



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE BRAGANÇA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
LINGUAGENS E SABERES NA AMAZÔNIA**

**ANA CLÁUDIA RIBEIRO DE CASTRO**

**AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO EDUCADOR DO CAMPO DO TERRITÓRIO  
BRAGANTINO: UM DIÁLOGO COM OS SABERES E FAZERES COTIDIANOS DO  
EDUCANDO**

Dissertação apresentada ao Programa de Linguagens e Saberes da Amazônia. Linha de Pesquisa Memórias e Saberes da Universidade Federal do Pará - UFPA campus Bragança, para a obtenção do título de mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Georgina Kalife Cordeiro

BRAGANÇA-PA  
2017

**ANA CLÁUDIA RIBEIRO DE CASTRO**

**AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO EDUCADOR DO CAMPO NO TERRITÓRIO BRAGANTINO: UM DIÁLOGO COM OS SABERES E FAZERES COTIDIANOS DO EDUCANDO**

Dissertação apresentada ao Programa de Linguagens e Saberes da Amazônia. Linha de Pesquisa Memórias e Saberes da Universidade Federal do Pará - UFPA campus Bragança, para a obtenção do título de mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Georgina Kalife Cordeiro

**BANCAEXAMINADORA**

---

**Orientadora: Profa. Dra. Georgina Kalife Cordeiro**  
**Universidade federal do Pará- UFPA**

---

**Avaliador: Prof. Dr. Salomão Mufarrej Hage**  
**Universidade Federal do Pará–UFPA**  
**Membro Interno**

---

**Avaliador: Prof. Dr. Roumier da Paixão Sousa**  
**Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Pará - IFPA**  
**/Castanhal.**  
**Membro Externo**

**BRAGANÇA-PA**  
**2017**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)  
Sistema de Bibliotecas da UFPA

---

Castro, Ana Cláudia Ribeiro de, 1968 -

As práticas pedagógicas do educador do campo do território bragantino: um diálogo com os saberes e fazeres cotidianos do educando / . – 2017.

Orientador: Georgina Kalife Cordeiro

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Campus Universitário de Bragança, Programa de Pós-Graduação em Linguagens e Saberes na Amazônia, Bragança, 2017.

1. Educação rural-Bragança (PA). 2. Prática de ensino. 3. Professores - Formação. 4. Identidade. I. Título.

CDD: 23. ed. 370.91734

---

## **DEDICATÓRIA**

Ao Deus Divino, Princípio, Meio e Fim, Minha Força Maior;

Em memória, ao meu Pai, Meu Amor Eterno, por sua missão cumprida e a quem devo este momento, por ter sido Meu Incondicional Incentivador;

À Luz de meu Caminho, minha filha, Jordana, que em sua existência, transformou meu ser;

Aos Anjos de minha Vida, que nesta existência vieram como irmãs Ana Rita e Ana Jéssica e mãe, Creusa Dias;

**BRAGANÇA  
2017**

## AGRADECIMENTOS

Aos Educadores do Campo, egressos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo pela disponibilidade, respeito e seriedade que mostraram nos momentos de atividades conjuntas, sem eles este estudo não seria possível – meus respeitos e admiração;

À orientadora e amiga Georgina Kalife Cordeiro, a seta no caminho dessa nova jornada profissional. Com sua sabedoria intelectual e humana conduz a busca pelo conhecimento com respeito e solidariedade – meu eterno carinho;

À minha filha, Jordana, que aos 12 anos mostrou a força de mulher que terá, suportou minha ausência com sabedoria, maturidade, responsabilidade e afeto. Nos momentos difíceis era minha fonte de energia. Obrigada filha por tornar tudo tão mais fácil.

Às minhas amadas irmãs (anjos em minha vida) Ana Rita e Ana Jéssica, que construíram o alicerce para minhas longas ausências de casa por conta das disciplinas e do trabalho de campo. Cuidaram do meu bem mais precioso, minha filha, com amor de mãe – o amor delas é incondicional;

À minha adorada mãe, Creusa, minha flor do campo, que ao longo de seus setenta anos, vigoram a força e a determinação de uma leoa. Suas orações e suas palavras de conforto e incentivo me seguraram nos momentos difíceis - sua fé é inabalável;

À minha estimada amiga, Edileuza Piletti (Coordenadora do PROCAMPO – IFPA Campus Bragança, 2009 a 2012), por todo o apoio, ensinamentos, paciência, diálogos construtivos e sugestões de trabalho – sua amizade me é valiosa;

Ao mestre amigo, Salomão Hage, incansável intelectual e militante da causa dos povos trabalhadores e discentes do campo. Oportunizou-me grandes aprendizados;

Aos amigos e colegas do OBEDUC pela receptividade carinhosa, momentos de reflexão, aprendizado e diálogos construtivos – minha admiração e carinho;

Aos colegas de turma do Mestrado Linguagem e Saberes da Amazônia da Universidade Federal do Pará – campus Bragança, que tornaram o processo de aprendizagem rico e amenizaram a distância com suas alegrias, noites descontraídas no “Bequerêça”, Rodas de carimbó, Saraus Literários, farras gastronômicas ao fim de cada disciplina e as gargalhadas nos corredores e lanchonete da “Tia Marina” – muitos apertaram o laço da amizade;

Aos órgãos gestores e/ou coordenadores do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia- campus Bragança, Escolas das comunidades, lócus de pesquisa, e Secretarias Municipais de Educação, pela receptividade e respeito que acolheram minhas buscas;

Aos funcionários (as), professores (as) e coordenação do Programa de Pós-graduação Linguagem e Saberes da Amazônia, pela atenção e a disponibilidade nos atendimentos;

À banca examinadora nas pessoas do Professor Dr. Dr. Salomão Hage e Dr. Romier Sousa pelos diálogos construtivos e sugestões que ajudaram a nortear este trabalho;

## **EPÍGRAFE**

A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.

Paulo Freire

## RESUMO

A pesquisa aqui apresentada investiga as Práticas Pedagógicas de educadores egressos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo ofertado pelo Instituto de Educação, Ciências e Tecnologia – IFPA, campus Bragança, no período de 2009 a 2012. A pesquisa foi realizada com sete educadores atuantes em escolas do campo, antes e depois da formação no Curso de LEdoC. Os caminhos metodológicos estão fundamentados em paradigmas teóricos que empregam os métodos e estratégias da pesquisa qualitativas na concepção de Lukde e André (2015), Godoy (1995), Minayo (2003) e Esteban (2003). Os dados foram colhidos através de instrumentos como: Entrevista Narrativa, Observação de Práticas Pedagógicas nos espaços educacionais e documentos fornecidos pelos educadores e escolas do campo. A construção teórica e discursiva está sustentada pelos seguintes autores: ARROYO (2001, 2004, 2007, 2014), ANTUNES-ROCHA (2010, 2011), CALDART (2004,2009, 2010, 2011), FERNANDES (1999, 2001, 2005), FREIRE (1992, 2003, 2009), GHENDIN (2012), HAGE (2005,2008, 2009, 2011, 2014, 2015), MOLINA (2003, 2004, 2011, 2012, 2013,2014, 2015), SOUZA (2014), FRIGOTTO (2008, 2010) e GADOTTI (1991, 1999, 2010) dentre outros que trazem para discussão a temática Educação do Campo, Formação de Educadores entre outras discutidas no âmbito deste estudo. Os achados estão dirigidos para duas construções analíticas: O Território Cultural do sujeito docente e sua influência na construção da identidade de Educador do Campo da zona Bragantina e; As Práticas Pedagógicas dos Educadores do Campo da zona Bragantina. Os dados revelaram que estes educadores construíram suas identidades formadas no interior de suas experiências no contexto de seus territórios culturais que também, lhes proporcionaram uma identidade de classe. E suas Ações/Práticas Pedagógicas estão voltadas à valorização da cultura e preservação da identidade do educando à medida que dialogam com seus saberes, fazeres e realidade cotidiana em seu território de vida, o campo.

**PALAVRAS CHAVES:** Educação do Campo; Território Cultural; Identidade do Educador; Prática Pedagógica;

---

<sup>1</sup>Formada em Psicologia pela Universidade Federal do Pará. Mestrado em Linguagem e Saberes Interculturais na Amazônia (PPGLS - UFPA). Especialista em Psicologia Clínica - Terapia Familiar e de Casal - SEFAM (Sociedade de Estudo da Família/São Paulo). Docente em Psicologia. Trabalho de pesquisa em Psicologia Clínica “Síndrome do Pânico na Amazônia”; Pesquisadora da Cátedra Freiriana na Amazônia; Pesquisadora do OBEDUC – Observatório de Educação; Pesquisadora no Projeto de Pesquisa “Programa Nacional de Reforma Agrária – PNERA II” - Chamada Pública PNPD nº111/2013 – 2014/15 (Construção do Relatório da II Pesquisa Nacional Sobre Educação na Reforma Agrária: Repercussões no Estado Do Pará (Regiões Sul e Sudeste) – Publicado no Rio de Janeiro, 2016 pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA/ Governo Federal/Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República/Ministério do Planejamento/Ministério do Desenvolvimento da Agricultura) 2014 a 2016; [Anaclaudiacastro1968@oi.com.br](mailto:Anaclaudiacastro1968@oi.com.br)

## **ABSTRACT**

The research presented here investigates the Pedagogical Practices of rural Educators of the Bragantina - PA area, graduated from the Field Education Degree Course, offered by the Institute of Education, Sciences and Technology - IFPA, Bragança campus, from 2009 to 2012. The study was carried out with seven educators working in rural schools, before and after training in the LEdoC Course. The methodological paths are based on theoretical paradigms that use qualitative research methods and strategies in the conception of Lukde and André (2015), Godoy (1995), Minayo (2003) and Esteban (2003). Data were collected through instruments such as: Narrative Interview, Observation of Pedagogical Practices in the educational spaces and documents provided by the educators and rural schools. Theoretical and discursive construction is supported by the following authors: ARROYO (2001, 2004, 2007, 2014), ANTUNES-ROCHA (2010, 2011), CALDART (2004, 2009, 2010, 2011), FERNANDES, Freire (1992, 2003, 2009), GHENDIN (2012), HAGE (2005, 2008, 2009, 2011, 2014, 2015), MOLINA (2003, 2004, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015), SOUZA), FRIGOTTO (2008, 2010) and GADOTTI (1991, 1999, 2010) among others that bring to the discussion of rural Education. The findings are directed to two analytical constructions: The Cultural Territory of the teaching subject and its Influence in the construction of the identity of rural Educator of the zone Bragantina and The Pedagogical Practices of the Educators of the Bragantina rural zone. The data revealed that these educators built their identities formed within their individual experiences in the contexts of their cultural territories which also provided them with a class identity. And its Actions / Pedagogical Practices are aimed at enhancing the culture and preserving the identity of the learner as they dialogue with their everyday knowledge and realities of their living territories, the countryside.

**KEY WORDS:** Field Education; Cultural Territory; Identity of the Educator; Pedagogical Practice;

## LISTAS FOTOGRAFIAS

<b>Fotografia 1 e 2: Escola Emílio Dias Ramos.....</b>	<b>100</b>
<b>Fotografia 3 e 4: Escola Martins Filho.....</b>	<b>101</b>
<b>Fotografia 5 e 6: Escola Benedito Pereira Costa.....</b>	<b>102</b>
<b>Fotografia 7 e 8: Escola Brasileiro Felício da Silva .....</b>	<b>103</b>
<b>Fotografia 9 e 10: Escola Francisco Nascimento.....</b>	<b>104</b>
<b>Fotografia 11: Escola Edom.....</b>	<b>105</b>
<b>Fotografia 12 e 13: Escola Valdomiro Pinheiro.....</b>	<b>105</b>
<b>Fotografia 14: Prática Pedagógica - História de Vida.....</b>	<b>136</b>
<b>Fotografia 15: Prática Pedagógica -Valorização do Sujeito do Campo.....</b>	<b>134</b>
<b>Fotografia 16: Prática Pedagógica - Arvore do Conhecimento.....</b>	<b>135</b>
<b>Fotografia 17: Horta para aula prática.....</b>	<b>135</b>
<b>Fotografia 18: Prática Pedagógica - Meio ambiente.....</b>	<b>140</b>
<b>Fotografia 19: Prática Pedagógica- Meio ambiente- Rio Caeté/ Bragança.....</b>	<b>142</b>
<b>Fotografia 20: Seminário “Organizações Sociais de Acarajó”.....</b>	<b>147</b>

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1: Mapa da Região Bragantina / PA.....	50
Figura 2: Mapa das Messorregião Bragantina.....	91
Figura 3: Painel Teia do Conhecimento - Esc. Francisco Nascimento.....	98

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1: Marco da Lic. em Ed. do Campo no Estado do Pará .....	55
Tabela 2: Munic. atendidos pelo PROCAMPO 2009/2010.....	55
Tabela 3: Docentes do PROCAMPO/Bragança por território.....	110

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1: Caracterização dos Lócus de Pesquisa.....	93
Quadro 2: Números de Turmas no Município de Tracuateua.....	97
Quadro 3: Perfil Socioeconômico dos Municípios Bragança e Tracuateua.....	
Quadro 4: Caracterização dos Sujeitos da Pesquisa.....	68

## **LISTAS DE ABREVIATURAS**

**ABE** Associação Brasileira de Educação

**AID** Associação Internacional de Desenvolvimento

**ANDES** Associação Nacional dos Docentes de Ensino Superior

**ANFOPE** Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

**ANPAE** Associação Nacional de Política e Administração da Educação

**ANPED** Associação Nacional de Pós- Graduação e Pesquisa em Educação

**ARCAFAR** Associação das Casas Familiares Rurais

**ATES** Assistência Técnica Rural

**BIRD** Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento

**CAR** Cadastro Ambiental Rural

**CFCH** Centro de filosofia e ciências Humanas

**EJA** Educação de Jovens e Adultos

**FPEC** Fórum Paraense de Educação do Campo

**FUNDEB** Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

**GEPERUAZ** Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia

**IBGE** Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

**ICED** Instituto de Ciência da Educação

**IDATAM** Instituto de Desenvolvimento e Assistência Técnica da Amazônia

**IDEB** Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

**INCRA** Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

**INEP** Instituto Nacional de Educação e Pesquisa

**IPEA** Instituto Nacional de Pesquisa Econômica

**IPES** Instituições Públicas de Ensino Superior

**ISE** Institutos Superiores de Educação

**LDB** Lei de Diretrizes e Bases

**MEC** Ministério da Educação

**MST** Movimentos dos Trabalhadores Sem Terra

**PARFOR** Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

**PCCR** Planos de Cargos e Carreira

**PDE** Plano de Desenvolvimento da Educação

**PEA** Programa Escola Ativa

**PNERA** Pesquisa Nacional de Educação em Reforma Agrária  
**PL** Projeto de Lei  
**PNE** Plano Nacional de Educação  
**PNLD** Plano Nacional dos Livros Didático  
**PNPD** Programa de Pesquisa Para o Desenvolvimento Nacional  
**PNUD** Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento  
**PROCAMPO** Programa de Apoio a Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo  
**PROINFO** Programa Nacional de Tecnologia Educacional  
**PRONERA** Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária  
**SAEB** Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica  
**SEB** Secretaria de Educação Básica  
**SECAD** Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade  
**SECADI** Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão  
**SEDUC** Secretaria de Estado de Educação  
**SEMEC** Secretaria Municipal de Educação de Concórdia do Pará  
**SIMEC** Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle  
**STR** Sindicatos dos Trabalhadores Rurais  
**UAB** Universidade Aberta do Brasil  
**UEPA** Universidade do Estado do Pará  
**UERJ** Universidade do Estado do Rio de Janeiro  
**UFBA** Universidade Federal da Bahia  
**UFMG** Universidade Federal de Minas Gerais  
**UFMT** Universidade Federal de Mato Grosso  
**UFPA** Universidade Federal do Pará  
**UFRN** Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
**UFS** Universidade Federal de Sergipe  
**UFSC** Universidade Federal de Santa Catarina  
**UNB** Universidade Federal de Brasília  
**UNESCO** Organizações das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura.  
**UNICEF** O Fundo das Nações Unidas para a Infância  
**URE** Unidades Regionais de Ensino

## SUMÁRIO

### SEÇÃO 1- INTRODUÇÃO

1.1 Os caminhos que conduziram à pesquisa .....	14
1.2 Do que trata a pesquisa.....	18
1.3 A estrutura dissertativa.....	24

### SEÇÃO 2 - REFERENCIAIS CONCEITUAIS QUE NORTEIAM O OBJETO DE PESQUISA.....27

2.1- A Pesquisa sobre Educação na Amazônia e seus desafios Epistemológico e Éticos Políticos.....	27
2.2- A Educação do Campo e seus desafios e conquistas.....	35
2.3- O PROCAMPO como consolidação de política pública para a formação do educador do campo.....	42
2.3.1 - O PROCAMPO no Estado do Pará .....	47
2.3.2 – O PROCAMPO nos Institutos Federais de Educação.....	54
2.4- Refletindo o curso de Licenciatura em educação do campo em seus desafios e perspectivas.....	72

### SEÇÃO 3: OS TRAÇADOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....72

3.1 A pesquisa qualitativa e seus aportes teóricos.....	72
3.2 Os Instrumentos de pesquisa.....	76
3.3- Os Lócus de pesquisa.....	86
3.3.1 O panorama sócio econômico dos municípios .....	89
3.3.1.1 Bragança .....	89
3.3.1.2 Tracuateua .....	90
3.3.2 O panorama educacional do municípios .....	91
3.3.3- O perfil das Comunidades Rurais.....	97
3.3.3.1- Acarajó – Bragança.....	97
3.3.3.2- Bacuriteua – Bragança.....	98
3.3.3.3 – Cariateua- Bragança.....	99
3.3.3.4 – Tamatateua – Bragança .....	100
3.3.3.5- Santa Maria – Tracuateua.....	101
3.3.3.6- Vila Fátima – Tracuateua.....	102

<b>3.3.4- O Instituto de Educação, Ciências e Tecnologia – IFPA.....</b>	<b>104</b>
<b>3.3.5- O Curso de Licenciatura em Educação do Campo do IFPA - Campus Bragança – PROCAMPO.....</b>	<b>106</b>
<b>3.4- Os sujeitos da Pesquisa.....</b>	<b>110</b>
<b>SEÇÃO 4- A PESQUISA DE CAMPO.....</b>	<b>114</b>
<b>4.1- A influência do território cultural na construção de identidade do Educador do Campo da zona Bragantina.....</b>	<b>115</b>
<b>4.2- As práticas Pedagógicas do Educador do Campo da zona Bragantina.....</b>	<b>125</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>149</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>155</b>
<b>APENDICES.....</b>	<b>159</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>160</b>



## **SEÇÃO 1- INTRODUÇÃO**

### **1.1 - Os caminhos que conduziram à pesquisa**

Pensar nos caminhos que me trouxeram até este momento é, antes de tudo, fazer um passeio na memória no período de minha formação no curso de Psicologia iniciada em 1989 e concluída em 1994, no Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Pará. Nesses anos atuando ativamente na área da Psicologia, muitos caminhos foram percorridos na prática do aperfeiçoamento profissional. Sendo a Psicologia Clínica, por muito tempo o suporte de minha carreira como psicóloga, apesar de ter atuado nas áreas da Psicologia Hospitalar, Educacional, de Assistência Psicossocial e atualmente na Docência Superior.

Contudo, no ano de 2007 foi vivenciado meu maior desafio profissional ao iniciar o trabalho no Instituto de Desenvolvimento e Assistência Técnica Rural da Amazônia - IDATAM, que mantinha convênio com o Instituto Nacional de Reforma Agrária – INCRA, a fim de desenvolver atividades nos Projetos de Assentamentos e Reforma Agrária no Estado do Pará. Pelas novas diretrizes do Instituto ao trabalho de Assistência Técnica Rural e Social - ATEs, era necessário ter um profissional da área social para atuar nos assentamentos junto ao trabalho de Assistência Técnica.

Pela especificidade das atividades dentro dos assentamentos de Reforma Agrária, a princípio, pensei em rejeitar a proposta de trabalho por se tratar de uma área que eu não tinha nenhuma inserção como profissional. Porém, decidi aceitar o desafio. Em março comecei a viajar para município de Castanhal, distante 68 km da capital do estado, Belém, onde funciona a sede do IDATAM a fim de desenvolver as atividades de Técnica de ATEs.

Entre minhas atribuições como Técnica Social no Instituto, estava a de acompanhar a equipe técnica em visitas aos lotes e fazer acompanhamento das famílias identificando as necessidades no âmbito social, escolar, saúde, etc. Sem dúvida, foi um período de grande aprendizado pessoal e profissional. As atividades me permitiram ter contato com todas as adversidades que permeiam o contexto de vida de um assentado. Ao longo do trabalho foi possível perceber que cada Assentamento de Reforma Agrária tinha suas peculiaridades em nível político, social e econômico, com isso, as intervenções planejadas se diferenciariam.

E assim, trabalhei por três anos. As atividades eram pensadas, discutidas e implementadas com o grupo de trabalho do Instituto, conforme a necessidade apresentada pela comunidade. Entre elas, providenciar atendimentos clínicos, psiquiátricos, oftalmologistas, a organização do espaço escolar, capacitações para os assentados, organização de centros comunitários, organização do trabalho feminino, execução de cursos de cooperativismo e associativismo e a organização da comunidade para meios produtivos, além de outras atividades sociais que envolviam todos os profissionais do Instituto e a comunidade assentada.

Apesar da persistência dos graves problemas sociais, saúde, educação, transporte, moradia e no âmbito produtivo, ainda sem equacionamento, tive a oportunidade de trabalhar e aprender com pessoas com uma imensa capacidade de resistência, de luta e desejo de transformar seus espaços de vida. Eram homens e mulheres que buscavam a sobrevivência, sua valorização e respeito como cidadãos com uma grande capacidade de resiliência, uma vez que a conquista e a ocupação da terra não significam que passem a lhes dar condição digna de direitos. Ao contrário, os problemas são intensos. O número de analfabetos é grande, assim como as dificuldades de acesso a créditos e ao apoio comercial. E nenhum avanço significativo na área da educação e da saúde.

Enfim, o trabalho me permitiu ouvir relatos de vida, choros e risos que de alguma forma me ligou a eles. Foram momentos de grande aprendizado. Favorecendo novas reflexões no campo profissional, apesar de tudo que já havia vivenciado na Psicologia que me levaram a lidar com vidas, sentimentos e emoções humanas.

No ano de 2009 finalizaram minhas atividades no Instituto. Contudo, saí desta experiência com imenso arcabouço pessoal e profissional. O motivo do desligamento foi em função de uma crise econômica e administrativa que o INCRA vivenciava que resultou em cancelamentos de convênios com prestadoras de assistência técnica rural. Fiquei ausente desse campo de trabalho até o ano de 2012, quando passei a integrar a equipe do *Programa Municípios Verdes*<sup>2</sup> um programa do Estado implementado por uma Secretaria Extraordinária

---

<sup>2</sup>No dia 23 de março de 2011 o Estado do Pará deu início a um projeto com a tentativa de mudar o quadro de desmatamento na Amazônia. Foi firmado um pacto com entidades públicas, privadas e não governamentais que tinha a intenção de promover o desenvolvimento econômico paraense ao mesmo tempo em que busca atingir a meta de desmatamento zero. O foco era os municípios com alto índice de desmatamento no Estado. O programa reúne o Governo do Estado, Governo Federal, administrações municipais, Ministério Público, empresários, produtores e outras instituições representativas de setores produtivos. Onde os públicos alvos eram Produtores rurais, entidades representativas do setor produtivo, população de forma geral e prefeituras.

no Estado do Pará, criada para combater o nível de desmatamento nas regiões críticas, basicamente no sul e sudeste do Estado. Eram municípios que estavam com alto índice de desmatamento levando o Estado ao topo da lista da União em degradação ambiental, com grande repercussão na mídia local e nacional.

Com essa nova atividades voltaram as viagens para as áreas de assentamentos como palestrante para a sensibilização de combate às queimadas e a necessidade de fazer o CAR - Cadastramento Ambiental Rural de produtores rurais. Nos seminários eram convocadas as gestões municipais e produtores locais para conhecerem a situação da região quanto ao nível de degradação ambiental em função das queimadas e eram na ocasião, convidados a assinarem o Pacto Contra o Desmatamento<sup>3</sup>. Esta experiência durou um ano.

Em 2014, passo a integrar a equipe da II Pesquisa Nacional de Educação de Reforma Agrária - PNERA, realizada no Estado do Pará assim como em outros estados da união. Desenvolvia atividade de colaboradora de pesquisa viajando ao sudeste do Estado buscando os egressos do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA, que se consolidou como Política Pública de Educação do Campo desenvolvida em áreas de Reforma Agrária pelo governo brasileiro.

A II PNERA no Estado do Pará foi iniciada em 2014, nas regiões sul e sudeste. A pesquisa teve como objetivo identificar, sistematizar e analisar as repercussões das ações do programa em diferentes dimensões da vida dos assentados. Foi conduzida pela Coordenação de Estudos e Pesquisas em Desenvolvimento Rural da Diretoria de Estudos e Políticas Sociais (Coder/ Disoc) do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA, e pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA, no âmbito do Programa de Pesquisa para o Desenvolvimento Nacional - PNPd. O resultado da pesquisa deu origem ao Relatório<sup>4</sup> que foi publicado no primeiro semestre de 2016.

---

<sup>3</sup> Este Pacto é formado junto às entidades Governamentais Federais pelos Gestores Municipais com o propósito de criarem ações através das Secretarias Municipais de Meio Ambiente e Parcerias que diminua a degradação ambiental local em função do desmatamento. O não cumprimento deste pacto incide em multas e penalidades para os gestores.

<sup>4</sup>**Relatório de Pesquisa do IPEA: II PNERA: Relatório da II Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária** - Neste relatório é apresentado os resultados de um dos projetos da II Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária (II PNERA). Trata-se do Banco de Dados do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - Data Pronera - que levantou dados das ações do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) para o período de 1998 a 2011.

Durante a pesquisa da II PNERA tive a oportunidade de conhecer a trajetória de luta pela educação do campo nos movimentos sociais, sindicais, assentados e educadores e educadoras militantes. Conheci as histórias de cada coletivo dos diversos segmentos de luta pela educação do campo, histórias essas, atreladas a direitos usurpados e negados. Uma luta que não vem permanecendo apenas na denúncia do silenciamento, ao contrário, ela vem denunciar e transformar uma realidade. Como nos diz Arroyo

Essa luta destaca o que tem de mais perverso nesse esquecimento que é o direito histórico à educação que vem sendo negado à população do campo dentro de um sistema econômico capitalista hegemônico que desmerece e desqualifica a cultura do sujeito, o direito de *ser* protagonista de sua história (2014, pg. 89).

O trabalho na II PNERA deu um novo gás às minhas aspirações profissionais. Ouvir, apreender e discutir sobre Educação do Campo, conhecer a história de luta e de todas as conquistas meio a tantas diversidades me trouxeram motivações para novas buscas de conhecimento. Nesse período, surgiu a oportunidade de ingressar no mestrado de Linguagens e Saberes Interculturais da Amazônia, na linha de pesquisa Memórias e Saberes, desenvolvido pela Universidade Federal do Pará- Campus Bragança. Foi quando surgiu a ideia de desenvolver o estudo desta dissertação, pesquisar a experiência do Ensino superior no nordeste do Pará que aconteciam através das Licenciaturas em Educação do Campo desde ano de 2009, em duas Instituições de Ensino Superior - IES: a Universidade Federal do Pará e o Instituto de Educação, Ciências e Tecnologia do Estado do Pará - IFPA.

Considero importante partilhar minha experiência até o objeto deste estudo por acreditar que o tema escolhido para pesquisar é, quase sempre, influenciado pela trajetória de vida pessoal e profissional do pesquisador. E para corroborar esse meu pensar, cito Santos (2004) que nos diz *“Hoje se pode afirmar que o objeto de pesquisa é a continuidade do sujeito por outros meios. Por isso, todo conhecimento científico é autoconhecimento {...}”*(SANTOS, 2004, p. 83).

Tenho procurado fazer este exercício, do autoconhecimento, paralelo à busca de novos horizontes do saber, pois saí para uma pós-graduação depois de vinte anos de formação em Psicologia para um mestrado interdisciplinar. E na contabilização de custo e benefícios, só tenho a agradecer a todos que fizeram parte deste grande desafio a oportunidade de crescimento.

E não poderia deixar de citar Ghendin, que faz a seguinte colocação:

É surpreendente a descoberta de si no próprio objeto e é por isso que, muitas vezes, o próprio sujeito torna-se “*objeto*” de investigação e de construção de conhecimento. É o horizonte da descoberta, o descortinador da lógica da pesquisa {...} Todas as construções possíveis são possibilidades de ser quem somos e parte do que revelamos no objeto conhecido é parte de nós na mesma medida em que somos sujeitos integrantes no mundo. Ser sujeito que interage no mundo é um sentimento de pertença demonstrado pelos apegos emotivos que representam nossa vontade permanente de ser mais (GHENDIN, 2012 b, p. 165).

É com esse sentimento de pertença em um mundo socialmente contraditório de uma educação conservadora que me reconheço um ser consciente, reflexivo buscando, sempre, novos elementos para fazer uma educação libertadora. Por isso, o objeto deste estudo passa a ser, também, uma construção de meu próprio saber. Assumindo aqui, minha natureza e singularidade, na construção deste trabalho, formada a partir de minhas vivências pessoais e profissionais. Passamos então, ao exercício de escrever a respeito de um tema que me originam anseios positivos, por não se tratar apenas de um objeto de pesquisa, mas também, de construções de vida de pessoas que, de alguma forma, são vítimas de um processo histórico de dominação/subalternização que buscam uma pedagogia de resistência.

Espero que meus achados contribuam de forma positiva para a continuidade de luta em Educação do Campo no âmbito da formação de educadores em suas pedagogias. Como coloca Arroyo, *uma pedagogia de libertação e emancipação*.

## **1.2 - Do que trata a Pesquisa**

O trabalho desta pesquisa aborda a Educação do Campo com foco nas práticas pedagógicas do educador das escolas do campo no território Bragantino, egresso do Curso de Licenciatura em Educação do Campo – LEdoC, ofertado pelo Instituto federal de Educação Ciências e Tecnologia – IFPA, campus Bragança/PA. Para conhecer as práticas pedagógicas dos educadores utilizamos como instrumentos de investigação a Narrativa, a Observação em sala de aula, as análises dos Planos de Atividades dos educadores, os Projetos Educacionais das escolas do campo e Registros Fotográficos das atividades desenvolvidas nas escolas e nas comunidades.

Contudo, compreender a questão da educação, especificamente para este estudo, a Educação do Campo, que trabalha na concepção de uma pedagogia transformadora, na perspectiva da formação do educador, prescinde uma prévia contextualização das bases que nortearam essa discussão a fim de possibilitar ao leitor, uma compreensão da temática que será tratada neste trabalho, a Prática Pedagógica do educador do campo. Considero prudente,

então, trazer para início de tessitura, sem aprofundamento, a discussão a respeito do acesso à educação nos territórios rurais brasileiro.

Para Oliveira e Montenegro (2010), há uma grande desigualdade na questão educação quando se trata de campo e cidade. Desigualdade essa, que alavanca desigualdades sociais determinantes para o desenvolvimento econômico dos territórios rurais. De acordo com os dados do INEP (2016), os indicadores de acesso à educação nas escolas do campo revelam um quadro preocupante diante da escassez de qualidade e impossibilidades de oportunidades de estudos além das elevadas taxas de distorção idade-série, que afetam a trajetória escolar.

Os estudos desenvolvidos, no âmbito do Geperuaz, revelam que:

{...} do total de 29.830.007 pessoas que vivem no campo em nosso país (IBGE, 2010), somente 21% acessam a escola, uma vez que existem 6,3 milhões de matrículas nas escolas do meio rural, segundo o Censo Escolar do INEP. Em relação às diversas etapas da Educação Básica, os dados do INEP evidenciam com mais precisão essa realidade, uma vez que, nesse mesmo ano, somente 6,98% das crianças do campo tiveram acesso à creche e apenas 66,80% conseguiu acesso à pré-escola. No Ensino Fundamental, ainda que a matrícula tenha atingido 91,96% da população entre 6 e 14 anos, grande parte desse contingente é atendido nos anos iniciais do Ensino Fundamental, através das escolas multisseriadas, unidocentes, que enfrentam problemas muito sérios relacionados às precárias condições de infraestrutura e funcionamento e quanto a aprendizagem dos alunos (HAGE, 2014, p. 06).

Contudo, para Hage (2014) os sujeitos do campo, nesses últimos 15 anos, por meio dos movimentos sociais e sindicais que os representam, têm se mobilizado e organizado um processo nacional de luta para assegurar o direito à educação nas comunidades onde vivem e trabalham, onde produzem e reproduzem sua existência, seus modos de vida e suas formas de pensar e compreender o mundo. Esse processo, que articula as demandas pelo direito a terra com as lutas pelo direito a educação, nacionalmente se reconhece como Movimento de Educação do Campo.

Tendo sua origem nesse processo de luta dos movimentos sociais para resistir à expropriação de terras, a Educação do Campo vincula-se, portanto, à construção de um modelo de desenvolvimento rural que priorize os diversos sujeitos sociais do campo, isto é, que se contraponha ao modelo de desenvolvimento hegemônico que sempre privilegiou os interesses dos grandes proprietários de terra no Brasil, e também se vincula a um projeto maior de educação da classe trabalhadora, cujas bases se alicerçam na necessidade da construção de outro projeto de sociedade e de Nação. (MOLINA 2014; FREITAS, 2011)

A Educação do Campo, entendida como direito no marco da equidade, o que inclui a justiça social e o reconhecimento das especificidades, rejeita a imposição de um modelo educacional e pedagógico que nega as culturas, os saberes e o modo de produção da vida das populações do campo. Logo, surge na contraposição às propostas adotadas sob o nome de “Educação Rural”, que do ponto de vista pedagógico, suas propostas seguiam a orientação de adaptar os conteúdos das escolas ao contexto rural, questão tratada com maior profundidade no decorrer do trabalho, especificamente na seção dois onde será apresentada uma maior tessitura no que diz respeito o processo de lutas e direitos conquistados na Educação do Campo.

A partir desta concepção de contra proposta de uma educação hegemônica é que, para este estudo, a Prática Pedagógica será entendida como uma *“ação institucional e intencional dentro de uma formação social mais ampla, que é a educação, portanto permeada por uma teoria educacional que orienta suas finalidades e os objetivos na formação humana, na perspectiva de transformação da sociedade”* (ZEICHNER 2002). Logo, é imprescindível que este estudo esteja ancorado numa concepção de Prática Pedagógica que dialogue com uma concepção de educação transformadora. E para tal, usaremos a concepção da Educação Popular freiniana<sup>5</sup>, onde Freire constrói seu pensamento em favor de uma sociedade mais justa e igualitária através de uma formação crítica e consciente aos estudantes. Desenvolvendo essa criticidade através da valorização de sua cultura rumo ao processo de libertação, em suas palavras, no sentido de “Ler o Mundo”: *Trata-se de um aprender a ler a realidade (conhecê-la) para em seguida poder reescrever essa realidade (transformá-la)* (FREIRE, 1993).

Outra abordagem se faz importante para montar o cenário deste estudo, é a compreensão sobre formação do educador do campo que ancoramos nas proposições de três

---

<sup>5</sup>A **Educação Popular**, segundo Freire (1993) é um esforço de mobilização, organização e capacitação das classes populares. É uma prática política mesclada á tarefa de educar. Nesse sentido, todo o ato educativo é também um ato político, isto é, dá ao sujeito condição de apropriar-se de instrumentos de participação para uma melhor convivência no grupo. Tem como princípio a valorização dos saberes e realidade cultural para a construção de novos saberes. Está implicada com o desenvolvimento de um olhar crítico, que estimula o diálogo, possibilitando uma melhor leitura de realidade social, política e econômica onde a Educação é vista como ato de transformação social. Brandão (1994, p. 9), por sua vez destaca a educação Popular como: {...} sucessão de movimentos de diferentes tipos de educadores em favor de tornar a Educação algo absolutamente diverso daquilo que ela sempre fora. Ao invés de pensá-las como um tipo de atividade profissional competente, destinada a um tipo de ensino compensatório a sujeitos pobres e defasados, ela pretendeu ser uma espécie de retotalização não apenas estrategicamente popular, mas historicamente situada como um serviço pedagógico a projetos políticos de classes populares.

autores expressivos na questão, que são: Caldart (2009), que diz “*educar é ajudar a construir e fortalecer identidades*”; Fernandes (2004), ao dizer que a “*formação do educador do campo deve possibilitar ao aluno pensar o mundo a partir do lugar que vive e da terra que pisa [...] buscando sua reflexão crítica na intenção de provocar as mudanças necessárias nesse espaço*” e Souza (2006) que trás o seguinte enunciado, “*a formação do educador, é antes de tudo, uma estratégia de luta e de fortalecimento da EC, pois possibilita a apropriação de conhecimento sobre a realidade, logo, fomenta reflexões que acumulam força e espaço de construção de um novo conceito de educação*”.

Contribuindo a esses preceitos quanto à formação do educador do campo, citamos Gadotti com o seguinte pensar: *Se educar é conscientizar, a educação é ato essencialmente político. Portanto, ninguém educa sem uma proposta política* (GADOTTI, 2010, P. 88). Contudo, o autor chama a atenção em seus escritos para o fato de que, ao se discutir a questão política da educação, não significa reduzir tudo ao político, como se o político, somente, desse conta de explicar toda a complexidade que envolve a questão. Nesse sentido coloca:

Significa, antes, não ignorar os prolongamentos políticos do ato pedagógico. Sendo necessário perceber, também, que há uma estreita relação da condição educacional do aluno e as suas condições sociais e econômicas. Onde a escola continua sendo um privilégio de classes sociais mais abastadas. [...] que não é possível para essa compreensão, estabelecer relações de educação e sociedade, senão estabelecer relações entre os valores que envolvem o educador e os padrões de ações exigidos por uma sociedade ou pelo grupo social dominante (GADOTTI, 2010 p. 88).

A Educação do Campo, no caso específico da Amazônia, onde nosso estudo será efetivado, precisamente na região Bragantina, a região possui uma das mais ricas bio e sociodiversidade do planeta, formada por uma variedade de ecossistemas em que se combina a terra, o rio e a floresta como elementos que permeiam as formas tradicionais de trabalho e de reprodução da existência encontradas nos territórios do campo, a saber: a agricultura no trabalho com a terra, o extrativismo realizado na floresta, e a pesca nos rios, incluindo todas as suas expressões materiais e simbólicas.

Essa diversidade se expressa também por meio de um conjunto de populações que vivem no espaço urbano e rural, habitando um elevado número de comunidades rurais, pequenas e médias cidades e algumas poucas metrópoles, que, em sua maioria, possuem poucas condições para atender às necessidades dessas populações, ao apresentarem infraestrutura precária e não dispor de serviços essenciais básicos, sobretudo no campo. As pequenas comunidades rurais abrigam a grande maioria das escolas multisseriadas,

denominadas em muitos casos, de escolas isoladas, em face das grandes distâncias existentes entre si e entre elas e a sede dos municípios.

Entre as populações e grupos que habitam a Amazônia no campo e na cidade, encontram-se caboclos, ribeirinhos, pescadores, extrativistas, coletores, indígenas e remanescentes de quilombos, colonos, migrantes de outras regiões brasileiras (especialmente do nordeste e do centro-sul) e estrangeiros, agricultores familiares assentados, sem terra, sem teto, posseiros, garimpeiros, atingidos por barragens; e segmentos populares, incluindo idosos, deficientes, jovens, crianças, mulheres, negros, trabalhadores, entre outros.

Em estudos específicos realizados pelo Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Rural da Amazônia – GEPERUAZ - sobre as escolas do campo e sua localização por comunidades rurais, tomando como referência o Censo Escolar do INEP de 2011, revelou que:

As 8.583 escolas rurais de Educação Básica existentes na Amazônia paraense estavam assim distribuídas: 1.263 em assentamentos rurais; 329 em colônia agrícola; 13 em comunidade garimpeira; 177 em comunidade indígena; 12 em comunidade praiana; 271 em comunidade quilombola; 1.678 em comunidade ribeirinha; 114 localizadas em comunidades de ilhas; 364 em vilas e povoados não ribeirinhos; 184 em distritos municipais; 62 em comunidade rural em fazenda; 1.303 em comunidade Vicinal/Ramais/Rodovias/Estradas; 2.813 em comunidades rurais não especificadas (INEP/MEC. *SINOPSE ESTATÍSTICA DA EDUCAÇÃO BÁSICA: CENSO ESCOLAR 2002, 2010, 2011*. IPEA/ MEC. BRASÍLIA).

Essa realidade, que evidencia a complexidade que configura a diversidade sociocultural, educacional e territorial da Amazônia deve ser pautada nas reflexões e processos formativos a serem realizados com os educadores do campo no sentido de que possam ser afirmadas a *diferença* que se manifesta nos modos próprios de vida e existência das populações e grupos que constituem o educando do campo, no território Amazônico.

Quanto à formação dos educadores do campo, para Hage (2014) estes desafios também precisam ser enfrentados com firmeza, em face da realidade preocupante evidenciada pelo próprio Ministério da Educação, quando se fundamenta nos dados do Censo Escolar do INEP de 2011 que traz as seguintes indicações e realidade:

Dos 342.845 professores que atuam no campo no Brasil, quase a metade, 160.317, não possui educação superior (46,7%), e destes, 156.190 possuem o Ensino Médio (97,4%), e 4.127 possuem apenas o Ensino Fundamental (2,6%). Ao associarmos essas deficiências na formação ao fato de que esses educadores desenvolvem o trabalho docente em condições pouco adequadas, onde as escolas possuem

infraestrutura precária e funcionam em prédios muito pequenos, em péssimo estado de conservação e, em muitas situações, não possuem nem mesmo prédio próprio e funcionam em salões de festas, barracões, igrejas, em um único compartimento onde se realizam as atividades pedagógicas e todas as demais atividades que envolvem os sujeitos da escola e da comunidade [...] essa situação ao indicar que das 76.229 escolas existentes no campo, 68.651 não acessam internet (90,1%), 11.413 não possuem energia elétrica (15%), 7.950 não possuem água potável (10,4%), e 11.214 não possuem esgoto sanitário (14,7%). Essa situação, não estimula professores e estudantes a permanecerem nessas escolas ou sentirem orgulho de estudar nas escolas localizadas em suas próprias comunidades, fortalecendo assim o estigma da escolarização empobrecida e abandonada que tem sido (HAGE, 2014, p. 08).

Consideramos, portanto, que este estudo se faz importante a partir de todas essas reflexões e análises, dada à relevância de se discutir questões sobre a formação do educador (a) para atuar nas escolas do campo. Nesse sentido, o foco será dado às práticas pedagógicas dos referidos educadores do campo que tem seus princípios formadores balizados no Projeto Político Pedagógico (PPP LEC - IFPA) as premissas voltadas para esta formação trazendo o favorecimento de habilidades teórico - prática no sentido de pensar-organizar-fazer uma escola básica do campo que desenvolva uma formação crítica-criativa, comprometida com os princípios da educação transformadora e emancipatória aos sujeitos do campo.

Destacamos aqui, sem intenção de aprofundar a discussão, os enunciados que alicerçam a práxis deste educador em sua formação teórica/prática, ideológica e política do Projeto Político Pedagógico do IFPA para o curso de Licenciatura em Educação do Campo, no preparo do educador para atuação nas escolas do campo:

- a) considerar a nova realidade social com sujeitos plurais, complexos e suas respectivas demandas;*
- b) ter a realidade dos sujeitos das classes populares (o seu mundo, suas condições concretas de vida) como ponto de partida da ação pedagógica (escolar e não-escolar);*
- c) ter clara a intencionalidade política da educação, ou seja, a luta pela transformação social em favor de todos, sobretudo, os humanos das camadas populares, de seu processo de emancipação e libertação;*
- d) a valorização dos saberes popular ou a valorização dos diferentes saberes que não reforça a sobreposição de um saber considerado maior que um ao outro (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO LEdoC 2009-IFPA CAMPUS BRAGANÇA).*

Considerando esses princípios que norteiam o PPP da LEC-IFPA campus Bragança, o estudo busca responder as seguintes questões: 1) De que forma as Práticas Pedagógicas estão voltadas para o reconhecimento e valorização da cultura e da realidade de vida dos alunos do campo possibilitando a formação de consciência crítica e transformadora; 2) As Práticas Pedagógicas estão direcionadas à construção social local e compartilhamento com a comunidade; 3) Há uma construção Identitária desses Educadores do Campo com os espaços Sociais e Educacionais que atuam;

Enfim, este estudo se volta para questionar a organização da Prática Pedagógica dos educadores das escolas do campo, egressos da LEdoC, em dois municípios lócus, no território bragantino, que entendemos, devem prescindir da realização de projetos educativos que consideram sua realidade. E principalmente, que os elementos constituintes dessa realidade e da vida do sujeito do campo, necessitam estarem inseridos na organização do trabalho escolar uma vez que as propostas de formação dos referidos educadores se voltam para este fim.

Para responder a estas questões postas no âmbito das práticas pedagógicas dos docentes pesquisados, propomos como **Objetivo Geral**: Refletir as Práticas Pedagógicas desenvolvidas pelos educadores de escolas do campo da zona bragantina, egressos da Licenciatura em Educação do Campo do IFPA campus Bragança – PROCAMPO a partir da proposta de formação balizadas no sentido de pensar-organizar-fazer uma escola básica do campo que desenvolva uma formação crítica-criativa, comprometida com os princípios da educação transformadora e emancipatória aos sujeitos do campo.

