



10 ANOS DA LICENCIATURA EM
EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UFFA, CAMPUS ALTAMIRA

Marcos Formigosa
Raquel Lopes
Irlanda do Socorro de Oliveira Miléo
(Orgs.)

TRAVESSÕES E VICINIAS:
CAMPUS ALTAMIRA

POR ENTRE RIOS, FLORESTAS,
TRAVESSÕES E VICINIAS



**POR ENTRE RIOS, FLORESTAS,
TRAVESSÕES E VICINAIS: 10 ANOS DA
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO
CAMPO DA UFPA, *CAMPUS* ALTAMIRA**



Pedro & João
editores

**MARCOS FORMIGOSA
RAQUEL LOPES
IRLANDA DO SOCORRO DE OLIVEIRA MILÉO
(ORGANIZADORES)**

**POR ENTRE RIOS, FLORESTAS,
TRAVESSÕES E VICINAIS: 10 ANOS DA
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO
CAMPO DA UFPA, *CAMPUS* ALTAMIRA**

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Marcos Formigosa; Raquel Lopes; Irlanda do Socorro de Oliveira Miléo [Orgs.]

Por entre rios, florestas, travessões e vicinais: 10 anos da licenciatura em educação do campo da UFPA, *Campus Altamira*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. 416p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-0787-2 [Impresso]

978-65-265-0788-9 [Digital]

1. Licenciatura em Educação do campo. 2. Universidade Federal do Pará, Campus Altamira. 3. História. I. Título.

CDD – 370

Capa: Renan Rodrigues do Vale com finalização de Luidi Belga Ignacio

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2023

APRESENTAÇÃO

Os estudos, reflexões, experiências e teorizações trazidas nesse livro contribuem para pensar o papel transformador, inclusivo e intercultural da educação do campo, uma vez que os capítulos dessa obra trazem aprendizados sobre práticas docentes inovadoras, metodologias de ensino contextualizadas e participativas, processos de formação de professores em uma perspectiva etnodiferenciada, propostas pedagógicas desde as territorialidades campestinas, o trabalho coletivo como processo educativo, entre outros conhecimentos. São tramas educativas que nos ajudam a romper uma visão urbanocêntrica, universalista e monolítica dos processos educativos, e anunciam o pensar-fazer educativo mais dialógico e emancipador.

As temáticas, os sujeitos e os territórios presentes nessa obra assinalam a emergência de ampliar, diversificar e recriar conceitos importantes do nosso vocabulário educacional como: cidadania, políticas públicas, práticas de ensino, direitos humanos, inclusão, diversidade cultural, desigualdade, formação docente, atuação profissional, comunidades de aprendizagem entre outros conceitos fundamentais. A educação do campo e a sua diversidade de sujeitos e contextos elucidam para educadores, educandos, gestores, ativistas, organização da sociedade civil e instituições públicas, a compreensão da educação como um direito universal que é, todavia, constituído por diferenças, singularidades e especificidades que precisam ser reconhecidas e garantidas pelo poder público e pela sociedade.

Nesse sentido, podemos acompanhar essas discussões em três grandes eixos interligados que produzem uma visão complexa e rica dos processos educativos engendrados por educadores e educandos do campo. No primeiro eixo do livro encontramos textos centrados nos desafios, nas atuações docentes e nos processos transformadores que surgem dos territórios amazônicos

e das dinâmicas da educação do campo. No segundo eixo, podemos vislumbrar como os processos de ação comunitária produzem pedagogias, conhecimentos e metodologias – ponto que fica perceptível nos capítulos que tratam do acordo de pesca comunitário; a formação docente nas disciplinas de ciências; o estágio supervisionado como locus de formação crítica e as contribuições da Casa Família Rural para o desenvolvimento de práticas de ensino. O terceiro e último eixo entrecruza o ensino de literatura nas florestas, nas estradas e nas ilhas, a importância da sociolinguística e o ensino do português com as comunidades tradicionais, assim como indagações sobre o ensino remoto e educação do campo durante a pandemia do COVID-19.

Direção da Faculdade de Etnodiversidade

Prof. Dr. Sullivan Ferreira de Souza

Prof. Dr. Márcio Rogério da Silva

NOTA DOS ORGANIZADORES

O projeto de criação de um livro do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Pará (UFPA), *Campus* de Altamira, vem sendo elaborado desde o ano de 2018 por ocasião da avaliação de reconhecimento do curso pelo Ministério da Educação (MEC). Naquela ocasião, os avaliadores reconheceram (com nota 5, a máxima) o elevado potencial das atividades de ensino, pesquisa e extensão que o coletivo de professores envolvidos no curso desenvolvia em distintos territórios.

É nas aldeias indígenas, nas comunidades quilombolas, ribeirinhas, extrativistas, camponesas e outras, por meio dos seus alunos, coletivo constituído por professoras e professores sem formação em nível superior que assumiam (e ainda assumem) o papel de ensinar muitas gerações, que este Curso alcança seu potencial máximo de existência e atuação, pois trata-se de lugares muito negligenciados pelo poder público, onde infelizmente ainda são comuns situações como o fechamento de escolas e outras violações aos demais direitos fundamentais da pessoa humana – situações rotineiras na Amazônia rural paraense e muito mais acentuadas na região da Transamazônica e Xingu. Nesses contextos, a Licenciatura em Educação do Campo propicia a homens e mulheres, lideranças comunitárias e sindicais, agentes comunitários de saúde, agricultores e filhos de agricultores a oportunidade de ingressar na universidade pública, gratuita e de qualidade socialmente referendada por meio de uma política pública específica a este fim.

