M.G. (orgs). **Escola: espaço do Projeto Político-Pedagógico**, Campinas, SP: Papirus, 1998.

SILVA, J.M. **Espelho Líquido: a vida cotidiana de uma escola ribeirinha no Estado do Pará**. São Paulo, Dissertação de Mestrado, PUC / SP, 1993.

SILVA, C. S.B. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade.** São Paulo: Autores Associados, 1999.

_____. **Diretrizes curriculares para o Curso de Pedagogia no Brasil: um tema vulnerável às investidas ideológicas.** Marília, 2001 (Mimeogr.)

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SANTOS, J. L. **O que é cultura.** Brasiliense, 1983.

SANTOS, C. B. & TRINDADE, S. C. **Classes Multisseriadas.** Uma experiência interdisciplinar. Trabalho de Conclusão de Curso, CUBT/UFPA, Agosto/2003.

SOBRINHO, C. M.; BEZERRA, I. C. **O papel político da Educação Superior no Estado do Pará: uma análise das políticas de extensão da UFPA no período de 1990 a 1997.** Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia. Belém: UFPA, 1997.

STENHOUSE, L. **Investigación del currículum.** Madri: Morata, 1984.

SACRISTÁN, J.G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** Trad. Ernani F. da Rosa, 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. Currículo e Diversidade Cultural. In: SILVA, T.T. da. & MOREIRA, A. F. (orgs.) **Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais,** Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

THOMPSON, P. **A voz do passado: história oral,** Tradução Lólio Lourenço de Oliveira, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.

THOMPSON, J. B. **Ideologia e Cultura Moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

TRIVINOS, A N.S. **Introdução a pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

TURA, M. L. R. **Conhecimentos Escolares e circulação entre culturas,** In: LOPES, A. C.; MACEDO E. (orgs) Currículo: debates contemporâneos, São Paulo: Cortez, 2002.

WILLIAMS, R. **Cultura.** Tradução Lólio Lourenço de Oliveira. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

UFPA, **A Reestruturação Curricular do Curso de Pedagogia: o projeto político-pedagógico,** Belém / Pará, 2001.

_____. **Orientações Básicas do Curso de Pedagogia.** Semana do Calouro do Curso de Pedagogia, Colegiado de Pedagogia, Campus Universitário do Baixo Tocantins, Abaetetuba, 2002.

_____. **Plano de reativação do Núcleo de Educação de Abaetetuba.** Resolução nº 37/71-CONSEP – UFPA, 1985.

VEIGA, I. P. A (et al). **Licenciatura em Pedagogia:** realidade, incertezas, utopias. Campinas, Papirus, 1997.

VASCONCELOS, E. M. **Complexidade e pesquisa interdisciplinar:** epistemologia e metodologia operativa, Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

ZEICHNER, K. **Formação reflexiva de professores.** Lisboa: Educa, 1993.