Como enfoque complementar o estudo foi dirigido por dois **objetivos específicos**: 1) Refletir as Práticas Pedagógicas dos educadores (as) nas turmas de Ensino Fundamental a fim de identificar conteúdos didáticos voltados para os saberes e fazeres cotidiano e para a realidade local do educando; 2) Buscar através das narrativas a trajetória de vida dos docentes a fim de traçar um perfil identitário cultural dos educadores com a Educação do Campo;

### **1.3- A Estrutura Dissertativa**

Este estudo está estruturado em quatro seções. A começar com o presente tópico, Introdutório, onde apresentamos a relevância e os objetivos proposto na investigação.

Na segunda seção, demarcam-se as ordens de questão teóricas que norteiam as categorias referidas para este estudo, que se colocam no sentido contextualizar a Educação *do*

e *no* Campo na atualidade. A Sessão está subscrita da seguinte forma: 1) A Pesquisa Educacional na Amazônia em seus Desafios Epistemológicos e Ético-Políticos; 2) A Educação *do* Campo em seus Desafios e Conquistas: A Construção de uma Pedagogia para *Outros Sujeitos*; 3) O PROCAMPO como consolidação de Políticas Públicas para a Educação do Campo: uma garantia de Direitos a *Outras Pedagogias*; 4) PROCAMPO no Estado do Pará; 5) O PROCAMPO nos Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado do Pará e; 6) Refletindo o Curso de Licenciatura em Educação do Campo em seus Desafios e Perspectivas.

Na terceira Seção, descrevemos a metodologia, a qual se dedicou um capítulo por entender que é na descrição metodológica que ancoramos a compreensão da construção do estudo em seu referencial teórico-prático, dos espaços e territórios culturais de pertencimentos dos sujeitos e a caracterização singular dos sujeitos envolvidos. Para tal, esta sessão foi construída de forma a explicitar 1) A Pesquisa Qualitativa e seus Aportes Teóricos; 2) Os Contextos Socioeconômicos e Educacionais dos Lócus da Pesquisa; 3) O Instituto de Educação Ciência e Tecnologia – IFPA, 4) O Curso de Licenciatura em Educação do Campo – IFPA campus Bragança – PROCAMPO; 5) A Caracterização da turma de LedoC e; 6) Os Sujeitos da Pesquisa. Ao abordar essas referências no estudo, entendemos que os espaços de relações sociais e de trabalho significam os elos de construção identitária de qualquer sujeito e, trazer este sujeito de pesquisa contextualizado em sua história e relações de vida, nos leva à sua compreensão de ser e estar no mundo.

Na quarta seção, definida como: Os achados da Pesquisa aborda-se a análise dos resultados obtidos através das narrativas dos docentes e das observações das Práticas Pedagógicas nos espaços educacionais e na comunidade. Para que ficassem mais bem compreendidos quanto à discussão, a seção está trabalhada em dois subtópicos, intitulados: 1) O Território Cultural dos Sujeitos Docente e sua Influência na Construção da Identidade do Educador do Campo da zona Bragantina; 2) As Práticas Pedagógicas dos Educadores do Campo da zona Bragantina;

E finalmente, trazemos as considerações finais acerca deste estudo. Neste momento buscou-se demarcar algumas questões centrais do trabalho no seu conjunto. Onde se reintera que a problemática aqui explicitada, por ser tratar de formas diferenciadas de concepção de educação e atuação docente nas escolas do campo, conduzem a aspectos convergentes e contraditórios, mas que ajudam a pensar e qualificar, tanto o debate teórico, quanto as políticas voltadas para a formação e práticas destes educadores.

Vale ressaltar que este trabalho é um aporte de inúmeras análises e síntese que a temática origina. Tratando-se, portanto, de uma apreensão particular de um amplo campo de visão e conseqüentemente, de discussão. Uma vez que não há conhecimento pronto e acabado do mesmo modo que não há verdades absolutas.

Desse modo, buscou-se construir este estudo considerando a relevância da Educação do Campo para a melhoria da qualidade de vida dos sujeitos do campo; considerando o processo de formação do educador como condição precípua na conquista de direito à educação de qualidade. Entendendo que o Estado precisa buscar ações concretas para legitimar direitos e suprir essa dívida histórica. E as Instituições de Ensino Superior, enquanto *lócus* de formação privilegiada, que agrega grupos sociais diversos, precisam estar abertos também para este debate e, ao homem do campo, oferecendo, para isso, igualdade de acesso à ações positivas que materializam esse direito.

## SEÇÃO 2: REFERÊNCIAS CONCEITUAIS QUE NORTEIAM O OBJETO DE PESQUISA

### 2.1- Pesquisa sobre Educação na Amazônia e seus desafios Epistemológicos e Éticos-Políticos.

Discutir sobre os desafios postos à pesquisa é uma recorrência na área acadêmica. Quando se fala de desafios Weigel (2014) descreve como um conjunto de dificuldades contextuais de diferentes naturezas, identificadas como obstáculos à continuidade ou desenvolvimento de um determinado processo. O que significa dizer, na visão da autora, que os desafios são elementos históricos, produzidos num tempo e num espaço definidos. Ou seja, os desafios que fazem parte de um processo não são sempre os mesmos, uma vez que eles se transformam no tempo e são diversificados nos diferentes territórios.

Contudo, ao tratar dos desafios postos à pesquisa, há necessidade de compreender os “limites da razão científica” na abordagem da realidade da construção do objeto e do lócus de pesquisa. No caso da pesquisa na Amazônia, há necessidade de compreender os limites nas abordagens da realidade de sua construção étnica, política, econômica, cultural e social. Assim, ao considerar as *questões-desafios* na produção de conhecimentos sobre a realidade do território amazônico, é possível referir as palavras de Boaventura Santos citado por Weigel (2014) quando refletia sobre paradigmas teóricos: “*se queremos saber como é a Lua, precisamos recorrer ao conhecimento científico da NASA; mas se queremos saber sobre a Amazônia precisamos articular os conhecimentos de todos que nela existem, seu povo em sua diversidade*”.

Considerando o exposto, à medida que produzir conhecimentos sobre a Amazônia é, de forma precípua, considerar a interculturalidade em termo de seus povos e sua dimensão territorial, diversidade e riqueza natural, nesse sentido, pesquisadores precisam engajar-se na ruptura de modelo explicativos consolidados e hegemônicos e aventurar-se em novos paradigmas teóricos que possibilitam o delineamento de uma realidade Amazônica, que dê conta de sua complexidade uma vez que falar da Amazônia requer um (re) conhecimento da grande diversidade ambiental e social da região, que em outras palavras, significa tomar como ponto de partida o seu desenvolvimento histórico, e isso implica em compreender os grupos sociais que a compõem e considerar o contexto contraditório e conflituoso no qual esses grupos estão inseridos. O que não significa, em meu ver, apenas conhecer e descrever

sobre sua riqueza natural e de sua população, mas, sobretudo, compreender seu vasto território em sua ocupação, exploração e lutas. Em suas raízes expostas e inviabilizadas por sua paisagem natural harmônica e romântica, mas em sua paisagem socialmente construídas repletas de contrastes e contradições.

Para Fraxe (et al 2009) trazer a Amazônia como objeto científico deve ser, antes de tudo, a iniciativa de dar visibilidade aos povos amazônicos, onde pressupõe considerá-los inseridos em um contexto de mudanças históricas, sujeitos às mesmas dinâmicas que permeiam o sistema socioeconômico e político-cultural da civilização contemporânea. Trata-se de criar mecanismos que facilitem e possibilitem a participação desses grupos sociais nos processos de decisão do poder, de modo crítico e consciente. Para isso, é preciso fazer da emancipação social um projeto de todos, construído por todos os cidadãos.

Colocam:

Se pudermos compreender que o homem é produto das condições históricas, não devemos esquecer que ele é, ao mesmo tempo, produtor da história. Nesse sentido, o homem amazônico, como de resto todos os homens, deve ser compreendido como projeto em construção. Nessa concepção, necessidade e liberdade são elementos distintos e complementares intrínsecos do projeto humano. Aqui, para superarmos as possibilidades de uma razão ainda portadora de resíduos coloniais, torna-se imperativo reconhecer e ativar a perspectiva de que o importante não é aquilo que se fez do homem, o importante é aquilo que o homem fará com o que fizeram dele (FRAXE, WITKOSKIE e MIGUEZ, 2009).

Para os autores, no entanto, não basta garantir condições de visibilidade para essas sociedades, é preciso reconhecer que elas possuem uma diversidade de práticas e manifestações culturais que não podem ser homogeneizadoras. Tampouco utilizadas em discursos ambientalistas e ecológicos para retratar uma realidade mascarada em uma identidade regional que não leva em consideração as ambiguidades e antagonismos sociais. Pois, independente da denominação utilizada para retratar o sujeito social da Amazônia, deve-se buscar, em primeiro lugar, o reconhecimento da importância de participação dessas sociedades no processo de formação política e identitária local.

Ou seja, pensar o conhecimento produzido na Amazônia partindo de sua cultura, na realidade de um povo, é identificar como uma de suas características fundamentais a “heterogeneidade”. Para Hage (2005), essa heterogeneidade se expressa de forma bastante significativa no cotidiano da vida, do trabalhador e das relações sociais, culturais e

educacionais dos sujeitos que nela habita e devem ser valorizadas e incorporadas nos processos e espaços de elaboração de políticas e propostas de desenvolvimento para a região. Não resta dúvida que discutir sobre os desafios postos na produção do conhecimento é um tema mobilizador, uma vez que iremos nos deparar com a complexa dinâmica que circundam os fenômenos sociais. Logo, em se tratando de estudar a Amazônia em todos os seus complexos contextos, é, sem dúvida, um desafio a mais a vencer nos constantes e muitos desafios postos à produção do conhecimento seja ele qual for. Contudo, podemos fechar um parêntese, nesses muitos e complexos contextos da Amazônia, e trazer para o foco de discussão os desafios que se colocam hoje à pesquisa na dinâmica educacional em seu vasto território.

Para nos subsidiar na questão, trazemos Weigel (2014), que sustenta que pesquisar a educação na Amazônia é entrar num território de diversidades e adversidades. E Colares (2011) nos coloca que implica reconhecer a complexidade que se expressa na sua vasta territorialidade, uma vez que o espaço geográfico amazônico passou e continua passando por diversas alterações, sendo que as mais significativas correspondem aos contextos de investida na busca de suas riquezas naturais. A fauna e a flora, assim como a composição química do solo, do subsolo, das águas e do ar, também se alteraram e continuam sendo alterada e nesse sentido, há uma Amazônia “cristalizada”, mas com os espaços em constante construção.

Da mesma forma, a composição humana amazônica consequentemente é dinâmica, múltipla, e em vários aspectos, singular, e ainda pouco conhecida, especialmente se considerarmos a amplitude do território e as grandes complexidades que envolvem a presença humana, no que diz respeito à ocupação de território e constantes disputas de poder. Há estudos significativos neste particular, em diversas áreas do conhecimento, mas não raro nos deparamos com análises nas quais a parte é tomada pelo todo, e a caracterização populacional de um “pedaço” da Amazônia é utilizada como expressão representativa da região como um todo. Nesse sentido, o autor aponta a necessidade de incluirmos a pluralidade humana amazônica e sua ocupação no vasto e diferenciado território da Região, para se que possa aplicar a expressão Amazônia. *Do contrário, teremos que especificar a qual “das Amazonas” estamos nos referindo.* (COLARES, 2011)

Em função dessa especificidade no lócus Amazônia, criar novos conhecimentos na área da educação é sem dúvida um grande desafio. Para Colares, a questão inicial a ser

pensada nesse sentido é a seguinte: *Temos elementos justificadores convincentes no campo acadêmico científico para o uso desta expressão designativa “da Amazônia” em nossas produções? Ou esta expressão tem sido utilizada apenas para legitimar o olhar fragmentado e parcial do objeto (educação), desconsiderando-o como produto de múltiplas determinações no tempo e no espaço?*

Weigel, (2014) na tentativa de explicitar partes dos desafios postos à pesquisa em educação na Amazônia faz os seguintes questionamentos: *Que desafios hoje são postos á pesquisa em educação na Amazônia? Que questões se apresentam como dificuldades ao empreendimento da produção de um conhecimento capaz de mediar e constituir transformações da realidade educacional amazônica?* A autora entende que no contexto atual estão colocados, de modo articulados e complementar, dois tipos de desafios à pesquisa em Educação na Amazônia: desafios de *natureza epistemológica*, que estão na pesquisa e são da pesquisa e desafios de natureza *Ético-política* que estão na pesquisa, mas não são da pesquisa.

No campo de desafios *epistemológico*, é entendido ao modo como é produzido o conhecimento da realidade, que se encontra no âmbito do debate que tem mobilizado os que estão envolvidos no campo das ciências sociais nas últimas décadas, que tange na questão relativa às modalidades de conhecimento de objetos observáveis empiricamente, a chamada crise dos paradigmas. Para a autora os importantes desafios que se colocam hoje à pesquisa em Educação, sobretudo na Amazônia, estão relacionados a questões postas por esses novos paradigmas teóricos que Boaventura discute em seu livro *Conhecimento Prudente para uma Vida Decente: um discurso sobre as ciências*. Ou seja, ao modo como se considera a natureza do conhecimento e a produção do conhecimento científico.

Para Weigel, o principal desafio epistemológico colocado à pesquisa em educação da Amazônia tem dois vieses. *O primeiro deles diz respeito à necessidade de assumir e enfrentar a “historicidade dos sujeitos cognoscentes e do objeto cognoscível”* (weigel, 2014, p. 3). Em outras palavras, é necessário assimilar que a relação entre os envolvidos na pesquisa, pesquisador e pesquisado, ou entre observador e observado, tem uma contextualização histórica, onde a relação de intersubjetividade pode implicar em confrontos, e porque não, em conflitos de linguagem, sentidos, valores, visões de mundo, imbricados em ambos agentes da pesquisa, pesquisador e pesquisado. Assunto esse abordado por *Esteban, Zaccur e Sarmiento*

no livro *Método, Métodos, Contramétodos* (2003), citados na abordagem sobre Pesquisa Qualitativa, neste trabalho.

Na análise da autora, essa questão se impõe com mais força e como desafios à pesquisa na Amazônia pela existência de sua interculturalidade, em que ribeirinhos, os povos indígenas, migrantes de outras regiões e de outros países, caboclos, brancos descendentes de antigos colonizadores europeus compõem um mosaico de diversidade sociocultural, estabelecendo uma concomitância de tempos, ritmos, linguagens e histórias diferentes. O pesquisador em Educação precisará se inteirar dessa complexidade amazônica para tematizar e problematizar a realidade educacional. Contudo, a autora coloca que o pesquisador também está situado em uma história, e este deve, portanto, estabelecer no âmbito da pesquisa um papel de interlocutor, e não de simples receptor de informações.

O segundo viés, que está inteiramente ligado ao primeiro, diz respeito à necessidade de compreender os “*limites da razão científica*” ao se abordar a realidade educacional amazônica. Ou seja, as explicações construídas sobre os pilares de paradigma racionalistas são insuficientes para dar conta da realidade por se prenderem à busca da objetividade. Logo, pesquisar Educação na Amazônia significa, antes de tudo, romper com a racionalidade cognitivo-instrumental que tem servido a dois senhores, de um lado a produção do conhecimento – a pesquisa- busca reproduzir a cadeia produtiva em sua aplicabilidade política-econômica, e de outro, que é a pesquisa não articulada, não valorizando outros saberes e explicações possíveis ao fenômeno educacional estudado. Se caso articulada, ao certo, revalorizaria o próprio saber científico.

Outro desafio pautado por Weigel, é *Ético- político* que considera serem aqueles que *estão* na pesquisa, mas *não são* em educação. São questões colocadas às instituições que formam pesquisadores (como universidades) e aos próprios pesquisadores enquanto agenciadores de equipes de pesquisa. Nesta concepção, a autora elege três principais desafios, são eles: **a) a formação de pesquisadores; b) a superação da colonialidade<sup>6</sup> e c) a criação de espaços interculturais.**

---

<sup>6</sup>Para Anibal Quijano, Colonialidade é o fenômeno do poder caracterizado como um tipo de relação social constituído pela co-presença permanente de três elementos – dominação, exploração e conflito – que afeta as quatro áreas básicas da existência social e que é resultado e expressão da disputa pelo controle delas: 1) o trabalho, seus recursos e seus produtos; 2) o sexo, seus recursos e seus produtos; 3) a autoridade coletiva (ou pública), seus recursos e seus produtos; 4) a subjetividade/ intersubjetividade, seus recursos e seus produtos. O

No primeiro desafio, **a formação de pesquisadores**, a autora coloca que os pesquisadores precisam ser capazes de lidar com diferentes linguagens e sistemas de significados, próprios das diferentes culturas existentes na Amazônia. Na expressão de Santos (2006), esta formação prepara pesquisadores *cosmopolitas*, sendo que essa capacidade se manifesta à medida que consegue realizar a *tradução* entre diferentes saberes que são construídos por diferentes lógicas, em diferentes campos de significação.

Uma vez que a construção de conhecimento científico é um resultado de uma atividade humana reflexiva, sistemática e contínua que busca soluções para um determinado problema, de (re) conhecimento de uma determinada realidade, utilizando-se de teorias e estratégias diversificadas num tempo e espaço definidos, torna-se necessário o desenvolvimento de uma formação adequada. Formação essa que pode ser facilitada através da vivência de determinadas atitudes de desnudar-se de ideias preconcebidas e crenças de realidades absolutas, assim como as desconstruções de conhecimentos academicistas. As atitudes essas, pautadas na inconformidade, no questionamento sistemático, na vigília constante sobre os preconceitos e o conhecimento das teorias e das estratégias diversificadas de pesquisa.

Logo, dentro dessa construção, o processo de pesquisar surge da necessidade de mudança pessoal-profissional sobre aspectos de um contexto. O indivíduo que pesquisa deve estar motivado a estabelecer uma ruptura com a situação vigente, mergulhando nas diferentes lógicas e nos diferentes campos de significado da cultura ou campo estudado. Para Carvalho e Neto (2015) a formação do pesquisador transcende a sua trajetória acadêmica, lato e stricto sensu, sendo um processo prático, reflexivo e continuado, devendo ser realizado dentro de uma conduta que promova a valorização da existência das diversidades humana e cultural.

O segundo desafio **Ético-político**, está articulado ao primeiro e consiste na superação da colonialidade exercida pelos intelectuais das instituições acadêmicas, como as universidades e institutos de pesquisa em relação aos outros grupos culturais, trazendo implicações significativas para a produção do conhecimento realizado pela pesquisa. Weigel coloca a questão como sendo algo do qual educadores/pesquisadores não se dão conta e diz a

---

atual padrão de poder mundial consiste na articulação entre: 1) a colonialidade do poder, isto é, a ideia de “raça” como fundamento do padrão universal de classificação social básica e de dominação social; 2) o capitalismo, como padrão universal de exploração social; 3) o Estado como forma central universal de controle da autoridade coletiva e o moderno Estado-nação como sua variante hegemônica; 4) o eurocentrismo como forma hegemônica de controle da subjetividade/ intersubjetividade, em particular no modo de produzir conhecimento.

respeito do *Poder Simbólico*<sup>7</sup>, de que são imbuídos e que exercem sobre as pessoas das comunidades ou grupos culturais com quais atuam para realizar a pesquisa. Este poder que é construído socialmente nas múltiplas relações da sociedade capitalista, dá ao pesquisador uma autoridade de dizer (ou de impor) a realidade, o que pode *calar* a voz dos que, não tendo o mesmo poder, dizem coisas diferentes sobre a realidade. Logo, é possível ver nesse processo a imposição de um tipo de conhecimento, o científico, sobre outros que, muitas vezes, se não forem deixados de lado, poderiam participar de uma leitura mais rica, mais próxima da realidade.

Um terceiro desafio considerado pela autora é de natureza **Ético-político**, e está implicado na **criação de espaços interculturais**. Nesta questão, são salientadas as condições que se estabelecem nos diálogos interculturais entre os *intelectuais* no sentido gramsciano de intelectual orgânico, membros de culturas diferentes que possam, dentro de seus pontos de vista, de sua lógica e diferentes experiências, dar um coletivo de interpretação de uma dada realidade.

Para Santos (2007), essa tarefa deve ser um projeto, principalmente, das universidades, por representar uma instituição de formação e de produção de conhecimentos. Contudo, entendemos que o enfrentamento dos atuais desafios postos à pesquisa em educação na Amazônia demanda dos envolvidos, principalmente dos pesquisadores, um esforço que extrapola os limites do acadêmico, pois também estão envolvidos nesse contexto questões políticas e sociais com maiores dimensões. O que significa dizer, na concepção de Weigel, que a superação desses desafios exige muito além do empenho do intelecto, mas, sobretudo, o exercício de responsabilidade social. O motivo é porque diz respeito a interesses e aspectos ligados a processos de inclusão de uma parcela de população invisibilizadas política e socialmente, a exemplo os povos indígenas, negros, ribeirinhos, entre outros que compõem a diversidade populacional na Amazônia.

---

<sup>7</sup>O conceito é trabalhado por Pierre Bourdieu, que considera como poder simbólico o poder invisível que só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que estão sujeitos a esse poder ou mesmo daqueles que o exercem. Em sua obra "O Poder Simbólico", o autor trabalha o conceito em quatro vertentes. Na primeira, considera a arte, a religião, a língua, etc., como estruturas estruturantes, citadas algumas vezes por ele como *modus operandi*, uma expressão do latim que significa modo de operação. Utilizada para designar uma maneira de agir, operar ou executar uma determinada atividade seguindo sempre os mesmos procedimentos, seguindo sempre os mesmos padrões nos processos. A segunda fala dos sistemas simbólicos como estruturas estruturadas ou *opus operatum*. Na terceira trata das produções simbólicas como instrumentos de dominação.

Para a autora, não há dúvida que à medida que haja a superação das questões Epistemológicas e Ético-políticas, por ela apontadas à pesquisa em educação, poderá haver uma mediação na transformação da realidade da educação escolar, e ainda, ajudará na construção de novos projetos sociais amazônico.

Nesse sentido, pesquisadores (as) precisam engajar-se na ruptura de modelos explicativos consolidados e hegemônicos que estão na base de monoculturalismo e de colonialidade, fundamentos de um desenvolvimento centrado no econômico, cujos graves efeitos têm sido sentido na Amazônia, tanto nos seus ecossistemas, quanto na sustentabilidade do ser humano. A produção de novos conhecimentos estruturados por novos paradigmas teóricos pode facilitar o delineamento de outro futuro para a região, em que a solidariedade, a tolerância e o respeito à vida sejam os valores centrais (WEIGEL, 2014).

Entendemos que ao se fazer uma reflexão sobre a pesquisa em educação escolar no contexto amazônico, é necessária, sem sombra de dúvida, tomar como base diferentes questões que permeiam sua realidade. É focalizar aspectos que consideramos centrais não apenas para os educadores pensarem a educação, como também para aqueles segmentos da sociedade que estão comprometidos em participar mais efetivamente da construção de um futuro melhor para a sociedade, com justiça, equidade e solidariedade.

Neste sentido, nos alicerçamos no pensar dos autores aqui colocados para consubstanciar a questão e consideramos ser precípuo o delineamento do contexto sociocultural e econômico-político da região amazônica, com o argumento de que a educação se concretiza de modo inter-relacionado com as outras dimensões da sociedade, uma vez que assume especificidades decorrentes da maneira como se desenvolve a economia, a política, a cultura e a formação social na região.

Além disso, Weigel (*idem*) chama atenção para a necessidade focalizar a questão do financiamento da educação, discutindo o aspecto do valor da educação, as responsabilidades pelo seu financiamento e as possibilidades das parcerias, na busca de tornar a educação cada vez mais um instrumento eficaz e conseqüente para operar mudanças desejadas no futuro.

Logo, podemos finalizar esta reflexão trazendo Weigel & Cavalcante, (2009) quando falam que os desafios posto à pesquisa e à prática da educação, seja na Amazônia, sejam em outros lócus de investigação, enquanto um viés mediador de informação, formação, capacitação e transformação, devem se propor a participar da construção de um mundo melhor, em que definimos uma utopia socialmente projetada.

## **2.2- A Educação *do campo* e seus desafios e conquistas**

Historicamente a Educação brasileira tem sido privilégio para a formação da elite, enquanto as classes populares quase sempre, sofrem com a forma preconceituosa e com as práticas discriminatórias de uma sociedade impregnada de valores, com espírito de competição e seres aptos a manutenção de um sistema mercantil. Cenário este, que segundo Pires (2012) a educação vem desempenhando um papel fundamental para esta formação, uma vez que as pedagogias aplicadas fazem parte de um cenário político conflitivo de dominação/subalternização nas relações sociais.

Nesse sentido Frigotto coloca que:

A educação quando apreendida no plano das determinações das relações sociais e, portanto, ela mesma constituída e constituinte destas relações, apresenta-se historicamente como um campo da disputa hegemônica. Esta disputa dá-se na perspectiva de articular as concepções, a organização dos processos e dos conteúdos educativos na escola e, mais amplamente, nas diferentes esferas da vida social, aos interesses da classe (FRIGOTTO, 2010, p. 27).

Contudo, no esforço de conquistar uma educação significativa, educadores vêm constituindo um novo enfoque pedagógico, expresso nas experiências concretas de ruptura com o paradigma dominante de educação. Dessa forma, observa-se um movimento visando o incremento de reformas educacionais voltadas para a inserção de novas formas curriculares que compatibilizem a função social do ensino com a visão mais crítica de mundo. .

Marques (2007) nesse sentido nos coloca a seguinte reflexão:

A análise sobre as mudanças de orientação filosófica-político-pedagógica por qual vem passando a educação remete à reflexão para a elucidação de estratégias de poder que marcam o cotidiano do contexto educacional. Compreender tais mudanças significa olhar o processo de dentro de seu funcionamento de forma crítica e, o que é mais importante, com abertura necessária para a sua transformação (MARQUES, 2007, P. 146).

Ainda para este autor, a modernidade instaurou uma nova dinâmica nas relações humanas, políticas e sociais e utiliza para tais, estratégias múltiplas de organização e funcionamento de suas instituições e formas de controle social. Neste contexto, o poder assumiu um lugar de destaque, estando seu exercício diretamente ligado a diversos dispositivos disciplinares e discursivos, constituindo as bases necessárias para a elaboração de novas concepções de mundo, de sociedade, de homem e de educação que caracterizaram esses períodos da história. Em suas premissas elucida duas abordagens distintas de poder neste dinâmico quadro: a primeira, parte da premissa de que *o poder é algo exercido na relação polarizada entre dominante-dominado, ou seja, a tensão estabelecida neste jogo de opostos*

*levaria à acomodação ou ao enfrentamento da situação na perspectiva de sua ruptura por parte dos oprimidos; a segunda, numa perspectiva inversa, concebe o poder como não polarizado, mas difuso, envolvendo não apenas as relações verticais, mas principalmente as relações entre as instituições, grupos e as pessoas de forma generalizada, de modo que todos exerçam papéis de vigilantes e vigiados, independente do lugar que ocupem no contexto social mais abrangente* (MARQUES, 2007, p. 148).

Nesse sentido para Marques, faz-se necessário uma escola criativa onde todos os seus membros sejam *co-sujeitos* na produção de um saber-instrumento para a tomada de consciência e conseqüentemente, a transformação. Faz-se necessário reconhecer o homem e a mulher como sujeito histórico, capaz de se inserir na realidade de seu tempo de forma crítica, atuando no mundo e com o mundo, de forma a criar e recriar a sua existência, baseando-se no seu cotidiano.

É certo que a Educação do Campo vem se desenvolvendo em todos os níveis de ensino, contribuindo com a formação de milhares de pessoas: adultos, crianças e jovens, na intenção de que estes possam permanecer e viver melhor em seus territórios. Em seu processo de luta tem conquistado espaço na esfera política em função da atuação dos movimentos sociais e da abertura política nas instâncias governamentais a partir do governo popular, que possibilitou um diálogo para a implementação de suas diretrizes através do Programa de Educação de Reforma Agrária – PRONERA e conseqüentemente outros na mesma lógica.

Ainda na colocação de Souza (2006) compreender a Educação do Campo e os aspectos da prática pedagógica propostos em seus preceitos, é um exercício de reflexão sobre aspectos de uma realidade esquecidas nas escolas em geral e há muito tempo deixadas à margem do pensar curricular, uma vez que nas academias pouco se fala em Educação do Campo. Para os militantes da Educação do Campo, a localização da escola, no espaço do sujeito do campo e voltada para sua realidade, é uma questão de valorização dos conteúdos de sua identidade e de sua cultura.

É nesse esforço de conquistar uma educação significativa que os engajados em movimentos sociais, das comunidades camponesas lutam por políticas públicas específicas para que a população do campo tenha seus direitos na questão educação garantidos.

Nessa perspectiva afirma Molina:

O movimento inicial da Educação do Campo foi de uma articulação política organizada e entidades para denunciar a luta por políticas públicas de educação *no e do campo*, e para a mobilização popular em torno de um projeto de desenvolvimento. Ao mesmo tempo tem sido uma reflexão pedagógica das experiências de resistência camponesa, constituindo a expressão, e aos poucos o conceito de Educação do Campo (ARROYO, CALDART e MOLINA, 2009, pg.19).

Nesta lógica, encontramos a proposta dialógica de Paulo Freire contrária à concepção Bancária de Educação<sup>8</sup>, compreendendo aqui, neste esforço para uma educação significativa, uma nova produção de conhecimento como ato coletivo, processual, inserido em um determinado contexto sócio-histórico oriundo de uma mobilização, organização e capacitação das classes populares que atuam no intuito de construção da sua autonomia.

Isso vem afirmar que para a realidade educacional *do e no campo* exige do profissional da educação uma postura em que se destaca a prática coletiva como elemento fundamental na produção do conhecimento. Ou seja, tanto o educador quanto o educando e comunidade são eixos dessa construção. O que Freire chama de Educação humanizante superadora da alienação e potencializadora de mudanças para além do chão da escola, no campo social do sujeito (FREIRE, 1992, pg. 22).

Logo, pensar em uma educação para longe do espaço urbano, significa pensar em uma construção curricular que busque fortalecer práticas pedagógicas que considere os sujeitos que estão sendo detentores dessa educação. O que para Costa (2012) “*significa efetivar procedimentos de ensino em que o aluno seja visto em seu processo e não no resultado que ele possa gerar*”. Ou seja, significa desenvolver um currículo que direcione uma ação voltada para a formação humana nas suas várias dimensões, em seu território de pertencimento, o campo. Caldart coloca que:

A Educação do Campo é um processo em construção que assume sua particularidade que é exclusiva de classe, mas sem deixar de considerar a formação humana nas suas várias dimensões, construindo no campo a escola necessária com ferramentas

---

<sup>8</sup>A Educação Bancária, segundo Paulo Freire é um modelo de educação que parte do pressuposto que o aluno nada sabe e o professor é detentor do saber. Criando-se então uma relação vertical entre o educador e o educando. O Educador, sendo o que possui todo o saber, é o sujeito da aprendizagem, aquele que deposita o conhecimento. O educando, então, é o objeto que recebe o conhecimento. A educação vista por essa ótica tem como meta, intencional ou não, a formação de indivíduos acomodados, não questionadores e submetidos à estrutura do poder vigente. Nesta visão de Educação Bancária os conteúdos são automaticamente desligados da situação existencial do aluno. A comunicação é unilateral. E a Metodologia Didática é a exposição oral pelo professor, teoria antidialógica, onde o opressor encontra sua possível ação, ou seja, uma relação de poder unilateral. A avaliação tem como função, neste contexto, selecionar, classificar, contabilizar.

culturais de uma leitura mais precisa da realidade em que vivem (CALDART, 2002, pg. 41).

Neste cenário de tomada de consciência do sujeito educando em seu pertencimento cultural, Arroyo (2014) diz que é necessário formar *Outros Sujeitos*<sup>9</sup>, detentários de outros conhecimentos: os *Sujeitos Pedagógicos* produzindo *Outras Pedagogias*.

Para Arroyo, esses outros sujeitos sociais têm se feitos presentes em ações coletivas e em movimentos que chegaram a diversos setores da sociedade trazendo e exigindo outras pedagogias. A presença desses Outros sujeitos em ação coletiva se tornaram afirmativas no campo, entre os quilombolas, indígenas, povos da floresta, movimentos feminista, negro, de orientação sexual, ou seja, sujeitos que são invisibilizados, apenas destinatários de programas sociais compensatórios e de política educativa (ARROYO, 2010, pg. 26).

Para o autor, são eles, os novos/velhos atores sociais em cena tomando um maior ou novo destaque. São sujeitos coletivos históricos que tomaram uma nova ação, incomodando e resistindo articulados em lutas comuns ou tão próximas por reforma agrária, urbana, educativa, por trabalhos, salários e carreiras. Por um projeto de sociedade seja no campo, seja na cidade.

Na construção desse novo cenário entre reivindicações, desafios e conquista com reconhecimento dos Outros sujeitos, Arroyo (2014) coloca que há conseqüentemente a necessidade de se reconhecer e formar outros educadores e questiona: *se os educandos são outros os docentes poderão ser os mesmos?* Para o autor esses novos sujeitos da formação vêm com um coletivo de indagações voltadas para as teorias e práticas pedagógicas que remete o alicerce, a Paulo Freire ao construir sua reflexão e prática educativa, referida sempre aos novos sujeitos sociais e políticos, aos movimentos de jovens, de trabalhadores e

---

<sup>9</sup>Miguel Arroyo trata em seu livro “Outros Sujeitos” quando os Sujeitos da ação educativa são Outros as concepções pedagógicas que orientam as práticas da educação escolar ou popular são obrigadas a serem Outras. No sistema escolar, aumenta a consciência de que os educandos (as) são outros. No Estado, suas instituições e políticas aumenta a consciência de que os grupos populares, os trabalhadores do campo e das cidades são Outros, mais organizados, conscientes e exigentes de seus direitos. Trás questionamentos que ancoram sua construção, como: Em que processos educativos aprenderam e se formaram como outros sujeitos? Trazem Outras Pedagogias para o pensamento educacional? Como reconhecer e incorporar nas práticas da docência e da militância as pedagogias e os processos de sua formação? A história da educação tem reconhecido essas pedagogias? Questões postas pela diversidade de coletivos em movimentos e pelas crianças e adolescentes, jovens e adultos populares que chegam às escolas e às universidades.

camponeses dos anos 1960/1970, aos movimentos culturais e de libertação dos povos da África e da América Latina.

Nesse contexto reflexivo, o processo pedagógico era falado em termos de dominação/subalternização. Ao ser repensado criticamente o mesmo deveria destinar-se a levar aos sujeitos uma construção conscientizadora de sua história social, política, cultural e pedagógica. Viabilizando as tensões de concepções na educação e entre processos educativos, o que provocariam uma resposta contraposta, contra pedagógica, que Paulo Freire chama de uma pedagogia de resistência, de libertação e emancipação – *Pedagogia do Oprimido*.

Na visão de Paulo Freire os movimentos sociais se afirmam atores nessa tensa história pedagógica por sua diversidade de ações, lutas por humanização/emancipação e como sujeitos centrais na afirmação/fortalecimentos das pedagogias de libertação (FREIRE, 2005). E Arroyo diz serem sujeitos de contestação/desestabilização das pedagogias hegemônicas de desumanização/subordinação (ARROYO, 2014, pg. 29).

Arroyo, (2014) coloca:

Esse reconhecimento dos *Outros Sujeitos*, outros educandos, dos movimentos sociais como autores do processo/concepções pedagógicas traz sérias interrogações: seria pretensão que os movimentos sociais se pensem atores que constroem Outras Pedagogias? Como se dá essa autoria dos movimentos sociais nessa construção na especificidade de nossa história a partir da empreitada civilizatório-educativa colonizadora? Na diversidade de resistência dos povos colonizadores e dos coletivos oprimidos reagindo à opressão poderia ser constatada a produção de Outras Pedagogias? Por que a história da pedagogia ignorou esses Outros Sujeitos e essas Outras Pedagogias? Por que apenas se passa a visão de uma única pedagogia em que diversas tendências se debatem? (ARROYO, 2014, p. 20-21).

Para o autor, os próprios movimentos sociais apontam respostas a essas indagações ao afirmarem que ignorar esses povos e suas pedagogias representa uma lacuna intencional nas narrativas da história das ideias pedagógicas com a intenção de perpetuar uma das funções da autoidentidade das teorias pedagógicas hegemônicas que é de ignorar os saberes, valores, cultura e modo de pensar dos povos colonizados, dos trabalhadores para, reafirmando sua inferiorização, afirmar a função pedagógica de trazê-los para a cultura e o conhecimento legítimo da civilização. Ou seja, reconhecer novas pedagogias produtoras de saberes, de pensar, de se libertar e humanizar significa desestabilizar a identidade da pedagogia hegemônica.

Contudo, Arroyo (2014) acredita ser interessante frisar que os movimentos sociais não apenas reconhecem seu papel desestabilizador das bases teóricas pedagógicas dominantes e limita-se a criticar, ao contrário, vão além, ao assumirem uma função construtiva no campo das teorias pedagógicas. Eles afirmam *Outras Pedagogias*, num processo de luta histórica que a origem remota nas histórias das Américas, sendo um dos capítulos mais tensos e densos na empreitada pedagógico-civilizatório da colonialidade que se prolonga na pós-colonialidade.

Nesse bojo de outros sujeitos e outras pedagogias, a Educação do Campo vem sendo construída numa tensão entre interesses de pedagogias dominantes representativas de classes hegemônicas e movimentos sociais e grupos organizados da sociedade civil. Uma luta de construção, ressignificação e contraposição à concepção de Educação Rural – educação rural do patronato - que na década de vinte surge como modelo de educação aos sujeitos do campo, a qual privilegiava o estado dominante das elites agrárias sobre os (as) trabalhadores (as), principalmente para estabelecer a harmonia e a ordem nas cidades e elevar a produtividade do campo. Cenário que não se diferencia da realidade atual, ao contrário, Frigotto (2010) nos coloca que na verdade são questões e problemas que assumem um conteúdo histórico específico dentro de novas formas da sociabilidade capitalista. Coloca:

A função social dos diversos processos educativos na produção e na reprodução das relações sociais, num plano mais específico, tratadas relações entre estrutura econômico-social, o processo de produção, as mudanças tecnológicas, os processos e divisão de trabalho, produção e reprodução da força de trabalho e os processos educativos ou de formação humana {...} trata-se de subordinar a função social da educação de forma controlada para responder às demandas do capital (FRIGOTTO, 2014, pg. 28).

Nesse contexto de construção de um novo paradigma ideológico para as escolas do campo numa concepção de reação ao silenciamento e ocultamento de outros sujeitos e outras pedagogias, de reação às relações de poder e dominação, pensamos a Educação do Campo como uma categoria força que busca reafirmar valores, culturas e identidades. Entendemos ainda, que a escola ganha um novo sentido, não apenas pela exigência de atender as crianças e os adolescentes do campo, mas por apresentar um debate sobre o sentido de seu espaço, seu caráter formativo, sobre a formação de professores, sobre o aprendizado que deve ser efetivado e sobre a elaboração de uma proposta pedagógica que esteja em sintonia com a história de luta e de existência do homem e a mulher do campo. Não restando dúvidas que, pensar nas escolas do campo, é pensar em *outros sujeitos* e *outras pedagogias* para além do chão da escola. É considerar os diversos espaços e formas de educação tomando por base um

processo permanente de construção do sujeito diante das diversas mudanças econômicas, políticas e sociais de uma sociedade capitalista.

É preciso empreender, portanto, que apesar da educação *do e no* campo está inserida em um contexto mais amplo de educação de uma sociedade elitista e segregadora, se faz necessário garantir a construção de um projeto educativo que dialogue com a realidade mais específica desses espaços em suas diferenças e diversidades. Para tal, é necessário formar um educador – *um sujeito pedagógico com outras pedagogias* – que busque em seu cotidiano escolar fortalecer a compreensão da realidade social do educando. Fortalecendo a construção de um ensino significativo partindo do contexto/realidade e gerando nesse processo o respeito e valorização da diversidade como elemento enriquecedor do desenvolvimento social.

Assim, pensamos que nesse contexto de ressignificação do ensino *no e do* campo, as mobilizações, necessariamente, tendem a continuar se voltando no âmbito das políticas públicas no sentido de continuar instigando as ações governamentais à Educação do Campo em seu reconhecimento. É notório que ao longo dessa década e meia muitas conquistas foram efetivadas, apesar de muitos desafios ainda a ser enfrentados na efetivação de direitos e valorização. Contudo, a luta é contínua para tirar a qualificação humana – leia-se aqui, a educação – da subordinação e adestramento às leis do mercado. É necessário persistir e acreditar nas transformações e na humanização da práxis educacional.

Portanto, é acreditando nessa esperança que move o mundo, defendida por Paulo Freire “*A esperança é uma característica fundamental do diálogo. Ela está presente na própria essência incompleta dos homens e leva-os à busca constante {...}*” (FREIRE, 2003) e por Vasquez quando coloca “*A tarefa de transformar a humanidade fica nas mãos de educadores {...} a educação permite que o homem passe do reino das sombras, da superstição, para o reino da razão. Educar é transformar a humanidade*” (VASQUEZ, 1977 p.158-159), que entendemos que a prática e discussão da educação do campo tem que ser uma ação coletiva que reúna todos os movimentos de uma sociedade com suas diferentes bandeiras de lutas, com o propósito de construção de uma sociedade justa, democrática, na qual todos possam ser representados e respeitados como cidadãos, tolerantes entre si nas diferenças individuais e sociais participando de uma democracia econômica e política. E esta, sem sombra de dúvida, é a bandeira que vem sendo levantada pelo coletivo de luta por uma educação *do e no* campo.

### **2.3 - O PROCAMPO como consolidação de Política Pública para a formação do Educador do Campo**

Nas últimas décadas vêm-se assistido a um crescente processo de fortalecimento da Educação em Direitos Humanos no País e no mundo. No Brasil, o tema dos Direitos Humanos vem se fortalecendo a partir do processo de redemocratização ocorrido nos anos 1980, com a organização política dos movimentos sociais e dos setores da sociedade civil. Esses, se opuseram a um regime ditatorial militar (1964-1985), que, por suas deliberadas práticas repressivas configurou-se como um dos períodos mais violadores dos direitos Humanos.

Nesse processo, a educação vem sendo entendida como uma das mediações fundamentais tanto para o acesso ao legado histórico dos Direitos Humanos quanto para a compreensão de que a cultura dos direitos Humanos é um alicerce para a transformação social. Dessa forma, a Educação é reconhecida como um dos Direitos fundamentais ao desenvolvimento humano aliado aos direitos sociais uma vez que através deles, de acordo com a constituição de 1988 – a Constituição Cidadã, em seu artigo 6º - estabelece os princípios de igualdade como condição fundamental para uma sociedade democrática de Direitos (JUNIOR & MOURÃO, 2012, pg. 189).

Ao longo dessa luta por garantias de Direitos no âmbito da educação numa sociedade capitalista, que constituiu a educação como alicerce da produção do capital e, pouco como estratégia de superação dos problemas sociais, onde os sujeitos das camadas populares estão subjugados a programas sociais compensatórios, a Educação do Campo enquanto articulação política através dos movimentos sociais ganhou espaço significativo à medida que encaminha e aprova diretrizes na conquista por uma educação de equidade. Garantindo um compromisso político a partir das políticas públicas educacionais voltadas ao sujeito do campo. Na voz de Arroyo [...] *Novos valores, nova cultura, nova identidade, nova consciência de dignidade, nova consciência de direitos* (ARROYO, 2005, p. 48).

Dentro das Políticas Públicas de garantia de Direitos à educação do sujeito do campo estão o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA e o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – PROCAMPO. O PRONERA e o PROCAMPO constituem-se em iniciativas de acesso e permanência em cursos de graduação e pós-graduação voltados para a formação das pessoas que trabalham e

vivem no campo brasileiro. Os mesmos se configuram comprometidos com um projeto social de caráter popular, que assegure os direitos humanos e sociais a toda a população do campo. Para este estudo nos deteremos a explicitar a concepção e as diretrizes do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – PROCAMPO.

O Programa surgiu por iniciativa do Ministério da Educação - MEC, por intermédio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI, com apoio da Secretaria de Educação Superior – SESU e execução financeira do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, em cumprimento às suas atribuições de responder pela formulação de políticas públicas de valorização da diversidade na educação.

Segundo Antunes-Rocha (2011), foi criado um Grupo Permanente de Trabalho, instituído através da Portaria nº 1.374, de 03 de julho de 2003, com atribuições de articular as ações do Ministério da Educação, em relação à educação do campo. Em 2006 esse mesmo grupo iniciou a articulação para a implantação da graduação em Licenciatura em Educação do Campo, quando foi lançado o PROCAMPO, atendendo as reivindicações originárias da II Conferência Nacional de Educação do Campo, realizada na cidade de Luziânia, em Goiás, no período de 02 a 06 de agosto de 2004.

No evento houve uma grande participação de Movimentos Sociais, Movimento Sindical e Organizações Sociais de Trabalhadores e Trabalhadoras do Campo e da Educação; das Universidades, ONG's, de secretarias estaduais e municipais de educação e de outros órgãos de gestão pública com atuação vinculada à educação e ao campo. Com base nessas reivindicações nasce o PROCAMPO, tendo seu primeiro edital lançado em 03 de abril de 2008, por intermédio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECADI, que convoca as Instituições Públicas de Educação Superior para apresentarem projetos de *Cursos de Licenciatura em Educação do Campo* para a formação de professores da educação básica nas escolas situadas nas áreas rurais.