Nesse sentido, com a criação do Curso em 2013 aprovada no Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE) da UFPA, por meio da Resolução nº 4.441 – A, de 25 de setembro de 2013, esta Licenciatura começou a ofertar suas primeiras turmas em 2014, nos municípios de Altamira, Brasil Novo e Pacajá, expandindo-se

posteriormente para outros município da região, como Anapu, Medicilândia, Placas, Porto de Moz, Senador José Porfírio, Uruará, além do município de Gurupá, na ilha do Marajó, mostrando um leque de abrangência que ultrapassa seus limites regionais. Desde sua criação, este Curso já ofertou 590 vagas, chegando a ter 10 turmas em 2018, ano da primeira avaliação. Até meados de 2023, já haviam sido diplomados 377 alunos; atualmente, conta com cinco turmas em funcionamento e abrirá uma turma em 2024 no município de Gurupá.

Esse número elevado de turmas é reflexo das demandas históricas por formação que a região apresenta. Talvez por isso, e dada a complexidade do cenário em que se dá nossa atuação, tenhamos postergado a presente publicação. Amadurecemos enquanto coletivo, apoiado por tantos outros, a ponto de olharmos para nós mesmos e vermos nossos passos nesses 10 anos. Crescemos! Crescemos e nos permitimos outras vivências. Assim, em conjunto com os professores do Curso de Etnodesenvolvimento, curso irmão da Faculdade de Etnodiversidade, à qual somos vinculados, e com outros professores do *Campus* de Altamira, pudemos construir uma Apresentação de Proposta de Curso Novo (APCN), em nível de mestrado, que foi aprovada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) na 220ª reunião do Conselho Técnico Científico da Educação Superior (CTC-ES), realizada em junho de 2023, o Programa de pós-Graduação em Estudos em Etnodiversidade (PPGEtno) – fato que fortalece nossas experiências na graduação e lhes reconhece a relevância social e acadêmica, sinalizando positivamente para sua continuidade assim como para a necessidade de avançarmos em direção à Pós-graduação.

Organizado em três partes, os textos – alguns deles já publicados em periódicos com extrato Qualis da CAPES elevado e outros inéditos – são oriundos de pesquisa dos Tempos Comunidade dos alunos que foram aprofundados em Trabalhos de Conclusão do Curso (TCC), ou ainda de projetos de pesquisa,

ensino ou extensão e se ancoram em discussões que perpassam os cenários da Educação do Campo na Transamazônica, Xingu e atingindo Gurupá, no Marajó; versam sobre temáticas relacionados à Linguagem e às Ciências da Natureza que se desenvolveram no chão da escola do campo, retratando formas outras de ensinar e aprender em um contexto de múltiplas diversidades.

Esta publicação celebra nosso aniversário de dez anos e anuncia outros muitos anos da Licenciatura em Educação do Campo da Transamazônica e Xingu, pulsando em suas águas, rios, e igarapés, em suas estradas, travessões e vicinais, em suas florestas, matas e capoeiras, territórios que são nossa casa nessa Amazônia tão potente, plural e diversa, como potente, plural e diversa deve ser a vida a que todos temos direito.

PREFÁCIO

Sabe a gente se sentir andando, cheio de curiosidade, por lugares totalmente desconhecidos, ora de barco ou em chão batido, na maioria das vezes, durante um semestre, dois ou mais, tendo a oportunidade de conhecer pessoas do campo, rurais, entre eles mestres, alunos, egressos de curso, tutores, líderes comunitários, de Associações de pequenos vilarejos constituídos de pescadores, agricultores, ribeirinhos, artesãos, que, por serem pessoas íntegras e valorosas, acreditam e buscam no poder da educação a transformação desejada para o seu povo. A interação com os nativos, gente que crê, acontecia de maneiras diversas, por vezes, em sala de aula, à beira de cachoeiras, em saraus comunitários, em agrovilas, em exposições, pinturas, varais, tudo com aconchego e carinho. Se aparecia a vontade de conhecer algo mais amiúde, se lançava mão a questionamentos, entrevistas, aprofundamento em livros, bate papo com alunos e comunidade em geral. Deixei de informar que o lócus dessa incursão foi o Estado do Pará, quando um grupo de professores, altamente qualificados, me acompanhou nessa busca pelo saber mais. Na medida em que avançávamos nesse caminho, mais e mais conhecimento borbulhava. Os textos aqui trazidos iniciam descrevendo a evolução do ensino médio modular ofertado aos camponeses na região da Transamazônica, Sudoeste do Pará. Tudo muito rico e detalhado. Em seguida, enfocam a figura do professor da educação básica nas escolas do meio rural, especialmente, a atuação socioeducativa e política de docentes em escolas que têm mais dificuldades de acesso à cidade, à infraestrutura, apoio pedagógico entre outras limitações. Fiquei embevecida com o olhar interrogativo e aprofundado que os professores manifestavam. Mais um pouco, apareceu praticamente um estudo de caso, o Professor Chico, que na sua maneira de ensinar envolvia a comunidade como um todo, isso no município de Medicilândia. A explanação que seguiu buscou refletir sobre as

contribuições da Pedagogia da Alternância na formação integral dos jovens egressos do projeto educativo da Casa Familiar Rural de Gurupá, na ilha do Marajó, com ricos depoimentos. Nos comentários que se intercalavam, nítido ficou que, na educação daquele meio rural, persistia a existência do modelo de uma educação urbanocêntrica e excludente. Para superar esse paradigma foi necessário que os movimentos sociais camponeses liderassem a luta por uma educação diferenciada, pensada pelos trabalhadores do campo.