O Programa implantou um projeto piloto em quatro Universidades: Universidade Federal de Brasília (UnB), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal de Sergipe (UFS) e Universidade de Minas Gerais (UFMG). Para a construção do Projeto Pedagógico do Curso, foram chamados além das Universidades, os movimentos sociais, fazendo com que o projeto piloto fosse discutido em cada estado da federação o que possibilitou o diálogo para a construção de projetos pedagógicos com o desafio da alternância. Esse desafio se estendeu aos anos de 2008, 2009 e 2010, passando a ser ofertada por 30 (trinta) Instituições de Ensino Superior, e fez com que o PROCAMPO, alcançasse em 2011 a

meta de 2.200 estudantes em todo o Brasil, tendo sua ampliação que acontecida principalmente, pela oferta de turmas através dos Institutos Federais de Educação (ANTUNES – ROCHA & MARTINS, 2011).

O Programa de apoio à formação superior em Licenciatura em Educação do Campo tem como missão apoiar projetos de cursos de licenciatura específicos em educação do campo que integrem ensino, pesquisa e extensão e promovam a valorização da educação do campo e o estudo dos temas relevantes concernentes às suas populações. (EDITAL Nº 02, DE 23/04/2012 – PROCAMPO).

A concepção originária do PROCAMPO se propõe ofertar cursos de licenciatura que sejam capazes de formar o professor a partir das áreas do conhecimento, e não isoladamente como é a tradição das Universidades. A intenção é formar o professor não especificamente, o Licenciado em Matemática, em Língua Portuguesa, em Educação Física ou nas demais disciplinas específicas, mas numa perspectiva de formação integral, por área do conhecimento. Esta perspectiva de interdisciplinaridade por área de conhecimento de acordo com Antunes-Rocha (2011) é uma possibilidade de superação e fragmentação do saber e da ciência e lança-se para uma formação integral do sujeito assim como buscar superar a visão disciplinar que hegemonicamente orienta a educação brasileira. Outro elemento importante previsto na formação é a pesquisa como princípio educativo por possibilitar aos educandos identificar os problemas existentes na sua realidade, refletir sobre os mesmos e pensar estratégias de superação.

No entanto, para a constituição de um sistema público de educação do campo, tornar-se-á necessário que educadores sejam desafiados na compreensão de que uma política pública (e não um programa ou estratégia de governo) é uma política de direitos. É fundamental que as atividades docentes construam um novo espaço pedagógico. Na visão de Arroyo “[...] *trata-se de ter consciência que a história da afirmação dos direitos públicos, humanos e sociais só acontece quando é assumida, politizada e colocada nas mãos do Estado, como sua responsabilidade*” (ARROYO, 2005, p. 48).

O PROCAMPO enquanto política educacional que promove o acesso aos sujeitos do campo na educação superior está inserida na pauta mais ampliada do Movimento Nacional de Educação do Campo, que nas últimas décadas têm realizado um conjunto de ações envolvendo a conquista da terra, o fortalecimento da produção de base familiar e a garantia dos direitos humanos e sociais no campo, entre os quais se encontra o direito à educação. Para Molina (2004), em se tratando do campo não dá para desvincular a luta por território social e

econômico da luta pela educação uma vez que o mesmo, na perspectiva dos movimentos sociais, as premissas de reivindicações envolvem-se nas áreas de políticas públicas relacionadas às questões da política agrícola (reforma agrária) e o coletivo do agronegócio tem interesse em legitimar que os agricultores familiares são uma espécie em extinção.

Para Fernandes (2007), a história de luta por lugar pode ser vista como reação a se libertar de uma das formas mais brutais de opressão que é o desraizamento e expropriação da terra, dos meios de produção e da vida em seus territórios e espaços de reprodução de suas identidades culturais e coletivas. Acrescenta:

É uma tentativa de enfraquecimento mantendo-os sem terra, sem teto, sem território com o mecanismo pedagógico operando como uma das formas mais brutais de negação ao direito à vida, à cultura, à reprodução de seus valores e linguagens, suas memórias e histórias. São brutais no processo e desculturalização, culturicídios e expropriação do ser, do sentir e de pertencer (FERNANDES, 2007, pg. 137).

Logo, trazer a educação do campo na perspectiva de formação do educador é falar de respeito à diversidade cultural ao reconhecer os direitos das pessoas que vivem no campo, no sentido de terem uma educação diferenciada valorizando a diversidade de território e especificidade de construção como sujeito social.

Portanto, formar educador para a Educação do Campo é antes de tudo formar uma expressão própria. É saber que é necessário uma luta política para instituir-se, diante de um sistema hegemônico. Por outro lado, essa perspectiva de formação só tem sentido na medida em que assumem do ponto de vista curricular e científico, alguns princípios norteadores da ação humana que visa o compromisso com a transformação radical da sociedade e a extinção das desigualdades e injustiças.

Dentro dessa premissa de combate à segregação e entendido como um instrumento contra-hegemônico às condições educacionais dos coletivos moradores do campo, o PROCAMPO em sua concepção quanto processo formativo, assume um sentido de luta, de mudanças, de elaboração de práticas e teorias capazes de contribuir nos processos de organização de uma nova sociedade no campo. Uma vez que tem a missão de promover a formação superior dos professores em exercício na rede pública das escolas do campo e de educadores que atuam em experiências alternativas em educação do campo, por meio da estratégia de formação por áreas de conhecimento, de modo a expandir a oferta de educação

básica de qualidade nas áreas rurais. Além de trazer como ramificações em sua missão, entre outras, combater a nucleação extracampo.

No entanto, apesar do programa estar assegurado como uma conquista ao complexo contexto educacional no território campo, Molina (2011) denuncia que a experiência do PROCAMPO tem exposto desafios e contradições a serem enfrentados na institucionalização das políticas públicas de Educação do Campo. Com por exemplo, várias turmas do programa, que foram iniciadas em todo país, recebeu uma desconfiguração da proposta e da concepção original elaborada pelo Grupo Permanente de Trabalho GPT. Para a autora, isso se deu devido ao fato de muitas instituições adotarem como critério de acesso ao curso o vestibular universal, o que permitiu ingresso de sujeitos sem nenhum vínculo com o campo, *“sem atuação em escolas do campo e sem história de participação e organização coletiva”* (MOLINA, 2011, pg. 120).

Para a autora isso descaracteriza o propósito inicialmente idealizado para esta política de formação que seria de suprir a enorme lacuna nos patamares de formação dos educadores do campo e de contribuir para elevar o nível de escolaridade dos jovens do campo, ainda que não sejam educadores. Contudo, a estrutura e o ingresso nos cursos são de inteira responsabilidade das instituições que aderem ao programa, seguindo as normas e os objetivos do PROCAMPO e cada Instituição é responsável pela estruturação, infraestrutura e matriz curricular das Licenciaturas. É importante sinalizar que esses projetos são acompanhados por técnicos e gerentes da SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, além da participação de técnicos da SESu – Secretaria de Educação Superior.

Em análise geral, é certo que desde sua criação nas quatro experiências piloto, o Programa tem obtido êxito em sua transformação em cursos regulares nas Universidades e vêm protagonizando um trabalho pioneiro em trazer para a reflexão, o funcionamento do próprio curso assim como as inserções de profissionais formados nas escolas do campo. Sendo abordado através de estudos de pesquisas acadêmicas a sua repercussão nas ações pedagógicas, em vários lócus (IES) de aplicação, como forma de seguimento à análise e aprimoramento. Fato importante uma vez que de acordo com o Censo Escolar, atualmente existem 342.845 professores no campo. Desse total, apenas 53,23% (182.526) possuem o ensino superior (INEP, 2015).

Para Molina (2011) esses dados confirmam o abandono da educação do campo e a histórica desvalorização das comunidades do campo, com altíssimos índices de analfabetismo e professores sem o ensino superior. Além da precária infraestrutura de funcionamento das escolas do campo, onde os professores ainda trabalham com conteúdos e materiais didáticos distantes da realidade e histórias de vidas dos camponeses. Os salários, em sua grande maioria, são inferiores aos das cidades e os professores, polivalentes, atuando em classes multisseriadas. Nesse sentido, o PROCAMPO tem buscado enfrentar o desafio de formar um perfil de educador com raízes no campo e consonante na valorização das diversas culturas e especificidades, nele existentes.

### **2.3.1- O PROCAMPO no Estado do Pará**

Na Amazônia paraense, a história do campo está ligada a uma sequência de acontecimentos e fatos que envolvem conflitos de terras, concentração de renda, grandes propriedades rurais e a existência de trabalho escravo paralelo à cobiça de sua riqueza de recursos naturais em função de sua biodiversidade complexa. Além de possuir uma étnica culturalmente diferente de qualquer outra região. Esse mosaico em sua formação chama a atenção do mundo.

No entanto, essa exuberância típica da Amazônia paraense contrasta com a ausência e/ou fragilidades de políticas públicas e financiamento da educação. Os indicadores sociais historicamente têm se revelado incompatíveis com a potencial e dinâmica economia da região. Este quadro de incompatibilidade econômica e social, para Souza (2006) são resultados de uma série de ações políticas empreendidas pelo Estado nacional, cujo objetivo era trazer o desenvolvimento, o progresso para a região.

Para alcançar este objetivo, foi favorecido o desenvolvimento de grandes projetos agroindustriais e de mineração, assim como a construção de usinas para a geração de energia hidrelétrica. Souza (idem) coloca que a falência de tais objetivos, tendo em vista que não se conseguiu levar o desenvolvimento esperado para a região, definiram danos sociais e ambientais que frutificam até os dias de hoje.

A população da região considerada, historicamente, como fator de atraso e como entrave à modernização, foi sistematicamente afastada de seus territórios, com suas terras ocupadas, flora e fauna degradadas e seus rios poluídos. Conseqüentemente, o modo de vida da população foi alterado drasticamente em função da introdução de uma nova lógica de economia apresentada pelo modelo de desenvolvimento capitalista.

Modelo esse que segundo Souza (2006) se configurou e ainda hoje, traz à população amazônica graves problemas sociais. Dentre os quais: (a) a questão fundiária que se traduz na dificuldade de acesso à terra e aos recursos naturais, gerando disputas por territórios; (b) a destruição de patrimônios culturais, destacando o extermínio físico de grupos tribais e quilombolas; (c) crescimento urbano, com a expulsão de grande contingente populacionais para a cidade, tendo como consequência a perda da identidade cultural e aumento da pobreza; (d) aumento da pressão sobre os recursos naturais, com a extinção de várias espécies vegetais e animais.

Esse cenário, não poderia deixar de ter uma influência direta na concepção de educação destinada a estes sujeitos. Evidentemente, que a mesma não fugiria à lógica de uma educação mercantilizada a serviço do capital, se propagando como uma educação assistencialista e generalista.

Em Arroyo (2004) encontramos a seguinte explanação que bem define a questão:

{...} a cultura hegemônica trata os valores, as crenças, os saberes do campo de maneira romântica ou de maneira depreciativa, como valores ultrapassados, como saberes tradicionais, pré-científicos, pré-modernos. Daí que o modelo de Educação Básica queira impor para o campo currículos de escolas urbanas, saberes e valores urbanos, como se o campo pertencesse ao passado a ser esquecido a ser superado. Como se os valores, a cultura, o modo de vida, o homem e a mulher do campo fossem uma espécie em extinção (ARROYO, 2004 p. 79).

Ao analisar a Educação do Campo nesse paradoxo social, econômico e político amazônico, onde coexistem a diversidade e a precariedade ao mesmo tempo e principalmente na luta pela terra, no Estado do Pará, não é diferente de muitas outras regiões do País que apesar da seguridade das legislações, padecem de descaso das políticas públicas de qualidade párea a educação, especialmente para a Educação do Campo.

Em contrapartida, seguimentos sociais de defesa da manutenção da cultura e dos valores do homem do campo através da educação, tem desenvolvido uma militância em prol da garantia de uma educação do campo, traduzidos no acesso à escola em diferentes níveis e modalidades definidos pela LDB; defesa por uma educação num espaço que lhes garanta a valorização de seus saberes que vêm sendo ignorados e minimizados pelas políticas públicas e pelo currículo das escolas do meio rural. E com essa subjugação cultural e alienada da realidade, as escolas existentes no campo paraense trazem grandes desafios a serem

enfrentados para que seja cumprido o marcos operacionais anunciados nas Legislações educacionais.

Fundamentando essa questão podemos citar Arroyo (1999) que nos diz o seguinte:

Essa negação se deve ao fato de que em nosso país insiste-se em considerar todos de forma homogênea, negando-se aos diferentes povos e etnias o direito de ter sua cultura e costumes contemplados nas proposições educacionais. {...} faz parte das ideias dominantes propor um modelo único de educação adaptável aos especiais, aos diferentes: indígenas, camponeses, meninos de rua, portadores de deficiência e outros. *Os fora do lugar* (ARROYO, 1999, p. 07).

A precária realidade de ensino no meio rural amazônico permite perceber a carência não somente de políticas públicas capazes de minimizar os muitos obstáculos dos sujeitos do campo, como também, capazes de incentivar e impulsionar uma nova dinâmica para as escolas do campo, delineando novos olhares para as perspectivas de que as melhores escolas e a educação de qualidade estão localizadas na cidade.

Entretanto, no Estado do Pará, assim como no restante do País, essa realidade de precariedade na educação para o território campo vem sendo combatida com iniciativas de Movimento da Educação do Campo. O **Movimento Paraense da Educação do Campo** reúne, através do **Fórum Paraense de Educação do Campo (FPEC)**, Entidades da Sociedade Civil, Movimentos Sociais, Instituições de Ensino, Pesquisa, órgãos governamentais de fomento ao desenvolvimento e área educacional da sociedade paraense, que, compartilhando princípios, valores e concepções político pedagógicas buscam defender, implementar, apoiar, fortalecer políticas públicas, estratégias e experiências de educação do campo com qualidade social para todos/as os/as cidadãos/ãs paraenses, sobretudo para as populações do campo, respeitando as diferenças culturais, geográficas, econômicas, sociais e étnicas dos povos da Amazônia. O **Portal da Educação do Campo no Pará** se constitui como um dos instrumentos da política de comunicação desse Movimento.

As ações estão em todas as meso regiões do Pará, onde a luta do Movimento se dirige a garantir a qualidade da educação do campo, nesse grandioso estado, com extensão de 1.248.042,515 km<sup>2</sup>, dividido em 144 municípios. É o segundo maior estado do país e o mais populoso da região norte, de acordo com o Governo do Estado. Diante desse panorama é importante conhecer os Fóruns Regionais de Educação do Campo no Pará que compõem o FPEC e atuam no fortalecimento do movimento:

- Fórum Regional de Educação do campo do Nordeste Paraense
- Fórum Regional de Educação do Campo do Sul e Sudeste do Pará - FREC
- Fórum Regional de Educação do Campo da Tocantina II – FORECAT
- Fórum Regional de Educação do Campo, das águas e das Florestas da Região Tocantina - FECAF
- Fórum Regional de Educação do Campo do Baixo Amazonas
- Fórum Regional de Educação do Campo do Marajó
- Fórum Regional de educação do Campo da Região Metropolitana
- Fórum Regional de Educação do Campo do Baixo Tocantins/ GEPECART
- Fórum Regional de Educação do Campo do Caeté/ GEPEBRID

Fonte: [http://www.pa.gov.br/O\\_Para/opara.asp](http://www.pa.gov.br/O_Para/opara.asp)

Figura 1- Mapa das Mesorregiões do Pará que funcionam os Fóruns de Educação do Campo<sup>10</sup>



FONTE: [http://www.pa.gov.br/O\\_Para/opara.asp](http://www.pa.gov.br/O_Para/opara.asp)

Os movimentos sociais e sindicais do campo nos últimos quinze anos têm se organizado e desencadeado um processo de luta pela garantia de seus direitos em âmbito nacional, com forte expressão em nível dos estados da federação e em alguns municípios,

<sup>10</sup>. A mesorregião<sup>1</sup> Nordeste Paraense é composta por cinco microrregiões<sup>2</sup> (Bragantina, Cameté, Guamá, Salgado e Tomé-Açu) e possui uma população, estimada para 2016 de 1.942.216 habitantes, correspondente a 23,48% da população estimada para o estado do Pará (8.272.724 habitantes). A mesorregião ocupa uma área de 83.316,023 km<sup>2</sup>, equivalente a 6,68% da área do estado do Pará (1.247.955,381 km<sup>2</sup>), com densidade demográfica de 23,31 hab./km<sup>2</sup>, superior à registrada para o estado (6,63 hab./km<sup>2</sup>). O Governo do estado do Pará, através do Decreto 1.066 de 19 de junho de 2008, dividiu o estado, para efeito de planejamento, em 12 Regiões de Integração<sup>3</sup>. Desta forma, os municípios que compõem as cinco microrregiões do Nordeste Paraense, definidas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, estão distribuídos em quatro Regiões de Integração (Figura 1) a saber: Rio Caeté: formada pelas microrregiões Bragantina (Augusto Corrêa, Bonito, Bragança, Capanema, Nova Timboteua, Peixe-Boi, Primavera, Quatipuru, Santarém Novo e Tracateua), Guamá (Cachoeira Piriá, Santa Luzia do Pará e Viseu) e Salgado (Salinópolis e São João de Pirabas); Rio Capim: formada pelas microrregiões Guamá (Aurora do Pará, Capitão Poço, Garrafão do Norte, Ipixuna do Pará, Irituia, Mãe do Rio, Nova Esperança do Piriá e Ourém) e Tomé-Açu (Concórdia do Pará e Tomé-Açu); Guamá: formada pelas microrregiões Bragantina (Igarapé-Açu, Santa Maria do Pará e São Francisco do Pará), Guamá (São Domingos do Capim e São Miguel do Guamá) e Salgado (Colares, Curuçá, Magalhães Barata, Maracanã, Marapanim, São Caetano de Odivelas, São João da Ponta, Terra Alta e Vígia); Tocantins: formada pelas microrregiões Cameté (Abaetetuba, Baião, Cameté, Igarapé-Miri, Limoeiro do Ajuru, Mocajuba e Oeiras do Pará) e Tomé-Açu (Acará, Moju e Tailândia). Fonte: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Lista\\_de\\_mesorregiões\\_do\\_Pará](https://pt.wikipedia.org/wiki/Lista_de_mesorregiões_do_Pará)

articulando as lutas pelo direito à terra e à educação. Esse processo nacionalmente se reconhece como Movimento de Educação do Campo, e no Estado do Pará, *lócus* de estudo dessa investigação, como Movimento Paraense de Educação do Campo.

As origens desse movimento no Estado do Pará remontam ao ano de 2003, quando em reunião na antiga escola Agrotécnica Federal de Castanhal, um conjunto de atores, entre eles movimentos e organizações sociais e sindicais do campo, universidades e instituições da sociedade civil, decidiram pela organização de um evento mais ampliado para pautar os desafios enfrentados pelos sujeitos para acessar a escolarização no meio rural do Estado. Meses depois, em fevereiro de 2004, em um evento realizado na Universidade Federal Rural da Amazônia surge a carta de criação do FPEC, cuja coordenação geral deveria assumir a mobilização do coletivo de movimentos, organizações e instituições que aderiram a esse processo e construir coletivamente a arquitetura e a dinâmica de articulação da rede (FPEC/DR, CARTA DE BELÉM, 2004).

O FPEC é, portanto, a expressão mais significativa do Movimento Paraense por uma Educação do Campo, no processo de organização e mobilização pela construção de um projeto popular de desenvolvimento, de sociedade e de educação. Ele aglutina entidades da sociedade civil, movimentos sociais, instituições de ensino, pesquisa, órgãos governamentais de fomento ao desenvolvimento e da área educacional da sociedade paraense, que, compartilhando princípios, valores e concepções político-pedagógicas, buscam defender, implementar, apoiar e fortalecer políticas públicas, estratégias e experiências de educação do campo e desenvolvimento rural com qualidade sócio-ambiental para todos/as os/as cidadãos/ãs paraenses, sobretudo para as populações do campo, aqui entendidas como: agricultores/as familiares, indígenas, quilombolas, extrativistas, ribeirinhos e pescadores (FPEC/DR, 2004).

No período mais recente o protagonismo do movimento e a necessidade de atuação em todo o território paraense têm motivado os atores que constituem e participam do FPEC a criar Fóruns Regionais de modo a ampliar e interiorizar o Movimento de Educação do Campo nas regiões de integração do Pará, aproximando o processo de mobilização e organização dos movimentos, organizações, instituições, grupos e sujeitos do campo do espaço local.

Para Hage (201) é o conjunto ampliado e diversificado de movimentos, organizações, instituições e órgãos governamentais e não governamentais na constituição do FPEC, que implica em considerar a complexidade que configura o envolvimento desses sujeitos coletivos

nas ações em rede que se efetivam para construir o Movimento de Educação do Campo no Pará, suas afinidades e particularidades em termos de natureza, agenda, identidade, ideologia, campo de atuação e participação no movimento, para torná-lo: *propositivo*, ao compartilhar e produzir saberes, conhecimentos, experiências e tecnologias sintonizados com a realidade e diversidade dos sujeitos do campo; *reivindicativo*, ao mobilizar os sujeitos para demandar do Estado ações de gestão para o coletivo, para atender as necessidades das classes trabalhadoras do campo; e *de controle social*, para acompanhar e intervir na definição e implementação das políticas e investimentos públicos, visando à garantia da universalização dos direitos humanos e sociais aos sujeitos do campo.

Implicam em considerar ainda as tensões e contradições, conflitos e convergências, consensos e dissensos que se manifestam nas ações em rede, uma vez que cada um desses sujeitos coletivos possuem particularidades em termos de concepção, intencionalidades e participação no movimento, que devem formar uma sinergia para lutar pelo direito à educação e por um projeto político pedagógico vinculado aos interesses da classe trabalhadora do campo, na sua diversidade de povos indígenas, povos da floresta, comunidades tradicionais e camponesas, quilombolas, agricultores familiares, assentados, acampados à espera de assentamento, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos e trabalhadores assalariados rurais (FONEC, 2012); e para pautar a educação do campo enquanto política pública permanente, como referência para construção de um projeto popular de educação, de desenvolvimento e sociedade.

Souza, (2006) coloca que o papel dos movimentos sociais ao longo das últimas décadas, na construção de um espaço específico de luta, e de produção de conceitos e modelos, portanto, de conhecimentos, sobre a educação e a escola do campo é considerado uma conquista notadamente importante à medida que trazem ações afirmativas no processo de auto reconhecimento na gênese da expressão *Educação do Campo*, que se consolidou na última década em substituição à expressão *Educação Rural*.

Para Arroyo (2014) não se trata apenas de uma mudança de terminologia: ela reflete os avanços que foram sendo feitos na direção de superar a visão dicotomizada entre o espaço rural tido atrasado, com baixo grau de desenvolvimento versus o espaço urbano, o lugar onde *a vida é melhor*. Coloca:

Para os coletivos dos movimentos o reconhecimento da diversidade e até das políticas do Estado, ainda são respostas tímidas às pressões por afirmarem-se visíveis e presentes. {...}e suas pressões não param por aí: pressionam por serem

reconhecidos em suas lutas por autorreconhecimento. Por conhecimento das *Outras Pedagogias* coletivas que produzem suas auto-identidades positivas (ARROYO, 2014 p. 74).

Diante dessa trincheira de autorreconhecimento é que se defende a institucionalização de uma educação do campo e, por conseguinte, uma formação docente que contribua para ampliar o espaço de ação e atuação da classe trabalhadora do campo da política, cultura, economia e outros, enquanto sujeitos críticos superando assim o pragmatismo e a alienação imposta pelo projeto societal excludente que até então, determina a educação pública em nosso país e no território amazônico.

Na contra mão desse cenário histórico de negação e resultado de levantes pela educação do campo, atualmente encontra-se em andamento a institucionalização das práticas e princípios pedagógicos da Educação do Campo, tanto no sistema federal, como nos estaduais e municipais. Construídos a partir das experiências dos movimentos sociais do campo, tais princípios foram incorporados a vários documentos normativos de cunho nacional, como nas Resoluções CNE/CEB nº 01/2002 e nº 02/2008, que se dedicam às Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo, e nº 04/2010, que reconhece a Educação do Campo como um ensino específico e define a identidade da escola do campo, no Parecer CNE/CEB nº 1/2006 que reconhece os dias letivos para a aplicação da Pedagogia da Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância no Decreto nº 7.352/2010, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), a Portaria 83/ 2013 do MEC que institui o Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO, o Edital n. 02/2012 da SESU/SETEC/SECADI/MEC, que fomenta a institucionalização das Licenciaturas em Educação do Campo.

Contudo, para Molina (2011) muito já se tem conquistado, ressalta as experiências do PROCAMPO, na formação de educadores que configura uma conquista na luta dos direitos a uma educação singularizada às diversidades, têm exposto estes desafios e contradições a serem enfrentadas na institucionalização das políticas públicas de Educação do Campo e nessa perspectiva as licenciaturas representam para a Educação do Campo no Brasil e na Amazônia paraense, melhoria na qualidade da educação, uma vez que habilitará profissionais para atuar nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas.

No Estado do Pará, os cursos de Licenciatura em Educação do Campo através do PROCAMPO começaram a ser implementados no ano de 2009, após aprovação das propostas pedagógicas do IFPA e também da UFPA. O quadro a seguir ilustra a cronologia dos marcos históricos desta licenciatura no Estado do Pará.

TAB. 1 - Marcos da Licenciatura em Educação do Campo no Estado do Pará

Ano	Marcos
2008	Implementação do curso de LPEC/Procampo – IFPA em 06 campi: Abaetetuba, Altamira, Bragança, Castanhal, Conceição do Araguaia e Marabá e um campi Marabá, UFPA
2009	Ampliação da oferta do curso de LPEC de 06 para 09 campi e 03 polos: Santarém, Portel, São Sebastião da Boa Vista, Tucuruí, Redenção, e Tome-a-çú □ Implementação do Curso de LPEC/Procampo - UFPA/Abaetetuba
2010	Implementação do curso de LPEC/Procampo – IFPA no Marajó (Portel e São Sebastião da Boa Vista (SSBV)).
2012	I Seminário da LPEC do Pará e Amapá e III Estadual de Educação do Campo do Estado Pará.

FONTE: Silva (c) (2011).

### 2.3.2- O PROCAMPO nos Institutos Federais do Pará

Em se tratando da oferta do Curso no âmbito do IFPA, ocorreram dois processos seletivos. O primeiro, no ano de 2009 e o segundo, no ano de 2010. As ofertas estão ilustradas na tabela abaixo:

TAB. 2 - Municípios atendidos pelo PROCAMPO 2009/ 2010.

Ano 2009		Ano 2010	
Municípios	Num. de Vagas	Municípios	Num. de Vagas
Abaetetuba	60	Castanhal	50
Altamira	60	Tomé-Açú	50
Bragança	60	São Sebastião da Boa Vista	50
Conceição do	60		

Araguaia		Santarém	50
Marabá	60	Redenção	50
Tucuruí	60	Potel	
Total de Vagas	360	_____	300

FONTE: Silva (a) (2013)

De acordo com o trabalho de Silva (a-2013), os municípios nos quais foram ofertados a LPEC não foram escolhidos, sobremaneira, de forma aleatória. Ao contrário, foi realizado um diagnóstico sobre a realidade educacional dos mesmos, levando em consideração as variáveis: quantidade de escolas públicas e privadas, a quantidade de professores atuando em ambas as escolas, números de alunos matriculados tanto nas escolas públicas quanto nas privadas e o nível de qualificação desses professores (SILVA a, 2013, p.53).

A autora coloca que este estudo detectou que a demanda de estudante, principalmente no ensino médio para o quadro de professores era desproporcional, além da grande quantidade de professores atuando sem formação superior. O resultado desse diagnóstico reafirmou a necessidade de ampliação de vagas para o ensino médio, assim como a qualificação de professores.

O Instituto foi aprovado para ofertar o curso em função do mesmo deter acúmulo de experiências com o ensino superior pelo desenvolvimento da educação profissional e tecnológica em cursos de Licenciaturas, Engenharias e Tecnologias, além de programas de extensão universitária, de pesquisa e de educação à distância (IFPA/2011). Essas experiências possibilitaram ao IFPA responder a chamada pública em 2008 e aprovar junto ao MEC o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Plena em Educação do Campo (PPCLPEC).

Assim, em 2009, o Instituto passou a promover o curso de LPEC, em 06 *campi*, cada um ofertando uma turma. Com o segundo edital em 2009 esse número passou de 06 para 09 *campi* incluindo 03 polos, e de seis turmas para 12 turmas, com um total de 609 alunos matriculados. Os *campi* e polos são: Abaetetuba, Altamira, **Bragança**, Castanhal, Conceição do Araguaia, Marabá, Santarém, Portel, São Sebastião da Boa Vista (SSBV), Tucuruí, Redenção, e Tome-açú (IFPA, 2011).

Em relação à construção do Projeto Político Pedagógico da LPEC no IFPA, inicialmente foi feito por uma equipe de professores do antigo Centro Federal de Educação Tecnológica – CEFET. Com o processo de estruturação institucional, esse centro passou a ser denominado de Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Pará – IFPA, que foi se (re) organizando e assim o curso de LPEC foi sendo reformulado de forma sistemática pela

coletividade que compunha o Instituto: educadores, técnicos, alunos e dirigentes (IFPA, 2012).

Entendendo que a formação dos professores da escola do campo prescinde a reflexão coletiva com outros parceiros envolvidos nesse espaço singular, para construírem novos pensamentos e fazeres, transformando as suas ações para atender aos interesses dos grupos sociais a que essas práticas estão sendo vivenciadas, o Projeto Político Pedagógico (PPP) do IFPA para concepção e formação do educador do campo apresenta as seguintes diretrizes:

- a) Respeito às raízes culturais, identitárias dos povos do campo;
- b) Formação específica para trabalhar no campo garantindo o direito público à educação;
- c) Formação de educadoras e educadores do campo a partir da dinâmica social, política e cultural existente no campo e através das lutas dos movimentos sociais por seus direitos a terra, território, modo de produção camponês, à educação e à escola;
- d) Formação que incentive e proponha formas de permanência do sujeito no campo, com qualidade de vida usando a terra de forma a retirar dela seu sustento, de maneira a preservar o meio em que está inserido;
- e) Colaboração efetiva para o desenvolvimento de um processo ensino aprendizagem mais identificado com os objetivos da educação, da sociedade e da realidade regional, voltada a realidade do campo e seus sujeitos e suas identidades (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO IFPA – CAMPUS BRAGANÇA - 2013).

Partindo dessas diretrizes entende-se que a Educação do Campo não é uma simples ação pedagógica, e sim um conjunto de ações que envolvem a participação de um coletivo para a construção de uma sociedade. Caldart (2004) coloca que, para que isso ocorra, de fato, a Educação do Campo tem que fazer um diálogo com a teoria pedagógica e a realidade do sujeito, buscando, sobretudo a formação humana.

Acredita-se que é dentro dessa proposta que o curso de Licenciaturas em Educação do Campo IFPA/Bragança buscou se ancorar, ou seja, na intenção de garantir uma educação significativa para o campo bragantino através da formação dos educadores no sentido de construir um novo enfoque pedagógico, expresso nas experiências concretas de rupturas com o paradigma dominante de educação.

Uma vez que as Licenciaturas em Educação do Campo têm por finalidade formar educadores com novas concepções de educar, podemos trazer aqui, Arroyo (2014) quando coloca: *“São eles, os novos/velhos atores sociais em cena {...} trazendo outras indagações para o pensar e fazer pedagógico”*. E Gadotti nos diz que: *“ao novo educador compete refazer a educação, reinventá-la, criar condições objetivas para que uma educação*

*realmente democrática seja possível. Essa reeducação dos educadores já começou. Ela é possível e necessária”* (GADOTTI, 2010, p. 90).

Logo, o referido estudo se propõe a dialogar com esses novos sujeitos docentes no sentido de perceber se suas práticas pedagógicas estão voltadas para a missão de construir sujeitos que valorizem seus saberes, culturas e preservem suas identidades.

## **2.4- Refletindo o Curso de Licenciatura em Educação do Campo em seus desafios e perspectivas.**

O objetivo deste tópico é fazer uma reflexão sobre o processo de formação do Educador do Campo em sua concepção de criação, atuais desafios e perspectivas. Formação esta, aqui entendida como processo capaz de *promover e elevar o nível de consciência de classe daqueles que dela participam com o compromisso com a promoção de uma educação crítica e emancipatória* (MOLINA, 2015). O que para Ghedin (2012), *a ação fundamental do educador é alimentar as possibilidades cognoscíveis do sujeito à ação reflexiva*. Entendendo a ação do educador como ato político, o autor faz a seguinte colocação:

Entender a ação do educador como ato político significa romper com uma visão que dicotomiza o ato pedagógico do ato político implicando avançar para uma concepção de que a Educação é conscientizadora. A educação é um ato político, portanto ninguém educa sem um projeto de formação cultural, e esse projeto passa, necessariamente, por intencionalidade política (GHENDIN, 2012, pg. 37).

Entendo que nesse pensar, sendo a educação um projeto de formação cultural, a dialética de sua prática vem respondendo, historicamente, a uma dinâmica de contradição que marca politicamente as sociedades de classes. Ou seja, ao longo das décadas a educação tem influenciado as relações humana no sentido de influenciá-las, condenando uma grande parcela das classes trabalhadoras ao conformismo e à alienação. Junto a isso, um cenário de negação a coletivos que no processo de formação da sociedade brasileira foram deixados às margens de necessidades e de políticas públicas não atendidas. O que Arroyo coloca como *uma tentativa de pensá-los inferiores para submetê-los ao padrão do poder, de trabalho, de expropriação de terra, do espaço, do conhecimento e da cultura* (ARROYO, 2014, p. 39).

Nesse contexto, podemos afirmar que nas discussões acerca da educação existem projetos antagônicos de interesses de classes sociais, com projetos bem definidos. Ou seja, no viés ideológico capitalista que está posto, a educação segue uma lógica de mercantilização e

sob a ótica do agronegócio. Se legitimando como uma educação voltada para a formação da força de trabalho e para a formação de ideologia hegemônica, contribuindo, assim, para a perpetuação das desigualdades sociais.

É justamente na contra mão desta realidade, que surge o movimento de luta pela Educação do Campo se constituindo como proposta de ruptura com este processo histórico de alijamento de um desses outros sujeitos posto à margem de direitos, o sujeito do campo. Essa ruptura parte da lógica que a educação é antes de tudo, uma formação cultural e formadora de ideologia. E conseqüentemente, formação de novos sujeitos. Nesse sentido, podemos compartilhar aqui, da compreensão gramsciana<sup>11</sup>, que a escola é, também, um espaço em disputa, portanto, um lócus importante de produção de contra-hegemonia aos valores da sociedade capitalista.

Contudo, para tratar da formação de educadores do campo, é necessário trazer para a linha de reflexão o debate e a luta dos trabalhadores e trabalhadoras do campo pela sua existência e sustentabilidade no campo brasileiro, ação esta, que dá suporte e passa pela luta pelo direito à educação. E ao identificar a necessidade de compreender o que tem sido denominado como Educação do Campo no Brasil pode-se, então, compreender a formação de educadores nesse contexto. Colocando como destaque nessa luta, a inserção e organização nos Movimentos Sociais Populares do Campo (MSPC).

O Movimento de Educação do Campo trabalha com a perspectiva de formar educadores camponeses que passou a atuar nas escolas do campo, contribuindo com uma formação crítica dos educandos que integram essa escola. Dando-lhes condições de compreender os modelos de desenvolvimento do campo, em disputa de projetos, como parte

---

<sup>11</sup>Os conceitos de sociedade civil e de hegemonia permitem pensar a educação tanto como instrumento de dominação e de reprodução das relações sociais quanto de emancipação. O pensamento gramsciano admite que na sociedade civil circulam ideologias, o que é explicitado por Freitas (1980, p. 38), quando afirma que “nela a classe hegemônica procura impor à classe subalterna sua concepção de mundo que, aceita e assimilada, vai constituir o senso comum”. A educação representa para a sociedade, mais do que uma organização econômica que gera despesas ou lucro, tanto para o poder público, como para a sociedade civil, seja ela a classe dominante ou dominada. Ela representa também uma concepção de mundo, embasada em ideologias e ao mesmo tempo reflete esta concepção na sociedade na qual está inserida. Gramsci concebe a hegemonia como uma relação educacional; a educação equivale às operações fundamentais da hegemonia. A educação, neste caso, entendida em sentido mais amplo envolve as relações existentes em toda a sociedade, entre amplas camadas de indivíduos de intelectuais e não intelectuais entre os dirigentes e dirigidos, as elites e os seguidores, entre os governantes e governados, evidenciando que toda relação de hegemonia é uma relação pedagógica e se constitui o próprio núcleo da hegemonia. Portanto qualquer análise sobre a hegemonia vai implicar em um estudo cuidadoso sobre as atividades e instituições educacionais, pois, nem sempre as complexidades da hegemonia, nem o significado da educação podem ser entendidos enquanto se pensar a educação exclusivamente em termos de “relações escolares” (BUTTIEG, 2003, p.47).

integrante de totalidade maior da disputa de projetos societários distintos, entre a classe trabalhadora e a capitalista (MOLINA 2015). E nessa perspectiva de projetos antagônicos, a educação do campo é encarada como processo histórico de negação e ligada a um contexto global de projeto político e social que só pode ser significativa se finalizada na direção do desenvolvimento local e ao seu sistema geral, que não se dá de forma autônoma, mas de modo fortemente condicionado pelo sistema no qual está inserido. Sendo ainda fortemente influenciada pelas constantes transformações que caracterizam a sociedade contemporânea nas relações de trabalho, no avanço tecnológico, na comunicação virtual e nos meios de informação. O que só vem aumentar o desafio para torná-la uma conquista efetiva, democrática e capaz de fazer dos aprendizes sujeitos mais críticos e conscientes de sua responsabilidade social.

Caldart (2009) em suas reflexões sobre o panorama da educação coloca que, embora os problemas da educação no Brasil não estejam apenas no meio rural, nesta situação se agrava por ser tratada pelo poder público, como resíduo, com políticas compensatórias, programas e projetos emergenciais, negando o campo como espaço de vida e de construção de sujeitos cidadãos. Corroborando com essa premissa, Pires (2012) coloca que essa percepção enviesada da educação do meio rural, consubstanciada na ideologia oligárquica agrária do Brasil colônia começa a ganhar outros rumos, mas não menos excludentes, a partir da década de cinquenta, por consolidar a gestão de um discurso urbanizador que enfatiza a fusão entre dois territórios, o urbano e rural, por acreditar que o desenvolvimento industrial em curso no País, faria desaparecer dentro de algumas décadas a sociedade rural, ou seja, na fala de Arroyo, para a concepção capitalista, *“o campo é uma divisão sócio cultural a ser superada e não mantida”* (ARROYO, 2014).

Na sequência desse panorama de reinventar a educação no meio rural a fim de elevar o país à condição de desenvolvido economicamente, uma nova redefinição do pensamento educacional será trazida pelo golpe de 1964, onde a repressão impõe limites e controle aos seguimentos populares aos bens educacionais e sociais. Os educadores, lideranças que militavam em prol de uma educação mais justa e igualitária são perseguidos e exilados. As universidades sofrem intervenção e os movimentos populares e sindicais são desarticulados.

Contudo, o analfabetismo continuava a desafiar as elites dominantes que achavam que o Brasil tinha que se tornar uma potência no cenário internacional, para que isso ocorresse, foram organizadas durante esse período várias campanhas de alfabetização com o intuito de colocar o Brasil no rumo do desenvolvimento. Esses novos tempos de acordo com Menezes

(2011) viriam acrescido de uma nova ideologia, ou seja, de substituição do trabalho artesanal e da enxada pela nova empregabilidade que exigia novos conhecimentos, novas mentalidades, novas formação técnica.

Dessa forma, passa-se a discutir formas educativas de integração do educado nessa nova realidade e busca-se mudar a mentalidade para que os moradores do campo possam se adequar ao *novo mundo rural*, sem questioná-lo. Ou seja, o sujeito do campo tem que se subordinar a uma forma acrítica, desqualificada em sua cultura em nome de um novo processo produtivo vinculado à industrialização, rumo à hegemonia capitalista.

Borges (2012) ao falar dessa realidade de poder a partir da ascensão do capitalismo como estrutura social, o que antes era comum, ou seja, a cidade subordinar-se ao campo, cita Saviani quando diz “*foi o campo que se subordinou a cidade e a agricultura que se subordinou a industrialização*”. Nessa sujeição do campo à cidade Borges alega que não foi somente quanto à questão econômica, mas de valores, modelos, estilos de vida rompendo com construções culturais e nesse sentido, a autora faz outra citação usando Warde (1983) que coloca: *a partir do lugar que o ser humano ocupa no processo de produção, portanto, na esfera econômica, define-se como classe social e trabalhadora quanto manual e intelectual.*

Ainda nessa compreensão podemos citar Chauí (2000, p 82) que faz a seguinte explanação:

A divisão do trabalho ao separar os homens em proprietários e não proprietários dão ao primeiro poder sobre o segundo. Estes são explorados economicamente e dominados politicamente {...}. A luta de classe ocorre constantemente, diariamente por diversos procedimentos institucionalizados {...} principalmente no campo.

No bojo dessa discussão de luta de classe temos a estrutura fundiária e as políticas de modernização subsidiadas pelo Estado que promovem a capitalização dos processos de trabalho rurais e mercantilização crescente dos modos de produção de pequena escala. Onde o objetivo da modernização é transformar o latifúndio, o símbolo da agricultura colonial, numa grande empresa capitalista.

Essa realidade vem causando desigualdades históricas, inclusive na educação. É nesse sentido, de resgate dessa dívida, que a luta dos trabalhadores do campo e coletivos se afirmaram. A organização social no campo brasileiro se deu a partir das ligas camponesas que ganharam forças com o movimento dos posseiros do Engenho Galileia, em Pernambuco (1959). Em Santa Fé do Sul (SP) ocorreu os movimentos de Arrendatários (1955),

desmantelados em 1964 pelo governo militar (BORGES, 2012). Matos (2003) coloca que as ligas camponesas foram autênticos movimentos de base no campo. Na visão do autor, diversas lutas populares mobilizaram o homem do campo pela conquista de sua terra e por direitos trabalhistas e sociais ao longo das décadas. No ano 1980, surgiu o movimento de Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) fundada em 1984 ligada à Comissão Pastoral da Terra, no rio Grande do Sul.

Sobre os movimentos, na compreensão de Caldart (2009) estes mobilizaram *e mobilizam reivindicações pelas liberdades democráticas, por justiça social, por educação pública gratuita e de qualidade e pela cidadania do homem do campo*. E no bojo de reivindicações de políticas públicas para a população do campo os movimentos sociais, particularmente o MST, passaram a discutir e a cobrar do governo (na época o Fernando Henrique Cardoso e posteriormente Luiz Inácio da Silva, Lula) políticas específicas para atender o seguimento do campo e sua realidade. Na década de 1990 o quadro educacional começa a dar sinais de mudanças. As pressões passam a ser articuladas e dirigidas para a construção de políticas para o campo que pudessem garantir à universalidade do ensino, bem como a construção de propostas pedagógicas que respeitassem a realidade, as formas de produzir, de lidar com a terra, a forma de viver e conviver dos povos do campo.

Nesse sentido, uma importante conquista dos movimentos sociais, entre eles o MST, implementou uma articulação por uma educação do campo que realizou o Primeiro Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária - I ENERA – em 1997. Este encontro teve parceria com outras organizações como o Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF, a organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura – UNESCO, a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB e a Universidade de Brasília – UnB. Essas entidades articularam a I Conferência por uma Educação Básica do Campo (MANUAL DE OPERAÇÕES DO PRONERA, 2001, P.10).

Na concepção dos movimentos sociais somente as políticas públicas são formas de garantir alguma ação em prol da população do campo, uma vez que a sociedade capitalista utiliza da educação como mecanismo social e político a seu favor para se manter no poder, tanto no aspecto econômico como no político. Pois o *saber é um ato que ocorre no cotidiano, que atuam no indivíduo como verdades, valores, princípios que orientam a postura social e política de cada ser humano* (BORGES, 2012, p. 102).

Na sequência das articulações para uma Educação do Campo em 1998 houve a primeira Conferência Nacional por uma Educação básica do Campo – CNEC. A Conferência assumiu o compromisso de construir uma proposta de Educação do Campo, dessa forma originando o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, coordenado pelo Instituto Nacional de colonização e Reforma Agrária – INCRA, vinculado ao Ministério Extraordinário da Política Fundiária – MEPF, criado em 1998. O objetivo inicial desta jornada estava à superação do alto índice de jovens e adultos analfabetos. Atualmente o programa atende a educação continuada, com projetos para educação de jovens e adultos, formação de educadores (para o Ensino Médio e Graduação) e Ensino Médio Técnico.

Para Molina (2015) uma das principais características e diferenças das políticas públicas de Educação do Campo pautadas pelos movimentos sociais refere-se a sua participação e protagonismo, na concepção e elaboração de tais políticas. Escreve o seguinte a respeito:

Durante a primeira década de sua história, dada a correlação de forças à época, o Movimento da Educação do Campo foi capaz de garantir este princípio, tendo forte participação na concepção e elaboração do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA; o Programa Nacional de Educação do Campo: Formação de Estudantes e Qualificação de Profissionais para Assistência Técnica, conhecido como Residência Agrária; no Saberes da Terra{...}. à medida que foram se intensificando as mudanças do modelo de desenvolvimento no campo, a partir da consolidação do agronegócio no país (MOLINA, 2015, p. 149)

Nessa concepção Menezes (2011) explicita esses princípios, ao colocar:

{...} projetos políticos-pedagógicos vinculados às classes populares devem demarcar suas diferenças em relação ao projeto capitalista para o campo, representado pelo agronegócio. Desse modo, a proposta da Licenciatura do campo deve aliar-se ao propósito de construção de um modelo de desenvolvimento para o campo comprometido com a sustentabilidade econômica, social, política e cultural da terra e dos sujeitos que nela trabalham (MENEZES, 2011, p. 27).

O compromisso do Curso de Licenciatura em Educação do campo nas palavras de Antunes-Rocha (2011) *concretiza-se numa perspectiva de escola que se articula com os projetos sociais e econômicos do campo, que se cria uma conexão direta entre formação e produção, entre educação e compromisso político*. Para isso, os projetos devem prever a criação de condições teóricas, metodológicas e práticas para que os educadores atuem na construção e reflexão do projeto político-pedagógico das escolas do campo. Compartilhando com esse pensar, Arroyo (2010) diz que:

Essas experiências de formação podem representar processos de democratização das universidades, dos cursos e currículos de formação. Democratização que reconheça as diferenças, os coletivos diversos, suas formas de luta por direitos como uma riqueza {...} essas outras formas de formar devem valorizar o conceito de empoderamento e o fortalecimento da comunidade para a compreensão do desenvolvimento local, porque contempla valores como autonomia, democracia, dignidade da pessoa humana, solidariedade, equidade e respeito ao meio ambiente. O aprendizado, na concepção dessa formação, deve se rumar a uma vivência de resistência (ARROYO 2010, p. 488).

A educação, nesse sentido, é pensada como espaço para a construção da cidadania, aqui tomada na visão de Freire, que defende a escola emancipatória, libertária, onde o homem aprende a ser sujeito de si mesmo e de sua história. Com essa visão inclusiva, potencializadora sobre Licenciaturas em Educação do Campo, Menezes Neto (2011) coloca que se inscrevem dentro de uma proposta política que podem ser inovadoras para a escola e para as relações, pois, uma sociedade de classes com interesses diferenciados, o compromisso com o trabalhador do campo e com a escola que interessa aos setores populares é parte da disputa hegemônica para a conquista de uma sociedade mais justa.

E completando essa premissa coloca o seguinte:

Para os princípios da educação emancipatória a educação, sendo parte da totalidade social, é um direito de formação do ser humano na sua totalidade social, dessa forma, não pode ser separada do restante da vida social e nem fragmentada em seu conteúdo. Trabalho e cultura definidores do processo educativo são fundamentos inseridos na totalidade das relações sociais, estando no centro do contraditório processo de sociabilidade e formação humana (MENEZES, 2011, p. 32).

Dentro dessa prerrogativa de uma educação transformadora os cursos da LEC em seus objetivos e formas de estruturação, de acordo com Antunes Rocha (2011), *deveriam buscar a formação de educador compromisso com o projeto educativo e com competências para levá-lo a cabo, com qualidade e responsabilidade social*. Para a autora, as necessidades presentes na escola do campo exigiam um profissional com formação mais ampliada, mais totalizante, já que ele teria que dar conta de uma série de dimensões educativas presentes nessa realidade. Logo, as habilitações deveriam criar condições para atendimentos das especificidades dos diferentes contextos de educação escolar e das diferentes configurações institucionais existentes.

Sobre o projeto de formação de professores a autora coloca o seguinte:

Foi necessário pensar na proposta de um curso de formação que formasse o educador da Educação Básica, aliando, nessa formação, os processos de docência e gestão, de pesquisa e de intervenção, competências fundamentais para o educador do campo. Isso exigia um repensar dos conteúdos, dos tempos, dos espaços, das

propostas metodológicas dos cursos até então em vigor, sem desconsiderar o acúmulo já existente nas universidades. {...} nessa caminhada, o projeto foi ganhando adeptos, revisões na estrutura curricular, ampliação dos objetivos e se inserindo na pauta de debates da universidade (ANTUNES-ROCHA, 2011, p. 44-45).

Para a autora era necessário construir e consolidar uma identidade ao projeto de formação de Professores da Educação do Campo, que já vinha implicado nas lutas sociais e políticas dos movimentos sociais do campo tendo como princípio a realização de Educação emancipatória. Na visão de Lobo, (2011) se faria necessário trabalhar na elaboração de um programa de curso que só fazia sentido se *dialogasse com as questões de vida do sujeito para seguir assim, o aprendizado*. Para o autor, as Licenciaturas não viriam representar uma potencial importância de melhoria das escolas do campo, enquanto materialização de estratégias que envolvessem um coletivo de agentes de educação que possibilitassem a construção de organização de trabalhos pedagógicos que se articulem em torno de questões da própria realidade do aluno. Então, era necessário pensar em quais sujeitos sociais que iriam dialogar com esse conjunto de temas, conceitos, métodos e aprendizados? O que de fato significa formar educadores do campo no Brasil contemporâneo? Quais as implicações históricas, políticas e afetivas postas? Quais as intencionalidades pedagógicas estão em jogo?

Nesse sentido o autor coloca:

Pensar um curso de Formação de Professores para a Educação do Campo implica ter como ponto de partida e de chegada o destino de uma humanidade onde o futuro se vê cada vez mais coagido com a frenética expansão de uma tecnologia {...} aliada a uma intensa e rápida expansão de territórios segregados socialmente e degradados ambientalmente {...} O campo e a cidade fazem parte de uma intensa segregação de populações aligeiradas do processo de produção de mercadoria e formatadas por uma cultura midiática televisiva, desprovida de mecanismo de organização social e política, bem como a elaboração do estar no mundo, de ser sujeito histórico (LOBO, 2011, pg. 320/21).

A proposta e o desafio seria então, realmente materializar práticas formativas capazes de irem desenvolvendo nos futuros educadores as habilidades necessárias para contribuir com a consolidação do ideal de escola edificado por este movimento educacional protagonizado pelos camponeses nos últimos quinze anos: Uma escola do campo. Para isso, de acordo com Molina e Mourão (2014) há princípios formativos fundamentais que regem as práticas a serem desenvolvidas na formação da LEdoC que trazem como pano de fundo questão bem específicas, uma vez que a mesma nasce comprometida com a transformação das condições de vida do povo brasileiro que vive no campo, entre esses princípios estão as especificidades do perfil do educador do campo que se intenciona formar.

Para os autores aqui citados, a Educação do Campo compreende os processos culturais, as estratégias de socialização, as relações de trabalho vividas pelo sujeito do campo em suas lutas cotidianas para manterem esta identidade, como elementos essenciais do seu processo formativo. Sendo fundamental que continuem garantindo sua reprodução em seus territórios e a ação formativa desenvolvida por estes educadores deve garantir a não degradação dessa identidade social e torná-los aptos a compreender e agir em diferentes espaços, tempos e situações.

Nesse sentido, é importante formar educadores capazes de promover profunda articulação entre escola e comunidade. Portanto, um dos princípios cultivados refere-se à construção das habilidades necessárias para que os futuros educadores que possam internalizar as condições de compreensão das relações das escolas com a vida. O que na visão de Ghedin (2012), a educação só é significativa se tiver um caráter de formação para a vida. E a Educação torna-se significativa ao se propor como uma alternativa de leitura crítica da realidade, nesse sentido traz a reflexão Freire (1986): *A Educação é um processo que deve conduzir á reflexão* (GHEDIN, 2012).

Nessa mesma linha reflexiva, Ghandin coloca:

{...} o que se visa é a formação de cidadãos críticos, ativos, que intervenham no processo de transformação da sociedade. Esse processo comporta o domínio das formas que permitem chegar á cultura sistematizada. E por esse motivo {...} já estaria justificada a importância da reflexão (GHENDIN, 2012, p. 46).

Por isso, ao se pensar nas estratégias de ingressos de sujeitos para a formação nas Licenciaturas é pensar, também, na garantia do ingresso dos sujeitos camponeses na Educação Superior. E, dada à histórica desigualdade na garantia do direito à educação do povo do campo, que se reflete a extrema fragilidade e abandono das escolas do meio rural era imprescindível que se garantisse um processo seletivo voltado especificamente ao sujeito do campo, mantendo assim, o caráter de política afirmativa do PROCAMPO.

Nessa perspectiva de uma visão renovada de direitos à educação a proposta do PROCAMPO abre caminho para *o fazer pedagógico* capaz de gerar uma libertação política, que nas palavras de Ghendin: *o ato pedagógico é um ato político que só é autêntico quando for libertador das estruturas de uma sociedade opressora e repressora da liberdade humana*(GHENDIN,2012, p. 47).

No entanto, Molina (2014) considera que esse processo de afirmação das Licenciaturas apresenta, ainda, muitos desafios no processo de continuidade e ampliação das Licenciaturas, entre eles, o de garantir que sua realização se faça profundamente vinculadas às escolas existentes nos territórios de origem uma vez educação *do e no* campo apresenta, em alguns casos, uma visão distorcida da realidade em relação ao seu conceito. Na realidade atual engloba assalariados rurais temporários, posseiros, meeiros, arrendatários, acampados, assentados, reassentados, atingidos por barragens, agricultores familiares, povos da floresta, indígenas, descendentes de negros provenientes de quilombos, pescadores ribeirinhos.

Molina afirma que a política de formação de educadores do campo compreende a necessidade de construir estratégias formativas que sejam capazes de oportunizar ao docente em formação a superação dessa visão restrita dos limites e potenciais de sua ação, ofertando-lhes, durante o percurso formativo, os fundamentos filosóficos, sociológicos, políticos, econômicos, antropológicos capaz de lhes dar elementos para ir localizando os efeitos e resultados de sua ação educativa a partir de um contexto bem mais amplo que a contém especialmente as tensões e contradições que permeiam as relações sociais no território rural. E contemporaneamente, com ênfase nos desafios impostos à permanência dos sujeitos camponeses nesse território a partir do avanço cada vez mais desenfreado do agronegócio, que promove uma fagocitose não só das escolas rurais, mas também das próprias comunidades que vivem (MOLINA, 2014).

Embora o PROCAMPO tenha sido idealizado para enfrentar essas questões e funcionar como uma política de dinamizar e ampliar o acesso dos educadores do campo à universidade, Molina (2015) coloca outros desafios que precisam ser enfrentados como, por exemplo, a questão das ofertas em várias instituições que fazem processo seletivo para o Curso de Licenciatura em Educação do Campo que lidam com a exigência feita por parte das universidades, de fazer com que o acesso à Educação superior para sujeitos do campo, nestas Licenciaturas, se dê através de processo geral, excluindo a possibilidade do ingresso por turmas com critérios específicos, como por exemplo, a vinculação de moradia no próprio campo e a atuação em escolas do campo. A respeito coloca:

Esta pretensa universalidade de acesso descaracterizaria totalmente o propósito inicial idealizado para essa política pública, no sentido de vir a suprir a enorme lacuna nos patamares de formação dos educadores do campo e de contribuir para elevar o nível de escolaridade dos jovens no campo, ainda que não sejam educadores. Portanto, conseguir manter o perfil específico de ingresso dessas Licenciaturas é uma tarefa coletiva a ser enfrentada continuamente, não só nos

embates com as procuradorias jurídicas das Universidades, mas com um conjunto da sociedade, no sentido de ampliar a compreensão sobre a necessidade da intervenção do Estado para promover ações que de fato sejam capazes de promover a igualdade de acesso aos direitos educacionais (MOLINA e SÁ, 2001).

Contudo, apesar dos desafios ainda postos no desenvolvimento das Licenciaturas em Educação do Campo, sua potencialidade de ampliação é evidente quando se tem como permanentes 42 novos cursos no Brasil. O que pode ser tomado como uma importante vitória no âmbito da garantia ao direito à Educação Superior ao povo do campo. Molina (2015) coloca que é, também, uma conquista dos movimentos sociais se considerados os aspectos relativos à ampliação concreta da oferta de formação dos educadores; a criação dos fundos públicos do Estado para manutenção dessas graduações e institucionalização da Educação Superior em alternância como forma permanente de garantir a oferta deste nível de ensino para os camponeses, com vestibulares anuais.

A partir desse contexto de consolidações da Educação do Campo, apesar do enfrentamento de desafios pelos cursos de Licenciaturas alguns outros aspectos devem ser observados no que diz respeito ao avanço na produção de conhecimento no âmbito da ampliação na oferta das mesmas, considerados como potencialidades nesta ampliação. De acordo com Molina (2015), são:

**a) Consolidação da Educação do Campo como área de produção de conhecimento;**

A autora coloca que a existência de vários cursos de Licenciatura em Educação do Campo pode vir a significar um relevante espaço de produção de conhecimento, não só no âmbito dessas graduações, mas também em inovadoras experiências coletivas de oferta de pós-graduação, que tem sido estimulada a partir das dificuldades enfrentadas pelas IES que já vêm trabalhando com as Licenciaturas, nas mesmas áreas de habilitação a partir do trabalho coletivo entre elas.

Nesse sentido, uma importante experiência vem sendo desenvolvida em parceria entre as universidades que ofertam a área de habilitação de Ciências Naturais, articulada coletivamente entre a Universidade Brasília; a Universidade Federal de Santa Catarina; a Universidade Federal de Minas Gerais e a Universidade Federal do Pará, que estão organizando a oferta de uma Especialização em Trabalho Docente Interdisciplinar na área de

Ciências Naturais nas Escolas do Campo, para os egressos das Licenciaturas em Educação do Campo destas instituições.

Em sua visão, está em curso um rico processo de criação de grupos interinstitucionais de pesquisa nas áreas de habilitação, com relevante potencial de geração de conhecimentos e estratégias de ensino-aprendizagem a partir das áreas de conhecimento, gerando novas possibilidades de trabalho nas Escolas do Campo.

#### **b) Espaço de acúmulo de forças para conquista de novas políticas públicas;**

Nesse processo de consolidação, Molina coloca que a ampliação permanente de 42 novos cursos de Licenciatura em Educação do Campo pode significar um acúmulo de forças entre os agentes envolvidos na Educação do Campo, para uma disputa, dentro do próprio Estado, para outras políticas que, necessariamente, serão requeridas para a oferta deste nível de ensino a partir da Alternância, como por exemplo, uma política para construção de alojamentos para os sujeitos do campo que estarão nestas universidades durante os períodos de Tempo Escola.

Essa questão, na visão de Molina foi observada na primeira reunião realizada com as 42 novas universidades que estão ofertando a Licenciatura em Educação do Campo, convocada pela SECADI e pela CAPES, e realizada em Brasília em setembro de 2013, com a presença e a participação dos integrantes do Fórum Nacional de Educação do Campo – FONEC - se este sujeito coletivo que representa o Movimento da Educação do Campo conseguir protagonizar e cultivar uma articulação entre as Instituto de Ensino Superior que estão ofertando estas graduações, puxado pela força dos movimentos sociais e sindicais que o integram, poder-se-á estar em formação um relevante espaço de acúmulo de força e de pressão organizada sobre o Estado.

As Licenciaturas em Educação do Campo, como cursos permanentes, poderão também significar, a exemplo do que já vem ocorrendo com os cursos existentes desta nova modalidade de graduação, importantes espaços para desenvolver com as Escolas do Campo outros projetos além do ensino, envolvendo-as também em projetos de extensão e pesquisa, como por exemplo, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID Diversidade, e o Observatório da Educação do Campo. (MOLINA, 2015).

### **c) Ampliação do acesso e uso das Novas Tecnologias nas Escolas do Campo**

Outra potencialidade que se tem observado ao longo dos acontecimentos das Turmas de Licenciatura em Educação do Campo, de acordo com Molina (Idem), é a da ampliação do acesso e do uso das novas tecnologias por esses docentes em formação. O que vem acontecer devido às demandas decorrentes dos trabalhos acadêmicos requeridos nestas graduações, tanto no Tempo Escola quanto no Tempo Comunidade, que exige que os educadores em formação incorporem o uso das novas tecnologias nas suas atividades.

Muito embora o acesso a essas tecnologias, ainda, sejam bastante precário nas Escolas do Campo, os educadores que nelas atuam, ao cursarem as Licenciaturas, vão incorporando seu uso, tanto no próprio processo de formação, quanto nas pesquisas e nos trabalhos de organização didática com seus alunos nas Escolas do Campo nas quais atuam, conforme comprovou a tese de doutorado de Márcio Ferreira, intitulada “*Comunicação e tecnologias da informação na formação de educadores para ampliação das perspectivas críticas dos sujeitos na Licenciatura em Educação do Campo da UnB*” (MOLINA, 2015).

Também como parte da ampliação do acesso às novas tecnologias, tem se observado que a presença dos educadores das escolas do campo nas universidades oportuniza também o acesso a outras linguagens, que têm sido incorporadas nos trabalhos nas Escolas do Campo, como por exemplo, o trabalho com a produção de vídeos e documentários, feitos pelos próprios estudantes da LEdoC, a partir da formação para tal, viabilizada em projetos de extensão realizados no decorrer da oferta da Licenciatura em Educação do Campo, com destaque para a realização de atividades formativas não só no Tempo Escola para o uso deste recurso, mas, principalmente, no Tempo Comunidade.

A autora traz o exemplo de projeto, como: “*Formação de Educadores do Campo para o Uso de Tecnologias de Informação e Comunicação*”, que desenvolvido durante dois anos, com quatro turmas de estudantes da Licenciatura em Educação do Campo da UnB – Universidade de Brasília, sob a coordenação do prof. Rafael Villas Bôas, em parceria com o Ministério das Comunicações. Dentre vários objetivos do Projeto, importam destacar aqui dois deles, quais sejam: 1) promover a formação de educadores que cursam a Licenciatura em Educação do Campo da UnB, no uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), proporcionando capacidade de análise crítica das formas hegemônicas de representação da realidade e capacidade técnica de produção e ensino no campo do audiovisual e do domínio das TIC, para seu uso nas Escolas do Campo; e 2) realizar Oficinas de formação e formação audiovisual nas comunidades rurais de origem dos educadores da Licenciatura em Educação

do Campo, especialmente voltadas para a juventude rural do entorno das Escolas do Campo destas localidades, desenvolvendo junto com estes jovens as habilidades de filmagem, edição, projeção e divulgação de vídeos via internet (MOLINA, 2015).

Para Molina como um dos desafios associado a esta concepção do processo formativo em curso está o da transformação das formas tradicionais de atuação das escolas rurais. Por isto, é que tem se buscado conceber e desenvolver práticas formativas nas quais se transformem lógicas hegemônicas nas escolas nas quais não há espaço para as novas concepções de aprendizado.

Exige-se, portanto, que nas Licenciaturas em Educação do Campo sejam desencadeados processos que formem educadores capazes de atuar de uma forma diferente nas Escolas do Campo, trazendo para dentro delas, para dentro de seus processos de ensino aprendizagem a vida dos sujeitos camponeses que pretende educar. Para tal desafio, é imprescindível buscar promover transformações nas formas da escola lidar com o ensino e conhecimento de novas tecnologias nas Escolas do Campo.

Para Arroyo (2014) essas formações de educadores com novas pedagogias, podendo por entre elas, as Licenciaturas em Educação do Campo, não surgem soltas, ao contrário, estão intimamente estruturadas com as relações sociais e políticas em que se dão e às formas de pensar e significar os coletivos sócio-étnicos-raciais, de gênero, dos indígenas, quilombolas, ribeirinhos, das florestas e dos campos. Devem estar fundamentadas na formação política, social e cultural de seus coletivos e estarem pensadas e enraizadas na especificidade da história de cada povo.

Contudo, Molina (2011) coloca que a relevância desse debate quanto aos desafios dessa nova prática desenvolvida a partir da Licenciatura, está na compreensão do papel do educador onde a intencionalidade formativa é para muito além do papel da educação, mas sim na compreensão e centralidade dos diferentes tempos e espaços formativos existentes na vida do campo, nas lutas dos sujeitos que aí vivem e que se organizam para continuar garantindo sua reprodução social em seus territórios. *A ação formativa desenvolvida por esses educadores deverá ser capaz de compreender e agir em diferentes espaços, tempos e situações* (MOLINA, 2011, p.191).

Neste estudo, na sessão quatro, ao ser apresentado os achados do estudo, a formação dos educadores pela Licenciatura em Educação do Campo – PROCAMPO, do IFPA – Campus Bragança apresentando potencialidade com o rompimento com o padrão tradicional de atuação de educadores de escolas do campo, acostumados na reprodução do conteúdo

formal urbanicista, apesar dos muitos e grandes desafios postos. Será discutida mais amplamente a Prática Pedagógica desses educadores, levando em consideração o já existente Projeto Político Pedagógico dos municípios lócus de pesquisa centrado na construção do *Complexo Temático*, o que torna um terreno fértil a prática pedagógica voltada ao reconhecimento e valorização da realidade do sujeito do campo.

Enfim, tendo a Educação do Campo como um processo em construção é também, colocado como um denso e rigoroso processo de humanização e de preparação para a vida. Um processo em que o sujeito possa construir elementos significativos para construção de cidadania. Nesse sentido, construção fortalecida em um contexto coletivo, entre sujeitos que poderão fortalecer uma prática educacional transformadora ou de certa forma contribuir para uma visão crítica da realidade social.

Logo, os desafios são diversos e a potencialidade posta á prova, em foco de observação e reformulação.

## SEÇÃO 3: OS TRAÇADOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Nesta seção, são explicitadas as bases teórico-metodológicas de natureza qualitativa que dão suporte à pesquisa em foco. No entanto, esta natureza de pesquisa, não possui uma teoria ou um paradigma materialmente próprio. Dessa forma, a tessitura desta sessão se reveste de abordagens de diferentes teóricos inseridos em paradigmas que empregam os métodos e estratégias de pesquisa qualitativas como: Lukde e André (2015), Godoy (1995), Minayo (2003) e Esteban (2003). O texto traz a fundamentação teórica dos instrumentos de pesquisa utilizados: a Entrevista Narrativa e a Observação nos espaços educacionais, de acordo com o modelo de Lukde e André (2015). E por fim, traz o lócus de pesquisa e a caracterização dos sujeitos envolvidos.

Como alicerce da discussão que entremeia este tópico, a autora considerou importante, ainda, abordar a análise da intersubjetividade do método na construção do conhecimento, ou seja, das incertezas e complexidade que permeiam as relações dos contextos pesquisados e do trinômio pesquisador/pesquisado/objeto. E porque trazer a discussão o que é de cunho subjetivo para um estudo de cunho científico? É por compartilhar da ideia de Santos (2004), que nos diz *“Hoje se pode afirmar que o objeto de pesquisa é a continuidade do sujeito por outros meios {...} Por isso, todo conhecimento científico é autoconhecimento {...}”* (SANTOS 2004, P. 83).

### 3.1-A Pesquisa qualitativa e seus aportes teóricos

Ludk; André (2015) colocam que a palavra pesquisa ganhou popularidade, que por vezes chega a comprometer seu verdadeiro sentido. Os autores citando Bogdan e Biklen (1982) discutem o conceito de pesquisa, apresentando cinco características básicas que configuram esse tipo de estudo, tais como:

1-A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; 2- os dados gerados são predominantemente descritivos; 3- a preocupação com o processo é maior que com o produto; 4- o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida é foco de atenção especial pelo pesquisador e 5- a análise de dados tende a ser indutiva (LUKDE; ANDRÉ, 2015, p. 12 - 14).

Para Ludk; André (Idem) é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências e as informações coletadas sobre um determinado objeto que desperta o interesse do pesquisador e ao mesmo tempo limita sua atividade de pesquisa a determinada porção do

saber que se propõe a construir naquele momento. Na mesma linha Godoy (1995) coloca que a pesquisa qualitativa não procura enumerar e/ou medir os eventos estudados, nem emprega instrumental estatístico na análise dos dados, envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo (GODOY, 1995, p.58).

Nessa perspectiva, se identifica que a pesquisa em Licenciatura em Educação do Campo, percorre o caminho pressuposto pela pesquisa qualitativa uma vez que considera um estudo contextualizado, envolvendo o processo da ação educacional dos sujeitos a partir de suas formações no curso LEdoC. Para isso, foi considerada a narrativa de vida dos sujeitos, desde sua origem até suas atuações como docente em escolas do campo. A proposta é trazer através da narrativa a vivência pessoal e profissional dos mesmos.

Neste sentido, Minayo (1995) coloca:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificada, ou seja, ela trabalha o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 1995, p. 21).

Para este autor, a metodologia de pesquisa é o caminho do pensamento a ser seguido e trata-se basicamente do conjunto de técnicas a ser adotada para construir uma realidade. Sendo a pesquisa a atividade básica da ciência na sua construção da realidade.

Historicamente é possível identificar diferentes paradigmas epistemológicos que sustentam o pensamento de uma época e contribuíram para a construção de certeza, as quais de acordo com o tipo de crença tentavam ser incontestáveis e estabelecer leis universais e atemporais. Nesta vertente, pode-se apontar a teoria heliocêntrica de Copérnico, as leis de Kepler das órbitas dos planetas, leis de Galileu sobre a queda dos corpos, ordem cósmica de Newton e consciência filosófica de Bacon e Descarte.

Estas bases epistemológicas admitem uma única forma de conhecimento verdadeiro embasado na experimentação e nas ideias puras. Trata-se do conhecimento científico concebido como verdade absoluta. E o conhecimento que não se ajustavam a estes

conhecimentos dominantes na modernidade é considerado *não científico*, apontado como irracional, perturbador, ou seja, um intruso no mundo da metodicidade e objetividade.

Logo, pode-se alegar com veracidade, que o conhecimento, em qualquer espaço temporal, consiste de um esforço do homem para compreender a realidade natural, social como também, uma busca de compreender a si mesmo. No entanto, Esteban (2003) nos coloca que não há fundamentos seguros ao caminho da pesquisa, ou seja, a dúvida e a relatividade são inevitáveis e mesmo diante das certezas não será possível eliminar o problema da incerteza. Por outro lado, continua o autor, o reconhecimento da incerteza ao mesmo tempo em que revela dúvida, também possibilita a investigação e a reflexão e, por que não, a invenção de uma nova organização epistemológica que se refere à questão da verdade científica.

No entanto, no interior dessa ampla discussão no âmbito metodológico, a práxis da pesquisa por sua vez nos traz algumas pistas, coloca Esteban:

{...} na questão das diferentes opções, dos múltiplos caminhos, das várias possibilidades, que podem ser vistos como movimentos que deixam o/a pesquisador/a “perdidos (a)”, não procedem, uma vez que os sujeitos em interação configuram uma história de interações recorrentes de condutas que se estabelecem nas relações sociais (ESTEBAN, 2003, p.131).

Para o autor supracitado as relações individual/coletiva, singular/plural, determinação/opção, caminhos/desvios adquirem novos contornos flexíveis e dinâmicos que remetem a complexidade dos contextos onde o pesquisador faz escolhas em consonância com as relações nas quais interage que o ajudam a promover a organização do processo da pesquisa em relação ao contexto encontrado, ao ressaltar determinados acontecimentos entrelaçados a tantos outros que permanecem ignorados na dinâmica da pesquisa. Portanto, na ação de relacionar seus dados, organizá-los e interpretá-los.

Para Esteban, a seleção, entre tantos caminhos possíveis, não é arbitrária, do mesmo modo que a interpretação dialoga com as possibilidades que vão sendo construídas na história de interações recorrentes dos/as pesquisadores/as. Salienta:

O caminho metodológico usado para a organização da produção de conhecimento vai sendo mais bem compreendida em contextos complexos; caminhos que não negam a complexidade e nem tentam simplificá-la, mas também não se deixa imobilizar por ela {...} que os caminhos traçados para a pesquisa participativa frequentemente apresentam riscos, o que é compreensível ao considerar que nossas ideias não são reflexos do real, mas tradução dele e toda tradução comporta risco e

erro. Na tradução se entrecem negociação e negação; se originando na diferença. A tradução é instável, liminar, opera sempre com a possibilidade de ser transformada (ESTEBAM, 2003, p. 72).

O autor nos traz que a incerteza que caracteriza o pensar do investigador é portadora, porém, de outras indagações: se não há uma verdade, como identificar o erro no processo da pesquisa e na formulação de seus resultados? Sendo erro e verdade relativos e fios que tramam a pesquisa, há procedimentos metodológicos que possam resguardar o pesquisador do relativismo e de sua face desmobilizadora? Para responder, vamos trazer de volta o enunciado de Esteban ao colocar que risco é inerente uma vez que todos os sujeitos estão implicados na pesquisa e, portanto, traçando caminhos segundo as interações estabelecidas, com riscos e estímulos. Logo, em sua compreensão o paradigma epistemológico se constitui nas contradições histórico-sociais e na aceitação de diversas lógicas, o que, ao certo, desencadeia novas contradições, as quais são condições inerentes à produção do conhecimento.

Com isso, os conhecimentos científicos colaboram para que os homens produzam suas histórias, criando condições mais adequadas para uma sociedade melhor. Para Esteban, este processo é contínuo, cada conhecimento produzido representa um novo nível, de significação esclarecedora, contudo, parcial, à medida que se torna fonte de novos problemas de investigação.

No mesmo pensar Weigel (2014) coloca que, discutir sobre os desafios da pesquisa se torna recorrente na área acadêmica e a própria ideia de desafio emerge como um conjunto de dificuldades contextuais, de diferentes naturezas, identificadas como obstáculos à continuidade ou desenvolvimento de um determinado processo. O que para autora significa dizer que os desafios são elementos históricos, produzidos num tempo e num espaço definidos. Ou seja, os desafios são colocados a um processo que não são sempre os mesmos, uma vez que se transformam no tempo e são diversificados nos diferentes espaços.

Considerando a ideia da autora, observo aproximações sobre as afirmações acima no que se refere à pesquisa em foco, considerando que muito embora tenhamos outras turmas de Licenciaturas em Educação do Campo no estado do Pará e, dentro do próprio Instituto Federal do Pará – IFPA (a exemplo o PARFOR), não significa dizer que os resultados encontrados nesta pesquisa possam ser considerados aos outros estudos e contextos destas Licenciaturas no Instituto, uma vez que as mesmas estão contextualizadas em tempos e espaços diferentes.

A pesquisa qualitativa é, sem dúvida, uma abordagem que possibilita ao pesquisador gerar suas ideias para o projeto e definir métodos a fim de interpretar a realidade. E sendo este estudo ancorado nos pressupostos da pesquisa qualitativa faz uso de um de seus principais instrumentos que é a narrativa dos sujeitos, o diálogo na construção de dados. É a narrativa dos educadores que trarão os dados para análise, que de alguma forma, irão configurar uma verdade sobre determinados aspectos da vida dos narradores inscritos em um determinado contexto - o Curso de Licenciatura em Educação do Campo do IFPA campus Bragança.

### **3.2- Os Instrumentos**

No âmbito da abordagem da pesquisa qualitativa, diversos métodos são utilizados de forma a se aproximar da realidade social provocando um espesso cenário de abordagens, paradigmas, métodos e metodologias. Cenário esse, que se compõe, muitas vezes, em dificuldade ao pesquisador em lidar com as tensões e incertezas que podem surgir no percurso da pesquisa.

Desse modo, no campo da pesquisa educacional a definição por um método de investigação mostra-se como tarefa das mais importantes. Esta escolha deve estar diretamente relacionada à natureza e aos objetivos da pesquisa, assim como também às condições estruturais que dispõe o pesquisador para responder às suas questões de investigação e apreender o seu objeto de estudo.

Para a construção do estudo foram eleitos métodos de coleta de dados que viessem dar conta dos objetivos propostos no mesmo. São eles:

#### **3.3.1- A Entrevista Narrativa**

De acordo com Ludke e André (2015, p. 38) a entrevista representa um dos instrumentos básicos para a coleta de dados. Sendo uma das principais técnicas de trabalho em quase todos os tipos de pesquisa nas Ciências Sociais. Os autores salientam o caráter de interação que permeia este instrumento e possibilita, quando se trata de uma entrevista aberta e flexível, que o entrevistado possa discorrer sobre o tema proposto com base nas informações

que ele detém. E na medida em que houver um clima de estímulos e aceitação mútua as informações fluirão de maneira natural e autêntica nos relatos de pensamentos, opiniões e vivências.

A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente das informações desejadas, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos {...} a entrevista ganha vida ao se iniciar um diálogo entre o entrevistado e o entrevistador {...} Nessa perspectiva, nota-se que a narrativa na entrevista é considerada a melhor maneira para transmitir as situações vividas, uma vez que a narrativa não apenas *expressa* a experiência, mas antes a *constitui*, pois é através dela que o entrevistado constrói uma representação da própria experiência, dando-lhe significado (LUDKE e ANDRÉ, 2015, p.40).

Ludke e André chamam atenção para alguns aspectos importantes para o desenvolvimento da entrevista. Um deles é o respeito pelo entrevistado, que envolve desde um local e horário marcado e cumpridos até a garantia de anonimato quando necessário ou a assinatura de *termo de compromissos* quanto ao uso das informações repassadas.

As entrevistas realizadas para este estudo foram marcadas com antecedência pelo entrevistador, dando preferência para que ocorressem no local de trabalho, ou seja, nas escolas do campo, local de referências de sua prática profissional. Foi tido o cuidado de pactuar com os entrevistados um local adequado, ausente de interrupções e com uma larga escala de tempo afim de que uma interação fosse desenvolvida antes das narrativas, criando um clima de descontração entre ambos. As entrevistas ocorreram no decorrer do dia, com espaços de tempo diferenciados, uma vez que a entrevistadora permanecia nas escolas o tempo necessário para a conclusão, a fim de não atrapalhar a rotina de compromisso dos professores entrevistados. Favorecendo a pesquisadora um reconhecimento da dinâmica educacional daquele espaço Sócio/educativo.

No estudo, as questões que iriam nortear as entrevistas foram pensadas de forma que deixasse os entrevistados livres em suas manifestações verbais. Tomando-se o cuidado de informar previamente o teor das informações a serem narradas com o processo vivido antes e pós-formação do curso. Foi elaborado um roteiro que seguia uma lógica nas questões investigadas a fim de obter uma sequência temporal nos acontecimentos relatos (ANEXO 1).

E apesar do cuidado em não ter grandes saltos, com divagações Ludk e André (2015) reconhecem que a entrevista, ultrapassa o limite da técnica e vai depender de grande parte das

qualidades e habilidades do entrevistador em estar atenta a toda uma gama de informações não verbais que perpassam no processo como gestos, expressões, entonações, hesitações, alteração do ritmo, enfim, toda uma captação que só a sensibilidade dará compreensão e validação ao que foi efetivamente dito.

Os autores colocam que não é possível aceitar plena e simplesmente o discurso verbalizado como expressão da verdade ou mesmo do que pensa e sente o entrevistado. É preciso analisar e interpretar esse discurso à luz de toda a linguagem mais ampla para além da narrativa. Uma vez que para Lukde e André (2015), as experiências são transmitidas na narrativa, onde o entrevistado não apenas informa sobre, mas conta sobre ela, tendo com isso a oportunidade de rememorar e de pensar algo que ainda não havia se dado conta.

Este enunciado ficou bastante evidente em contextos de entrevistas com alguns professores, como por exemplo, ao falarem de sua infância ou da trajetória no curso de Licenciatura em Educação do Campo. Para alguns entrevistados as lembranças trazidas à consciência naquele momento de volta ao passado e momentos importantes de suas vidas despertavam emoções, eliciavam lágrimas. Por vezes, foi necessária uma pausa para dar continuidade à narrativa.

A narrativa, portanto, pode suscitar nos envolvidos diversos estados emocionais. No ouvinte, tem a característica de sensibilizar e fazer assimilar as experiências de acordo com as suas próprias possibilidades e abrindo-se para diferentes possibilidades de interpretação. Interpretação não no sentido lógico de analisar de fora, como observador neutro, mas interpretação que envolve a experiência do pesquisador e do pesquisado no momento da entrevista e as experiências anteriores de ambos, transcendendo-se assim o papel tradicional destinado a cada um deles.

No caso deste estudo, em diversos momentos a autora se percebeu vivendo a emoção juntos com o narrador que traziam sua história de vida no campo e de luta pela Educação do Campo. Histórias que de alguma forma, despertavam a emoção do entrevistador por conta de sua vivência pessoal e profissional com semelhantes histórias, ainda na infância, ouvindo estórias de familiares. E apesar do distanciamento temporal, havia uma contextualização similar às vivências ali narradas.

Não esquecer, portanto, que nas entrevistas narrativas, se considera que a memória é seletiva e lembra-se daquilo que “se pode” e alguns eventos são esquecidos deliberadamente ou inconscientemente. Nessa perspectiva, o importante é o que a pessoa registrou de sua história, o que experienciou, o que é real para ela e não os fatos em si. As narrativas, dessa forma, são consideradas interpretações do mundo e, portanto, não está aberta a comprovação e não podem ser julgadas como verdadeiras ou falsas, pois expressam a “verdade” de um ponto de vista em determinado tempo, espaço e contexto sócio histórico. Não se tem acesso direto às experiências dos outros, se lida com representações dessas experiências ao interpretá-las a partir da interação estabelecida.

Assim, o importante é o que está acontecendo no momento da narração, sendo que o tempo presente, passado e futuro são articulados, pois a pessoa pode projetar experiências e ações para o futuro e o passado pode ser ressignificado ao se recordarem e se narrarem experiências. As entrevistas narrativas são, pois, técnicas para gerar histórias e, por isso, podem ser analisadas de diferentes formas após a captação e a transcrição dos dados.

O estudo busca conhecer através da trajetória de vida do sujeito seu espaço de vida até a formação no curso LEdoC assim como suas ações pedagógicas após o curso, portanto, considera-se a narrativa a forma mais pertinente ao estudo para coletar as informações necessárias. Ou seja, instigar suas memórias e suas vivências em seus processos antes e após o curso, uma vez que a singularidade das experiências e das práticas demandam análises múltiplas das diferentes realidades. Realidades que, por vezes, ficam invisibilizadas pelos fragmentos das ações que mesmo o olhar do pesquisador não dá conta de juntar e traduzir a essência do fenômeno estudado.

Contudo, alcançar a totalidade da realidade educacional dos territórios estudados, não é o projeto deste estudo e sim, dá visibilidade a contextos que envolvem uma vivência no chão da escola, de parte de um todo, que recebeu uma formação na tentativa de conquistar uma educação de qualidade, como coloca Arroyo (2014) para *Outros Sujeitos*. A perspectiva do estudo é enxergar as ações pedagógicas desses educadores uma vez que o alicerce de sua formação está voltado para *a construção de novas cidadanias, reafirmando a construção de um ensino significativo partindo do contexto/realidade de vida e gerando nesse processo de aprendizado, o respeito e a valorização à diversidade que compõem o espaço de vida desses sujeitos/alunos como elemento norteador do desenvolvimento social* (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO EM LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2009).

Sendo a narrativa um dos instrumentos de investigação deste estudo foi produzido para tal um roteiro norteador de entrevista a ser apresentado aos sujeitos sobre as informações necessárias para a pesquisa. O roteiro de entrevista compunha dois eixos. O **primeiro eixo** da entrevista, diz respeito à vida pessoal do egresso antes da formação superior em Educação do Campo, buscando sua trajetória de vida como local de origem, família, história educacional e profissional e sua perspectiva de vida. O **segundo eixo**, diz respeito às suas ações pedagógicas dos docentes a partir da formação no Curso de Licenciatura em Educação do Campo, solicitando exemplos práticos de atividades desenvolvidas em sala de aula.

Foi realizado o total de sete entrevistas de aproximadamente duas horas de tempo com cada educador. No momento das entrevistas, a inicialmente, foi falado em bases genéricas, aos educadores, o propósito do estudo e apresentando o roteiro apontando o direcionamento do que se fazia necessário abordar em seus relatos. As entrevistas transcorriam de forma livre, com manifestação da entrevistadora apenas quando necessário para elucidar um ponto ou para trazer a tona algumas questões que não haviam sido trazidas nos relatos.

### **3.3.2- A Observação**

Lukde e André (2015) colocam que para que se torne um instrumento fidedigno de investigação científica, a *observação* precisa ser antes de tudo controlada e sistemática. O que na visão das autoras vem implicar na existência de um planejamento cuidadoso do trabalho por parte do observador além de um preparo material, físico, intelectual e psicológico. Uma vez sendo a observação, um dos principais instrumentos de investigação de qualquer pesquisa, na concepção dos autores, o observador pode recorrer aos conhecimentos e experiências pessoais como auxiliares no processo de percepção, compreensão e interpretação do fenômeno estudado. Sendo a introspecção e a reflexão pessoal um papel fundamental na pesquisa de campo.

No caso deste estudo, o momento de observações em lócus educacional muito trouxe à memória da autora, situações vividas na formação no curso de Psicologia por ocasião das observações feitas nas disciplinas de Psicologia Educacional e atividades de laboratórios. O aprendizado dessa prática em muito contribuiu no momento das observações feitas para este estudo.

Em relação à pesquisa em lócus educacionais, as autoras colocam:

Tanto quanto a entrevista, a observação ocupa um lugar privilegiado nas novas abordagens da pesquisa educacional. Usada como principal método ou associada a outras técnicas de coleta, a observação possibilita o contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens {...} A experiência direta é sem dúvida o melhor teste de verificação da ocorrência de determinado fenômeno. {...} Permite também que o observador chegue mais perto da “perspectiva dos sujeitos”, um importante alvo nas abordagens qualitativas. Na medida em que o observador acompanha *in locu* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações (LUKDE e ANDRÉ, 2015 p. 30-31).

Contudo, os autores chamam a atenção para alguns aspectos que poderão ser negativos na condução na observação, como por exemplo, o contato demorado do pesquisador com a situação pesquisada pode acarretar problemas no sentido de provocar alterações no ambiente ou no comportamento das pessoas pesquisadas. Os autores, no entanto, citam Guba & Lincoln (1981) que refutam essas objeções argumentando que as alterações provocadas no ambiente pesquisado, são em geral, pequenas ao ponto de não trazerem prejuízos ao resultado final do estudo. Citam também Reinharz (1979) que sustentam a ideia de que os ambientes sociais são relativamente estáveis de modo que a presença de um observador dificilmente causará mudanças no desenvolvimento de todo o processo de ação do sujeito.

As questões relacionadas à técnica de observação, de certo, que são relevantes para o pesquisador pensar sua postura ao entrar em contato com os sujeitos e fenômeno pesquisado. E procurar tomar decisões apropriadas no sentido de não comprometer a fidedignidade de seus resultados uma vez que o uso das abordagens qualitativas na pesquisa suscita uma série de questões éticas decorrentes da interação do pesquisador. Uma das questões mais relevante apontadas pelas autoras é a respeito da subjetividade do pesquisador. No cerne dessa questão, há uma postura de determinados autores que sugerem a busca do equilíbrio por parte do pesquisador. Ou seja, o pesquisador deve estar em frequente contato com suas emoções e ações no sentido de controlar o efeito da subjetividade no processo de interação e consequentemente no resultado final de seus achados.

Acredito que a questão da subjetividade na pesquisa de cunho qualitativo, tenha que ser uma constante fonte de reflexão por parte do pesquisador, no entanto, os investigadores que tomam o ambiente de educação como objeto de pesquisa, devem atentar que nesse lugar o processo das relações humanas é dinâmico, interativo e interpretativo. Por isso, devem construir seu arcabouço metodológico alicerçado pelas técnicas qualitativas a fim de que o

contato direto e constante com o cotidiano dos sujeitos investigados, que causam e sofrem influências do contexto, minimizem o impacto negativo no processo de coleta de dados.

Para as autoras Lüdke e André (2015), as decisões sobre os procedimentos no período de observação relacionados ao tempo devem depender, acima de tudo, do tipo de problemas que está sendo estudado e do propósito do mesmo. E o que vai determinar a escolha da metodologia é a natureza do problema. Para que a realidade complexa, que caracteriza a escola, seja estudada com rigor científico necessitará dos subsídios encontrados na vertente qualitativa de pesquisa. Para isso, devendo haver uma atenção com o preparo do planejamento, com o controle da pesquisa, com a escolha do objeto, dentre outras características que permeiam um estudo científico. É certo que os estudos qualitativos são importantes na realidade educacional por proporcionar a real relação entre teoria e prática, oferecendo ferramentas eficazes para a interpretação das questões educacionais. Sendo as contribuições desse tipo de investigação pautadas na sua capacidade de compreensão dos fenômenos relacionados à escola, uma vez que retrata toda a riqueza do dia a dia escolar.

Para este estudo foram realizados três momentos de observação dirigidos à prática pedagógica. Vale ressaltar que os contextos que envolveram essa dinâmica sofreram influência de situações postas aos espaços educacionais em função de uma crise política e econômica nos dois municípios lócus de pesquisa. Como resultado dessa crise, houve a suspensão das aulas pelos professores por três meses. Fato que comprometeu a agenda previamente firmada para as observações em sala de aula. Contudo, foi possível realizar momentos de ações dentro e fora de sala que envolvia o trabalho dos professores junto aos alunos.

As observações foram previamente acordadas com os educadores para que ocorressem na semana de aula, contudo, sem um dia definido. A pesquisadora comparecia ao espaço educacional em datas aleatórias, com prévio consentimento da gestão escolar e dos educadores. O tempo utilizado para cada observação de atividade foi variado, pois dependia da natureza da atividade desenvolvida pelo professor, que poderiam ser dentro ou fora de sala de aula.