Na pauta, apareceu o depoimento detalhado do processo educativo da Cooperativa de produtos orgânicos do Xingu-COOPOXIN, de Brasil Novo. O tempo ia passando de forma agradável e célere. Os aspectos identitários da escola do campo apareceram como questionamento sobre o processo de construção da identidade da escola do campo e suas implicações na formação dos sujeitos camponeses. A satisfação em usufruir desses relatos era notória em mim. Certo ponto, os professores começaram a falar sobre as suas vivências enquanto estudiosos pesquisadores da educação do campo. Imaginem vocês acompanhar experiências na mudança de paradigmas para a educação do campo, por meio da formação docente, condizente e contextualizada em currículos, e na proposição e inovação de novos aportes teórico-metodológicos, de cunho crítico, tendo como alicerce a pedagogia da alternância, na qual creem como coadjuvante e propulsora dessa desejada mudança na educação.

Na sequência, apareceu o Acordo de pesca comunitário e educação contextualizada ribeirinha do rio Acaí, Porto de Moz, que se valeu da implementação de um plano de ensino sobre a temática na disciplina de Ciências. Em determinado momento da discussão, apareceu uma indagação sobre qual a relação entre a qualificação e a atuação docente na disciplina de Ciências nas escolas do campo localizadas nesse município. A resposta ainda está por vir, mas, dentre as discussões suscitadas, apareceu um estudo sobre os reflexos da formação profissional na atuação docente na disciplina de Ciências, em escolas do campo, ainda em

Porto de Moz. Assim, também, várias abordagens sustentaram as discussões em torno da problemática ambiental no ensino da Casa Familiar Rural de Uruará, com diferentes olhares e abordagens. Partiram do princípio de que a não formação na área pode implicar diretamente no processo de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, na aquisição de competências e no desenvolvimento de habilidades por parte dos alunos. Sem dúvida, na medida em que os debates sucediam, mais interessantes ficavam. O tema sobre ensinar literatura na floresta: rios, cachoeiras, praças e saraus na Educação do Campo na Amazônia fez com que se conhecesse muitas alternativas metodológicas diferenciadas, como o estudo da mesma temática numa escola pública da ilha do Marajó. Após um breve intervalo, foi a vez de ouvir relatos sobre Alteamento da vogal média pretônica /e/ no português falado na comunidade quilombola Maria Ribeira (Gurupá/PA) e o que pode a Sociolinguística dizer à educação do campo no campo da formação docente. Estes relatos chamaram a atenção das pessoas pelo conteúdo e metodologia. Relatos assim sucedidos culminaram com a apresentação das Valências epistêmico-pedagógicas na educação do campo em tempos de pandemia: reflexões sobre o ensino remoto em uma turma de licenciatura em educação do campo na Amazônia Paraense. Resumindo, foi um espetáculo! E a vocês, caros leitores, fica o convite de inteirar-se mais aprofundamente, conhecendo os autores, suas metodologias, pesquisas e arcabouço teórico, desta obra escrita com esmero e aprofundamento, de forma objetiva e agradável, intitulada *“POR ENTRE RIOS, FLORESTAS, TRAVESSÕES E VICINAIS: 10 ANOS DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UFPA – CAMPUS ALTAMIRA”*, do Curso de Educação do Campo, da Faculdade de Etnodiversidade da Universidade Federal do Pará, Campus de Altamira. Outrossim, desejo que ela desperte o interesse do público pelos temas aqui tratados e estimule novas pesquisas e publicações sobre tão pertinente assunto. E quanto a mim, gaúcha de nascimento, toda gratidão por ser distinguida

pelo convite de Prefaciar esta notabilizada obra. Suas raízes, apoiadas na minha memória, nasceram quando de visita de Avaliação do MEC, no reconhecimento do Curso, em 2018. Reverência, pois, a toda a equipe.

Estrela (RS), 09/2023

Maria Fani Scheibel

SUMÁRIO

PARTE I

- Os desafios dos sistemas educacionais adotados no Ensino Médio Modular no campo na Escola Rui Barbosa, Medicilândia, Pará** 21
Alcinei da Silva Araújo
Fabiola Aparecida Ferreira Damacena
Carla Giovana Souza Rocha
- A atuação socioeducativa do professor do campo e suas repercussões nas relações escolares e extra-escolares** 49
Renata dos Santos Xavier Sales
Alcione Sousa de Meneses
- Percepções de egressos sobre a formação integral proporcionada pela pedagogia da alternância na Casa Familiar Rural de Gurupá, Pará** 69
Klilton Ramos Nogueira
Irlanda do Socorro de Oliveira Miléo
Carla Giovana Souza Rocha
- Processo educativo da Cooperativa de Produtos Orgânicos do Xingu - COOPOXIN, Brasil Novo, Pará** 99
Jiovana Lunelli
Carla Giovana Souza Rocha
Ana Paula dos Santos Souza

Projeto Político Pedagógico e educação do campo: interfaces identitárias entre campo e cidade na Transamazônica 119

Aline Bianca Garcia Dias
Ronaldo Henrique Santana
Fabiola Aparecida Ferreira Damacena

Transformar a formação: desafios da Licenciatura em Educação do Campo na Transamazônica 147

Maria Laire de Campos Clemente
Raquel Lopes
Ana Paula dos Santos Souza

PARTE II

Acordo de pesca comunitário e educação contextualizada ribeirinha do rio Acaí, Porto de Moz, Pará, Brasil 177

Martinha dos Santos Conceição
Carla Giovana Souza Rocha
Marcos Marques Formigosa

A Formação e atuação docente na disciplina de ciências em escolas do campo na Amazônia Paraense 197

Walcinéia Duarte Tenório
Marcos Marques Formigosa
Ronaldo Henrique Santana
Carla Giovana Souza Rocha

Vivências discentes no estágio supervisionado do Curso de Licenciatura em Educação do Campo – Ciências da Natureza 223