O primeiro momento de observação se deu em sala de aula na escola E.M.E.F Francisco do nascimento, com alunos do terceiro ano, na disciplina Ciências sobre o meio ambiente, na comunidade de Santa Maria, no Município de Tracuateua, Na ocasião os alunos

foram estimulados a falar sobre uma situação vivenciada em seu cotidiano. O professor conduziu os alunos a pensarem no que eles percebiam sobre a natureza no lugar que viviam. E assim, foi surgindo os depoimentos (lixo na beira dos rios; igarapé de perto de casa secando; mãe lavando roupa no outro igarapé porque o perto de casa estava com a água barrenta e fedendo; bicho morto perto de casa; pegar água pra beber no poço da vizinha, pois de sua casa estava seco; não dava mais peixe bom pra comer, só na maré, etc.) e daí tirado o tema para a aula do dia: a poluição dos rios e desmatamento da floresta. Como resultado de atividade os alunos deveriam trazer para a próxima aula uma pesquisa realizada com os familiares e moradores mais antigos da comunidade como era antes e como está agora a paisagem local.

O segundo momento de observação foi na escola E.M.E.I.F Emílio Dias Ramos, em Aracajó, no município de Bragança numa turma de segundo ano, na aula de português. O assunto era separação silábica. A educadora tinha confeccionado em sala um tronco de árvore e solicitava aos alunos que lembrassem palavras de duas e três sílabas que tivessem envolvido com a atividade econômica da família. Surgiram palavras como: navio, canoa, pesca, roça, milho, feijão, farinha, tucupi, peixe, mandioca, tipiti, terçado, enxada, peneiro. E muitas outras palavras que ultrapassavam o número de sílabas, mas que foram deixadas pela professora na árvore para outra ocasião. E assim, prosseguiu a aula com o ensino das separações silábicas das palavras trazidas pelos alunos.

O terceiro momento de observação se deu na mesma escola duas semanas depois por ocasião do Seminário de classe envolvendo a comunidade. O tema abordado pela turma em foco de observação foi *As Organizações Sociais da Comunidade*. Estavam presentes em sala os pais e representantes das organizações sociais como clube de futebol, igrejas, associações de moradores, cooperativas de mulheres e de trabalhadores extrativistas, gestão escolar, bombeiros, etc. Os alunos apresentaram através de maquete os espaços das organizações sociais existentes na comunidade, relatando sua origem e função aos presentes. Esta atividade será mais bem explicitada, posteriormente, no capítulo de análise de dados, com ilustrações fotográficas, discutindo-se sua relevância como ação voltada na construção do sujeito e valorização de seu espaço/território geográfico e cultural.

Essas descrições aqui feitas são somente para elucidar as observações das práticas pedagógicas realizadas no estudo, sabendo que melhor seria um maior número de amostra. Contudo, o tempo destinado para este procedimento esbarrou no momento conturbado que

envolvia as escolas em função das paralisações e não favoreceu fazer um número maior desse instrumento metodológico. Ficando, porém, as descrições das ações pedagógicas dentro das narrativas dos educadores e que serão trabalhadas posteriormente, como já foi mencionado. Por conta disso, serão apresentadas, ainda para análise neste estudo, ações pedagógicas realizadas pelos docentes que antecederam o momento à observação, mas que foram considerados relevantes pela autora em serem apresentados como resultados de prática pedagógica, uma vez que foram realizados dentro de uma proposta pedagógica na lógica da Educação do Campo.

Portanto, acredito que os dados pertinentes a análise deste estudo quanto às observações de práticas pedagógicas, não ficaram comprometidos mediante os detalhes das narrativas dos educadores e das atividades apresentadas por meios de fotos e relatórios de atividades escolares, postos aqui, como recurso *documental*, também trazido como elucidação das ações pedagógicas dos educadores egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo IFPA- Bragança.

Para corroborar o uso do instrumento *análise documental*, citamos Guba e Lincoln (1981) apud Lukde e André (2015), quando dizem que “*uma fonte tão repleta de informações sobre a natureza do contexto nunca deve ser ignorada, quaisquer que sejam os outros métodos de investigação escolhidos*”. As autoras colocam:

- a) São usados quando se pretende ratificar e validar informações obtidas por outras técnicas de coleta, como por exemplo, a entrevista, o questionário ou a observação;
- b) Quando o interesse do pesquisador é estudar o problema a partir da própria expressão dos indivíduos, ou seja, quando a linguagem dos sujeitos é crucial para a investigação. Nesta situação incluem-se todas as formas de produção do sujeito em forma escrita, com redações, dissertações, testes projetivos, diários pessoais, carta, etc. (LUKDE; ANDRÉ 2015 p. 46).

No caso deste estudo os recursos documentais investigados para comprovação das práticas pedagógicas são as fotografias, projetos e relatórios de atividade pedagógica fornecida pelos educadores e gestores escolares.

Podemos, então, finalizar este contexto das ações metodológicas trazendo para reflexão, novamente Esteban (2003), ao colocar da necessidade de formulações teórico-metodológicas no sentido de conduzir o processo de pesquisa. Estabelecer um rigor exigido de claro compromisso com os sujeitos envolvidos no processo e com os resultados apresentados, mesmo sendo considerados parciais e provisórios. E nesse processo, é

necessário entender que o discurso que será exposto precisa ser aceitável nas diferenças e adquirir significado para o outro, ou outros, que constituem as relações nas quais interagimos. Entender que serão expostos e debatidos, para que possam ser negados, confrontados e/ou plausível. Ressaltando que o discurso plausível deve favorecer a instauração do diálogo na perspectiva teórica- discursivas em qual foi ancorado o estudo.

Logo, este estudo traz para análise o exercício docente refletido na prática educativa, que não deve ser pensada apenas como a tarefa de ensinar o conteúdo, mas sim, na formação humana como possibilidade desafiadora de ensinar a pensar criticamente, a questionar e pesquisar. Foram eleitos para a composição teórica do mesmo, autores que há tempos vêm trazendo o exercício de reflexão sobre a temática a Educação, Educação do Campo, e conseqüentemente sobre a formação do educador através das Licenciaturas em Educação do campo. A saber: ARROYO (2001, 2004, 2007, 2014), ANTUNES-ROCHA (2010, 2011), CALDART (2004,2009, 2010, 2011), FERNANDES (1999, 2001, 2005), FREIRE (1992, 2003, 2009), GHENDIN (2012), HAGE (2005,2008, 2009, 2011, 2014, 2015), MOLINA (2003, 2004, 2011, 2012, 2013,2014, 2015), SOUZA (2014). Para o âmbito da composição teórica analítica dos resultados apresentados pelo estudo, foram trazidos: FRIGOTTO (2008, 2010) e GADOTTI (1991, 1999, 2010). Através desses autores damos à compreensão do fenômeno uma perspectiva dialética. Em relação ao fenômeno aqui estudado, podemos citar Loureiro (2009) ao colocar que:

A formação humana na escola do campo se constrói de forma integral, os trabalhadores, trabalhadoras e seus filhos aprendem com a prática do dia- a dia, transformando-se a partir das soluções dos problemas em agentes de transformação da sociedade (LOUREIRO, 2009, P. 78).

No mesmo sentido, Freire (2004, p. 78) coloca que a prática Educacional dentro de uma perspectiva dialógica, cria condições para o desenvolvimento de uma visão crítica da realidade, ou seja, para uma compreensão mais apurada dos fatos. Dessa forma, torna-se transformadora.

Considerando esta concepção da finalidade da prática educacional na Educação do Campo, o estudo buscou identificar através dos instrumentos de pesquisa, categorias de Práticas Pedagógicas, que estivessem dirigidas ao: 1) Educando enquanto sujeito do campo; 2) Saberes locais e práticas produtivas da comunidade; 3) Realidade ambiental local; 4) Meios

produtivos; 5) Compartilhamento de saberes e fazeres com a comunidade. Contudo, com as categorias aqui postas, não significa que a busca de dados não estará aberto às condições do contexto escolar, que por ventura, poderemos encontrar neste estudo a partir da condição de ensino e da realidade de cada comunidade.

### **3.3- Os lócus de Pesquisa**

Segundo Fernandes (2005) a abordagem territorial propõe uma perspectiva de análise que abre caminhos para a compreensão da ruralidade sob a ótica da interação social e da complexidade de relações culturais, políticas e institucionais que constroem esse espaço, contribuindo para repensar a atuação das políticas governamentais no campo.

Para o autor o conceito de território está presente em diversos campos do conhecimento, contribuindo há tempos para os debates nas ciências políticas, humanas e da natureza. Trata-se de um conceito vem sendo muito discutido e ganhando diversas nuances de interpretação, entre elas, território como espaço de vida e trabalho; espaço das relações sociais, do cotidiano; espaço de domínio por um Estado-nação ou por um grupo social; espaço sobre o qual se exerce determinado poder e com o qual se criam vínculos simbólicos, de identidade e pertencimento cultural; território contínuo e descontínuo; territórios tradicionais; e, territórios que se refazem a todo o momento.

Enfim, no que diz respeito à Educação do Campo, nas últimas décadas, autores e pesquisadores vêm trazendo discussões relacionadas ao conceito de Território, a exemplo de Fernandes (2004; 2005; 2008), que enfatiza o Território como categoria multidimensional fundamental para a pesquisa em Educação do Campo, trazendo a compreensão de campo como território camponês e, assim, colocando em debate a questão do desenvolvimento que se busca para o espaço rural.

Nas abordagens de Miguel Arroyo (2014) e Roseli Caldart (2004; 2008), ainda que o conceito não seja sempre utilizado diretamente, a ideia de território pode ser identificada nas entrelinhas, em uma concepção há muito tempo colocada em debate na Educação do Campo por pesquisadores e movimentos sociais rurais: a expressão *do* campo e não *no* campo.

Arroyo (2014) coloca:

O autorreconhecimento como trabalhadores da terra em lutas por território é uma das marcas identitárias dos coletivos na diversidade do movimento do campo. E a diversidade de trabalhadores do campo é resultante da diversidade de relações de

trabalho no campo, que assume formas diferenciadas ao longo da história da apropriação/expropriação da terra e do espaço (ARROYO, 2014, p. 93).

Para Fernandes (2005) são essas características identitárias peculiares que constrói um jeito próprio de fazer e pensar, que denomina de espacialização e territorialização da luta pela terra. Coloca:

O território para os povos do campo e da floresta é um triunfo. Ter seu território implica em garantir a identidade territorial, a autonomia e organização política {...}, tem como base de sua existência o território onde produzem as relações sociais {...} e possibilitam a permanência na terra (FERNANDES, 2005, p. 13).

Nesse sentido, apresentar os lócus de pesquisa em suas características políticas, sociais e econômicas significa dá uma veracidade ao estudo à medida que os contextualizam como espaços de vida e de relações múltiplas de trabalho assim como os elos identitários dando a base para a operacionalização da Educação do Campo. Entende-se, portanto, que os espaços são fundamentais para a construção de saberes e fazeres. Neste sentido, Arroyo (2001) coloca que o lugar é uma dimensão que não pode ser ignorada pela escola, sobretudo na educação do campo, pois o modo de vida de cada sujeito que habita aquela comunidade está impregnado da bagagem cultural que compõe sua identidade além de considerar que, para estes, a atividade produtiva constitui a primeira fonte de conhecimento.

Partindo desse princípio, para que se constitua uma efetiva transformação no processo ensino-aprendizagem é de fundamental importância entender a dinâmica dos lugares em que as escolas rurais estão inseridas, conjugado com a compreensão do processo histórico, político e econômico que desencadeou as questões educacionais hoje vigentes.

Por conseguinte, para refletirmos a respeito da educação do campo a partir da formação e ação do educador, temos que entender: quem são esses sujeitos? Qual é a sua realidade e qual é o papel que desempenham na escola? Na comunidade? Para que isso seja possível, faz-se necessário que o pesquisador vá à busca da expressão desses sujeitos seja em seus relatos, seja em seus territórios de vida, em seus saberes e fazeres, em sua vida cotidiana, e nas inter-relações da escola com a comunidade.

O estudo teve como lócus macro de investigação a microrregião Bragantina<sup>12</sup>, que é uma das 15 microrregiões do Estado brasileiro do Pará pertencente à mesorregião do Nordeste Paraense. Sua população foi estimada em 2014 pelo IBGE em 401.708 habitantes e está dividida em treze municípios. São eles: Augusto Corrêa, **Bragança**, Capanema, Igarapé-açu, Ipixuna, Nova Timboteua, Primavera, Peixe-Boi, Quatipuru, Santa Luzia, Santa Maria Santarém Novo, São Francisco do Pará, **Tracuateua** e Viseu. A Região possui uma área total de 8.710,774 km<sup>2</sup>(IBGE, 2015).

No Processo de urbanização a mesorregião Bragantina apresenta as seguintes características:

56,31% de sua população vivem no meio urbano, sendo Capanema o município com a maior taxa de urbanização (79,72%). Esse processo de urbanização ocorreu de forma gradativa no período 1970-2010. Em 1970, a maioria dos municípios apresentava taxas abaixo de 35%, exceto Capanema que à época já era 62,55% urbanizada. A menor taxa registrava-se no município de Bonito, que continuava em 2010 nessa posição, só que com uma taxa de 28,08%. Capanema mantém - se como o município mais urbanizado, com uma taxa de 79,72%, embora tenha sofrido um decréscimo em relação a 2000, quando se registrou uma taxa de 81,11%. Os municípios mais urbanizados em 2010 são Bragança (64,14%), Primavera (62,24%), Igarapé-Açu (59,09%), Santa Maria do Pará (57,88%) e Peixe-Boi (53,08%). Os demais apresentam graus de urbanização inferiores a 50% (IBGE, 2016)<sup>13</sup>.

Figura 1- Mapa da micro região Bragantina



FONTE: Prefeitura de Bragança (PA) (2012)  
Disponível em: <http://www.braganca.pa.gov.br/>.

Contudo, o estudo concentrou-se no município de Bragança, especificamente nas comunidades de Acarajó, Bacuriteua, Cariateua e Tamatateua e no município de Tracuateua

<sup>12</sup> Na microrregião Bragantina, o município mais populoso é Bragança com 113.227 habitantes (29,58% do total) e o mais povoado é Capanema (103,53 hab./km<sup>2</sup>), com densidade demográfica acima da registrada para a microrregião (43,51 hab./km<sup>2</sup>), ocupando a posição de segundo mais povoado da mesorregião. O município menos populoso é Santarém Novo (6.141 habitantes) e o menos povoado é Peixe-Boi (17,44 hab./km<sup>2</sup>). A maioria da população concentra-se no meio urbano. Fonte: IBGE (2016).

<sup>13</sup> Maiores informações no site [www.portaleditora.ufra.edu.br/nordesteparaense/WP/?p=134](http://www.portaleditora.ufra.edu.br/nordesteparaense/WP/?p=134)

nas comunidades de Santa Maria e Vila Fátima. Três fatores contribuíram para estes municípios e respectivas comunidades serem lócus da pesquisa. Primeiro, por apresentarem em seu quadro funcional das escolas do campo egressos do curso de LEdoC ofertado pelo IFPa. Segundo, pela proximidade do município sede, Bragança, onde está situado o Instituto, local de realização do curso e, terceiro, por apresentarem em suas características social e econômica um intenso cenário rural, ou seja, contexto propício para se discutir a Educação do Campo.

### **3.3.1- O panorama Sócio- econômico dos municípios**

#### **3.3.1.1- Bragança**

O Município de Bragança por ter sido palco do primeiro polo de ocupação europeia da Amazônia, se estabeleceu como a segunda cidade mais antiga do Pará, comemorando 400 anos de criação, no ano de 2015. Atualmente tem um contingente de 120.124 mil habitantes, destes, 35,9% residem no meio rural e 64,1% residem na sede do município. Sendo 15% de seus habitantes analfabetos (IBGE, 2010).

É um município de grande expressão cultural e religiosa no Estado. Possui uma produção econômica diversificada, com destaque na pesca e na agricultura. Na agricultura tem destaque na produção da farinha de mandioca, com intensa produção e qualidade, o que faz o município sustentar o título da melhor farinha produzida na região bragantina e no Estado. Atribuindo ao produto uma grande comercialização. Tem ainda, o cultivo do feijão caupi, milho e uma diversidade de frutos como bacuri, cupuaçu, açaí, entre outros de grande valor comercial no Estado.

Na pesca é considerado o maior polo pesqueiro do Estado do Pará, exportando sua produção principalmente para as capitais da região Nordeste e do estado do Pará. Possui ainda, uma grande atividade pecuária e extrativismo de crustáceos, principalmente, o caranguejos. Segundo Pilletti (2014) existem no município 173 comunidades rurais agros - pesqueiras.

Quanto à prestação de serviço, o município tem um grande contingente no funcionalismo público e no comércio local, principalmente no ramo logístico e alimentício, que vem ser de grande importância no desenvolvimento econômico do mesmo. Sua vegetação é predominantemente de mangues, com áreas de rios e igarapés além de ter uma das praias

mais frequentadas do Estado, a praia de Ajuruteua. Por ter uma intensa programação cultural e religiosa, atrai pessoas de dentro e fora do Estado por ocasião das festividades de São Benedito e da Marujada, ocasionando intensa movimentação comercial no setor alimentício, logístico e hoteleiro.

### **3.3.1.2- Tracuateua**

O Município de Tracuateua é considerado um município pequeno com uma extensão territorial de 936,1 Km<sup>2</sup> e 28.775 hab. Com recente emancipação, se encontra em processo de adaptação a esta realidade. Por conta disso, ainda traz certa dependência de alguns recursos de municípios vizinhos, principalmente de Bragança. É conhecida como a cidade dos ipês, por ser um espaço permeado por uma rica flora, ilhas, igarapés, rios, formando assim um meio ambiente rico. A maioria da população está concentrada no território rural, desenvolvendo a atividade de agricultura familiar, com o cultivo do feijão caupi do Pará e outras culturas como coco, arroz, milho e mandioca. A área destinada à agricultura ocupa 20% do território do município.

A pecuária é amplamente desenvolvida, principalmente nas regiões de córregos que criam livremente tanto gado de corte quanto de leite, em vastas áreas de pasto natural. Contudo, 80% de produção animal são de criação de aves, seguido pelos bovinos que correspondem 7,5% e de suínos correspondendo à 2,5% da atividade, porém, esta criação é restrita à subsistência.

Outra atividade econômica de grande valor é o artesanato. Os tipos mais comuns são esculturas de madeiras, peças de cerâmicas e crochê, assim como os objetos feitos de fibras raízes de árvores e das cascas de mexilhão<sup>14</sup>. Todos de grande valor no comércio local e adjacências. Quanto ao setor de comércio e serviços, é composto por pequenas instalações no ramo de alimento, roupas e móveis de madeira, farmácias, no ramo da construção e lojas de eletrodomésticos. O município possui apenas dois postos bancários.

---

<sup>14</sup>O **mexilhão** (*Mytilus edulis* ou *Mytilus galloprovincialis*) é um molusco consumido como fonte de alimento, muito comum na região de marés do Estado. A sua concha é negra azulada, que podem servir para confecção de peças ornamentais e artesanais. Como é o caso de alguns artesãos de Tracuateua/PA

QUADRO 1- Caracterização dos Lócus de Pesquisa – Municípios Bragança e Tracuateua.

Municípios:		Bragança	Tracuateua
Ext. Ter.		22.091 km <sup>2</sup>	936,1km <sup>2</sup>
Nº de hab.		113,165 hab.	28.775 hab.
Nº de Esc.	Urbana	24	07
	Campo	107	57
Total de escolas		131	64
Base Econômica		Um dos principais polos Pesqueiro do Estado do Pará; Pecuária; agricultura familiar (com destaque na produção da farinha de mandioca), Intenso Comercio Logístico e Alimentício.	Agricultura familiar diversificada para subsistência, Pecuária, Artesanato, Comercio e Serviços.

FONTE: Autora (2017)

Fazendo uma breve leitura das informações no quadro sobre os municípios, percebe-se que Bragança é maior em extensão territorial e em números de habitantes, Logicamente, excede em numero de escolas, principalmente das escolas do campo. Contudo, predominam nos dois municípios um maior número de escolas de nos territórios rurais. Em relação à base econômica, ficam expressivas as atividades, que sugerem o espaço rural para serem desenvolvidas.

### 3.3.2- O Panorama educacional dos municípios que agregam as comunidades lócus de pesquisa

Pensar nos espaços/territórios de vivências do sujeito do campo no âmbito da educação é pensar, nos diferentes sujeitos sociais a quem ela se destina e a realidade em que eles estão inseridos. Nesse sentido, faz-se necessário, uma educação voltada para o fortalecimento da identidade desses sujeitos, que favoreça a consciência da necessidade de defesa do território enquanto espaço de vida. Uma educação que venha seguir concepções e cultivo de um conjunto de princípios que devam orientar as ações educativas para esse fim.

Nas buscas realizadas nas Secretarias de Educação dos Municípios pesquisados foi possível perceber que apresentam como proposta em seus eixos educacionais a reorientação curricular e a formação continuada de professores, via Complexo Temático<sup>15</sup> seguindo a

<sup>15</sup>COMPLEXO TEMÁTICO: A ideia de construção de complexos temáticos baseia-se na compreensão dos mesmos como objetos que carregam em si uma complexa rede de significados que em sua totalidade

concepção de Pistrak, que parte da concepção de que o currículo educacional é pautado numa construção integrada, oferecendo aos educadores e gestores escolares ciclos de formação na referida lógica de educação. A referida concepção baseia-se na ideia de uma educação contextualizada, que rompe com a visão fragmentada de organização de ensino à medida que articula as diferentes áreas de conhecimento – Teia do Conhecimento. Articulado o diálogo, a pesquisa, a autogestão entre educadores e educandos no processo de construção do conhecimento.

No Município de Bragança este processo de renovação no campo educacional iniciou em 2013 quando a Secretaria Municipal de Educação lançou por meio de um processo de formação continuada dos professores (as) voltado à construção das bases necessárias para a elaboração de uma política curricular que afirmasse a “Escola Bragantina”

De acordo com Feitosa; Maciel (2014) com a finalidade de construir a proposta de uma “Escola Bragantina em Construção Coletiva” apresentou-se à rede, uma formação coletiva com cunhos de diálogos, ressignificação da prática docente e reflexão sobre os espaços-tempos dos educadores (as) sobre a organização de ensino, via Complexo Temático. A partir disso, propôs-se a organização de trabalhos pedagógicos que envolvessem aos educandos (as) no exercício de estudo e análise da realidade em que vivem, de modo que, tomando como objeto de pesquisa algo relacionado a essa realidade e, mediados pelos conteúdos das disciplinas, pudessem historicizar, problematizar e refletir sobre ela. Os autores colocam:

A elaboração da proposta de formação continuada e reorientação curricular, via *complexo temático*, nos Município tem sido construída de forma democrática entre os técnicos das SEMED e os profissionais da rede pública municipal de ensino. A proposta é fazer uma educação contextualizada que seja mais que ensino, onde a escola seja educadora de seu povo, refletindo sua história, cultura e identidade {...} por meio de um processo de formação continuada de professores (as) voltada á

---

representam as realidades relacionadas aos eixos temáticos, sendo escolhidos em cada comunidade escolar por turmas de educadores e educandos em cada escola considerando seu campo de interesse e possibilidades e tomados à pesquisa – estudo - experimentações por meio de investigações, problematizações e análises referendadas nos saberes culturais dos próprios educandos e suas comunidades, permitindo produções materiais sobre a realidade em que vivem. (PISTRAK, 2000). Partindo desta concepção, o currículo educacional é pautado com a terminologia de currículo integrado, que se baseia em uma educação contextualizada, que rompe com a visão fragmentada de organização de ensino à medida que articula as diferentes áreas de conhecimento, o diálogo, a pesquisa, a autogestão entre educadores e educandos no processo de construção do conhecimento. A elaboração da proposta de formação continuada e reorientação curricular via Complexam Temático no Município de Bragança – PA tem sido construída de forma dialogada entre os técnicos das SEMED e os profissionais da rede pública municipal de ensino.

construção das bases necessárias para a elaboração de uma Política Curricular que afirme a “Escola Bragantina” (FEITOSA, MACIEL, 2014).

Como seguimento da proposta educacional, o Município de Bragança dentre as ações da Secretária Municipal de Educação – SEMED, é implementada uma Coordenação de Educação do Campo com o objetivo de planejar estratégias que dê visibilidade às escolas do campo; discutir ações pedagógicas voltadas à Educação do Campo, além de fazer o mapeamento das escolas de áreas rurais, tendo como finalidade central a organização técnica e a formação continuada dos professores que atuam nessas escolas (RELATÓRIO ANUAL DA COORDENAÇÃO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO - SEMED/BRAGANÇA, 2015).

De acordo com o relatório supracitado, a gestão tem articulado um processo de diálogo com as demais secretarias no intuito de fortalecer a discussão da Educação do Campo dentro da lógica da identidade da escola do campo preconizado pelas Diretrizes Operacionais da Educação Básica, que traz o seguinte enunciado:

A escola do campo precisa estar inserida na realidade do seu meio, nos saberes da comunidade e nos movimentos sociais. Precisa ser uma escola que tenha a cara dos povos do campo, que a terra seja um elemento chave, que a cultura e as lutas, a história do campo, seja um ponto de partida para o trabalho em sala de aula... (BRASIL. ART. II DAS DIRETRIZES OPERACIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA NAS ESCOLAS DO CAMPO. RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 1.2202).

A coordenação de Educação do Campo com o objetivo de atender as formações pedagógicas da Secretaria para os professores das escolas do campo, no ano de 2015 elaborou e implementou o projeto “Educa\_Campo” onde o público alvo foram os coordenadores do seguimento Educação do Campo e os Coordenadores Pedagógicos Itinerantes, com o objetivo de discutir sobre a construção do Complexo Temático nas escolas e a elaboração da matriz curricular voltadas para as escolas do campo. A coordenação de Educação do Campo viabiliza, ainda, atividades dentro dos programas “Escola Ativa”, “Maleta Ativa”, “Escola da Terra”, “Projovem Campo Saberes da Terra” e “Arca das Letras”.

Na visão da coordenação, com base nas informações do relatório supracitado, *mesmo com o número reduzido de coordenadores para o grande número de escola do campo (107), foi possível perceber grandes avanços na construção dos projetos via complexo temático e na elaboração das matrizes curriculares voltadas para a realidade local.* Os temas trabalhados

foram: Produção Local, Meio Ambiente e Sustentabilidade, Identidade Cultural, Educação e Cidadania e Território.

No Município de Tracuateua, esta formação iniciou no ano de 2015 com a Jornada Pedagógica “*Tracuateua em Perspectiva: Trilhando Novos Caminhos para a Cidadania*”. A formação se deu a partir de quatro eixos: Formação Cidadã; Identidade e Territorialidade; Qualidade de Vida e Práticas Docentes. No início de 2016 foi dada continuidade no processo de formação com a II Jornada Pedagógica “*Resgatando a Ética e os Valores em busca da cidadania*”. Neste momento, a autora deste trabalho participou desse processo de formação, onde os educadores foram levados a refletir sobre a condução das atividades e práticas pedagógicas para os trimestres letivos, dentro da construção Complexo Temático – Teia do Conhecimento.

O Município vem de uma recente implantação, ano de 1996, desvinculando-se da gestão municipal de Bragança. Atualmente, o quadro educacional é composto por 64 escolas que são divididas em três territórios: Campos, região que liga Bragança/ Capanema e região Central, dentro do município. Estas escolas estão distribuídas em 10 polos por todo o território municipal. Cada polo possui escolas anexas tanto no meio rural quanto no meio urbano.

No meio urbano, registra-se 03 (três) escolas polos e quatro escolas anexas. No meio rural encontra-se 07 (sete) escolas polos e 50 escolas anexas. De acordo com os dados da SEMED, o total de 7.951 alunos da Educação Infantil junto com o Ensino Fundamental estão divididos em 372 turmas de Ensino Fundamental nas escolas do campo. Entre essas turmas, 66 são turmas multisseriadas. Das 64 escolas, ou seja, 100% das escolas do município, 57 escolas, ou seja, 86% encontram-se no meio rural. E somente 3% se encontram em região de praia de água salgada. E 11% das escolas do município estão no meio urbano (SEMED – TRACUATEUA- 2016). No quadro 02 é mostrado, para efeito de informação, o número de turmas no município:

QUADRO 2- Número de turmas escolares no município de Tracuateua.

Educação Infantil	Do 1º ao 5º ano	Do 6º ano a 8ª série	EJA 1º ao 5º ano	EJA 6º ano a 8ª série	Multe Etapa	Multissérie	Total de Turmas
49	133	87	07	15	20	66	372

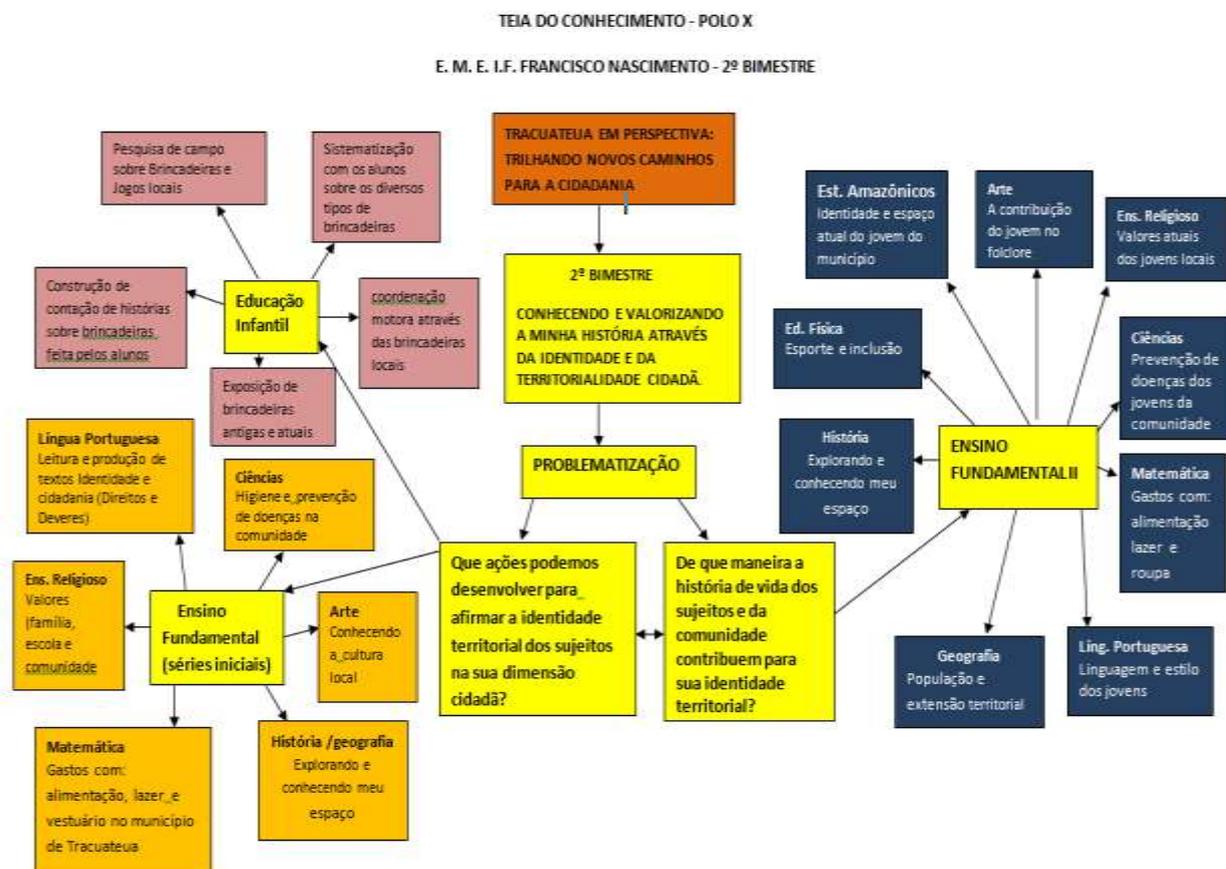
FONTE: SEMED- Tracuateua (2016)

Em relação à formação de professores, a SEMED tem desenvolvido dentro das propostas dos Programas Federais o PROINFO (Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional); Formação de professores em educação Especial; Política de Formação em Educação de Jovens e Adultos e através de Assessoria Técnica via Universidade Federal do Pará- campus Bragança, a formação dentro da proposta Complexo Temático. No seguimento Educação do Campo, a Secretaria implementou o programa Escola Ativa.

As escolas de Tracuateua assim como as escolas de Bragança trabalham ao longo do ano o conteúdo programático dentro da proposta Teia do Conhecimento. Com os eixos temáticos desenvolvidos em atividades bimestres. No ano de 2016, período deste estudo, o tema foi “**Identidade e Territorialidade**”.

Na figura dois apresenta-se, apenas como cunho informativo, um exemplo de planejamento dos conteúdos programáticos dentro da proposta Teia do conhecimento:

Figura 3 - Painel Teia do Conhecimento - Escola Francisco Nascimento



FONTE: Escola Francisco Nascimento (2016)

É neste contexto, de terreno fértil, que a Educação do Campo se desenvolve nos dois municípios e respectivas comunidades lócus de pesquisa. Com os dados cedidos pelas Secretarias de Educação mostrando os perfis das escolas, que são predominantemente rurais, acredita-se necessitarem de políticas educacionais que possibilitem as melhorias da infraestrutura das escolas, o acesso às localidades e principalmente oferecer condições socioculturais de se estudar e trabalhar nestas localidades. Reafirmando, mais uma vez, a necessidade de formação adequada para os educadores que irão atuar nas escolas do campo.

Sendo assim, sem pretensão de uma conclusão, mas apenas apontando uma já indicação da realidade educacional dos municípios aqui postos, que precisam reconhecer-se com especificidades de dinâmica de vida e pensar a educação a partir do mundo do campo e para o campo. Levando em consideração seu contexto em termos de cultura, maneira de conceber o tempo, o espaço, o meio ambiente, o modo de vida, organização familiar e trabalho. Uma vez que se encontram amparados pela LDB, Lei N° 9.394, que estabelece: *a oferta da educação básica para a população rural deve ser adaptada, adequada as suas particularidades da vida rural de cada região, com metodologia, avaliação calendário. Diferenciados* (LEI DE DIRETRIZES BÁSICA PARA EDUCAÇÃO DO CAMPO, Art.28).

### **3.3.3 – O perfil das Comunidades Rurais**

#### **3.3.3.1- Acarajó - Bragança**

A comunidade de Acarajó, situada há 3 km de Bragança e se encontra às margens da Rodovia Bragança - Ajuruteua. As atividades econômicas de destaque deste lócus é a agricultura familiar no cultivo da mandioca e feijão, a extração de mariscos, mais especificamente o caranguejo e o cultivo de horticultura. Apresenta um significativo comércio local com padarias, açougues e mercadinhos. É entrecortada por estradas e ramais que dão acesso a outras comunidades e se encontra em processo de conurbação com a comunidade Abacateiro e a comunidade de Bacuriteua. Tem um índice populacional, de acordo com as informações verbais repassadas pela docente Gilmara Almeida, é de aproximadamente 3.500 hab. Pois não foi possível encontrar um senso municipal apontando o índice populacional das comunidades em questão. O território que situa a comunidade é composto por outras áreas rurais adjacentes denominados de Acarajozinho e Acarajó-Grande, de onde vem boa parte dos alunos que frequentam as três escolas de Ensino Infantil e Fundamental.

A escola pesquisada foi Emílio Dias Ramos, lócus de atividade da educadora Gilmara, tem uma estrutura pequena, apenas com 04 salas, sendo uma de informática. Funciona nos três turnos (manhã, intermediário e tarde) do Pré I e II da Educação Infantil ao 5º ano, com o total de 120 alunos. A escola existe há trinta e dois anos e foi fundada por uma moradora (dona Diva), no regime multissérie, para que os filhos dos colonos pudessem ser alfabetizados, e era administrados pelo poder público como anexo do polo educacional de Bragança. Em 2010, deixou de ofertar classe multisseriada devido ao grande número de alunos e em 2014, torna-se independente, com sua primeira gestão eleita (ALMEIDA, 2009).

Fotografia 1 e 2 - Escola Emílio Dias Ramos



FONTE: Autora (2016)

### **3.3.3.2 - Bacuriteua - Bragança**

A comunidade de Bacuriteua também está localizada às margens da Rodovia Bragança- Ajuruteua, em extensão da comunidade de Acarajó. A foto mostra sua principal rua, que é a mesma que passa pela comunidade de Acarajó. Sua base econômica é a Pesca (Artesanal e Industrial) e a Extração de Mariscos (caranguejo, mexilhão, siri e outros moluscos) tanto em pequena escala para subsistência, como para alimentar o comércio local e externo. Tem um índice populacional relativamente grande (5.000 hab.) e também é composta por comunidades adjacentes, origens de muitos alunos que estudam na escola da comunidade. É considerada uma das comunidades mais antigas de Bragança, com 200 anos. Assim como Acarajó tem um significativo setor comercial com padarias, lojas de confecção, açougue, bares, supermercados, etc.

A Escola Raimundo Martins Filho, foco de estudo, tem somente 08 anos de existência e apresenta um significativo número de salas, no total de 10, incluindo uma sala de

informática e uma quadra poliesportiva, sala de leitura e sala de recursos multifuncionais. Tem um contingente de 542 alunos, atendendo do 1º ano ao 8º e EJA. Funcionam em dois turnos (manhã e tarde). Atende tanto alunos da comunidade como das comunidades adjacentes: Vila do Meio, América, Pontinha e Vila Verde (PLANO DE AÇÃO ADMINISTRATIVO E PEDAGÓGICO DA EM.E.F RAIMUNDO MARTINS FILHO, 2014).

Fotografia 3 - Escola Raimundo Martins Filho



FONTE: Autora (2017)

### **3.3.3.3- Cariateua - Bragança**

Cariateua é uma pequena comunidade de colonos, mas durante a pesquisa de campo não foi possível ir até a comunidade, contudo, a fotografia mostra a rua que dá acesso a mesma localizada às margens da Rodovia Bragança-Capanema e dista apenas 2,5 km da sede municipal Bragança, de onde tem uma grande dependência nos usos de prestação de serviços e comércio. É uma comunidade com poucos recursos na prestação de serviços públicos. A base econômica é de subsistência e comercial, com foco na agricultura familiar diversificada no cultivo da mandioca, milho, feijão caupi, hort-fruti. A produção é escoada para o comércio de Bragança e outros municípios. A comunidade é sede da Associação de Agricultores Familiares Rurais da comunidade de Cariateua e Chumcui Prata – AGRIFARC. (SILVEIRA, 2013).

A Escola desta comunidade é um anexo da escola polo Parada Bom Jesus, um dos bairros de Bragança. Funcionam em regime multisseriada, nas 1ª e 2ª etapas, em dois turnos (manhã e tarde), com total de 84 alunos. Além de alunos da comunidade, recebe alunos de comunidades vizinhas. É a única na proximidade. Após o término das etapas multisseriada os alunos se deslocam para escolas de bairros mais próximos na sede municipal.

Fotografia 4 e 5 - Escola Benedito Pereira da Costa



FONTE: Autora (2016)

### **3.3.3.4 - Tamatateua - Bragança**

A comunidade de Tamatateua existe a 195 anos, distando 18 km da sede municipal de Bragança. Tem um contingente populacional de 1.520 hab. Sua economia está baseada na pesca artesanal, Pecuária, Agricultura Familiar (principalmente no cultivo do milho, feijão caupi e mandioca) e mais recente a produção e comércio de mel. A comunidade apresenta um grupo de funcionários públicos na área da saúde e educação, com alguns estabelecimentos comerciais (AMBRÓSIO, 2013).

A escola Brasiliano Felício da Silva, lócus de atuação da docente Elziane Ambrósio, que estudou na escola, é considerada um polo em função de possuir duas escolas anexas. São: E.M.E.F Catarino Sousa e André Valino, ambas na comunidade. Atende o contingente de 401 alunos, distribuídos em 03 turmas de Ensino Infantil, 10 turmas do 1º ao 5º ano, 05 turmas do 6º ao 9º ano e 01 turma da EJA (4ª etapa). E ainda 03 turmas do Ensino Médio pelo Estado, em espaço cedido para a SEDUC.

De acordo com Ambrósio (2013) a escola apresenta falta de estrutura física adequada para atender a clientela educacional que tem aumentado na comunidade. Contudo, tem conseguido manter um bom índice de aproveitamento dos alunos, com baixo número de evasão. A ampliação da escola foi resultado de uma ativa organização e reivindicação da comunidade junto ao poder público.

Fotografia 6 e 7 - Escola Brasiliano Felício da Silva



FONTE: Autora (2017)

### **3.3.3.5 - Santa Maria - Tracuateua**

A comunidade de Santa Maria é uma comunidade muito pequena, composta por 162 famílias, com um contingente populacional de mais o menos 800 hab. A base econômica de subsistência está ancorada na agricultura familiar, na comercialização da Castanha de Caju e a criação de galinhas caipiras com significativa comercialização dos ovos no comércio local, nos comércios e feira da sede municipal. Tem um setor de servidores públicos ligados ao município voltado para a educação e saúde e os poucos estabelecimentos comerciais existentes, são voltados pra o setor de alimentos. A comunidade tem expressivo número de aposentados (SILVA b, 2013).

A comunidade de Santa Maria possui três escolas e o espaço educacional pesquisado possui um contingente de 194 alunos. Oferta o Ensino Fundamental do 1º ao 8º/9 anos e Educação Infantil. Recebe alunos das áreas de campo adjacentes. Está instalada num pequeno prédio que contém 04 salas de aula, 01 sala de leitura, secretaria, cozinha e uma pequena área em frente que é utilizada para eventos da Escola. Escola conta em seu quadro funcional com 13 professores 01 técnico pedagógico. (PLANO DE AÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR E COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA DA ESCOLA MUNICIPAL DE I. E. F. FRANCISCO NASCIMENTO, 2015).

Fotografia 8 e 9 - Escola Francisco Nascimento



FONTE: Autora (2017)

### 3.3.3.6 - Vila Fátima - Tracuateua

A comunidade de Vila Fátima está situada há 12 km da sede do município de Tracuateua, às margens da Rod. Bragança-Capanema. Tem uma população de aproximadamente 6.000 hab. Sua base econômica está pautada na agricultura familiar no cultivo do feijão caupi e da mandioca para garantir a sustentabilidade das famílias, mas com plantio temporário do arroz e milho. De acordo com Pinheiro e Nascimento (2013), nos últimos anos tem caído a produção do feijão, que é o principal produto comercial. Sendo Vila Fátima o maior produtor da região. Para os autores, os motivos para essa queda são a falta de acesso ao crédito, mudanças climáticas, aparecimento de pragas, o solo infértil devido ao mau uso do mesmo e a falta de organização social.

Contudo, apesar dos obstáculos e a queda considerável na produção, no período de cultivo do feijão, a comunidade recebe um grande fluxo de pessoas, mais precisamente do nordeste do Brasil. Nesse período os moradores arrendam seus lotes para os migrantes realizarem seus plantios que escoam seus produtos através dos atravessadores, deixando os donos de lotes com a menor parcela de lucro na produção. Por esses e outros motivos muitos produtores se encontram inadimplentes juntos aos bancos e associações falidas (PINHEIRO E NASCIMENTO 2013)

A escola Edom do Nascimento Pinheiro foi construída em 2011 e apresenta, entre todos os espaços educacionais aqui colocados, o melhor em infraestrutura com 10 salas de aula, um espaço de multifuncional e uma biblioteca climatizada. A escola tem um contingente de 550 alunos com mais o menos 200 deles vindo de localidades adjacentes, distantes até 15 km da comunidade Vila Fátima.

Fotografia 10 - Escola Edom do Nascimento



FONTE: Autora (2017)

Outro espaço educacional da comunidade é a escola Valdomiro Pinheiro Silva que funciona com um total de 620 alunos com seis salas, com total de 25 turmas, nos três turnos (manhã, tarde e intermediário). Tendo ainda seis anexos nas comunidades adjacentes: Poranduba, Tracuateuzinho, Cajueira da Esperança (duas escolas) e Tabocau. De acordo com a diretora Joene Souza, o contingente de alunos vindo dessas comunidades seria bem menor se os pais aceitassem que os filhos estudassem nos anexos existentes nas mesmas. O que não acontece devido *os pais acreditarem que no ensino multissérie não é bom e sacrificam os filhos, pois vêm de altas distâncias e ficam em longas esperas para o retorno pra casa, no ônibus escolar* (verbalização da gestora escolar).

Fotografia 11 e 23 - Escola Valdomiro Pinheiro Silva



FONTE: Autora (2017)

### **3.3.4 - O Instituto de Educação, Ciências e Tecnologia do Pará - Campus Bragança.**

A Rede Federal de Educação Profissional teve seu marco regulatório traçado no ano de 1909, pelo Decreto nº 7.56 como resposta a desafios de ordem econômica e política no

País. Foi instaurada, na época, uma rede de 19 Escolas de Aprendizes Artífices, dando origem à rede federal que culminou nas Escolas Técnicas e, posteriormente, nos CEFETs. No final da década de 1930, as Escolas de Aprendizes Artífices deram lugar aos Liceus Industriais, mudança que pouco alterou os objetivos das antigas instituições. A partir de 1942, surgiram as Escolas Industriais e Técnicas, no lugar dos Liceus, com o objetivo de oferecer a formação profissional em nível equivalente ao do secundário. No ano de 1959, as Escolas Industriais e Técnicas passaram à categoria de autarquias e foram denominadas Escolas Técnicas Federais. Dessa forma, a rede federal de educação profissional foi adquirindo sua configuração, ao longo da história da educação nacional. Até o final de 2008, essa rede federal, segundo dados do Ministério da Educação e da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), contava com 36 Escolas Agrotécnicas, 33 CEFETs com suas 58 Unidades de Ensino Descentralizadas (UNEDs), 32 Escolas Vinculadas, 1 Universidade Tecnológica Federal e 1 Escola Técnica Federal (OTRANTO, 2010).

Contudo, em 29 de dezembro de 2008, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva sancionou a Lei nº 11.892/08, que criou 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET), publicada no Diário Oficial da União de 30 de dezembro do mesmo ano.