Tayse Rocha de Carvalho Soares
Marcos Marques Formigosa
Carla Giovana Souza Rocha
Renan Rodrigues do Vale

Abordagem da problemática ambiental no ensino da Casa Familiar Rural de Uruará, Pará	251
Simone Pilonetto de Paula	
Carla Giovana Souza Rocha	
Alcione Sousa de Meneses	

PARTE III

Ensinando literatura na floresta: rios, cachoeiras, praças e saraus na Educação do Campo na Amazônia	273
Paulo Roberto Vieira	
Rosângela Araújo Darwich	
Reflexões sobre o ensino de literatura em uma escola pública da ilha do Marajó, no estado do Pará	295
Sander Luyz Reis dos Santos	
Raquel Lopes	
Alteamento da vogal média pretônica /e/ no português falado na comunidade quilombola Maria Ribeira (Gurupá/PA)	325
Jarlici Palheta de Souza	
Marcelo Pires Dias	
O que pode a Sociolinguística dizer à educação do campo no campo da formação docente?	359
Raquel da Silva Lopes	
Linguagem e Educação na Amazônia: sobre os sentidos do ensino em escolas do campo na transamazônica	375
Raquel Lopes	
Alanne Rainer R. Nascimento	
Mateus da Silva Oliveira	

Valências epistêmico-pedagógicas na educação do campo em tempos de pandemia: reflexões sobre o ensino remoto em uma turma de licenciatura em educação do campo na Amazônia Paraense	391
Raquel da Silva Lopes Marcelo Pires Dias	
Sobre os(as) autores(as)	411

PARTE I

OS DESAFIOS DOS SISTEMAS EDUCACIONAIS ADOTADOS NO ENSINO MÉDIO MODULAR NO CAMPO NA ESCOLA RUI BARBOSA, MEDICILÂNDIA, PARÁ¹

Alcinei da Silva Araújo
Fabíola Aparecida Ferreira Damacena
Carla Giovana Souza Rocha

Introdução

O Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) atende à demanda do ensino médio de camponeses e populações tradicionais no estado do Pará e, desde 2017, tem sido substituído pelo Sistema Educacional Interativo (SEI), ocasionando inúmeras críticas e insatisfações das comunidades do campo e profissionais da educação, que têm requerido participação efetiva nos processos de avaliação e definição das políticas.

A relação entre o campo e a cidade marca o processo de formação de sujeitos camponeses que lutam historicamente por condições de igualdade e de acesso ao direito à educação básica e superior, pelas políticas educativas ou de ação afirmativa. Esse acesso dá a oportunidade de formação e de atuação como professores e pesquisadores das escolas do campo, garantindo a educação formal nas comunidades camponesas. Essa formação implica diretamente a compreensão do indivíduo enquanto sujeito e seu pertencimento aos territórios pelos quais resistem e lutam.

Neste estudo reunimos alunos e professores da escola básica e da universidade para problematizar a realidade do ensino médio ofertado aos camponeses na região da Transamazônica, Sudoeste

¹ Publicado originalmente em: *Revista Brasileira de Educação do Campo*, [S. l.], v. 6, p. e11877, 2021.

do Pará. No processo de produção e organização dos dados, tomamos como fonte os relatórios de pesquisa dos Tempos Comunidade do curso de Licenciatura em Educação do Campo, que é o período em que os discentes desenvolvem pesquisas de campo, estágios e ações em suas comunidades de pertença ou de atuação profissional.

A Licenciatura em Educação do Campo, da Universidade Federal do Pará, ofertada pela Faculdade de Etnodiversidade do Campus Universitário de Altamira, é um curso presencial, funciona por meio da Pedagogia da Alternância, com etapas alternadas de formação, cuja oferta se dá por área de conhecimento. O curso é estruturado a partir da articulação entre o ensino, pesquisa e extensão e seu objetivo é promover a formação de professores contextualizada na realidade de suas comunidades de pertencimento, algo importante para a reorientação das políticas públicas educacionais. Essa modalidade de formação em alternância é ofertada no sistema intensivo e torna possível o acesso à educação superior por parte das populações de comunidades tradicionais e educadores do campo, que historicamente não tiveram oportunidade de cursar uma graduação em instituição pública.

Os trabalhos acadêmicos produzidos durante os Tempos Universidade, período em que os discentes estão em sala de aula, constam de atividades práticas sobre as ações desenvolvidas nos Tempos Comunidade, com o intuito de mobilizarmos os estudantes a esse compromisso com a própria formação e o de fazer ciência com consciência do seu papel enquanto representantes de suas comunidades e escolas do campo. Ao mesmo tempo, estuda-se sobre os métodos que representam a parte prática e instrumental da pesquisa e as epistemologias as quais sinalizam a discussão teórica e a reflexão vigilante acerca das práticas e experiências que são tecidas ao longo da formação, na direção da compreensão dessas articulações necessárias para garantir o rigor e a qualidade da produção científica nas áreas da educação e das ciências sociais, sem perder de vista a contextualização histórica dos acontecimentos (GAMBOA, 2018).

Nesse sentido, a pesquisa científica como uma ação de compreensão dos fenômenos, das práticas, dos problemas e as questões sociais, se articula necessariamente com a solução de problemas e com os contextos sociais e históricos que os determinam.

Este estudo apresenta uma reflexão sobre o SOME ofertado na Escola Municipal de Ensino Fundamental Rui Barbosa, localizada às margens da rodovia Transamazônica (BR 230), na Agrovila Jorge Bueno da Silva, em Medicilândia, Pará, bem como, sistematiza parte da trajetória do ensino médio modular das escolas do campo neste município, com enfoque no funcionamento e nos desafios da oferta desta modalidade de ensino, buscando compreender o processo de aceitação, por parte da comunidade escolar, para a implementação do SEI, proposto pelo governo do estado do Pará.

Metodologia

Esta pesquisa qualitativa tem como método o estudo de caso. Merriam (1998, p. 13) argumenta que um estudo de caso qualitativo é “uma descrição intensa, holística, bem como uma análise de um fenômeno limitado, como um programa, uma instituição, uma pessoa, um processo ou uma unidade social”. A partir desse enunciado de Merriam, caso pode ser “uma pessoa, um programa, um grupo, uma política específica e assim por diante”, utilizando-se de entrevistas, observações e análises de documentos para a coleta de dados (YAZAN, 2015, p. 174). Assim, o estudo de caso dos sistemas de ensino médio modular se deu a partir do contexto da Escola Rui Barbosa, em Medicilândia, Pará.

Nessa pesquisa, os dados foram produzidos a partir de entrevistas estruturadas com alunos e gestores das escolas- polo Rui Barbosa e Francisca Gomes dos Santos, bem como, da 10ª Unidade Regional de Educação (URE) e da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Medicilândia. Os sujeitos concordaram em participar da pesquisa para fins acadêmico-científicos por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e

Esclarecido (TCLE), sendo os mesmos identificados pelas iniciais de seus nomes. Em decorrência da pandemia causada pelo novo coronavírus (SARS-COV-2) e, conseqüentemente, o fechamento das escolas e instituições, as entrevistas com os alunos egressos da escola Rui Barbosa, com a coordenação da 10ª URE e com representantes da Secretaria Municipal de Educação foram realizadas via aplicativo de mensagem (*WhatsApp*).

Foram considerados também dados dos relatórios do período de observação e pesquisas nos Tempos Comunidade, bem como, de um dos estágios supervisionados no ensino médio realizado no curso de Licenciatura em Educação do Campo (ARAÚJO, 2019). Apresentamos ainda dados de censos demográficos do IBGE, de censos escolares da Escola Professora Francisca Gomes dos Santos, da 10ª URE/SEDUC e da Escola Rui Barbosa.

Desta forma, reconhecemos que o campo, para além de lugar, é um território, cujas comunidades camponesas protagonizam uma relação direta na produção de experiências e vivências de pesquisa, nos provoca uma reflexão filosófica sobre a natureza dessas experiências e sua manifestação na área educacional. Tanto a perspectiva de totalidade quanto da particularidade da realidade está atravessada pelas diversas áreas do conhecimento, de veredas e caminhos no processo de descrever e debater a construção do objeto "educação" pelo sujeito humano, tecido no contexto da realidade histórica e cultural (GAMBOA, 2018).

O Sistema Modular de ensino: trajetória política e pedagógica na Escola Rui Barbosa

O SOME da SEDUC foi implementado na expectativa de atender ao que foi previsto na Constituição Federal Brasileira de 1988, no inciso II, do artigo 208, da emenda constitucional nº 14/1996, que estabelece que é dever do Estado garantir a progressiva universalização do ensino médio gratuito nas escolas públicas.

Para Sacramento (2018), a educação escolar do nível básico caracteriza-se pelo processo de integração e formação do sujeito.

Partindo desse pressuposto, o ensino médio modular tem como finalidade o desenvolvimento das habilidades humanas de forma geral, proporcionando condições necessárias à aquisição dos conhecimentos e considera, de certa forma, as necessidades sociais dos jovens, uma vez que a prática de convivência depende da elaboração dos saberes que ora tornam-se instrumentos importantes de realização pessoal e coletiva, dentro de sua família ou comunidade de pertencimento.

O SOME, enquanto política pública, foi criada em 1980 no estado do Pará, com o objetivo de garantir a educação básica às populações do campo e passou a ser implementado pela SEDUC em 1982. Sendo que no ano de 2019 atendeu a 144 municípios, de acordo com informações da SEDUC. Está funcionando até os dias de hoje por meio da oferta de módulos disciplinares do ensino médio a jovens e adultos nas 22 UREs. Dentre essas regionais, a 10ª URE, localizada no município de Altamira, é responsável por atender a oito municípios paraenses, sendo eles Altamira, Anapu, Brasil Novo, Medicilândia, Porto de Moz, Senador José Porfírio, Uruará e Vitória do Xingu, com um total de dezessete escolas (SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, 2020). De acordo com a coordenação da 10ª URE, a regional possui um quadro funcional de 51 docentes, sendo 41 efetivos (concursados) e 10 temporários (contratados), 01 supervisor e 01 professor atuando como técnico; atende a um quadro de 10.393 alunos matriculados no Ensino Médio, conforme Censo de 2019 (SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, 2020).

É inegável que a descentralização do ensino foi um marco fundamental na história da educação do Brasil, pois possibilitou o retorno dos jovens adultos do campo às escolas, sujeitos que durante anos não tiveram acesso à educação do ensino médio, ou mesmo das séries finais do ensino fundamental, em virtude de estas estarem concentradas no meio urbano.

Em Medicilândia, de acordo com o histórico do Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual de Ensino Médio Professora Francisca Gomes dos Santos, o Modular Rural foi

implantado no ano de 2001, juntamente com o curso de Ensino - Magistério que habilita o professor para lecionar na Educação Infantil. Nesse período, os professores vinham de outros municípios para ministrarem as disciplinas, em decorrência da carência de profissionais qualificados na localidade para atuarem no ensino médio. Em 2003, diante da demanda de alunos, foi autorizado o funcionamento do Ensino Médio Regular através da Portaria nº 529/2003-GS-SEDUC. Em 2005, o ensino modular (basicamente uma estrutura formada por módulo referente a determinada disciplina ou área do conhecimento) foi extinto no meio urbano, que conta com a oferta do ensino regular da educação infantil ao ensino médio.