A referida lei teve por finalidade garanti a oferta de educação profissional e tecnológica em todos os níveis e modalidades e promover a integração e a verticalização da educação profissional, desde a educação básica até a educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão. Segundo a legislação que o instituiu, o Instituto Federal deve constituir-se como centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular e qualificar-se como referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização aos docentes (LEI 11.892/08, ART. 6º).

O texto da Lei, também destaca que o IFET se propõe a realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo, e promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais. Deve, ainda, orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos 14 arranjos produtivos, sociais e culturais locais, a partir de mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural, em cada Instituto Federal.

No Pará, o Centro Federal de Educação e Tecnologia do Pará (CEFET-PA), com sede em Belém, juntamente com as Unidades Descentralizadas de Ensino – Altamira, Marabá e Tucuruí (UNED’S) – e as Escolas Agrotécnicas de Castanhal e Marabá passam a fazer parte

Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Todas essas unidades de educação passam a ser denominadas de campus, com autonomia administrativa e pedagógica. Foi então criada uma reitoria para administrar todos esses campi e o diretor atual do CEFET-PA foi reconduzido pelo MEC como Reitor Pró-tempore

No plano de ampliação da Educação Técnica e Tecnológica do Governo Federal foram projetados no Estado do Pará, inicialmente, a construção de oito campi (Abaetetuba, Bragança, Breves, Conceição do Araguaia, Itaituba e Santarém), todos com objetivo de trazer melhor qualidade de vida para as populações das diversas regiões do Estado através de uma educação de qualidade buscando ofertar cursos, tanto técnicos quanto tecnológicos e de licenciaturas, que viessem atender a demanda local.

Foi então que o Município de Bragança, nordeste paraense, recebeu em seu território no dia 20 de outubro de 2008 o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA – Campus Bragança), inicialmente funcionando na Escola Municipal de Ensino Fundamental Jorge Daniel Ramos, enquanto o prédio definitivo do Campus estava sendo construído. Na oportunidade foi ofertada a comunidade, através de processo seletivo, duzentos e oitenta vagas para os cursos técnicos de Edificações, Informática, Eventos, Pesca e Aquicultura. Os Cursos Técnicos em Edificações e Eventos ofertaram duas turmas e os demais ofertaram uma turma.

Paralelamente as turmas dos cursos técnicos, foi ofertada uma turma de Licenciatura em Física, através de processo seletivo com quarenta vagas, e em julho de 2009 foi ofertada a primeira turma de Licenciatura em Educação do Campo (Programa PROCAMPO), cujo objetivo principal é a formação de educadores para a docência nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas rurais dos municípios da região bragantina.

O IFPA – Campus Bragança contempla em média doze municípios dessa região (Augusto Correa, Bragança, Capanema, IPIXUNA, Nova Timboteua, Primavera, Peixe-Boi, Quatipuru, Santa Luzia do Pará, Santa Maria, Tracuateua e Vizeu). Funciona com aproximadamente um mil e duzentos alunos, entre cursos de programas e cursos regularmente ofertados. Oferta cursos técnicos, tecnológicos e licenciaturas, nos três turnos. Os Cursos Técnicos, todos ofertados na modalidade presencial, atendem os alunos advindos do ensino fundamental (oitava ou nona série) de todo território Bragantino. Os cursos superiores são, também, regularmente ofertados de forma presencial, através dos programas do Governo federal e atendem uma demanda de alunos advindos do ensino médio ou técnico através do

Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e que fizeram opção pelo Sistema Unificado de Seleção (SISU).

Os referidos cursos tentam suprir as necessidades de demandas dos municípios da região bragantina e por isso a oferta de cursos, preferencialmente, se dá para as licenciaturas na qual a região tem maior carência e, também, oferta cursos na área tecnológica (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO IFPA – CAMPUS BRAGANÇA /2013).

Atualmente, o corpo técnico do Instituto campus Bragança é composto por 71 educadores e 35 técnicos administrativos. Colocando como missão: promover o desenvolvimento socioambiental da população do nordeste paraense de forma sustentável através da educação, envolvendo o ensino, a pesquisa, a extensão e a inovação, formando profissionais capacitados para solucionar os problemas regionais com finalidade de aumento na qualidade de vida (PILETTI, 2015).

Uma vez que as ações estão voltadas para os produtos e serviços em articulação com setores produtivos e a sociedade local, o Campus de Bragança buscou adequar-se ao grande potencial da região nas áreas de estudo oferecendo cursos de Técnico em: Turismo, Eventos, Pesca, Aquicultura, Edificações, Informática. Superior: em Física, Educação do Campo, Pedagogia. Especialização: em Educação para Relações Étnico-Raciais.

### **3.3.5 - O Curso de Licenciatura em Educação do Campo - IFPA Campus Bragança – PROCAMPO**

O Curso de Licenciatura em Educação do Campo no IFPA, no Município de Bragança foi criado a partir do atendimento ao edital nº de 23 de abril de 2008, com chamada pública para as inscrições de instituições públicas de ensino superior para o projeto PROCAMPO.

O referido curso, segundo a coordenadora, Edileuza Pilletti, teve como propósito qualificar o profissional da Educação que reside no meio rural de acordo com os pressupostos apresentados no edital. De acordo com as premissas do Projeto Político Pedagógico, o curso de LEdoC articulou conhecimentos teórico e prático com a licenciatura ministrada de forma multidisciplinar com abordagem de duas áreas: **Ciências da natureza e matemática**, que capacita para lecionar matemática, química, física e biologia e **Ciências humanas e sociais**, para trabalhar com filosofia, sociologia, história, geografia; e ciências agrárias. (RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO DO CURSO DE LEdoC/BRAGANÇA, 2015).

O Curso em tela funcionou com uma organização curricular semestral, em Regime de Alternância entre Tempo – escola e Tempo-comunidade, respeitando o critério de ingresso a partir do Edital, o que possibilitou o acesso e a continuidade dos educandos no curso , uma vez que atuavam como professores em área de campo. De acordo com Pilletti (2014), a formação por área contribuiu sobremaneira para a superação da prática fragmentada do ensino que faz perder a visão integrada do conhecimento.

Contudo, Para a autora esse, também, foi um dos grandes desafios do PROCAMPO - IFPA, em Bragança, desafio em desenvolver a formação em Educação do Campo na perspectiva das grandes áreas conforme orientado pelo Edital.

Pilletti coloca:

Diante dessa dificuldade, foi realizado no período de 2 a 4/7/2012 um evento para auxiliar na formação e capacitação de professores atuantes no PROCAMPO, promovido pelo IFPA- campus Belém/Pará. O objetivo do evento foi analisar a formação por áreas e os pressupostos que alicerçam essa construção, entre elas a de elaborar projeto de produção de material didático por área de conhecimento ao docente, no intuito de permitir condições mais adequadas à sua atividade laboral, por conseguinte, haveria melhorias à qualidade de ensino nas escolas do campo (PILLETTI, 2014, p. 92).

Ainda de acordo com as informações do Relatório de Avaliação do Curso (2015) o corpo docente do Curso de LEdoC foi composto por 71 docentes, sendo 43 destes da própria IES com atribuição de 40 horas semanais e os demais 28 docentes em regime de hora/aula, contratados por processo seletivo como professores temporários. A turma que foi formada para o início do curso apresentou uma diversidade de território na chamada para a realização do curso, com maior número de alunos da zona bragantina, contemplando, também, a zona do salgado e também apresentou certa homogeneidade em sua composição em se tratando da área de atuação docente, tendo em sua maioria territórios rurais como lócus de trabalho. Como ilustra a tabela a seguir:

TAB. 3- Docentes inscrito no PROCAMPO IFPA/Bragança por território

Município	Nº de discentes	Território de atuação	
		Rural	Urbana
Bragança	22	21	01
Viseu	07	07	-0-
Augusto Correa	11	11	-0-
Tracuateua	06	06	-0-
Quatipurú	02	02	-0-
Capanema	04	02	01
Sta Maria do Pará	02	02	-0-
Sta. Luzia do Pará	02	02	-0-

Peixe Boi		01	01		-0-
São João de Pirabas		01	01		-0-
Nova Timboteua		01	01		-0-
Peixe-Boi		01	01		-0-
Total de Alunos Matriculados		60	58		02

FONTE: Pilletti (2014)

As informações da tabela mostram a diversidade de municípios de origem dos alunos, identificando a supremacia oriunda de território rural. Tal situação nos leva a refletir sobre essa questão geográfica e as desigualdades encontradas entre as regiões brasileiras no contexto campo-cidade. A respeito de tamanha desigualdade Vendramini (2009) afirma que:

O campo é mais do que o espaço não-urbano, a diversidade implica a própria capacidade e criatividade humana em buscar construir as condições de sobrevivência em diferentes territórios, desse modo, as questões de desigualdades, injustiças, diferenças e pertencimentos contribuem nessas tessituras. A educação do Campo acontece com a vida de trabalhadores rurais do campo, muito além das demarcações geopolíticas ruralistas e dos pressupostos pedagógicos urbanocêntricos (VENDRAMINI, 2009, p. 56).

Nesse sentido, Molina e Antunes-Rocha (2014) colocam que a discussão acerca da formação de educadores na perspectiva da Educação do Campo exige que seja explicitado o projeto de sociedade de campo e escola que se quer construir a partir de uma identidade cultural e vivência com o campo. Favorecendo, assim, a construção do perfil do educador que se almeja para as escolas do campo. Com a mesma compreensão Caldart (2009) ressalta que:

(...) quando o Movimento da luta for capaz de combinar a cultura do direito à escola com a cultura do dever de estudar, e estudar nesse sentido mais amplo de que aqui se trata os sujeitos que vão sendo formados neste Movimento passam a algo mais do que ter ou não ter escola. Passam a discutir também que escolas querem ou precisam. (CALDART, 2009, p. 113).

Para a autora, essa identidade antecedente torna possível definir um perfil de educador necessário para fundamentar práticas educativas coerentes com os princípios e valores que estruturam essa concepção de uma nova escola para o campo. Por isso, a Prática Educativa e o componente curricular do curso de Licenciatura em Educação do Campo foram pensados em ter o compromisso de superar as concepções e práticas educativas fragmentadas e homogeneizadoras vistas nas escolas dos espaços urbanos. Buscando, também, contribuir com a resignificação da organização dessa escola para o campo.

Nessa concepção, na necessidade de se pensar, criar e manter a escola para o campo, Caldart (2009) alerta que ao ser postulado uma educação construída pelos sujeitos do campo e para esses sujeitos, deve ficar bastante clara a referência à diversidade. Contudo, essa diversidade e a identificação dos sujeitos dos cursos de Licenciaturas em Educação do Campo tem que estar além do ingresso nos referidos cursos. O ir além significa começar a primar pela manutenção do profissional da educação do campo, no campo.

Contudo, vale ressaltar que as estatísticas do INEP (Instituto Nacional de Educação e Pesquisa), demonstram que o desempenho das escolas do campo apresentam desvantagem comparativamente às escolas urbanas, mormente nos itens distorção idade/série, permanência e sucesso escolar e o menor índice de habilitação do magistério do campo. Colocando então, a evidente a necessidade de investimento na formação docente, na perspectiva do órfão supracitado, em duas dimensões: primeiro, que toda a formação de docentes para atuarem nas escolas do campo seja feita na perspectiva da diversidade. Segundo, que se ofereça educação continuada nessa mesma perspectiva da diversidade aos docentes, já habilitados ou não, que estejam atuando nas escolas do campo e formação inicial, nas agências formadoras, igualmente direcionada na perspectiva da diversidade, tal como nos termos do Projeto de Licenciatura Plena em Educação do Campo do MEC/SECAD/CGEC.

Para a proposta de formação continuada de educadores do campo, segundo Antunes-Rocha e Martins (2011), dar-se-ia, obrigatoriamente, na relação com a pesquisa, visando produção de conhecimento, assim como, do ponto de vista da ação, estará diretamente relacionada com a temática da gestão democrática, das políticas públicas, do desenvolvimento sustentável, do respeito à diversidade e, por fim, da qualidade pedagógica.

Enfim, no âmbito de formação de educadores do campo, dentro dessa perspectiva, acredita-se que a iniciativa do PROCAMPO em recrutar egressos residentes e lotados em territórios rurais se torna necessária e de extrema importância. Porém, ressalta-se que tais iniciativas, embora legítimas, não são suficientes para dar conta da complexidade que é formar e manter o educador do campo, no campo. Entende-se, portanto, que é precípuo um mecanismo de valorização, até mesmo a financeira, desses educadores (as), levantando a bandeira que esta é uma pauta que deve ser inserida enquanto política pública.

Nesse sentido, os autores supracitados acreditam que o incentivo ao vínculo permanente do (a) educador (a) com sua instituição de ensino situada no campo pode consolidar-se com uma gratificação à dedicação exclusiva, ato que já é tradicionalmente praticado nas instituições de ensino superior.

### **3.4 - Os Sujeitos da Pesquisa**

Para este estudo são trazidos como sujeitos os docentes de escolas do campo, egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo que compunham a turma de 2009, oferecido pelo Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA, campus Bragança.

A escolha dos sujeitos se deu de forma aleatória entre os que compunham a lista de discentes oferecida pela coordenação do curso no Instituto que já exerciam a docência antes da formação no curso de Licenciatura em educação do Campo. Para a coleta de dados deste estudo foram entrevistados sete egressos que atuam como docentes em escolas do campo.

Para a busca dos sujeitos foi utilizado vias de comunicação como telefone celular, WhatsApp, emails e redes sociais e após o contato inicial os encontros foram agendados e as entrevistas aconteceram, em sua maioria, em seus locais de trabalhos, ou seja, nas escolas do campo que atuam.

No quadro da página a seguir é apresentado um perfil mais detalhado dos sujeitos docentes:

DOCENTES	ID	SEXO		EST. CIVIL		LOC. DE ORIGEM	LOC. DE RESIDÊNCIA	LOC. DE TRABALHO	Nº DE TURMAS		TEMP DE SERVIÇO	GRADUAÇÃO	PÓS – GRADUAÇÃO
		M	F	C	S				ESC. CAMPUS	ESC. URBANA			
<b>Luiz Carlos</b>	38	X		X		Bragança	Bragança	Bacuriteua – Bragança	02		13 anos	Pedagoga	Esp. Educação Ambiental
<b>Gilmar Almeida</b>	30		X	X		Fortaleza	Acarajó - Brag.	Acarajó	02		10 anos	Magistério	Esp. Educ. de Jovens e Adultos
<b>Rita de Cassia</b>	39		X		X	Tracuateua	Tracuateua	Bacuriteua – Tracuateua	01	09	14 anos	Magistério	Esp. Atendimento Educacional Especializado; Educação do Campo
<b>Elziane Ambrósio</b>	33		X		X	Tamatateua - Bragança	Tamatateua - Brag.	Tamatateua	-	-	08 anos	Pedagoga	Mestranda: Linguagens e Saberes da Amazônia
<b>Nilcilene Oliveira</b>	41		X		X	Vila Fátima	Vila Fátima - Tracuateua	Tracuateua	02		19 anos	Magistério	Esp. Educação do Campo
<b>Jairo</b>	33	X			X	Capanema	Vila Fátima	Vila Fátima - Tracuateua	09		08 anos	Magistério	Esp. Educação do Campo
<b>Benedito Reis</b>	43	X			X	Tracuateua	Tracuateua	Santa Maria – Tracuateua	10		22 anos	Magistério	Esp. Educação do Campo

Conforme os dados apresentados no quadro acima quanto à caracterização dos sujeitos deste estudo, dos 07 (sete) docentes entrevistados, 04 (quatro) do sexo feminino e 03 (três) do sexo masculino. Os docentes apresentam uma faixa etária de 30 a 40 anos, a maioria com uma vida familiar marital e filhos, constituída.

Os docentes são nascidos no Estado do Pará, com exceção de 01 (um) proveniente de Fortaleza, no Ceará. É maioria, os docentes que trabalham no local que residem. Quando não, se deslocam para áreas rurais dos municípios adjacentes. Com exceção de um docente, todos atuam somente em escolas do campo, apresentando bastante tempo de serviço (menor tempo 06 anos e maior tempo 22 anos). As primeiras formações foram em Magistério, apenas um em pedagogia. Deram continuidade no estudo, com Especialização, nas seguintes áreas: 04 (quatro) em Educação do Campo, 01(um) em Educação Ambiental e 02 (dois) em Educação para jovens e Adultos – EJA. .

Enfim, acredita-se que os sujeitos aqui apresentados representam uma relevante amostra para investigar as Práticas Pedagógicas após a formação do curso de Licenciatura em Educação do Campo, uma vez que estejam ligados a uma atuação ativa no âmbito de escolas de territórios rurais.

Logo, a partir do percurso metodológico de cunho qualitativo utilizado na construção deste estudo e para compreensão do objeto aqui definido, buscou-se em sua contextualização, alcançar a complexidade que o envolve, uma vez que “*a compreensão de um fenômeno só é possível com relação à totalidade a qual pertence {...} Não há compreensão de um processo isolado*” (GAMBOA, 2010, p. 112).

Neste sentido, compreender o fenômeno, aqui colocado – *formação de educador e prática pedagógica*– em sua totalidade, é conseqüentemente, compreender as contradições na educação. Que na visão de Frigotto:

{...} a educação é concebida como uma prática social, uma atividade humana e histórica que se define no conjunto das relações sociais, no embate de grupos ou classes sociais, sendo ela mesma forma específica de social. E a produção de práticas educativas: é explicada pela concepção de que a sociedade é construída por fatores econômicos, políticos e religiosos, onde em determinado período, um desses fatores é fundamental e determinante {...}. Logo, a luta é justamente para que a qualificação humana não seja subordinada às leis do mercado e à sua adaptabilidade e funcionalidade {...} (FRIGOTTO, 2010, p. 33-34).

Assim, pesquisar as práticas pedagógicas dos sujeitos docentes do campo, a partir do egresso no Curso de Licenciatura, entediada a partir da concepção dialética, é compreender

que a formação desses educadores do campo não é um processo acabado e não se esgota em si, ao contrário, faz parte de um contexto mais amplo. Está firmado na ideia de um projeto de desenvolvimento para o campo pautado no reconhecimento, no resgate, no respeito e na afirmação da diversidade de seu povo. Significa dizer, que é uma luta que se encontra no bojo das relações contraditórias da sociedade capitalista hegemônica, que vem gerando inconformidade e resistência camponesa à expansão da subordinação de Direitos.

## SEÇÃO 4 - A PESQUISA DE CAMPO

A Educação do Campo, como já foi apresentada neste estudo, é uma concepção que compreende a possibilidade de mudanças na sociedade por meio de um trabalho pedagógico, nas escolas do campo. Significa uma ação que orienta a aprendizagem dos sujeitos educandos para uma determinada organização social na esfera rural, transformando sua percepção de vida. Nesse sentido, Freire (2007) coloca que a educação pode proporcionar formação de sujeitos que sejam protagonistas de suas histórias, ou melhor, ela pode ser alternativa de mudança dentro da sociedade de classe. Partindo disso, os trabalhos pedagógicos devem estar intrinsecamente relacionados a certa concepção ou tendência pedagógica, uma vez que são conjuntos de ideias que determinam as ações pedagógicas das escolas e, principalmente, a prática do educador. O que podemos entender que todas as ações pedagógicas estão ligadas a certas ideologias, que envolve a formação de determinado sujeito e território social.

Nesse sentido, para Caldart (2004) a Educação do Campo faz o diálogo com a teoria Pedagógica Crítica do pensamento Gramsciano, uma vez que associa de forma intensa o conhecimento histórico, práxis política, luta cultural e processo de formação; com a Pedagogia do Oprimido e as experiências da Educação popular, tendo como base Paulo Freire e ainda, com a Pedagogia do Movimento, que é uma nova reflexão teórica que se pauta na produção de experiências educativas dos próprios movimentos, em especial do campo.

Contudo, é importante destacar que tais ideologias, implicam uma ruptura paradigmática, isto é, transpor a crença num modo de educação que transmite o conhecimento e saber predeterminados, com a ideia de que o sujeito é apenas um objeto que deve adaptar-se à sociedade. Esse novo paradigma educacional encara o ser humano em toda sua multidimensionalidade não separando o indivíduo do mundo em que vive e de suas relações. É nesta concepção, que será trabalhada a prática pedagógica dos educadores do campo da zona bragantina, de prática adjetivada de *contra-hegemônica* e como coloca Caldart, *dialógica*, uma vez que nasce da interação professor/aluno, e *reflexiva*, uma vez que parte na direção de uma leitura crítica da realidade. Nesse sentido Freire, coloca “a educação é um processo que deve conduzir à reflexão”, pois:

{...} o que visa é a formação de cidadãos críticos, ativos, que intervenham no processo de transformação da sociedade. Esse processo comporta o domínio das formas que permitem chegar à cultura sistematizada. E por esse motivo {...} já estaria justificada a importância da reflexão (FREIRE, 1986, p.24).

Partindo desta ordem de compreensão da ação (prática) pedagógica na construção da educação, aqui compreendida por sua função social, os educadores não podem passar despercebidos nesse contexto, uma vez que são agentes dessa mudança de ótica de mundo, suas ações influenciam direta ou indiretamente na vida das pessoas que estão na sala de aula. E partir dos objetivos propostos as investigações traçadas, neste estudo, foram definidas dois tópicos para análise. São eles: 1) O Território Cultural do Sujeito Docente e sua Influência na Construção da identidade de Educador do Campo da zona Bragantina e, 2) As Práticas Pedagógicas dos Educadores do Campo da zona Bragantina.

Vamos então, à definição das categorias e à análise dos achados na pesquisa.

#### **4.1- A Influência do território cultural na construção da identidade do Educador do Campo da zona Bragantina**

Ao trabalhar este tópico, consideramos prudente adentrar com uma breve discussão a respeito do conceito território no campo do simbólico/cultural, que seria possibilitar ao sujeito uma complexa rede de relações capazes de significações por meios de símbolos, signos, práticas e valores. Nesse contexto, o indivíduo e/ou grupo passam a serem compreendidos a partir de suas singularidades, individualidades e estruturas específicas de valores morais, éticos, religiosos, culturais, et.. Ou seja, sua construção psicológica.

De acordo com Raffestin (1993), o conceito de território foi inicialmente tratado nas ciências naturais, onde estabeleceu a relação entre o domínio de espécies animais ou vegetais com uma determinada área física. Posteriormente, foi incorporado pela geografia, que relaciona espaço, recursos naturais, sociedade e poder. Em seguida, diversas outras disciplinas passaram a incorporar o debate, entre elas a sociologia, a antropologia, a economia e a ciência política. A primeira importante diferenciação conceitual se referiu ao *espaço* e ao *território*.

O autor supracitado considera que o conceito de espaço é relacionado ao patrimônio natural existente numa região definida. Por outro lado, no conceito de *território* se incorporaria a apropriação do espaço pela ação social de diferentes atores. Em outras palavras, o conceito de *território* incorpora o jogo de poder entre os atores que atuam num espaço.

Como resultado desse jogo de poder, se define uma identidade relacionada a limites geográficos, ou ao espaço determinado.

O território surge, portanto, como resultado de uma ação social que, de forma concreta e abstrata, se apropria de um espaço (tanto física como simbolicamente), por isso denominado um processo de construção social. Tizon (1995) destaca um sentido antropológico, onde território é o “*ambiente de vida, de ação, e de pensamento de uma comunidade, associado a processos de construção de identidade*”.

Logo, partindo do entendimento de território como um espaço de relações sociais, onde há o sentimento de pertencimento e as identidades são construídas e associadas ao espaço de ação coletiva e de apropriação, com isso, criados laços de solidariedade entre os viventes, que consideramos compreender a construção da identidade do educador do campo, aqui estudado.

Uma vez que a construção de identidades está intrinsecamente ligada ao conceito de território cultural, é necessária uma contextualização do termo Identidade. A discussão de processos identitários abordando aspectos conceituais e contextuais implica, primeiramente, na concepção da identidade, enquanto categoria de análise, como uma construção social, marcada por polissemias que devem ser entendidas circunscritas ao contexto que lhe conferem sentido através dos signos, símbolos e significados (GADOTTI, 2010).

Em uma breve abordagem sobre a construção do termo identidade, podemos encontrar uma associação à multiplicidade de sentidos e terminologias que atravessam a configuração do termo ao longo da história e num mesmo período histórico, expresso pela diversidade de áreas de conhecimento que se dedicam ao estudo do tema em questão como a Sociologia, Antropologia, Psicologia, etc. Para este estudo, priorizamos a concepção de Gadotti que permite caracterizar a identidade enquanto uma processualidade histórica vinculada ao conjunto das relações sociais e patrimônios simbólicos historicamente compartilhados que estabelece a comunhão de determinados valores que permeiam a vida cotidiana dos membros de uma sociedade.

Sobre o conceito de identidade Gadotti (2010), nos fala que primeiramente, devemos tratar de identidade étnico-cultural, pois ao falarmos de identidade de uma cultura, temos que localizá-la num determinado tempo e espaço e no interior de um grupo que, por sua vez, estaria articulado a outros macros grupos, com também marcos históricos de existência. O autor coloca: “*afirmar uma identidade étnico-cultural é afirmar certa originalidade, uma diferença, e, ao mesmo tempo, uma semelhança. Idêntico é aquele que é perfeitamente igual.*”

*Porém, a identidade se define em relação a algo que lhe é exterior, diferente” (GADOTTI, 2010 p. 274).*

Ao falar sobre a identidade do educador Gadotti coloca que este, frente à sociedade/cultura e a educação, no que toca sua função, não são neutras, sendo caracterizada pela criticidade, assumindo seu papel político. Nesse sentido “o *primeiro ato educativo é o reconhecimento ou resgate da identidade do educador e do educando, como existência própria*” (Idem, p.274).

Partindo, então, para o propósito deste estudo, onde primeiramente se trabalhou com a construção identitária do educador com o território cultural, buscando resgatar suas vivências e o seu reconhecimento de pertencimento, através das narrativas, encontramos seis, entre os sete educadores entrevistados, narrando sua experiência de vida, durante a infância e início da adolescência vivendo no campo. Onde contextualizam os desafios enfrentados no sentido econômico e principalmente educacional, que apesar de suas formações educacionais iniciais, terem sido em escolas do campo, tiveram a necessidade de sair de seu território de vida para dar continuidade aos estudos na cidade. Por conta disso, ausentaram-se de suas referências espaciais, contudo, suas raízes permaneceram latentes. Ou seja, o sentimento de pertencimento resistiu. Como acreditamos ter ficado evidenciado nas narrativas dos educadores.

Esta dificuldade de acesso à educação e o sentimento de pertencimento no território rural ficam muito evidente nas memórias que consubstanciaram a narrativa de uma das educadoras, que atualmente desenvolve atividade de Coordenadora Pedagógica na escola da comunidade. Cabe ressaltar que decidimos trazer a maioria das narrativas em sua extensão. O sentido dessa decisão é a intenção de dar ao leitor uma melhor compreensão do contexto que envolve as emoções e o momento de vida narrado pelo educador. Ou seja, fazer o leitor sentir a “pessoa” do educador em questão.

A educadora se coloca da seguinte forma:

Eu sou Elziane Ambrósio, sou de Tamatateua e tenho muito orgulho em dizer que sou desta comunidade, amo a minha comunidade, nasci aqui, tenho 33 anos, duas filhas, sou filha de agricultores, meu pai foi agricultor toda a vida, hoje já é aposentado e minha mãe também, mas todos, ainda, trabalham com essa relação com a terra que é muito forte. Eu estudei nesta escola, foi a minha primeira escola, não com essa estrutura que tem hoje, mas ela tinha duas salinhas, né! Muito precária e muito carente. Era multissérie na época, então eu andava 3 km todos os dias pra chegar até a escola. Comecei a estudar muito tarde, com sete anos na alfabetização. Na época, na comunidade, a educação infantil era um sonho muito distante. Meus pais moravam numa ilha aqui no Tamatateua que era cercada de mangue, então os caranquejinhos e os peixinhos eram os meus brinquedos e a gente tinha um contato

muito forte com o mangue {...} Aí, estudei aqui até a 4ª série, mas tive uma infância, assim, muito gostosa, de tomar banho de rio, na chuva, de brincar... Bem, quando terminei a 4ª série cheguei pra minha mãe, e disse: mãe e agora? Eu via todas as minhas colegas indo embora, de homem a mulher. Via as pessoas indo embora da comunidade, os jovens 13 anos e 14 anos de idade indo morar com parente ou trabalhar em casa de família em Bragança, em Castanhal, em Belém e assim era um desespero pra mim {...}. Eu dizia não, eu quero estudar {...}. Aí, minha irmã conversou com uma professora que mora em Bragança e eu fui trabalhar na casa dela e cuidar de duas crianças pra poder estudar e assim, iniciou a minha saída, o meu rompimento com a comunidade. Isso pra mim foi muito sofrimento porque eu nunca tinha saído da casa da mamãe pra passar uma noite na casa de ninguém, então foi cruel. Eu acho assim, que é uma separação que traz muito sofrimento pra nós, era uma fase que eu precisava da minha mãe pra me orientar, eu só tinha 13 anos na época. Mas assim, foi válido, porque eu trabalhei muito em casa de família, eu fui pra outra casa pra cuidar de uma idosa com o objetivo de ter um valor pra custear meus estudos {...} (E.A - EDUCADORA E COORDENADORA PEDAGÓGICA NA COMUNIDADE DE TAMATATEUA-BRAGANÇA/PA).

O relato da educadora deixa muito evidente as suas raízes com o campo, seu grau de sentimento de pertencimento com todo o território cultural. Contudo, não podemos deixar de salientar outro aspecto de sua narrativa que diz respeito ao rompimento com este território. De seu *não pertencimento* a outro mundo, fato expressado na necessidade de sair de seu espaço de vida para prosseguir com os estudos. Problema este, ancorado na dimensão estrutural e histórica existente desde o desenvolvimento do capitalismo no Brasil onde o trabalho escravo ou mercantilização da vida de seres humanos foi o motor do desenvolvimento do País.

Como extensão desse contexto, temos hoje, um País em que 14 milhões de pessoas passam fome, segundo pesquisa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), e também o País que tem um dos maiores índices de desigualdade social do planeta. É também aquele que tomou providências para concentrar a terra em mãos de poucos, condição que sujeitou o campo à cidade, não só à questão econômica, mas a valores, estilos de vida rompendo com as relações sociais e culturais, instaurando um poder na base da estratificação de classes sociais, surgindo uma maciça burguesia urbanocêntrica, patrão e o trabalhador do campo, empregado. Conforme Marx e Engels colocam:

{...} tornou dependentes os países bárbaros {...}. A burguesia controla cada vez mais a dispersão dos meios de produção, da propriedade e da população. Aglomerou a população, centralizou os meios de produção e concentrou a propriedade em poucas mãos (MARX & ENGELS, 2001, p. 31 apud BORGES, 2012, p. 85).

Contudo, tem havido um avanço na visão crítica, que passa a reconhecer como problema o tratamento “igualitário” de grupos de pessoas que são tratados socialmente diferentes. Essa mudança de ponto de vista é importante porque, por meio dela, o argumento da meritocracia, que introjeta no indivíduo, sobre forma de julgamento a competência

individual, razão de seu sucesso ou de seu fracasso econômico e social. Nessa esfera, esse argumento é desmascarado na medida em que as circunstâncias históricas e atuais que determinam o destino dos povos do campo são invocadas como argumento de explicação das desigualdades sociais.

Trazemos outra narrativa ainda no contexto de sentimento de pertencimento do sujeito/docente com o espaço de origem de vida e de trabalho, o campo:

A família da gente era bem humilde, pobre mesmo, do campo. Trabalhei muito tempo na roça, estudando, e meu pai sempre colocando na minha cabeça “estuda pra você ser independente. E aí estudei na escola perto da minha casa. Era em frente a minha casa. Estudei até a 4ª série e nesta época era multisseriado e assim aprendi muita coisa, mas numa educação urbanocêntrica, com aqueles livros didáticos. Então, passei a minha adolescência toda lá no interior. Com 19 anos mais ou menos eu mudei pra Bragança e terminei meu ensino normal {...} ingressei no município como concursada em 2008 e fui trabalhar em uma classe multisseriado com 4 séries na época, 1ª, 2ª, 3ª, e 4ª ano. Aí eu pedi para ser transferida para Acarajó. Vim morar aqui no Acarajó e trabalhar aqui no colégio Tarsila. E assim, quando eu cursei a Licenciatura em Educação do Campo, eu disse: meu Deus! É isso que eu queria né! Porque assim, eu sou do interior, eu trabalhei no interior, eu amo o interior, tanto que eu moro hoje numa comunidade que é campestre porque eu penso que eu fui criada e eu preciso avançar no lugar onde eu estou para que não possa acontecer o que acontecia na minha infância, que as pessoas não tinham condições nenhuma e saíam do campo (Gilmará Almeida- EDUCADORA DO CAMPO NA COMUNIDADE DE ACARAJÓ – BRAGANÇA/PA).

É a partir deste sentimento de pertencimento e de identificação com o território cultural encontrado nos relatos acima que faremos a reflexão a respeito da construção do educador para as escolas do campo. Antunes Rocha (et al, ) nos coloca que inúmeras questões sobre o processo de formação no âmbito das Licenciaturas em Educação do Campo na busca do perfil do educador do campo foram suscitadas. Sejam no âmbito pedagógico, epistemológico, institucional ou político, todos no sentido de trazer contribuições importantes para acúmulo de forças na perspectiva da transformação social almejada para o campo brasileiro.

Para os autores, um dos principais princípios para o ingresso na Licenciatura, era a história de vida desses alunos, já educadores do campo, que o relacionasse à realidade vivida nesses territórios, com especificidade e referências de vida, próprios. Logo, foi pensado: Que perfil de educador? Que habilidades conceituais, políticas, metodológicas e relacionais ele precisa ter para se identificar como educador do campo?

Para dar conta dessa questão determinou-se que a formação se fecharia numa proposta no sentido dos estudantes serem sujeitos envolvidos com a família, o trabalho, o lazer e com a natureza em suas regiões de trabalho e/ou moradia. A intencionalidade da formação do

educador do campo deveria remeter a repensar uma estrutura educacional que permita que os sujeitos camponeses sejam respeitados em suas especificidades e mantenha o sentimento de pertencimento no espaço de vida.

Para tal, as vivências desse educador têm que estar no sentido de lhe permitir se identificar com os valores e conteúdos inerentes à realidade histórico-cultural própria do contexto que seus alunos pertencem. Em outras palavras, incide em sua identificação com esse contexto que possibilite se reconhecer enquanto sujeito do campo, pertencente a um todo maior, à cultura desse território.

Nesse sentido, o ato de identificar-se e de compartilhar com um grupo determinado conjunto simbólico envolve a percepção do indivíduo enquanto sujeito no mundo e na relação afetiva com ele, “*mas tive uma infância, assim, muito gostosa, de tomar banho de rio, na chuva, de brincar...*”(Educadora Elziane Ambrósio). Assim, o sujeito vai atuar sobre esse mundo e o alterar com sua marca singular.

Podemos entender então, que o educador do campo, nesta perspectiva, tem uma responsabilidade ética em seu ato, nas suas ações na busca de garantir direitos aos sujeitos do campo e a si próprios no sentido de provocar mudanças. E consideramos que essa responsabilidade fica bastante evidente na fala da educadora Gilmara Almeida da comunidade de Acarajó: “*Hoje já penso em mudar a minha história, a minha comunidade e tentar lutar por ela, isso tudo, a partir da Educação do Campo. A Educação do Campo me proporcionou isso*”. Aqui fica evidente esse perfil identificado e o compromisso em alterar a realidade de seu contexto cultural. E corroborando a compreensão aqui explicitada do seu papel no mundo como educadora, citaremos Gadotti, quando afirma “*Tudo começa pelo reconhecimento de identidade*” (2010, p. 274). Para o autor, na identidade existe uma relação de igualdade que cimanta a construção e permanência de um grupo. Nessa mesma perspectiva, Arroyo faz a seguinte colocação {...} se vocês forem fieis aos seus valores do campo, vocês estarão prontos para serem educadores do campo. Seguimos com outras narrativas:

{...} eu nasci e me criei aqui na comunidade de Santa Maria, né! Meus pais trabalhavam na roça, eles eram agricultores, sempre foram agricultores. Então com muita dificuldade, eles me colocaram pra estudar em escola pública no município de Tracuateua, que fica a 7km daqui da localidade e foi tudo com muita dificuldade, até porque não tinha, nessa época, transporte público. Eu tinha que ir andando, eu não tinha bicicleta, não tinha moto, não tinha nada, tinha que ir andando, mesmo! {...} foi muito difícil, mas eu concluir o ensino fundamental, até a 8ª série {...} me formei e hoje to aqui, dando aula na comunidade, não quero sair daqui... (EDUCADOR BENEDITO.DA SILVA – COMUNIDADE DE SANTA MARIA).

Sou um cara que nasceu no interior, que morou na cidade e voltou pro interior {...}. Gosto do campo, gosto da vida daqui, de tomar banho de rio, né!. Gosto muito da natureza {...} minha vida é assim, cuidar da natureza. Trabalho com a Educação Ambiental na vida e na sala de aula. Acho que sou um sujeito ecológico.... (risos) (EDUCADOR LUIZ CARLOS – COMUNIDADE DE BACURITEUA).

Enfim, consideramos que os educadores aqui ouvidos trouxeram em suas trajetórias de vida as suas vivências com os espaços que hoje atuam como profissionais, a sua identidade com o campo. Demonstraram ter conhecimento da realidade que norteiam esta população em seus diversos contextos, entre eles o educacional, uma vez que foram sujeitos dessa segregação social e ausência de políticas públicas que viessem favorecer uma educação de qualidade, oportunizando-os permanecer em suas comunidades para avançar nos estudos.

E esse reconhecimento de realidade os provoca a uma atuação compromissada com as transformações que só podem ocorrer através de uma pedagogia crítica e transformadora ministrada e militada por um educador consciente de suas ações no sentido de promover a transformação e desenvolvimento social, econômico e político de seus espaços de vida.

No sentido de reconhecer, pertencer e transformar Fernandes coloca que:

Quando pensamos o mundo a partir de um lugar onde não vivemos idealizamos um mundo, vivemos um não mundo {...} Esse modo de pensar idealizado leva ao estranhamento de si mesmo, o que dificulta muito a construção da identidade, condição fundamental da formação cultural (FERNANDES, 1999, p 71).

Como seguimento da reflexão apresentada pelo autor, podemos citar a narrativa de umas das educadoras, que diz o seguinte:

{...} eu nasci e me criei aqui no campo. Eu participava das atividades do campo com meu pai para ajudar no sustento da família e saí para cursar o magistério {...} hoje com minha prática depois da formação na Licenciatura, uma formação muito boa, me estimulou a viver no campo de forma mais propícia, né! E a identificar o que meu aluno gostaria de aprender. Fico pensando o que o aluno tem anseio de aprender pra vida dele? Isso faz com que a gente repense a nossa prática e procure fazer de acordo com a necessidade do aluno {...} Mas como te falei, é ainda difícil fazer uma coisa diferenciada porque temos que dar satisfação pra secretaria de educação e aí a gente vai fazer um trabalho que atinge o aluno {...} saber da história de vida dele e é cobrada porque não tá seguindo o que a secretaria determinou {...} e aí é ruim pra nós professores que temos que dar conta do conteúdo programático (EDUCADORA NILCILENE OLIVEIRA – COMUNIDADE VILA FÁTIMA).

Considero que este relato retrata significativamente o conflito do que é viver num *não mundo*, colocado por Fernandes (1999). E Freire nos quando coloca que: *o homem não vive autenticamente enquanto não se acha integrado com sua realidade. Criticamente integrado com ela. E que vive a vida inautêntica enquanto se sente estrangeiro na sua realidade.*

*Dolorosamente desintegrado dela. Alienado na sua cultura* (FREIRE, 2003 p. 28). No relato acima, fica evidenciado a experiência desse conflito. Ou seja, a educadora tem mundo real cultural ao qual pertence e aprendeu seus valores, contudo, vive sua prática pedagógica em um mundo condicional externo, pautados nas normas e regras hegemônicas ditadas pelas instituições de ensino. Nesse sentido, Gadotti salienta:

O “saber escolar” não está embalado e estocado em depósitos e guardado pela polícia da classe dominante. Por isso, a aprendizagem não pode ser entendida como simples depositar de informações, mas como uma construção coletiva. (GADOTTI, p. 141, 2004).

Entendemos aqui, que o relato trazido pela educadora, que configura uma insatisfação sobre sua ação pedagógica voltada para os conteúdos programáticos impostos através dos planos de aula impostos pelas Secretarias de Educação, tirando-lhe a liberdade de construção. Quanto a isso Gadotti nos coloca o seguinte:

A insatisfação na ação educativa vinda do saber depositário, programado é salutar e deve ser aproveitado para se dar um salto. Se mal-estar for trabalhado, ele permite um avanço. Se for aceito como uma fatalidade, ele torna a escola um peso morto na história, que arrasta as pessoas e as impede de sonhar, pensar e criar (GADOTTI, 2004, p.73).

Na visão deste autor, não existe qualidade no ensino-aprendizagem quando o professor, para ensinar, precisa renunciar a si mesmo, se alienar, renunciar aos seus ideais, seus sonhos para realizar os sonhos do mercado capitalista. A educação não pode subordinar-se às exigências do mercado. Ela deve, sem dúvida, formar as pessoas para inserir-se autonomamente no mercado, não numa “*sociedade de mercado*”. Como coloca Istiván Mészáros (2005), a educação vai muito “*além do capital*”.

Desse modo, nas meras reproduções do ensinar, as identidades acabam por se perderem, tanto de quem ensina como de quem aprende. E se tratando do sujeito educador, Gadotti reitera “*Retira-lhe a alma, os professores vão tornando-se meros facilitadores, máquinas de reprodução social*”. Contudo, na contramão desse processo, o autor propõe uma inovação no pensar dos educadores e gestores, além do incentivo à criatividade e a uma escola mais próxima da realidade dos alunos. Uma escola não excludente e sem divisão de classes. No sentido desse novo pensar educacional, coloca:

Torna-se fundamental aprender a pensar autonomamente, saber comunicar-se, saber pesquisar, saber fazer, ter raciocínio lógico, aprender a trabalhar colaborativamente, fazer sínteses e elaborações teóricas, saber organizar o próprio trabalho, ter

disciplina, ser sujeito da construção do conhecimento, estar aberto a novas aprendizagens, conhecer as fontes de informação, saber articular o conhecimento com a prática e com outros saberes (GADOTTI, 2013, p. 7).

Ainda no sentido do que podemos chamar de desterritorialização da prática do educador, Borges (2006), analisa os contextos que envolvem a educação atual e seus paradigmas, considera que as sociedades anteriores tiveram seu empenho na manutenção desses pensar hegemônico quando tratou o trabalho como modo de modificação da cultura e da sociedade, uma vez que se constitui em bases de princípios alienantes. O trabalho deixou de ser um componente libertador para condição escravizante de consciências e a educação se materializa nesse mesmo formato alienador.

E uma vez que essa sociedade que aliena trata os valores, as crenças, os saberes do campo de maneira depreciativa, como valores ultrapassados, tradicionais, pré-científicos, pré-modernos (ARROYO, 2004, P. 79), a educação para o campo, necessariamente, passa a ter currículos urbanocêntricos, com saberes e valores urbanos que remetem a perdas identitárias. E a narrativa da educadora Nilcilene Oliveira nos mostra, uma educadora, que apesar da aquisição de uma nova concepção de prática de ensino, através da LEdoC, se vê em meios a conflitos diante dessa educação tabulada, homogeneizada imposta pelos currículos formais.

Para corroborar essa questão, podemos trazer Gadotti (2010), quando fala que a educação está na esfera do Estado capitalista e, conseqüentemente, na esfera do mercado, considerada como processo particular da realidade, sem aceitar a totalidade das relações e interações que as diferentes classes sociais suscitam em suas dinâmicas espaciais e culturais. Fato que consideramos neste estudo, questão crítica, para a *não* construção de identidade do educador no sentido de *ser*, de *pertencer* e de *fazer*.

Contudo, fica evidente que ao se tratar de luta de classe, que não será discutida aqui em pormenores, outros entendimentos remetem à dificuldade de se assegurar a igualdade aos desiguais, entre eles a lei brasileira que historicamente deixa à margem o atendimento das demandas das minorias, nesse caso específico, das políticas de Educação do Campo. Logo, podemos afirmar que as deficiências da Educação do Campo, tem um sentido político de mãos dadas com uma postura conservadora que reforça uma educação para os privilegiados, caracterizando a eritocracia, que é a visão do estado e sociedade moderna.

Enfim, ouvir os educadores relatarem suas vidas no campo, ao longo deste trabalho deram margem para muitas reflexões. Os relatos das trajetórias de vida contribuíram, sobremaneira, para alicerçar a crença nos fatores preponderantes na construção da identidade do educador do campo. Podemos considerar, então, para esta análise, que esses fatores são de

ordem cultural, uma vez que foram construídos ao longo de suas existências e nos territórios de vida.

Consideramos ter sido possível, ainda, identificar nas narrativas, elementos relativos à construção de identidades implícita e explícita no espaço de formação de vida dos sujeitos educadores, ao relatarem suas infâncias vividas no campo, suas lutas pela qualidade de vida junto com a família, suas vidas educacionais contextualizadas no histórico abandono da educação no espaço rural, suas saídas para uma nova realidade cultural, todo esse bojo de vivência os constrói dentro de uma cultura, de um grupo social específico. Como nos coloca Gadotti *“Reconhecer-se, nomear-se, dizer “eu sou”, manifesta um itinerário de vida e, portanto, também um itinerário pedagógico”* (GADOTTI, 2010, p. 274).