O ensino ofertado na época pela modalidade era o ensino de 2º grau profissionalizante, os alunos eram formados e habilitados para atuar no mercado de trabalho nas áreas de Magistério e Contabilidade.

Brayner (2012), em sua pesquisa sobre o Sistema de Organização Modular de Ensino Médio do meio rural, ressalta que segundo registros da SEDUC:

No primeiro momento de implantação, foi priorizado o curso de Magistério na intenção de formar professores para o trabalho com as séries iniciais do ensino fundamental. No segundo momento, houve expansão com os cursos de Contabilidade, Administração, Ciências Humanas e Ciências Biológicas, procurando atender solicitação e demandas dos municípios (BRAYNER, 2012, p. 18).

A autora segue explicando a organização e funcionamento do sistema que “[...] na ocasião previam o deslocamento do professor da cidade para a área rural, a fim de ministrar sua disciplina no período previsto para o módulo, hospedando-se em cada localidade, tendo o docente que cumprir a carga horária e passar o conteúdo necessário à formação pretendida” (BRAYNER, 2012, p. 18).

Tendo em vista a necessidade de dar continuidade à educação básica na etapa do ensino médio no município, representantes locais procuraram a Secretaria de Educação do Estado (SEDUC)

para reivindicar uma modalidade de ensino que contemplasse e atendesse às necessidades da população. Desse modo, implantou-se o Ensino Médio modular rural, que funcionava na Escola municipal Abraham Lincoln e atendia tanto a pessoas da área urbana quanto do meio rural. Assim, segundo informações de sua diretora, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Abraham Lincoln foi a primeira instituição a receber o SOME no município de Medicilândia, posteriormente transferido para a Escola Estadual de Ensino Médio Francisca Gomes dos Santos. Logo, o sistema modular de ensino foi implantado no município antes do que consta no histórico da escola sede atual. Neste sentido, a atual diretora da escola Abraham Lincoln, que era diretora responsável na época, relatou que:

Não sei quando ocorreu de fato a implantação do SOME na escola, só sei que foi na década de 1990. Funcionava da seguinte forma: vinha uma disciplina por vez, os professores vinham de Altamira e de outros municípios e ficavam hospedados na casa dos professores e ministravam uma disciplina por vez em forma de módulo, no turno da noite (Professora Z. M., Diretora da escola Abraham Lincoln, 2020).

Com o crescimento populacional do município, aumentou a demanda de alunos e desta forma a modalidade de ensino modular foi sendo implantada em outras quatro comunidades: Jorge Bueno da Silva (EMEF Rui Barbosa), Nova Fronteira (EMEF Gaspar Viana), São Braz (EMEF Vitória Régia) e União da Floresta (EMEF Nossa Senhora das Graças). Essas quatro unidades escolares são denominadas por escola porque são responsáveis pelas escolas anexas, que são escolas menores situadas nas vicinais – estradas de chão que partem do eixo principal que é a rodovia Transamazônica e adentram dezenas de quilômetros na área rural do município.

Com a extensão territorial do município de 8.272,629 km² e com 65% de população rural, conforme Censo de 2010 do IBGE, o município estudado tem como base econômica as atividades agropecuárias predominantemente de base familiar. Assim, a

realidade e o cotidiano do campo são bem diferenciados em relação à sede do município, carecendo de acesso aos serviços públicos, serviços, comércio em geral e infraestrutura. A implantação do ensino médio nas comunidades camponesas gerou novas possibilidades para manutenção das famílias em suas propriedades e melhoria das condições de vida.

A diretora da escola Rui Barbosa, que exercia a função de supervisora educacional na época, ressalta que antes do SOME ser implantado na comunidade funcionava o programa Grupo Especial de Ensino Modular (GEEM), que ofertava o ensino médio; quando dessa mudança, houve resistência da comunidade que almejava a modalidade de oferta regular e não em módulos. Esse projeto funcionou até chegar a modalidade do SOME.

O SOME geralmente funciona nas comunidades rurais e utiliza salas de aula de escolas municipais, disponibilizadas pelo governo local, no horário em que não há expediente com turmas do ensino fundamental. Na comunidade Jorge Bueno da Silva, o ensino médio funciona no período noturno, possibilitando o acesso às pessoas que trabalham durante o dia.

É importante salientar que este sistema de ensino foi sendo implementado gradativamente no município, assim como na comunidade Jorge Bueno da Silva, onde foi implantado em 2003. Como evidenciam Silva e Tontini (2007, p. 48), finalmente, em 2003, teve início o ensino médio, que foi implantado gradativamente, ou seja, desde a 1ª série até a 3ª. Em março de 2006 houve a colação de grau da primeira turma de ensino médio da escola Rui Barbosa. O ensino médio na escola era motivo de orgulho e felicidade para toda a comunidade:

Era visível a felicidade de todos os presentes, pois os filhos dos agricultores que até então caminhavam 20 km para estudarem na sede do município e muitas vezes não conseguiam voltar para casa no mesmo dia devido aos atoleiros causados pelas chuvas em período de inverno, impedindo o tráfego dos veículos que os transportavam ... muitas vezes esses alunos dormiam no carro ou andavam a pé chegando em casa ao amanhecer do dia seguinte,

pois estudavam a noite, e a situação da Rodovia Transamazônica não oferecia trafegabilidade (SILVA;TONTINI, 2007, p. 48).

O Gráfico 1 contém os números de educandos matriculados no ensino médio ao longo dos anos, na modalidade SOME, de acordo com cada série na escola Rui Barbosa desde a sua implantação.

Gráfico 1 - Número de alunos matriculados na Escola Rui Barbosa por série e ano.



Fonte: Dados fornecidos pela secretaria da escola Rui Barbosa (2020).

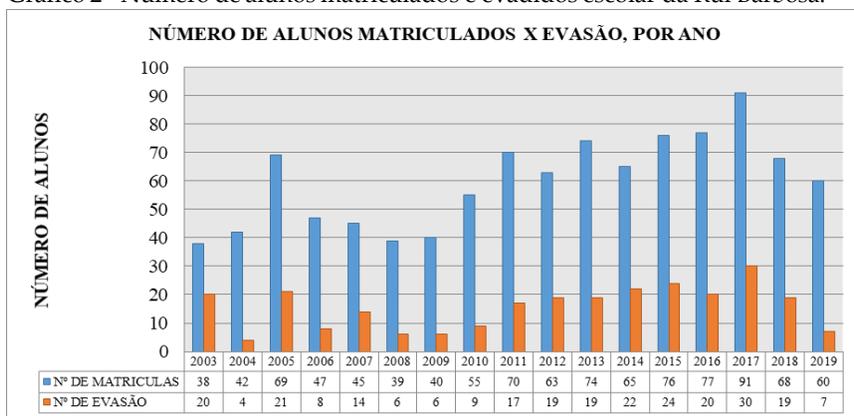
Os dados estatísticos educacionais apresentados no Gráfico 1 mostram que houve aumento no número de alunos matriculados no ensino médio/SOME entre 2003 e 2019, chegando a 91 educandos matriculados no ano de 2017. Ao fazer uma comparação, a partir do ano de 2005, período em que começaram a funcionar as três séries do ensino médio nessa localidade, houve declínio no número de matrículas nos anos de 2008, com 39 alunos matriculados, e depois ocorreu um aumento progressivo, diminuindo novamente em 2019.

O Censo de 2010 indicou que a população rural de Medicilândia era de 17.820 habitantes, do total de 27.328; nos anos posteriores foi observado o aumento da migração para a sede do município e para as agrovilas, em busca de serviços de educação e saúde, assim como, de trabalho. Ou seja, a escola Rui Barbosa é um

importante polo de acesso à educação para as famílias do município, e em 2020 foram matriculados 54 estudantes no ensino médio, sendo 24 no 1º, 12 no 2º e 18 no 3º ano, representando 26,7% do total de matriculados nessa modalidade no município.

Em seguida será analisada a evasão escolar, como um dos desafios que os sistemas educacionais enfrentam. Como os dados do gráfico 2 evidenciam, a evasão também varia bastante e nos anos de 2019 e 2018 sofreu uma queda significativa.

Gráfico 2 - Número de alunos matriculados e evadidos escolar da Rui Barbosa.



Fonte: Dados fornecidos pela secretaria da Escola Rui Barbosa (2020).

De acordo com os alunos, são diversos os fatores que os levam a desistir dos estudos, dentre estes foram destacados: distância entre a escola e as residências; intrafegabilidade das estradas no período chuvoso; cansaço, por trabalharem durante o dia, seja em serviços domésticos, contratados ou de outras formas de trabalho; gestação e período de lactação, no caso das mulheres que acabam sendo as principais responsáveis pelos cuidados com os filhos.

Na região predomina a produção da lavoura cacaujeira; muitas famílias se mudam para trabalhar como meeiros², deste modo, a

² Pessoas que por meio de contrato de trabalho realizam a colheita e outras atividades na lavoura cacaujeira de terceiros, recebendo como pagamento a metade da produção colhida; quando formalizado, o meeiro assina um contrato de parceria rural no qual as obrigações e direitos de ambas as partes estão

evasão escolar acontece por precisarem migrar para outras localidades. Destacamos ainda a instabilidade durante os módulos, pela falta de oferta de disciplinas devido a não viabilização de contratação de professores habilitados. Todos são fatores que influenciam na evasão escolar e reverberam na limitação do sistema modular.

Os dados coletados na escola Rui Barbosa expostos no Gráfico 2 também indicam uma redução no número de matrículas nos últimos 2 anos, sendo 68 alunos matriculados em 2018 e 60 em 2019. A diretora da escola ressalta que esta diminuição nas matrículas acontece porque o número de jovens da localidade está diminuindo, alguns estão indo embora da comunidade à procura de oportunidades de trabalho, outros estão casando e têm aqueles que não querem mais estudar.

Embora o número de alunos tenha diminuído em relação a 2017, o índice de alunos que concluiu o ensino médio na comunidade e ingressou no ensino superior aumentou em 2018 e 2019.

O SOME tem a seguinte hierarquia de funcionamento: SEDUC (responsável pela coordenação estadual); a URE/SEDUC (coordenação regional responsável pelo fornecimento de professores qualificados para a oferta de ensino); escola sede (coordenação dos circuitos por município, responsável pela administração documental) e Escolas Polo, onde é ofertado o SOME.

Assim, ao governo estadual cabe a manutenção de professores qualificados; o dever do governo municipal é a garantia da estrutura onde funcionará a escola, que não é o caso da Rui Barbosa, pois a estrutura já é estadual. O governo municipal assegura o fornecimento do transporte escolar, como garantido na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394/96, no artigo 208, no intuito de garantir a educação aos alunos que residem em povoados mais afastados da escola na qual é ofertado o módulo, no entanto, o transporte só funciona enquanto ocorrem as aulas do ensino

previstos; normalmente trata-se de uma família de meeiros e que pode morar provisoriamente no estabelecimento do proprietário da lavoura.

fundamental. A merenda escolar também é de responsabilidade do governo municipal, como garantido na Lei nº 11.947/2009, no artigo 208 da Constituição Federal. No que se refere ao aspecto da gestão, Rodrigues e Silva (2018, p. 268) afirmam que:

Inexiste uma equipe gestora específica do sistema modular nas localidades de funcionamento. Assim, embora os alunos estudem em sua comunidade (ou em áreas vizinhas), são vinculados a uma Escola Sede, situada na cidade e responsável pelo atendimento das demandas pedagógico-administrativas em conjunto com as Unidades Regionais de Educação.