É relevante ressaltar, que levamos em consideração que esta construção identitária depende de requisitos de interações com outras identidades de outros atores, de outros contextos interacionais e de outras possibilidades de interação. Entendemos ainda, quando se trata de sujeitos sociais que partilham espaços, tempos e simbologias culturais, não se pode deixar de considerar que o contexto mais amplo em que cada um dos sujeitos está inserido interfere profundamente em suas expectativas, percepções e atuações.

Certamente, que a compreensão dada à identidade do educador do campo, neste estudo, vincula-se a sua possibilidade de construção, portanto, o ponto de partida para a reflexão é que a identidade não está pronta, no entanto, arriscamos dizer, que ela existe e está explícita no construto identitário com o território cultural desses educadores, que mais do que definir um modo próprio de identidade, constituem-se em grandes critérios que deveriam orientar tomadas de decisões que inspirem a organização, de forma prioritária, a seleção desses educadores para o processo de formação nas Licenciaturas oferecidas pelas IES, como na verdade já existe como proposta nos editais.

Compreende-se, portanto, que não há identidade como forma de expressão própria, sem uma luta política para instituir, diante de um sistema hegemônico, uma identidade que seja ela própria defensora de seus valores, que permita ao sujeito a identificação em um grupo particular diante de outros tantos grupos que lutam pela distribuição do poder no interior da sociedade. Compreende-se, ainda, que a identidade, também, é expressão de um poder político que não nos chega senão por meio de luta que se constrói politicamente através de uma educação conscientizadora, reflexiva e transformadora. Portanto, na construção de uma identidade seja ela em que seguimento esteja não há como fugir do compromisso social, das

relações pessoais e principalmente da capacidade do envolvimento crítico dos problemas que atingem o seu território formador.

De toda maneira em se tratando de Educação do Campo, a identidade é um processo em construção, pois não se trata apenas da identidade cultural, de inclusão das diferenças; pelo contrário, é uma identidade de classe, pois parte da perspectiva do reconhecimento da subjugação de valores, de exploração, e compreender que a ação política no sentido de transformar a realidade deve estar norteada pelo sentido da totalidade.

#### **4.2- As Práticas Pedagógicas dos Educadores do Campo da zona Bragantina.**

Neste tópico vamos trabalhar as Práticas Pedagógicas dos educadores de escolas do campo na zona bragantina, onde buscamos encontrar o reconhecimento das relações existentes no campo que diz respeito à terra, ao trabalho e à educação. Nesse sentido, a prática educativa aqui considerada, está envolvida no âmbito do pertencimento dos sujeitos com seus territórios culturais, com o potencial transformador que venha resultar no fortalecimento de uma visão crítica da realidade social do aluno do campo e o repasse de elementos significativos para construção da cidadania.

No entanto, quando falamos de educação para a cidadania, inevitavelmente, surgem algumas questões fundamentais a respeito das concepções que temos sobre o mundo, sociedade, homem, Educação, entre outros que carregamos em nossa construção pessoal e que vão fazer diferença na forma de entender e construir a ação pedagógica. Com isso, vemos as pedagogias sendo construídas a partir das experiências e existências de culturas e sociedades em diferentes realidades e contextos que se fortalecem e constroem perspectivas e a partir daí vão sendo delineadas em propostas educacionais.

Nesse sentido a Educação do Campo que está ancorada nos conceitos da educação popular, surge como uma proposta educacional construída sobre um novo enfoque pedagógico, expresso nas experiências concretas de ruptura do paradigma dominante de educação. Por conta disso, a ação pedagógica é permeada por instrumentos que permite às classes e grupos de educandos se organizarem para serem os sujeitos na construção de suas histórias.

Sendo esse o seguimento quanto à construção do fazer pedagógico balizada na concepção da Educação Popular, faz-se necessário neste espaço um breve passeio em sua na compreensão conceitual e ideológica..

A Educação Popular trabalha em favor da formação de múltiplos campos e de múltiplos sujeitos. Como toda e qualquer educação, possui como dimensão ética de sua prática educativa a práxis especificamente humana, isto porque não podem deixar de existir educação sem se considerarem seus conteúdos; cultural, ideológico, de concepção de vida, de homem, de mulher, de sexualidade, de trabalho, etc.. Então, no discurso da EP, os seres humanos das classes populares se constituem em seu sujeito de ação.

Assim, as práticas educativas populares dos movimentos sociais, que alicerçam a Educação do Campo, buscam enaltecer os seus educandos de forma a transformá-los socialmente em seu desenvolvimento integral. Para esse fim, o diálogo é imprescindível entre os sujeitos (educador/aluno) em busca da mudança emancipatória e libertadora dos protagonistas sociais. O método é a partilha dos saberes e experiências vividas nos diversos espaços sociais formativos.

Nesse desenho ideológico que analisaremos as práticas pedagógicas dos educadores sujeitos da pesquisa. O objetivo aqui é elucidar quais e como o planejamento pedagógico está sendo elaborado no sentido de favorecer a reflexão crítica do aluno sobre sua realidade e se os saberes culturais estão sendo valorizados como conteúdos ministrados em sala de aula.

Quanto ao trabalho pedagógico dos educadores do campo Borges e Silva (2012), colocam o seguinte:

O trabalho pedagógico dos educadores do campo deve de forma concreta, viabilizar a concepção de Educação do Campo nas escolas do campo {...} fundamenta-se no processo formativo, que relaciona a prática e teoria nos processos de aprendizagem, ou melhor, trata-se de um ensino crítico, contextualizado e cultural que exija respostas práticas dentro de uma relação de saberes elaborados nos livros, ligados aos saberes tradicionais, do cotidiano dos educandos e de seus familiares (BORGES E SILVA 2012, P. 221-222).

Para o estudo foram entrevistados sete educadores em seus espaços de atuação profissional. Foram realizadas sete entrevistas e três observações em sala de aula além recrutar nos espaços educacionais e com os educadores, projetos desenvolvidos no ano letivo como documento comprobatório de ações pedagógicas.

Considerando os achados na pesquisa podemos identificar cinco categorias de Práticas Pedagógicas dirigidas ao: **1)Reconhecimento do aluno quanto sujeito do campo;** **2)Valorização dos saberes local e práticas produtivas da comunidade;** **3)Valorização e conscientização crítica da realidade ambiental local;** **4) Conhecimento crítico dos meios produtivos familiares e da comunidade;** **5) Compartilhamento com a comunidade.**

De acordo com Borges e Silva (2012), os instrumentos didáticos usados pelos educadores no fazer pedagógico deve corresponder a uma abordagem interdisciplinar e transdisciplinar, possibilitando assim uma melhor compreensão do conteúdo ministrado, obedecendo aos princípios e as concepções que fundamentam as escolas do campo assim como os passos metodológicos no fazer pedagógico: *as práticas de ensino devem estar voltadas para relação com a terra, modo de produzir, meio ambiente, diferentes saberes ou culturas, autoestima e identidade do aluno, memória coletiva, formas de compartilhar* (BORGES; SILVA, 2012, p. 232).

Segundo Freire, para alcançar este fim, é preciso um processo educativo que favoreça a compreensão de toda a dimensão humana. Estas ideias afinam-se com a concepção de educação cujo processo de aprendizagem se efetiva melhor quando o conhecimento tem um significado para o sujeito educando, possibilitando a ele, compreender, usufruir ou transformar a realidade. Desta forma o conhecimento contribui para a conquista dos direitos e da cidadania.

Em relação aos princípios expostos e as ações educativas do trabalhador docente podemos trazer Pimenta (2005), citado por Borges & Silva (2012) que diz o seguinte:

{...} o trabalho docente constrói-se e transforma-se o cotidiano da vida social; como prática, visa à transformação de uma realidade, a partir das necessidades práticas do homem social. Nesse sentido, a compreensão do trabalho docente demanda que este seja analisado enquanto categoria geral – o trabalho – e em sua especificidade – a docência (BORGES E SILVA, 2012, p. 221).

Os autores reforçam a colocação de Pimenta sobre o saber docente, confirmando que é na prática refletida (ação/reflexão) que este conhecimento se produz, na inseparabilidade entre teoria e prática. Reafirmam que a experiência docente é um espaço de produção de conhecimento, decorrendo da postura crítica dos educadores sobre sua prática profissional, possibilitando uma análise reflexiva sobre *o que ensina, de como ensinar e para quem ensinar*. Implica também, a reflexão sobre a postura docente nas relações com os educandos, bem como as inter-relações no sistema social, político e econômico.

Para ilustrar o enunciado acima, partilhamos aqui, as narrativas de dois educadores que se coadunam com a premissa da prática reflexiva sobre o saber docente, concepção, esta, adquirida após a formação na LedoC:

Me encontrei maravilhosamente bem no curso de Licenciatura em Educação do Campo, porque além da questão didática e pedagógica, a Educação do Campo me proporcionou técnicas diferenciadas pra falar sobre a terra que é uma coisa que eu sempre trabalhei desde criança, né! Me proporcionou a trabalhar questões sociais, as organizações sociais. Me proporcionou outras coisas também, que às vezes, eram invisíveis pra mim, por exemplo, eu já trabalho com isso, com a vida do aluno, porque a gente que é responsável pela escola, professor de todas as séries a gente trabalha como psicóloga, conselheira, como um tudo dentro de uma comunidade. E eu já trabalhava isso, mas eu não tinha noção até o momento em que eu fui pra Licenciatura {...} enxerguei o que é o campo e como eu poderia lutar por melhorias para o campo (EDUCADORA GILMARA ALMEIDA – COMUNIDADE ACARAJÓ).

O educador Benedito Silva também traz uma narrativa que elucida a análise crítica de seu papel como docente nas escolas e na organização social de sua comunidade. Ele nos diz o seguinte:

Sabe... no curso, eu fui me dar conta de que tudo o que eu tava aprendendo ali. Que eu precisava aprender a fazer na minha sala de aula, ai foi uma coisa muito legal, me identifiquei com aquilo que eu tava estudando, porque os currículos, eles mostravam uma coisa muito diferente, uma coisa estranha à realidade do campo {...}. Com a Educação do Campo eu tenho uma visão totalmente diferente, e ai eu tive um olhar diferenciado pro meus alunos, sabe? E às vezes eu fico pensando, poxa eu trabalhei tanto tempo de forma errada {...} eu não to descartando os livros didáticos, eu não to fazendo isso, mas sim fazendo uma adaptação dos livros lá de fora com o conhecimento que tem o meu aluno {...} então esse aluno passou a vivenciar aquilo que ele tem na realidade de vida dele que eu tenho que aprender, saber pra poder ensinar, né! {...} A nossa comunidade ainda tá em desenvolvimento e nós temos aqui uma associação de moradores e agricultores, ai eu participo também dessa associação. Posso dizer que faço minha parte esclarecendo e ajudando dos moradores {...} além da igreja e a escola que nós da comunidade fazemos parte e ajudamos a melhorar {...} a gente briga pra melhora (BENEDITO SILVA-COMUNIDADE Sta. MARIA).

Vasconcellos (2000) afirma que, de um modo geral, o trabalho do educador em sala de aula apresenta-se a partir de dois enfoques: um de natureza objetiva, outro de natureza subjetiva. Interessa-nos aqui, o que trata da subjetividade que estão pautadas à função que o educador ocupa na sociedade e devem estar concebida em uma percepção crítica do mundo e no compromisso político e social com a educação.

Nessa questão, Gadotti nos coloca que por muito tempo a tradição pedagógica tentou ignorar essa crítica do educador. Contudo, é o educador crítico e consciente dos limites e importância de suas ações pedagógicas e procura educar o educando, aprender, ensinando, sem renunciar ao risco de indicar um caminho, coloca: *é na prática da educação que o educador se educa {...} a prática de educar exige um esforço constante de atenção e renovação de si mesmo* (GADOTTI, 2010, p. 87).

Esse esforço constante implica, também, ao educador uma atuação dentro de um referencial teórico-metodológico. Para o autor, essa relação teoria e prática do trabalho do educador estão fundamentadas na visão dialética da relação entre escola e sociedade, do ato de ensinar e aprender e da organização do processo didático, em que o aluno aprende com o aluno, que aprende com o educador, que aprende com o educando. Nesse sentido, o trabalho do educador é colocado no termo do trabalho produtivo e, *constitui-se valioso instrumento de formação moral e física, além de servir de motivação para a formação técnico-científica e cultural, desenvolvendo o sentido da responsabilidade social* (GADOTTI, 2010 p. 131).

Fazendo essa reflexão dentro de uma concepção crítica dialética das ações de ensino do educador como um ato político, podemos voltar às elucidações das práticas pedagógicas encontradas neste estudo. Colocamos anteriormente que estão conduzidas dentro dos princípios e concepções para a escola dos territórios rurais.

Nesse sentido, através da busca nos espaços educacionais e da comunidade as ações desenvolvidas pelos educadores em relação aos conteúdos de valorização do cotidiano e realidade de vida dos educandos que refletem esses princípios e concepção através da educação, foram: a) A história de vida em forma de construção textual e produção de memorial (álbum linha do tempo); b) Pesquisas orientadas sobre os conteúdos relativos à História da Comunidade, Paisagem, Relevo, Hidrografia, Economia, Comercio local; c) Projetos educacionais transdisciplinar e interdisciplinar envolvendo a escola/comunidade sobre Cultura, Meio ambiente e Organizações Sociais; d) Adaptação do conteúdo programático das disciplinas para o contexto de vida dos alunos; e) Construção da Árvore do Conhecimento e uso da Palavra Geradora; f) Visitações e pesquisas nos espaços geográficos e sociais da comunidade por grupos de alunos e professores; g) Seminários e Dia de Campo com a participação da comunidade no espaço escolar e/ou escola indo até aos espaços públicos.

Inicialmente, serão apresentados exemplos de práticas pedagógicas voltadas para **1) Reconhecimento do aluno quanto sujeito do campo, que significa dizer voltados para a auto estima e identidade.**

Na turma de segundo ano do Ensino fundamental da educadora Gilmara Almeida foi possível observar uma organização do trabalho pedagógico que subsidia o ensino e a aprendizagem no sentido de fazer com que o aluno se reconhecesse como sujeito do campo e reforçasse a construção de sua identidade. Uma das atividades pedagógicas é o *Álbum de Vida*, onde as crianças são incentivadas a produzir a sua linha do tempo desde sua origem

familiar, nascimento e atual momento de vida. Os educandos, através de fotografias, produzem seus memoriais, contando suas histórias de vida.

A construção da identidade se dá por meio das interações da criança com o seu meio familiar e social, e a escola é um universo social que favorece novas interações e percepções, ampliando desta maneira seus conhecimentos a respeito de si e dos outros. Ou seja, do mundo que pertence. Dessa forma, esta atividade possibilita aos alunos o conhecimento de si mesmo, levando-os a descobrir-se, sentir que possuem um nome, uma identidade e que fazem parte de um conjunto de pessoas em casa, na escola e na comunidade, lhes dando o sentido de pertencimento.

A educadora Gilmar Almeida relata o seguinte quanto a sua prática pedagógica relacionada à história de vida dos alunos:

Então, hoje na minha sala de aula, eu tô colocando tudo isso que aprendi no curso na prática tanto na escrita, na história de vida, nas disciplinas {...} Não é fácil, mas é algo novo, e é uma construção entre mim e alunos {...} Trabalhando histórias de vida, eu penso, que dessa forma, eu vou conseguir trazer, resgatar essas memórias, fazer as crianças realmente se sentirem parte, não só da escola, mas também da sua família e também da sua comunidade (EDUCADORA GILMARA ALMEIDA – COMUNIDADE ACARAJÓ – BRAGANÇA/PA).

Fotografia 13- Álbuns da História de Vida produzidos pelos alunos da educadora G.A – Esc. Emílio Dias Ramos – Acarajó.



FONTE: Autora (2016)

A prancha de fotografias ilustra algumas das atividades desenvolvidas em classe para compor a trajetória de vida. Durante a observação em sala de aula foi possível ver com os educandos as produções individuais e o relato dos mesmos sobre a dinâmica familiar e de sala, na busca de material e informações de suas infâncias para compor os álbuns. Para a educadora Gilmara Almeida, este é um importante momento para a criança, uma vez que a permite ter conhecimento de sua história de vida, da origem de sua família e do local que pertence. Esta atividade em sua opinião traz um sentimento de pertencimento à criança. Importante para seu desenvolvimento como ser do campo e valorização de seu espaço cultural.

Fotografia 14 - Prática pedagógica “valorização do sujeito do campo e suas raízes” - Escola Francisco Nascimento - Sta. Maria



FONTE: Escola Francisco Nascimento - Sta. Maria ( 2015)

A atividade acima, realizado pelo educador Benedito Reis, da comunidade de Santa Maria se assemelha ao trabalho da educadora Gilmara Almeida, que leva o educando conhecer e refletir sobre suas raízes.

Os educadores também trabalham como prática pedagógica a *Árvore do Conhecimento*, onde é colocada a palavra geradora que será trabalhada o conteúdo programático do dia e/ou da semana. As palavras são extraídas a partir de um diálogo com os educandos, em rodas de conversas sobre sua vida e os acontecimentos da comunidade. Quanto ao trabalho com a Palavra Geradora, a educadora Gilmara Almeida, da comunidade de Acarajó narra sua prática da seguinte forma:

Eu faço meus alunos falarem um pouco da vida deles, o que tem na casa, perto de casa, com que os pais trabalham, eu digo: o que vocês lembrarem vão me falando e eu vou escrever. E assim a gente faz. Trabalhamos todas as palavras geradoras que sai do tipo: estudar, moradia, rio, mandioca, milho, família, casa, escola, natureza, comunidade {...} Eu pergunto: qual é a palavra geradora hoje crianças? Vamos lá, vamos lá estudar sobre escola, e dá pra ensinar história e geografia {...} e eles também fazem pesquisas sobre essa palavra geradora e a gente trabalha basicamente uns três dias com essa palavra. É um trabalho interdisciplinar, porque trabalho a alfabetização, a matemática, ciências, o ensino religioso e a construção textual, o português no 2º ano {...}. No 4º ano, como eles já estão no processo bem mais avançado, eu tô trabalhando a produção de frases e textos (GILMARA ALMEIDA, 2016).

Fotografia 15- Árvore do conhecimento e objetos representativos dos saberes e fazeres local



FONTE: Autora (2017)

Fazemos aqui uma breve abordagem sobre o ensino com o uso do tema/palavra geradora, uma vez que é amplamente encontrada na obra *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 2009). Essa prática é explicada pelo autor como a adoção de situações que cercam a realidade de educandos e educadores. Estes temas precisam ser, não só apreendidos, mas refletidos, para que ocorra a tomada de consciência dos indivíduos sobre eles. Mais do que palavras, os temas são objetos de conhecimentos que deverão ser interpretados e representados pelos aprendizes. Ainda segundo Freire (2009), os temas geradores podem assumir caráter universal, ou temas mais peculiares, denominados também de situações-limites. O ensino por meio de temas geradores poderá permear a prática do professor nas diferentes disciplinas que ele leciona

Quanto ao processo do conhecimento construído, Freire (2004), nos fala da Educação Humanista, que é a abertura à escuta do aluno, onde o diálogo é uma característica fundamental dos envolvidos na construção do saber. Fala a respeito:

A leitura do mundo, além de mostrar o trabalho individual, de cada sujeito em seu processo pessoal de compreensão de mundo, revela também, a compreensão do mundo que vem sendo construída social e culturalmente {...} Nessa prática progressiva, o educador facilita o processo no qual o aluno possa construir sua visão de mundo, onde o educando se assuma como sujeito e não se coloque na posição passiva de quem apenas recebe, como se fosse sua, uma leitura de mundo que lhe é transmitida por outro (FREIRE, 2004).

A imagem acima contendo objetos que representam os saberes e fazeres do campo mostra uma preocupação da educadora em repassar uma educação voltada para a realidade de vida da criança na comunidade. Nessas condições, a educação contribui, sobremaneira, como elemento indispensável para o aumento da qualidade de vida. Como nos diz Saviani (2007) “*a definição dos objetivos educacionais depende das prioridades ditadas pela situação em que se desenvolve o processo educativo*”. Seria também um instrumento a serviço dos objetivos esperados por outras ações que também visam ao desenvolvimento local.

Nessa construção Souza (2006) coloca que uma escola voltada para a realidade do (a) educando (a) torna-se cúmplice do pleno desenvolvimento dos mesmos, transformando-os em sujeitos autônomos, críticos, criativos e comprometidos com a democracia e justiça social. Conscientes para perceber como diferentes vozes podem ser constituídas em meio a relações sociais e capacitados para acolher e criticar seus significados, suas histórias e suas experiências. Transformando os educandos (as) em pessoas críticas, questionadoras de como

o conhecimento é produzido e distribuído, utilizando-se para isso do diálogo e procurando tornar o conhecimento significativo, crítico e emancipatório.

Logo, a Educação do Campo deve compreender que os sujeitos têm história que precisam ser compreendidas e resignificadas. Que têm uma origem própria, que participam de lutas sociais, têm nome e rostos, gêneros, raças, etnias e gerações diferenciadas. O que significa que a educação precisa levar em conta os conhecimentos que os sujeitos do campo possuem e constroem. Dois aspectos precisam ser considerados na Educação do Campo: o primeiro, diz respeito à superação da dicotomia entre o território campo e território urbano e, o segundo, a necessidade de recriar os vínculos de pertencimento dos sujeitos ao campo. Esses dois aspectos somados a diversidade dos povos do campo exigem um processo educativo, que afirme sua identidade.

É isso que tem se mostrado a tônica de uma Educação do Campo comprometida com a transformação no território rural o que nos leva a abordar as Práticas Pedagógicas quanto a **2) Valorização dos saberes local e práticas produtivas da comunidade**, encontradas neste estudo.

Entendemos que valorizar as características rurais é essencial para a produção do conhecimento em sala de aula. Para Freire (2003), ignora-se que a vida no campo reúne conhecimentos e saberes que vão muito além dos conteúdos convencionais da grade curricular e livros esquecendo-se de aproveitar os recursos do local de convívio do aluno é reproduzir a educação que aliena do homem de si mesmo e de seu contexto cultural. O autor coloca ainda que é a partir da ocupação cotidiana do homem que ele compreende a si e ao mundo.

Dentro da proposta de valorização dos saberes local a educadora Nilcilene Oliveira, de Vila Fátima, trabalha em sala de aula a realidade do território rural, em seus principais saberes e fazeres culturais e produtivos da comunidade. Coloca:

Bom, quando eu vou trabalhar a matemática, por exemplo, o sistema monetário, eu procuro sempre trabalhar com produtos agrícolas, que é com o que eles vivem. E ainda ontem eu tava passando algumas atividades voltadas pra essas questões: Quanto custa o saco de farinha? Quanto custa a de feijão? E a partir daí a gente trabalha com as operações, a multiplicação, a divisão e adição para que eles possam entender a partir do que eles conhecem {...} então procuro sempre enfatizar a roça, a comunidade, as comemorações na comunidade, né!(NICILENE OLIVRIRA – COMUNIDADE VILA FÁTIMA)

Fica evidente na fala da educadora sua compreensão de que é essencial resgatar tanto o reconhecimento quanto à valorização do contexto social e produtivo do aluno, trabalhá-los e articulá-los a aprendizagem com aquilo que lhes é familiar, pois se trata do começo de uma

aprendizagem significativa. Corroborar-se, assim, com Arroyo, que ressalta que as instituições escolares têm que ser mais ricas, incorporar a cultura, o saber e o conhecimento construído socialmente. (ARROYO, 2004).

Nesse desafio, Souza (2006) nos coloca que a educação no campo não evidencia apenas o lugar, mas seus sujeitos e suas práticas. Portanto, defende-se uma concepção de educação do campo que valorize os conhecimentos da prática social dos camponeses, enfatizando o campo como lugar de moradia, trabalho, sociabilidade, lazer, identidade, um lugar de construção de novas possibilidades de (re) produção social e desenvolvimento sustentável.

A questão ressaltada sobre o uso da realidade do aluno como forma de conhecimento da própria vida, na visão de Caldart, é essencial para a superação dos problemas cotidianos, contudo, há uma importância de identificar estas práticas, ou seja, no conhecimento que elas encarnam e produzem, no sentido de se referirem a uma especificidade. Esta especificidade se refere fundamentalmente ao processo produtivo e de trabalho no campo (centrados ou de alguma maneira vinculados à agricultura), das lutas sociais e da cultura produzida desde estes processos de reprodução de vida, de luta pela vida (CALDART, 2010, p. 154).

Acreditamos que dentro deste raciocínio que serve de referência para o uso das práticas pedagógicas ancoradas na realidade do aluno, podemos afirmar que encontramos essa finalidade expressa nas atividades em sala dos educadores aqui pesquisados. Para Costa (2012) nessa empreitada pedagógica, é importante que os educadores preservem os princípios éticos fortalecendo valores para fortalecer a identidade. A postura dos educadores é essencial para conduzir as atividades escolares trabalhando a memória, a cultura e os valores do campo (COSTA, 2012, p. 135).

A autora faz uma reflexão a respeito e nos coloca que não é tão simples assim, assumir um debate das práticas educativas a dialética da formação humana, que implica trabalhar no movimento do contraditório, ou seja, não conformar - se, a uma ordem. Essa ordem vem no sentido de manter o *status quo* da escola mercantilizada. Nessa linha de raciocínio Frigotto coloca:

O caráter subordinado das práticas educativas aos interesses do capital historicamente toma formas e conteúdos diversos, no capitalismo nascente, no capitalismo monopolista e no capitalismo transnacional ou na economia globalizada {...}. Cabe, apenas, registrar que o caráter explícito desta subordinação é de clara diferenciação da educação ou formação humana para as classes dirigentes e a classe trabalhadora {...} A luta é justamente para que a qualificação humana não seja subordinada às leis do mercado e à sua adaptabilidade e funcionalidade, seja sob a forma de adestramento e treinamento {...} (FRIGOTTO, 2010, p. 34-35).

Logo, podemos salientar aqui, que a prática do educador do campo se coaduna com que Gadotti descreve como a prática da divergência, apontada por Erich Fromm (1981), que se constitui como um instrumento privilegiado do progresso humano. Coloca:

Sendo ela (a prática) individual ou coletiva, em todos os casos, é um ato de lucidez e de criticidade para o educando que o faz assumir uma postura, tornar-se alguém, libertar-se e dizer *eu*. É também pela desobediência que o educando, ao dizer *não*, diz também eu e se assume criticamente (GADOTTI, 2010, p. 84).

Acredita-se que as narrativas aqui apresentadas proporcionam uma visão sobre o fazer pedagógico dos educadores do campo no sentido de ser utilizada no processo de ensino-aprendizagem, a valorização dos saberes local e as práticas produtivas da comunidade - espaço geográfico e território cultural do educando.

Reafirmamos, portanto, que a perspectiva da Educação do Campo foge à lógica do capital. Por isso, trata-se de uma nova vertente para a formação do sujeito crítico, reflexivo, histórico que necessita de uma práxis envolvendo uma proposta pedagógica, que, portanto, represente um novo desafio, por mexer com a didática, métodos e técnicas de ensino-aprendizagem.

Dentro das Práticas Pedagógica que trazemos conteúdos sobre a **3) Valorização e Conscientização Crítica da Realidade Ambiental Local**, podemos trazer a experiência de dois educadores que relatam o desenvolvimento de atividades pedagógicas sobre meio ambiente. Algumas das atividades, muitas vezes ocorrem fora do espaço da escola. Nesses momentos são discutidas questões sobre a pesca e agricultura. Essas atividades são trabalhadas, principalmente, em datas comemorativas durante todo o ano letivo, assim como o dia da árvore, do meio ambiente, as festas juninas, o folclore, dentre outras atividades. Mas são também trazidos para o contexto de sala de aula através de textos, relatos empíricos de alunos sobre questões ambientais da comunidade perpassando por disciplinas como geografia, ciências e história.

Na ilustração abaixo mostra a horta mantida no colégio Francisco Nascimento na comunidade de Santa Maria, no município de Tracuateua, trabalhada pelo educador Benedito Silva e outros educadores que ministram assuntos afins usando a horta como espaço educativo.

Fotografia 67 - Horta para aula prática do Colégio Francisco Nascimento – Sta Maria



FONTE: Educador Benedito Reis (2016)

A horta é usada para aula prática como forma de manter o aluno envolvido com as questões ambientais e sustentáveis, uma vez que o espaço é cuidado pelos próprios alunos. O projeto acabou envolvendo toda a escola e as atividades desenvolvidas no sentido de preservação do plantio são supervisionadas pelos professores que trabalham os conteúdos inter e transdisciplinar, principalmente nas disciplinas de Geografia e Ciências.

O educador, Luiz Carlos, mostra no relato abaixo a preocupação em colocar para o aluno uma percepção crítica de seu espaço de vida e a natureza.

Temos nossos projetos aqui na escola que é voltado pra historia de Bacuriteua, levar o aluno a conhecer o sujeito que ta aqui, e o ambiente que ele vive, às vezes ele não conhece a própria historia, o que acontece com o lugar que ele vive {...}. É importante ele saber por que a paisagem era de um jeito e agora tá desse jeito {...} eu trabalho muito a questão ambiental, procuro mostrar como é o espaço que eles vivem em casa: é cimentado? Como tá o quintal de vocês? Nesse quintal tem um monte de árvores? Como é a temperatura dentro da sua casa, é baixa é alta? Se for cimentado, a temperatura será muito alta. Se for arborizado, não se queima as folhas que caem, é adubo, não vai sujar não! Pode amontoar lá no canto, lá que ela vai secar. Se você queimar você ta poluindo o seu ambiente. {...} (EDUCADOR LUIZ CARLOS- COMUNIDADE DE BACURITEUA).

É certo, que os seres humanos estabelecem relações sociais que ocorrem nas diferentes esferas da vida societária (econômica, política, religiosa, científica, jurídica, afetiva, étnica, etc.) e por meio delas atribuem significados à natureza, que ao agir sobre ela, instituem práticas que alteram suas propriedades de modo que venham garantir a reprodução

social e de sua existência. Portanto, são as relações sociais que explicam as múltiplas e diversificadas práticas de apropriação e uso dos recursos ambientais.

Borges (2012) nos fala que não é possível conhecer o ser humano sem considerá-lo inserido em uma sociedade, em uma cultura, se apropriando e interagindo com um meio natural, em um momento histórico, e em dadas condições políticas e econômicas. Nesse sentido Gadotti faz a seguinte reflexão:

O homem faz sua história intervindo em dois níveis: sobre a natureza e sobre a sociedade. O homem intervém na natureza, descobrindo e utilizando suas leis, para dominá-las e colocá-la a seu serviço, desejando viver bem com ela, isto é, em harmonia {...}. Dessa forma ele transforma o meio natural em meio cultural, isto é, útil ao seu bem-estar {...}. Nesse processo ele humaniza a natureza e humaniza a vida dos homens em sociedade (GADOTTI, 2010 p. 81).

Fotografia 18 – Atividade pedagógica abordando a mudança de paisagem no território físico - Santa Maria



FONTE: educador Benedito Reis – Sta. Maria (2016)

A prática pedagógica teve como propósito levar à reflexão das mudanças ambientais que o território geográfico vem sofrendo ao longo dos anos. Essa é uma prática realizada pelos educadores em quase todas as escolas. De acordo com o educador Luiz Carlos, da comunidade de Bacuriteua, a preocupação com a degradação do meio ambiente nas comunidades é grande. As escolas procuram desenvolver projetos pedagógicos que envolvam os alunos com a questão. Isso se dá pelo fato das empresas de pescas e beneficiamento do pescado que em suas ações, acabam por poluir os rios. Outras razões são o uso inadequado do solo, por alguns agricultores, quando preparam o terreno para o plantio; e na retirada de matéria prima por parte das olarias, na produção de artefatos de barro.

É fato que o homem age produzindo e transformando seu ambiente, dessa forma criando espaços sociais como sujeito ativo, estruturando os níveis de consciência e ações nesses espaços. No entanto, essas representações sociais para assegurar sua existência, desenvolvem uma comunicação com o ambiente natural a fim de garantir a reprodução de sua ideologia, que geram conflitos ambientais. Em Borges encontramos uma reflexão sobre essa comunicação/relação do homem em seu processo histórico com a natureza que ele considera ser basicamente pela necessidade de sobrevivência (alimentação e de reprodução biológica) para garantir a espécie humana, coloca: *{...} é uma prática produtiva, o trabalho, e através dela (natureza) que garante aos homens o alimento e demais recursos que precisam para manter sua existência material* (BORGES, 2012, P.80).

Nessa compreensão do homem transformando seu espaço de vida natural para sobrevivência, o educador Luiz Carlos, da comunidade de Bacuriteua realiza com os alunos, também, atividades extraclasse a respeito da degradação ambiental, abordando a poluição que os rios e praias do entorno da comunidade vêm sofrendo pela ação humana. Para o educador, trabalhar a conscientização dos alunos sobre seu papel na preservação do território que vivem, é fundamental para um processo de mudança de comportamento. Uma vez que podem ser reprodutores dessa conscientização.

O educador faz a seguinte colocação quanto ao seu trabalho em sala de aula sobre o meio ambiente:

*{...} principalmente para as aulas de ciências e geografia, fazemos visitas ao local. Nós fizemos uma visita no rio caeté para ver como é que estava a poluição. Aí fizemos uma atividade para a despoluição dos rios. E aí pergunto aos alunos: quem que joga isso aqui? Será que vem uma pessoa lá de Bragança jogar esse lixo aqui? Não, a própria população que joga. Nossa! Se você for ver como é que o rio tá, um esgoto aberto. Eu foco muito na questão do lixo. O nosso maior problema aqui é a poluição dos rios. Por isso, trago muito esse assunto pra sala de aula.*

Fotografia 18 - Atividade extraclasse sobre poluição do Rio Caeté<sup>16</sup>



FONTE: Educador Luiz Carlos – Bacuriteua (2016)

Ainda na compreensão de Borges (Idem) pela sua complexidade, a questão ambiental não pode ser compreendida segundo a ótica de uma única ciência, tem-se a necessidade de outro "modo de conhecer", que supere o olhar fragmentado sobre o mundo real. O reconhecimento da complexidade do conhecer implica em se assumir a complexidade do aprender. Nesse sentido os atos pedagógicos insere-se também em uma construção ideológica crítica trazida por Gadotti, *“a força da educação está no seu poder de mudar comportamento. Mudar comportamento significa romper com certas posturas, superar dogmas, desinstalar-se, contradizer-se. Portanto a força da educação está na ideologia”* (GADOTTI, 2010 p. 8).

Nessa perspectiva, o homem é, portanto, essencialmente ligado a uma relação dialética entre o ser humano e a natureza, entre o saber e o fazer, entre teoria e prática. E trazemos novamente Gadotti, ao afirma que *“uma pedagogia transformadora não atua apenas no nível da ideologia e da prática. Visa defender a qualidade das relações sociais e humana {...} que definem a qualidade do que é ensinado”* (IDEM, p. 85).

A Educação Ambiental, portanto, para Borges (2012) é uma forma abrangente de educação que busca atingir toda a sociedade, através de cidadãos críticos, participativos e comprometidos com questões ambientais, capazes de apresentar e desenvolver atitudes de respeito para com o meio ambiente, sentindo-se responsável e parte da natureza. Para o educador Luiz Carlos *“as práticas em sala de aulas sobre as questões ambientais devem*

---

<sup>16</sup> O Rio Caeté situado no município de Bragança e corre por muitas comunidades. Vêm sofrendo transformações causadas pela poluição de empresas pesqueiras e ocupação desordenada de sua margem com construção de moradias assim como o turismo que prejudicam seu ecossistema e afeta as populações ribeirinhas. O Rio é considerado uma fonte de sobrevivência para os moradores de suas margens (FEITOSA; MACIEL, 2014)

*acontecer em todos os momentos uma vez que é uma questão que envolve toda a vida do homem, a sua qualidade de vida. E tanto a geografia, a matemática, a ciência, a história e todas as disciplinas têm responsabilidade em trabalhar a questão. O homem é um conjunto em seu ambiente.*

Logo, educar para a reflexão é ressignificar o mundo que habitamos. Educar para refletir esse mundo é acima de tudo cultivar atitudes que possibilitem mudanças que estas venham a provocar rupturas nos paradigmas postos às ações humanas. E em consequência dessas ações do ser humano começam a diminuir a qualidade de vida da comunidade (BRASIL, 1997).

A Educação Ambiental diante dessa realidade de degradação do meio ambiente, tanto natural quanto social, apresenta-se como uma alternativa de mudança não só do comportamento “degradador” humano dos recursos naturais, mas também como uma forma de buscar melhores condições de vida para todos os seres vivos da Terra, a começar pelo homem. Sobre a importância de se instituir uma nova relação com o meio ambiente possível através da Educação Ambiental, destaca que:

A razão de se instituir a prática da educação ambiental no seio de uma sociedade é embasada no pressuposto de que a mesma sociedade necessita de meios e condições para as suas diferentes comunidades, para que a interpretação da natureza seja efetivada de forma adequada, para que haja relação com seu meio ambiente, potencializando poder de transformação em construção social, garantindo dessa forma a sobrevivência em seu meio natural. (MAGALHÃES, 1992 P.128).

É necessário que o homem compreenda que o ambiente é um só, e que, as práticas econômicas, sociais e culturais se relacionam com esse meio, causando, dependendo do comportamento humano de criatura e/ou construtor desse meio, problemas ambientais e sócio-culturais.

Em virtude disso, e, sabendo que a maioria das comunidades rurais amazônicas sobrevive da agricultura familiar e/ou da pesca artesanal, como principais atividades econômicas, sendo que estas de acordo com seu desenvolvimento causam certos danos ao meio ambiente, percebe-se que, no município de Bragança/Pará, a realidade não é diferente e daí a importância da Educação ambiental. Logo, considera-se então, que a prática pedagógica no que diz respeito à *Valorização e Conscientização Crítica da Realidade Ambiental*, aqui postas, favorece aos alunos envolvidos, um novo olhar da realidade, uma (re) leitura social do sujeito assim como a compreensão deste aluno no sentido da conservação e preservação de

seu espaço de vida que podem vir implicar no desenvolvimento de atitudes sustentáveis. Que na visão de Borges (Idem) *o desenvolvimento sustentável é o instrumento de efetivação de práticas socioambientais*. As práticas favorecem, também, o aprofundamento de uma percepção socioambiental assinalando as (inter) ligações sociais e naturais em que o sujeito/aluno está inserido. Uma vez que a Educação Ambiental não é apenas uma abordagem disciplinar, mas um espaço de autocrítica das gerações atuais em busca de reverter à ação predatória do homem nos processos de organizações econômicas da sociedade.

Quanto às Práticas Pedagógicas que direcionaram o aprendizado dos alunos no sentido de proporcionar um **4) Conhecimento Crítico dos Meios Produtivos Familiares e da Comunidade**, apresentamos a narrativa do educador Luiz Carlos, que é em nossa compreensão elucidativa sobre a questão da educação crítica/reflexiva das relações sociais e o meio de produção.

No período da plantação de feijão, os alunos contavam como é feito, então trabalhamos isso em sala de aula: a plantação de feijão, espécie, quilo e quantidade {...} A quanto dá pra vender? Outra coisa é o peixe, tem aluno que o pai é pescador {...} a gente trabalha os tipos de pesca e a venda do pescado, tipo: quanto é que vende lá na feira? O que fica na cidade e o que sai. Onde o peixe é desembarcado? Quanto ele vale na mão do pescador e a quanto ele chega ao mercado pra ser vendido? Quanto é que o atravessador ganha nesse período? Ai a gente esclarece que esse atravessador é o cara que ganha mais {...} Que o pescador não é o dono do barco né! E sim o empresário. E aí o pescador no final só tem aquele valor x, mesmo se ele pescou 2 toneladas. E ele, o atravessador só fica aqui, 3 ou 4 dias no máximo e vai embora com quase toda a produção. Tem que fazer eles (alunos) entenderem essas coisas, né! (EDUCADOR LUIZ CARLOS - COMUNIDADE BACURITEUA).

Em outra narrativa, encontramos:

Eu ainda hoje trabalhei com a produção da farinha, sobre a plantação da mandioca. {...} Quantos hectares eles conseguem fazer plantio no dia, quantas sacas se tira e quanto se vende, porque Isso tá na prática deles, né! É o que eles conhecem. Outro dia nós fomos lá no roçado, porque o professor não fica só na sala de aula, não! Nós temos que levar o nosso aluno na mediação. Aí, lá, na aula de matemática a gente trabalhou a distância, de como plantar a maniva, o açai {...} que pra fazer um canteiro, a distância é de 2 cm . Então, aqui se tem muito disso. Tem que levar esses assuntos da vida deles pra matemática, pra ciências, pra tudo, né!(EDUCADOR BENEDITO SILVA.- COMUNIDADE DE Sta. MARIA).

Dentro da proposta que embasa o trabalho pedagógico do educador do campo considerando a relação de teoria e prática ligadas aos saberes tradicionais do cotidiano dos educandos nos processos de aprendizagem, as narrativas acima mostram o empenho dos educadores em questão, o compromisso com a formação crítica dos alunos quanto os meios de

produção, a divisão social do trabalho as relações sociais ou de classe, envolvidos nas comunidades.

Trazendo para uma leitura crítico dialética sobre a divisão do trabalho, entende-se que o capitalismo possui ferramentas, de acordo com a teoria gramsciana, que são responsáveis por garantir o controle dos meios de produção, garantindo assim a hegemonia econômica e consequentemente a social, política e educacional. Nesse sentido *a educação, enquanto fenômeno social ligada à superestrutura, só pode ser compreendida mediante a análise sócio econômica da sociedade que a mantém* (GADOTTI, 2010, p. 131). Daí, ainda no pensamento do autor o papel estratégico da escola, dos educadores e intelectuais determinantes na construção da consciência de classe do trabalhador, lê-se aqui, aluno. Trás em seus escritos o seguinte enunciado:

O proletariado não conquista a sua consciência de classe operando sobre si mesmo {...} espontaneamente. Por isso, o trabalhador precisa da escola {...} a consciência de classe significa o domínio e assimilação crítica das posições mais avançadas da cultura burguesa e de sua consequente superação {...} só com a direção do operário pode ser superada a contradição entre o trabalho manual e o intelectual, entre os que pensam e os que fazem (GRAMSCI, 1968, p. 1968 apud GADOTTI, 2010, p. 141).

Partindo da construção acima, Borges, faz uma reflexão no sentido de que o ser humano sujeito da história é formado por suas relações sociais, ao mesmo tempo, passivo e ativo, ou seja, determinado e determinante. Quando for passivo ou determinado, significa dizer sem ação de intervir em seu meio social, e sim de aceitação a esse meio. O sujeito ativo/determinante é aquele da história que possui um grau de autonomia e de iniciativa. Contudo, segundo o autor, ambos têm as capacidades de atividades práticas e ao mesmo tempo cognitivas. Por meios dessas capacidades, o ser humano se organiza e se insere no grupo social.

Se partirmos desse plano ideológico, podemos afirmar que na proposta pedagógica da Educação do Campo, os sujeitos podem se tornar consciente ao detectar as contradições sociais que permeiam seu espaço de vida, nas atividades desempenhadas na sua produção de vida, entre elas, as condições de vida que o mundo do trabalho lhe oferece. Portanto, partindo dessa compreensão, a organização do trabalho pedagógico deve ser pensada a partir das relações dialéticas estabelecidas entre a escola, enquanto espaço privilegiado de educação, e o modo de produção da comunidade.

Encontramos então, nos conteúdos das narrativas trazidas, o compromisso do educador em levar ao aluno o conhecimento crítico, o que, conseqüentemente, pode o levar a uma tomada de consciência; *“hoje eu tenho aluno que chega comigo e diz professor, eu não tenho mais vergonha de dizer que sou da roça, não! {...} quero aprender pra fazer direito pra ganhar meu dinheiro”* (EDUCADOR BENEDITO SILVA).

Nessa realidade de contradições, não tem como não entendermos o porquê que a construção da educação *no e do* campo se constituiu numa especificidade educativa que resulta de um conflito de classes, constituído no frequente embate de forças opostas. Podemos dizer aqui que ela, a Educação do Campo, vincula-se ao que Gadotti enuncia: *“o Ato educativo realiza-se nessa tensão dialética entre liberdade e necessidade”* (2010, p. 149).

O autor, diz-nos ainda, que para ultrapassar o tipo de educação que forma o homem burguês, é preciso atacar os fins e não os meios, formar um homem “capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar o que dirige”, ou seja, não se trata apenas de qualificar o trabalhador manual ou formar para a participação. Trata-se, sobremaneira de tornar governante cada membro da sociedade.

E uma vez que a Pedagogia Transformadora *não atua apenas no nível da ideologia e da teoria, mas visando a formação de grupos políticos preocupados em defender a qualidade das relações sociais e humanas que se estabelecem na escola e que também definem a qualidade do que é ensinado* (GADOTTI, 2010, p. 85), é que vamos trazer para a discussão as práticas pedagógicas com os conteúdos de **5) Formas de compartilhamento dos saberes e fazeres com a comunidade**, algumas experiências que os professores organizam junto com o coletivo escolar, como projetos e seminários que trazem a comunidade para os espaços educativos e/ou a escola vai até a comunidade. Como foi mencionado na sessão dois, Introdução, do referido estudo, foram utilizados os Projetos produzidos pelos educadores e/ou coletivo escolar, que foram trabalhados pedagogicamente durante os anos letivos de 2015 e 2016.

Nessas atividades as escolas realizam encontros com a comunidade dentro ou fora do espaço escolar para que haja o compartilhamento das produções dos alunos. Onde eles confeccionam maquetes, cartazes, slajds e ministram apresentações verbais sobre os conteúdos trabalhados.

Fotografia 19 – Seminário sobre as Organizações Sociais existentes na comunidade de Acarajó.



FONTE: Autora (2016)

Na atividade ilustrada acima, a educadora Gilmara Almeida, trabalhou junto com os alunos uma pesquisa sobre as Organizações Sociais da comunidade de Acarajó – Bragança. A pesquisa culminou com um seminário que envolveu a comunidade e foram trazidas referências na comunidade como os pioneiros na criação da Escola Emílio Dias Ramos, que começou para alfabetizar filhos de agricultores em forma multissérie. Assim como as primeiras referências religiosas e o criador do time de futebol local.

Fotografia 20- Projeto Identidade e Territorialidade - Esc. Francisco Nascimento /Sta. Maria



FONTE: Escola Francisco Nascimento/ Sta. Maria (2015)

Ainda como práticas pedagógicas, de acordo com as informações levantadas junto ao coletivo escolar das comunidades, foram desenvolvidos ao longo do ano letivo vários Projetos Educativos e alguns trabalhados junto aos moradores. Os projetos têm como eixos norteador a proposta por construção de complexo temático . Esses eixos temáticos são escolhidos em cada comunidade escolar, por turma de educadores e educandos no “chão da escola”. Por meio de pesquisas, experimentações, problematizações e análise que tem como suporte os fazeres e saberes culturais dos próprios educandos e suas comunidades. É construído, também, material

teórico - prático sobre a realidade que está situada a escola, assim como as questões que norteiam a vivência nas comunidades.

Entendemos, com essa ação que há uma preocupação coletiva da gestão com compartilhamento dos saberes e fazeres produzidos no âmbito do espaço pedagógico com os sujeitos que compõem estas comunidades. A educação do Campo colocando-se assim, na contra mão da educação conservadora. Criando uma nova cultura no sistema escolar no que tange educação e sociedade, colocada por Gadotti como *Pedagogia Transformadora, Revolucionária*:

É revolucionária pelo seu conteúdo, pelo que ela ensina, transmite, faz aprender na escola e fora dela {...} Caminha lado a lado com a transformação social. Esse espaço político – pedagógico é certamente dependente de legislação, das normas, dos programas de ensino, etc., mas permite uma relativa autonomia (GADOTTI, 2010, p. 75-6).

Entre as temáticas abordadas, temos: 1) Identidade e Territorialidade (Valorizando a História da Comunidade e Construindo Cidadania); 2) Ler, Escrever e Interpretar o Mundo: ferramentas essenciais para a construção de um futuro melhor; 3) Formação Cidadã nas Instituições da Comunidade; 4) Educação e Esporte: parceiras para a qualidade de vida do cidadão Minha escola; 5) Meu Meio Ambiente - Navegando nas Margens do Rio Caeté; 6) As organizações Sociais da comunidade; 7) Economia e Cultura local; 8) Qualidade de vida e Meio Ambiente; 9) Lendas da Comunidade de Tamatateua; 10) O modo de vida no Campo; 11) Castilha Cidadã; 12) Contando a comunidade em Poesia. Entre outros.

Levando em consideração as temáticas desenvolvidas nos Projetos e as ações de entrelaçamento de conhecimentos dentro e fora do contexto educacional, entendemos esse processo como passo para essa revolução e autonomia preconizada pelo autor acima quando tratamos das transformações que a Educação do Campo vem sintetizando referentes ao papel das escolas como entidade social porta voz das especificidades apresentadas pelas comunidades rurais.

Uma das principais transformações, segundo Brandão (1982) é que a escola, além de uma agência educativa é também um “símbolo cultural” uma instituição de convergência na vida comunitária, que, ao contrário dos conglomerados urbanos, mantém elementos de coletividade, estreitos laços de solidariedade e participação, que podem solidificar o processo de gestão democrática da escola.

Para Caldart (2010) no caso da Educação do Campo, a democratização da gestão da escola, reside também em ações emanadas da própria prática escolar pautadas pela necessidade de contribuição para com a realidade camponesa. Ou seja, uma gestão democrática da escola do campo, pressupõe uma prática educativa que contribua efetivamente para com o desenvolvimento das relações sociais do campo. Nesse sentido, a escola age como um espaço de valorização das relações sociais e culturais dos sujeitos do campo e, mais que isso, pode funcionar como um núcleo articulador de desenvolvimento de políticas sociais de desenvolvimento local.

Sendo assim, o planejamento de uma proposta de educação do campo para se caracterizar de forma democrática necessita do envolvimento dos atores sociais locais, e que se apoie na democratização de todos os espaços locais, nas palavras de Souza:

É na prática dos coletivos consolidados historicamente e daqueles que se organiza no momento presente que a Educação do Campo ganha força. É muito mais do que educação escolar o que está em questão: é a vida na terra; é o aprendizado da política; é experiência coletiva que mostra que a formação humana é necessária e viável; é intensificação das lutas sociais e políticas na construção de um projeto político em que o bem comum é definido pela comunidade e não pelos estrategistas governamentais (SOUZA, 2010 p. 81).

Para o autor a Educação do Campo como luta pelo acesso à educação, pela ampliação da escolaridade tem fazer emergir na prática coletiva um projeto político transformador. E ao tratar aqui, neste estudo a trajetória das ações pedagógicas desenvolvidas pelo coletivo do espaço escolar, remetendo à participação da comunidade na produção de saberes, consideramos que há uma construção comprometida para o propósito de emancipação humana e social dos sujeitos/alunos envolvidos no processo de construção conhecimento..

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que abordar neste estudo as Práticas Pedagógicas dos Educadores do Campo, da zona bragantina, foi uma tarefa deveras desafiadora. Contudo, não foi difícil. Porque foi possível adentrar na realidade educacional do Lócus de pesquisa, zona bragantina, e seus referenciais teóricos já consolidados numa proposta de construção curricular significativa para as escolas da região, dentro da concepção de “*Complexos Temáticos*”, desde ano de 2013, através do projeto “*Escola Bragantina em Construção Coletiva*”. Como foi mostrado na sessão dois, deste trabalho.

Por outro lado, apesar desse contexto propício à prática docente construída na coletividade, na realidade de vida local, se tornou instigante poder entrar em determinados espaços e perceber como esse ensino se processava na prática. Mais instigante ainda, era perceber como as Práticas Pedagógicas de educadores do campo oriundos de uma formação de um curso de Licenciatura em Educação do Campo, desenvolviam suas ações educativas.

Considerando, então, que o terreno é fértil, buscamos, com este estudo perceber que frutos brotaram e estão sendo colhidos. Por isso, acredita-se ter alcançado este fim. Contudo, consideramos, ainda, que as discussões operadas no decorrer da escrita deste trabalho, mesmo que fundamentada numa reflexão crítica da realidade da educação do campo, na zona Bragantina, não é possível darmos conta da complexidade histórica, no que se refere à Educação, para uma diversidade de realidades que compõem o espaço rural Amazônico. Certamente, que a questão da totalidade não será respondida neste recorte de realidade. No entanto, vamos trazer à reflexão ao que nos propomos tratar, ainda que sinteticamente, dos tópicos relacionados para a análise nesta pesquisa.

Quando consideramos tratar da **Construção da identidade de Educador do Campo da zona Bragantina a partir do seu Território Cultural**, é porque entendemos que o sujeito desde seu nascimento é exposto à cultura e para desenvolver-se necessita apropriar-se dela. Para isso, deve dominar seus princípios e principais instrumentos de mediação com a natureza e os outros seres humanos. Logo, o trabalho, fundamental atividade humana, gerador da vida e das condições sob as quais os seres humanos irão se organizar; a linguagem, organizadora do pensamento e mediadora do ser humano nas relações sociais; a consciência, resultado das ações da linguagem sob a mente humana, que, por sua vez, depende da atividade prática para

se formar e organizar constitui o complexo meio de apropriação do ser humano de seu mundo e das relações estabelecidas com ele.

E à medida que o sujeito se insere e amplia sua relação com seu grupo, comunidade, coletividade é que poderá entender-se e perceber-se enquanto ser situado no mundo, com história, vivências que determinam o seu vir a ser. É nessa construção histórico-cultural que o homem do campo percebe sua realidade e a partir de seu próprio contexto e do processo histórico no qual estão inseridos, que possuem a dimensão de sua identidade. E uma vez que o sujeito tem domínio de sua identidade cultural possibilita-o o domínio sobre si mesmo e sobre suas ações. É nessa compreensão que buscamos e acreditamos ter encontrado a construção identitária dos educadores do campo, aqui pesquisados. Encontramos suas ferramentas ideológicas, teórico-práticas construídas, também, em suas realidades de vida.

Suas identidades formadas no interior de suas experiências individuais nos contextos de seus territórios culturais, também proporcionaram uma identidade de classe, pois parte de uma perspectiva do reconhecimento, da negação de seus direitos à educação, cidadania e valorização de seus saberes que, também, foram submetidos no processo de seus desenvolvimentos humano. Portanto, esta identidade que foi criada no bojo de suas experiências foi encontrada enquanto educadores do campo.

Diante disso, consideramos que em termos de princípios e fundamentos teórico, entende-se ser importante permanecer este enfoque específico, de buscar egressos vivos e atuantes no campo, nos cursos de formação de educadores do campo. Pois a busca e o reconhecimento desta identidade na seleção de egressos nos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo tem implicação direta na prática reflexiva e transformadora dos educadores no ensino reflexivo e transformador dos sujeitos do campo.

Em relação às **Práticas Pedagógicas dos Educadores do Campo da zona Bragantina** podemos considerar que é por meios delas que os educadores ensinam aos educandos das escolas do campo compreender o mundo em que vivem, mostrando-lhes a realidade de seu dia a dia e o dia a dia da comunidade. As ações em sala de aula ajudam a compreender como as questões que envolvem o espaço físico e social interferem diretamente em seus modos de vida. Nesse parâmetro, tratamos o papel do educador e o exercício docente como prática educativa, não pensando apenas na tarefa de ensinar os conteúdos, mas na formação humana como possibilidades desafiadora de ensinar a pensar

críticamente, a questionar e pesquisar. Estando o ser aprendiz, tanto o educador quanto os educandos, como sujeitos históricos e políticos, intervindo integralmente no território que vivem.

Contudo, o caráter político da prática pedagógica tem que estar clarificado na compreensão e no trabalho do educador, uma vez que o político, segundo Brandão (1989, p. 38) *constitui o próprio ser do ato educativo*. Para este autor, um trabalho pedagógico que não conduza a uma organização mais efetiva da sociedade civil, em especial das classes subalternas, pode ler aqui, “*Outros Sujeitos*” de Arroyo, já comprometeu boa parte de seu sentido educativo e eficácia.

A prática educativa de um educador comprometido social e politicamente com as classes subalternas devem ser travadas contra a educação que reproduz e legitima a separação hierárquica na sociedade capitalista que mercantiliza a educação. Nesse sentido, somente um trabalho pedagógico que compreenda a estrutura do poder da escola e lute para transformá-la, que questione a educação e seus compromissos com a exploração e a dominação de classe, que critique o saber produzido e veiculado na escola e que discuta as condições de vida dos indivíduos, poderá se considerar a serviço da classe trabalhadora do campo.

É através de seu trabalho que o educador do campo leva aos educandos à compreensão da realidade de classe e do lugar que ocupam no processo de produção, e conseqüentemente, na estrutura socioeconômica, bem como conduz à luta por seus reais interesses de classe. Daí a necessidade de se apropriar da escola do campo, dar-lhe um novo sentido e função, colocá-la de fato a serviço da comunidade.

Arroyo (2010) chama a atenção que a maioria do educador-docentes que trabalham nas escolas classificadas como rurais, não são do campo. Vão da cidade para lecionar nas escolas ditas rurais e voltam à cidade. Essa realidade, entendemos remete para a condição de que não ser do campo impossibilita pensar um projeto educativo para os sujeitos do campo vinculados às contradições e conflitos que emanam da realidade concreta dos sujeitos que vivem e trabalham no campo. Ou seja, impossibilita construir uma Escola do campo em condições de “cultivar novas formas identitárias”. Nesta perspectiva, acreditamos que o contexto educacional dos lócus estudado, enquanto proposta de formar educadores (as) mais bem preparados e conscientes da realidade dos alunos do campo, está sendo exitosa.

Enfim, as propostas colocadas neste trabalho de campo, objetivando olhar o Perfil Identitário e as Práticas Pedagógicas dos educadores do campo da zona bragantina, egressos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo - Ifpa campus Bragança – PROCAMPO, nos levaram a defender os educadores em questão como profissionais reflexivos que por suas ações se dirigem para uma construção de consciência em seus educandos. E podemos dizer que nossos achados estão ao caminhar paralelo à ideia de Caldart (2002) quando coloca que a Educação do Campo precisa combinar Pedagogias de modo de fazer uma educação que forme e cultive identidades, autoestima, valores, memórias, saberes, sabedorias; que enraíze sem necessariamente fixar as pessoas em sua cultura, em seu lugar.

A autora advoga que construir uma escola do campo significa estudar para viver no campo, ou seja, inverter a lógica de que se estuda para sair do campo e ir para a cidade buscar qualidade de vida. E nesse pensar Freire (2009) nos coloca que a partir do momento que o oprimido reflete a realidade que vive e sua condição de opressão, vai revelando o mundo de opressão e vais comprometendo-se, na práxis, com a transformação.

E a conclusão que poderíamos tirar, é que, a educação crítica e reflexiva, identificadas nas Práticas Pedagógicas desses educadores, está enraizada no sentido de pertencimento ao território cultural que os formaram como indivíduos, em seus valores construídos de ser e fazer no espaço que ocupam. Uma vez que entendemos que a realidade cultural com suas riquezas de variações, fortalece as experiências de vida, que por sua vez, constroem concepções da realidade social. Logo, as pedagogias aqui praticadas e seus efeitos e significados são frutos dessa realidade apreendida.

Ressaltamos que os dados desta pesquisa nos revelam que os educadores (as) do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, sujeitos dessa investigação, tem voltado suas Ações/Práticas Pedagógicas de valorização da cultura e preservação de identidade do aluno dos espaços campos, aqui visitados. O que vem inseri-los na perspectiva gramsciana, de Intelectuais orgânicos. E sem a intenção de aprofundar neste momento a construção deste conceito, constatamos essa função, na medida em que esses educadores estão inseridos na luta pela comunidade, se colocando na condição de pensar, fazer e transformar as realidades contraditórias que movimentam a sociedade capitalista. Meio esse, que também envolvem e influenciam seus espaços e territórios de vida.

Enfim, esperamos que as questões aqui apresentadas possam ser úteis para corroborar os coletivos de educação, em especial da Educação do Campo, reafirmando esta educação como projeto que se coloca em contraposição ao projeto capitalista de ação excludente, seletiva, segregadora, preconceituosa e fragmentada do Agronegócio.

Temos a necessidade de ressaltar, porém, que este estudo significou apenas o início de uma busca quanto a novos conhecimentos e investigação da temática envolvida. Novos instigamentos surgiram e, conseqüentemente, novas reflexões precisarão ser feitas. Pois entendemos que no conhecimento, não se esgota a totalidade, apenas se constroem relativizações a partir das especificidades investigadas.

Entende-se através deste estudo que as interações entre saberes/fazeres e a Educação do Campo devem ser analisadas e consideradas na complexidade simultaneamente à simplicidade oculta de saberes e fazeres já consolidados por gerações pelos povos do campo. Que este saber e fazer, foi e ainda é comumente relegado a planos secundários nos programas educacionais oficiais, contudo, não podem ser desprezados, pois, constitui-se de saberes/fazeres forjado no imaginário coletivo das pessoas e aperfeiçoado no seu cotidiano.

Estes saberes e fazeres, pela sua flexibilidade de adaptação possa e deve ser utilizados pela Educação do Campo como instrumentos indispensáveis para que o sujeito do campo saiba valorizar seu modo de pensar, fazer, agir, avaliar e querer transformar e preservar seu espaço de vida.

Quanto ao processo de construção do conhecimento através da Educação do Campo deve seguir os princípios da utilização de conceitos já enraizados, revalorizando estes saberes/fazeres para constituírem uma combinação entre o desenvolvimento intelectual e o desenvolvimento local. Contudo, ainda existem grandes dificuldades de se considerar uma análise fiel da realidade se os envolvidos não participarem da construção deste conhecimento.

Por fim, entendemos que às práticas educacionais das escolas do campo devem estar voltadas para a realidade de seu território, valorizando seu saber, suas formas de relacionar-se com o “novo”, Que deve contribuir para responder as incertezas que caracterizam o pensar coletivo dos moradores do campo, uma vez que o conteúdo repassado pelas escolas do campo, comumente, não interage com a realidade que a cerca. Desta forma, elimina as possibilidades do educando de simbolizar o seu lugar, de situar-se nessa complexa rede de forças que insiste

em descaracterizá-lo, subtraindo-lhes sua aptidão crítica de serem também, agentes transformadores de suas histórias. Pois uma prática educativa que valorize a realidade de uma comunidade valoriza também o educando e colabora para o processo de construção de identidade positiva dele mesmo com seu grupo. São práticas pautadas em princípios éticos, democráticos, comprometidas com a construção da subjetividade e sociabilidade, enfim, de novas formas de relações humanas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Gilmara de S. **Relatório do 1º Tempo Comunidade Acarajó – História de Vida**. Bragança, 2009.

ANDRÉ, M. E. D. A de. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

ANTUNES-ROCHA, Maria Izabel. **A Licenciatura em Educação do Campo: histórico e projeto político-pedagógico**. In: ANTUNES-ROCHA E MARTINS (orgs.). **Educação do Campo – Desafios para a Formação de Professores**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011 ( Coleção Caminhos da Educação do Campo 1).

\_\_\_\_\_. **Formação Docente para atuação nas Escolas do Campo: Lições aprendidas com as Escolas Rurais**. In: BELTRAME, CONDE & PEIXER (Orgs). **Educação do Campo- Reflexões e Perspectivas**. Florianópolis. Ed. Insular, 2010.

ARAÚJO, Sonia Maria da silva. **Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia: Os Fundamentos Teóricos**. In: ARAUJO, ALVES e BERTOLO, S.M.S;L.M.S.A; S.J.N.B (org). **Pesquisa e educação na Amazônia – reflexões epistemológicas e políticas**. Belém: EDUEPA. 2014.

ARAÚJO E SILVA, Dulcinéia da C. e Elziane A. da. **Memórias e Histórias no Cotidiano: Reflexões do Processo Educacional da Comunidade de Tamatateua em Bragança-PA**, 2013

ARROYO, Miguel G. **Currículo, Território em Disputa**. Petrópolis, RJ: 2001

\_\_\_\_\_. **A Educação Básica e o Movimento Social do Campo**. In: ARROYO, Miguel G; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Monica Castagna (org.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis, Vozes. 2004.

\_\_\_\_\_. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. 2ed. – Petrópolis, RJ: vozes, 2014.

\_\_\_\_\_. **Política e Formação de Educadores (as) do Campo**. In: Cadernos CEDES, Campinas, v 27, nº 72, P. 157-176. Maio/agost. 2007.

BICUDO, M. A V ESPOSITO, V.H.C. **Pesquisa Qualitativa em Educação**. Piracicaba: Editora da UNIMEP, 1994.

BOGDAN; R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação**. Editora: Porto, 1994.

BOF, Alvana Maria (Org). SAMPAIO, Carlos Eduardo Moreno. **A Educação no Brasil Rural**. Brasília, INEP, 2006.

BORGES, Heloisa da Silva. **Educação do Campo como Processo de Luta por uma Sociedade Justa**. In: GHEDIN, Evandro (Org.). **Educação do Campo- Epistemologia e Práticas**. 1 ed. São Paulo: Cortez. 2012.

\_\_\_\_\_ & SILVA, Heloisa da & Helena da. **A Educação do Campo e a Organização do Trabalho Pedagógico**. In: GHEDIN, Evandro (Org.). **Educação do Campo- Epistemologia e Práticas**. 1 ed. São Paulo: Cortez. 2012.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Refletir, Discutir, Propor: Dimensões de militância intelectual que há no Educador. In: BRANDÃO, FREIRE & CHAUI Carlos R., Paulo, Marilena. O Educador: Vida e Morte. Rio de Janeiro: Ed. Grall, 1982.

BRASIL. **DIRETRIZES OPERACIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA NAS ESCOLAS DO CAMPO**. RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 1.2002).

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental – *Parâmetros Curriculares Nacionais: Meio Ambiente, Saúde/ Secretaria de Educação fundamental*. Brasília, 1997

BRASIL. LDB: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei Nº 9.394, de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 2 ed. Brasília: Câmara dos deputados, coordenação de publicação, 2001.

\_\_\_\_\_. MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO (MDA)/ INCRA. **Manual de operações do programa nacional de educação na reforma agrária**. Edição Revista e Atualizada. Brasília, 2004

. \_\_\_\_\_. Referências para uma política Nacional de Educação do Campo. Brasília: MEC/SECAD, 2004.

CALDART, Roseli Salet. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo, Expressão Popular, 2004.

CALDART, Roseli. **A Educação do Campo e a Perspectiva de Transformação da Formação Escolar**. In: MUNARIN, BELTRAME, CONDE E PEIXER (org.). **Educação do Campo – Reflexões e Perspectivas**. Florianópolis: Insular, 2010.

\_\_\_\_\_. **Elementos para a construção do Projeto Político Pedagógico da Educação do Campo**. In: MOLINA, Mônica Castagna., JESUS, Sonia M. Santos Azevedo. **Educação do Campo: Contribuições para a construção de um Projeto de Educação do Campo**. Brasília-DF, 2004.

\_\_\_\_\_. **Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção**. In: ARROYO, CARLDART & MOLINA (Orgs.). **Por uma Educação do Campo**. 4ed. – Petrópolis, RJ, vazes. 2009.

\_\_\_\_\_. (org). **Caminhos para Transformação da Escola – reflexões das práticas em Educação do Campo**. Coordenadores do ITERPA, Ano x-nº15-julho, 2011.

CARMO SANTOS, Geisa Arlete do. **As Narrativas e as Trajetórias das Histórias de vida dos Educadores: olhares singulares e estruturantes da docência-UNEB/FVC**

CARMO & SILVA, Claudevânia Rijo do, Vladirene Vicente da. **Identidade do Professor na Realidade de Escolas Rurais**. Ateliê Geográfico. Rev. Eletrônica. UFG-IESA. Dez, 2008.

COLARES, Anselmo Alencar. **História da Educação na Amazônia – questões de Natureza Teórico- Metodológicas: Críticas e Proposições**. Rev. Histeder on – line. Unives. Fed. do Oeste do Pará (UFOPA)- Campinas. P. 187-202. Outubro, 2001.

COSTA, Lucinete Gadelha da. **A Educação do Campo em uma Perspectiva Popular**. In: GHEDIN, Evandro (Org.). **Educação do Campo- Epistemologia e Práticas**. 1 ed. São Paulo: Cortez. 2012

CRUZ NETO, Otávio. **O Trabalho de Campo Como Descoberta e Criação**. In: Minayo, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: Teorias, Métodos e Criatividade**. 7ed. Petrópolis: vozes, 1997. P 51-66.

DUTRA, Elza. **A narrativa como uma técnica de pesquisa fenomenológica**. Universidade Federal do Rio Grande do Norte

ESTEMBAN, Maria Teresa. **Sujeitos Singulares e Tramas Complexas – desafios cotidianos ao estudo e à pesquisa**. In: GRACIA, Regina (org.) **Método, Métodos contramétodos**. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_, ZACCUR, Maria Teresa, Edwges. **A Pesquisa Como Eixo de Formação Docente**. Rio de Janeiro: DP&A. 2002.

FEITOSA & MACIEL, Robson de, Rogério Andrade. **Museu Pedagógico construindo as Memórias da Escola Bragantina – I caderno de Práticas Pedagógicas da Amazônia Bragantina**. Ed. Samauma. Belem-PA, 2014.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Por uma Educação do Campo: a educação básica e o momento social do campo**. Brasília, 1999.

\_\_\_\_\_. **Os campos de pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais**. In: I Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo, Brasília, 19 a 22 de setembro, 2005.

FILHO & GAMBOA (Orgs), José Camilo dos Santos, Silvio Sanches. **Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade**. 4 ed. São Paulo, Cortez, 2001 ( Coleção Questões de Nossa Época; v 42).

FLORES, Murilo. **A Construção Social de Territórios e a Globalização**. Rev. Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC, Vol. 1 nº 1 (1), agosto-dezembro/2003, p. 87-[www.emtese.ufsc.br](http://www.emtese.ufsc.br)

FRAXE, WITKOSKI & MIGUEZ, Therezinha de Jesus Pinto, Antônio Carlos e Sonia Feitosa. **O Ser da Amazônia: Identidade e Invisibilidade**. Departamento de Ciências Fundamentais e Desenvolvimento Agrícola da Universidade Federal do Amazonas (Ufam). 2004.

FREIRE, Paulo. **Educação e Atualidade**: Brasileira; Instituto Paulo Freire, 2003.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 48. reimp. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

\_\_\_\_\_. **Educação Como Prática da Liberdade**. Ed. Paz e Terra Ltda. Rio de Janeiro, 1992.

FREITAS, L. C. de. **Neotecnicismo e Formação do Educador**. In: ALVES, N. (Org.). *Formação de Professores: pensar e fazer*. São Paulo: Cortez. 2011. [Coleção Questões da Nossa Época, v. 30].

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a Crise do capitalismo Real**. Ed. Vozes. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. **A Educação Como Campo Social de Disputa Hegemônica**. Ed. Vozes. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. **Interdisciplinaridade Como Necessidade e Como Problema nas Ciências Sociais**. Revista Centro de Educação e Letras v.10, nº1. P- 41-62, 2008.

\_\_\_\_\_. **Projetos Societários Contra- Hegemônicos e Educação do Campo: desafios de conteúdos, métodos e forma**. In: MURANIN, BELTRAME, CONDE E PEIXER (org.). **Educação do Campo – Reflexões e Perspectivas**. Florianópolis: Insular, 2010.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Praxis**. Ed. Vozes. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. **Educação e Mudança Social**. In: Ed. Vozes. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. **Concepção Dialética da Educação**. In: Ed. Vozes. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. **Educação e Luta de Classes**. In: Ed. Vozes. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. **Filosofia Crítica da Educação**. In: Ed. Vozes. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. **Convite à leitura de Paulo Freire**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 1991.

\_\_\_\_\_. **História das idéias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1999.

GHEDIN, Evandro (org). **Educação do Campo – Epistemologia e Práticas**. 1ed. São Paulo: Cortez, 2012.

\_\_\_\_\_. (b). **Professor Reflexivo: da Alienação da Técnica à Autonomia da Crítica**. In: PIMENTA & GHEDIN, Selma Garrido e Evandro (Org.). **Professor Reflexivo no Brasil – Gênese e Crítica de um Conceito**. São Paulo. Cortez Editora, 2012.

GODOY, A. S. **Introdução à Pesquisa Qualitativa e Suas Possibilidades**. In: Revista de Administração de Empresas. São Paulo: v.35, n.2, p. 57-63, abril 1995.

GRAMSCI, Antônio. **Os Intelectuais e a Organização Cultural**. Trad. De Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

HAGE, Salomão Mufarrej. **Educação na Amazônia: Identificando Singularidades e Suas Implicações Para a Construção de Proposta e Políticas Educativas Curriculares**. In: Educação do Campo na Amazônia. Gráfica – Editora Gutemberg Ltda. Belém/PA. 2005

\_\_\_\_\_. **Transgressão do paradigma da (multi) seriação como referencia para a construção da escola pública do campo**. Educ. Soc., Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1165-1182, out.-dez., 2014

\_\_\_\_\_. **Movimentos sociais do Campo e Educação: referências para análise de políticas públicas de educação superior**. Universidade Federal do Pará - UFPA, 2011. Rev. Eletrônica de Educação, v. 8, n. 1, p.133-150.

\_\_\_\_\_. & BRITO, Márcia M. B. **Acesso das Populações do Campo à Universidade Pública: Estudo sobre o PRONERA e o PROCAMPO na UFPA**. UFPA, 2014.

IFPA. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Ciências humanas e Sociais e Ciências da Natureza e Matemática**. Belém: IFPA, 2009.

\_\_\_\_\_. **Edital nº 023/2008.1º processo seletivo do curso de licenciatura Plena em Educação do Campo**. Belém: IFPA, 2008.

\_\_\_\_\_. **Listagem dos Alunos Matriculados no PROCAMPO – IFPA Bragança**. Bragança - PA, 2009.

INEP/MEC. **Sinopse Estatística da Educação Básica: Censo Escolar 2002, 2010, 2011**. IPEA/ MEC. Brasília. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS (INEP). Censo Escolar (2011, 2012, 2013). Disponível em: <http://www.inep.gov.br>.

- JUNIOR & MOURÃO, Waldemar Moura, Arminda Rachel. **Políticas Públicas e os Movimentos sociais por uma Educação do Campo**. In: GHEDIN, Evandro (Org.). **Educação do Campo- Epistemologia e Práticas**. 1ª ed. São Paulo: Cortez. 2012
- LOBO, Roberta. **Filosofia e Formação de educadores do campo**. In: Antunes-Rocha e Martins (orgs.). **Educação do Campo – Desafios para a Formação de Professores**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011 ( Coleção Caminhos da Educação do Campo 1).
- LOUREIRO, Stefânia Arca Garrido. **Educação Humanista e Diversidade – um diálogo possível entre Freire e Martin Heidegger**. Belo Horizonte: Nandyla, 2009.
- LOUREIRO, V. R. *Amazônia: Meio Ambiente* (estudos amazônicos). 3. ed. Belém: Distribel, 2003.
- LUDKE & ANDRÉ, Menga & Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. 2ª ed. Rio de Janeiro: E. P. U, 2015.
- MACHADO, M. N. M. **Entrevista de Pesquisa: a interação entrevistador / entrevistado**. Tese. Belo Horizonte: 1991.
- \_\_\_\_\_. **Uma Metodologia Para a Pesquisa do Social Histórico**. (Artigo submetido, 10p.), 2005.
- MAGALHÃES, L. M. F. **Educação ambiental**. In: OLIVEIRA, N. P. (Org.). *Meio Ambiente: qualidade de vida e desenvolvimento*. Belém, UFPA, NUMA, 1992.
- MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de Pesquisa**. 5ª ed. São Paulo: Ed. Atlas, 2002.
- MENEZES, Neto. **Formação de Professores para a Educação do Campo: um projeto em disputa**. In: Antunes-Rocha e Martins (orgs.). **Educação do Campo – Desafios para a Formação de Professores**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011 (Coleção Caminhos da Educação do Campo 1).
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 29ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. (Coleção temas sociais).
- MOLINA, M. C. **Análises de Práticas contra-hegemônicas na formação de Educadores: reflexões a partir do Curso de Licenciatura em Educação do Campo**. In: SOUZA, J. V. (Org.). *O método dialético na pesquisa em educação*. Campinas: Autores Associados, 2014.
- MOLINA, M. C. **Expansão das Licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades**. Ver. Educar. Curitiba- Brasil, nº55, p. 145-166, jan/mar. Editora UFPR, 2015.

\_\_\_\_\_; SÁ, L. M. (Orgs.). **Licenciaturas em Educação do Campo - Registros e reflexões a partir das experiências piloto.**(UFMG;UnB; UFS e UFBA) Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. (Coleção Caminhos da Educação do Campo - 5).

\_\_\_\_\_ & SÁ. Mônica Castagna & Lais Mourão. **A Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília: Estratégias Político-pedagógica na Formação de Educadores do Campo.** In: Antunes-Rocha e Martins (orgs,). **Educação do Campo – Desafios para a Formação de Professores.** 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011 ( Coleção Caminhos da Educação do Campo 1).

\_\_\_\_\_ & ANTUNES-ROCHA. Monica e Maria Izabel. **Educação do Campo, Histórias, Práticas e Desafios no Âmbito das Políticas de Formação de Educadores – Reflexão sobre o PRONERA e o PROCAMPO.** Rev. Reflexão e Ação, Sta. Cruz do sul, V22, p. 222-253, jul/dez, 2014.

\_\_\_\_\_. **Escola do Campo.** In: CALDART, Roseli S. (et al) (Orgs). **Dicionário da Educação do Campo.** São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

\_\_\_\_\_ & HAGE,S.M; XAVIER, S. B. **Educação do Campo e Educação Superior: Tensões e Desafios em busca da Igualdade Social.** In JEZINE, E. BITTAR, M. (Orgs.) **Políticas de Educação Superior no Brasil: expansão; acesso e igualdade social.** Ed. UFPB,103-123; 2013.

\_\_\_\_\_ & JESUS, Mônica C. e Sonia M. Santos Azevedo (Orgs). **Educação do Campo: Contribuições para a construção de um Projeto de Educação do Campo.** Brasília-DF, 2004. 20

\_\_\_\_\_. **O desafio para os Educadores e as Educadoras do Campo.** In. KOLING, Edgar J. CERIOLI, Paulo, CALDART, Roseli S. **Educação do Campo: identidade e políticas públicas.** Brasília-DF, 2004.

MOURÃO & FONSECA, Arminda Botelho e Rosa Maria Fonseca. **A Educação do Campo: uma realidade construída historicamente.** GHEDIN, Evandro (Org.). **Educação do Campo- Epistemologia e Práticas.** 1 ed. São Paulo: Cortez. 2012.

NETO, Alfredo Veiga. **Foucault e Educação.** 2ªed.Ed. Autêntica. Belo Horizonte, 2009.

OLIVEIRA & MONTENEGRO, Liliâne N. Aranha, João L. de Albuquerque. **Panorama da Educação do Campo.** In: BELTRAME, CONDE & PEIXER (Orgs). **Educação do Campo- Reflexões e Perspectivas.** Florianópolis. Ed. Insular, 2010.

OLIVEIRA, Lucia Marisy Ribeiro de. **Educação Rural e Desenvolvimento Local Sustentável – A lógica subjacente das relações Inter-Setoriais.** Ed. E Gráfica Franciscana. Juazeiro- BA. 2007

PINHEIRO & NASCIMENTO, Jairo de O. e Nilcilene O. **Projeto: A produção de Feijão Caupi em Vila Fátima – Tracuateua/PA – IFPA Campus Bragança,** 2013.

PLANO DE AÇÃO ADMINISTRATIVO E PEDAGÓGICO DA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL RAIMUNDO MARTINS FILHO: “O processo de Formação da comunidade Escolar a partir da Realidade Local” - Bacuriteua- Bragança/PA, 2014.

PEREIRA & SANTOS, Lúcio Alves, Roseli B. Silva. **Uma Experiência na Educação do Campo: o enfoque materialista histórico-dialético em sala de aula.** In:GHEDIN, Evandro (org). **Educação do Campo – Epistemologia e Práticas.** 1ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PILLETTI, Edileuza Amoras. **Relatório de Avaliação do Curso de Licenciatura em Educação do Campo. IFPA – Campus Bragança.** 2015.

\_\_\_\_\_.A Pedagogia da Alternância na Formação de Educadores e Educadoras das Escolas do Campo: uma análise do PROCAMPO na Amazonia Oriental Bragança - PA. Ufpa Bragança – 2014.

PIRES, Ângela Monteiro. **Educação do Campo como Direito Humano.** São Paulo:Cortez, 2012 (coleção educação em direitos humanos; v.4).

POLLAK, Michael. (1992). **Memória e Identidade Social.** In: Estudos Históricos. Rio de Janeiro, vol.5, n° 10.

PROJETO: **A Pesca: Pescando Saberes nas Águas do Caeté.** Escola Municipal de Ensino Fundamental “Raimundo Martins Filho”. Bacuriteua- Bragança/PA, 2014.

RAFFESTIN, Claude. **Por Uma Geografia do Poder.** São Paulo: Ática, 1993.

RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO: **Curso de Licenciatura em Educação do Campo – habilitações em Ciência da Natureza e Matemática e Ciências Humanas de Sociais.** IFPA: Bragança. 2015.

RELATÓRIO ANUAL: **Coordenação de Educação do Campo – SEMED/Prefeitura Municipal de Bragança.** 2015.

RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO: **Curso de Licenciatura em Educação do Campo.** Bragança/PA, 2015.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Conhecimento Prudente para uma Vida Decente: Um Discurso Sobre as Ciências Revisitado.** 2ed. São Paulo: Cortez. 2006

\_\_\_\_\_. **Um Discurso Sobre as Ciências.** 2ed. São Paulo: Cortez, 2004.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Quotidianos Densos- a Pesquisa Sociológica dos Contextos de Ação Educativa.**In: GRACIA, Regina (org.) **Método, Métodos contramétodos.** São Paulo: Cortez, 2003.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica.** Campinas, SP: Autores associados, 2007.

SILVA( a), Maria Divanete Sousa da. **Concepções e Práticas dos sujeitos envolvidos no curso de licenciatura em Educação do Campo no polo de Castanhal - PA.** UEPA. Belém, 2013.

SILVA(b) , Benedito R. da. **A Gestão Escolar e a Comunidade de Santa Maria em Tracuateua/PA: por uma participação democrática presente na Educação do Campo.** Instituto Missionário de Ed. Superior – IMES, Faculdade Pan Americana –FPA, Programa de Pós- Graduação em Educação do Campo, Bragança - PA, 2016.

SILVA (c), Hellen do Socorro de Araújo. **Programa Escola Ativa: política de formação continuada de professores de escolas multisseriadas e seus impactos no cotidiano da sala de aula.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2011. Orientação de: Albêne Lis Monteiro.

SILVEIRA, Rita de C. da C. **Limites e possibilidades da Gestão Democrática na perspectiva do Campo.** IFPA- campus Bragança. Bragança/PA, 2013.

SOUZA, Maria Antônia de. **Educação do Campo: propostas e práticas pedagógicas do MST.** Petrópolis:vozes, 2006.

SOUZA, Maria Antônia de. **A Educação do Campo na Investigação Educacional: quais conhecimentos estão em construção?** In: MURANIN, BELTRAME, CONDE E PEIXER (org.). **Educação do Campo – Reflexões e Perspectivas.** Florianópolis: Insular, 2010.

WEIGEL & CAVALCANTE, Valeria Augusta C.M & Lucíola Inês Pessoa. **Educação na Amazônia: Oportunidades e Desafios.**

\_\_\_\_\_, Valéria Augusta C.M. **Os Desafios na Amazônia.** In Pesquisas e Educação na Amazônia – Reflexões Epistemológicas e Políticas. Belém: EDUEPA, 2014

WITTIZORECKI (et al), Elisandro Schultz . **Pesquisar Exige Interrogar-se: A narrativa como estratégia de pesquisa e deformação do(a) pesquisador(a).** Rev. Movimento Porto Alegre, v.12, n. 02, p. 09-33, maio/agosto de 2006.

WOLFF, Eliete Ávila. **Um Enfoque Psicossocial na formação de Educador do Campo.** In: Antunes-Rocha e Martins (orgs.). **Educação do Campo – Desafios para a Formação de Professores.** 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011 (Coleção Caminhos da Educação do Campo 1).

VASCONCELLOS, Celson dos santos. **Planejamento de ensino-aprendizagem e Projetos políticos Pedagógicos.** São Paulo: Libertad, 2000.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a Educação.** 2ª ed. Belo horizonte: autêntica, 2007.

ZACCUR, Edwiges. **Por que não uma Epistemologia da linguagem?**In:GARCIA, Regina (org.) **Método, Métodos Contramétodos.** São Paulo: Cortez, 2003.

ZECHNER, Kennedh. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

[http://pt.wikipedia.org/wiki/Moacir\\_Gadotti](http://pt.wikipedia.org/wiki/Moacir_Gadotti)

<http://www.paulofreire.org/institucional/diretores/moacir-gadotti>

**Anexo**



**PROJETO PEDAGÓGICO**

**LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO**

**CAMPO**

COM FORMAÇÃO ESPECÍFICA

NAS ÁREAS DE:

**CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS**

**E**

**CIÊNCIAS DA NATUREZA E MATEMÁTICA**

PROFESSOR EDSON ARY DE OLIVEIRA FONTES  
Reitor Pró-Tempore

PROFESSORA SÔNIA DE FÁTIMA RODRIGUES SANTOS  
Pró-Reitora de Ensino

PROFESSOR JOÃO ANTÔNIO CORRÊA PINTO  
Pró-Reitor de Desenvolvimento Institucional

PROFESSOR ERIKSON ÁLEXANDRE BARBOSA  
Pró-Reitor de Extensão

PROFESSOR OTÁVIO FERNANDES ROCHA  
Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

PROFESSOR DARLINDO MARIA PEREIRA VELOSO FILHO  
Diretor do Campus Belém

PROFESSOR DANIEL PALHETA PEREIRA  
Diretor de Ensino

PROFESSORA VERA LÚCIA MARTINS FIGUEIREDO  
Coordenadora Geral do Curso de Licenciatura em Educação do Campo

Esta cova em que estás,  
com palmos medida,  
É a conta menor que tiraste em vida,  
É de bom tamanho,  
nem largo nem fundo,  
é a parte que te cabe,  
deste latifúndio.  
Não é cova grande,  
é cova medida,  
é a terra que querias  
ver dividida.  
É uma cova grande  
para teu pouco defunto,  
Mas estarás mais ancho  
que estavas no mundo  
É uma cova grande  
para teu defunto parco,  
Porém mais que no mundo  
te sentirás largo.  
É uma cova grande  
para tua carne pouca,  
Mas à terra dada  
não se abre a boca.  
(Morte e Vida Severina, João Cabral d Melo  
Neto).

## **EQUIPE DE ELABORAÇÃO**

Prof. Esp. Adjair Sousa Corrêa  
Prof<sup>a</sup>. Msc. Ana Paula Palheta Santana  
Prof. Dr. Benedito Tadeu Ferreira de Moraes  
Prof<sup>a</sup>. Dra. Cátia de Oliveira Macedo  
Prof<sup>a</sup>. Esp. Celiamar Costa Simões Moreira  
Prof. Msc. Cledson Nahum Alves  
Prof. Msc. Haroldo de Vasconcelos Bentes  
Prof<sup>a</sup>. Msc. Helena do Socorro Campos da Rocha  
Prof. Msc. José Carlos Ferreira Araújo  
Prof<sup>a</sup>. Msc. Jedna Kato Dantas  
Prof<sup>a</sup>. Msc. Laura Helena Barros da Silva  
Prof<sup>a</sup>. Esp. Leila Telma Lopes Sodré  
Prof<sup>a</sup>. Msc. Maria Olinda Dias de Lucena  
Prof<sup>a</sup>. Msc. Márcia Cristina Lopes da Silva  
Prof. Msc. Raimundo Otoni de Melo Figueiredo  
Prof<sup>a</sup>. Msc. Rita Sidmar Alencar Gil  
Prof<sup>a</sup>. Msc. Solange Maria Vinagre Corrêa  
Prof<sup>a</sup>. Msc. Vanessa Sousa de Melo  
Prof<sup>a</sup> Esp. Vera Lúcia Martins Figueiredo  
Prof<sup>a</sup>. Esp. Weiller Adriana da Silva Pessoa Lucena de Oliveira

Revisão abril de 2011:

Núcleo Estruturante do curso de LPEC

## **EQUIPE DO NÚCLEO ESTRUTURANTE**

Prof<sup>a</sup>. Esp. Adalcilena Helena Café Duarte

Prof<sup>a</sup>. Msc. Ana Paula Palheta Santana

Prof<sup>a</sup>. Msc. Diselma Marinho Brito

Prof<sup>a</sup>. Msc. Helena do Socorro Campos da Rocha

Prof<sup>a</sup>. Msc. Laura Helena Barros da Silva

Prof<sup>a</sup>. Msc. Márcia Cristina Lopes e Silva

Prof<sup>a</sup>. Msc. Rosemeri Scalabrim

Prof<sup>a</sup>. Esp. Vera Lúcia Martins Figueiredo

# Apêndice

**ENTREVISTA NARRATIVA**

**EDUCADORES (AS) EGRESSOS (AS) DO CURSO DE LICENCIATURA DO IFPA - CAMPUS BRAGANCA**

**DADOS PESSOAIS:**

NOME:

\_\_\_\_\_

IDADE:

\_\_\_\_\_

EST. CIVIL:

\_\_\_\_\_

Nº DE FILHOS:

\_\_\_\_\_

IDADES:

\_\_\_\_\_

LOCAL DE ORIGEM:

\_\_\_\_\_

LOCAL ATUAL:

\_\_\_\_\_

FUNÇÃO ATUAL:

\_\_\_\_\_

ATUANTE NA DOCÊNCIA: ( )SIM ( )NÃO

ESCOLA (S):

\_\_\_\_\_

LOCAL:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Nº DE TURMAS:

\_\_\_\_\_

TEMPO DE SERVIÇO:

\_\_\_\_\_

QUAL ATIVIDADE DESENVOLVIDA ANTES DA  
FORMAÇÃO:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

OUTRA FORMAÇÃO ANTES OU APÓS A FORMAÇÃO NA LEdoC:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

### **PERGUNTA GERADORA I**

- a) QUEM ERA O PROFISSIONAL EDUCADOR ANTES DA FORMAÇÃO NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO? ( Falar sobre sua trajetória de vida: onde morou na infância, família, educação, adolescência, casamento, filhos, profissão, perspectiva de vida, sonhos )

### **PERGUNTA GERADORA II:**

- b) O QUE MUDOU EM SUA PRÁTICA COMO EDUCADOR (A)? DÊ EXEMPLOS PRÁTICOS DE COMO ERA ANTES E COMO ESTAR AGORA A SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM SALA DE AULA