Neste sentido, embora não haja uma equipe gestora específica para atender o sistema modular, a equipe técnico-pedagógica e administrativa da escola atende às turmas no momento das matrículas e dá suporte durante o ano letivo, como no acesso à biblioteca, uso do laboratório de informática, atualmente instalado na biblioteca, materiais impressos, manutenção das salas de aula, entre outros.

No decorrer do ano letivo, a escola oferta quatro módulos e cada módulo tem a duração de 02 meses, dependendo da carga horária de cada componente curricular da base comum, que são: Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Matemática, Química, Física, Biologia, História, Geografia, Educação Física, Filosofia e Sociologia; os componentes curriculares diversificados são: Artes e Aspectos da Vida Cidadã (AVC) para o 1º ano, estudos Amazônicos para o 2º ano e Língua Portuguesa II para o 3º ano. Quando não conseguem ofertar todos os componentes no decorrer do ano, esses são ofertados no início do ano letivo seguinte como reposição, paralelamente às atividades do novo ano letivo.

De acordo com relatos da diretora da escola, nos anos de 2017 e 2018 algumas disciplinas deixaram de ser ofertadas por não serem assegurados os professores. Há uma enorme preocupação não só por parte dos alunos que estão cursando, mas também pela direção da escola, em relação às dificuldades no processo de aprendizagem e na formação das habilidades necessárias para terem bom

aproveitamento no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), vestibulares e até mesmo quando forem prestar concursos públicos.

Foi verificado que houve evasão escolar ao longo dos anos letivos, apesar da diminuição nos anos de 2019 e 2018, a qual pode estar relacionada às características socioeconômicas dos alunos da comunidade em questão e às do próprio funcionamento do sistema modular de ensino, as quais precisam ser consideradas no momento de se discutir o planejamento das ações educacionais voltadas para o campo, assim como repensar o próprio currículo trabalhado no meio rural. Também, a visão do SOME volta-se à preparação com vistas ao ingresso na universidade, o que nem sempre é a expectativa dos jovens estudantes, como concluiu Oliveira (2010, p.105) sobre outros pontos de vistas a serem considerados para o ensino nas escolas do campo:

[...] o SOME não vivencia aspectos informativos e formativos relacionados à produção local, seus conteúdos voltam-se à preparação para o vestibular e ao processo de urbanização. Abre novas expectativas de vida aos seus usuários, principalmente, a aspiração de cursar a educação superior e a busca de trabalho em áreas urbanizadas. Ou seja, o ponto de partida e de chegada do conhecimento é a cidade, aspecto que em princípio o Programa se propunha a evitar.

Os entrevistados não questionam a qualidade pedagógica da educação ofertada pelo SOME. No entanto, não há a valorização dos conhecimentos locais, pois os conteúdos tomam como referência a vivência no meio urbano, ao invés de incentivarem os estudantes a estudar e permanecer em suas comunidades, no intuito de valorizar o campo e o seu modo de vida. Como se não bastasse essa descontextualização do ensino, em 2017 o governo estadual começa a implementar a substituição do SOME pelo SEI (Sistema Educacional Interativo), que, segundo a SEDUC é uma metodologia de ensino médio presencial e regular com mediação tecnológica por meio de videoaulas, cujas implicações no processo de formação são problematizadas a seguir a partir dos sujeitos que vivenciam essa realidade na Escola Rui Barbosa.

O SOME e o SEI: o que pensam os estudantes, professores e gestores?

O SEI é um projeto da Secretaria de Educação do estado do Pará que propõe ampliar o ensino médio nas comunidades rurais. A princípio usa metodologia presencial, mediada por videoaulas (SEDUC, 2021). Foi autorizado pelo Conselho Estadual de Educação do Pará por meio da Resolução de nº 202, de 25 de abril de 2017, parecer nº 205/2017 – CEE/PA e assume, dentre as metas do Plano Estadual de Educação, a de "elevar da qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar, de modo a atingir uma média de 5,3 no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) até 2025" (SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, 2018).

É importante destacar ainda que o Sistema Educacional Interativo é uma iniciativa viabilizada pelo Programa de Melhoria da Qualidade e Expansão da Cobertura da Educação no Pará, viabilizado por meio do financiamento feito pelo governo estadual junto ao Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), em dezembro de 2013 ... as aulas são transmitidas diariamente, a partir do Centro de Mídias localizado em Belém, e lecionadas por professores especializados em suas respectivas disciplinas. O conteúdo é recebido nas comunidades rurais pelos alunos e as atividades didáticas local são conduzidas por professores mediadores, dedicados exclusivamente à turma SEI e presentes diariamente nas salas de aula. O papel destes docentes é central na metodologia de ensino presencial com mediação tecnológica, uma vez que são os responsáveis por conectarem os estudantes aos professores ministrantes em tempo real, sanando dúvidas e realizando dinâmicas de aula que estimulam trocas e mantém a qualidade do ensino (Secretaria Estadual de Educação, 2018).

Segundo a SEDUC, do ponto de vista técnico, os alunos assistem às aulas transmitidas via satélite por meio de uma TV instalada na sala dedicada ao SEI, em uma Escola da Rede Municipal. Todas as salas de aula contêm, ainda, microfones para comunicação entre alunos, mediadores e ministrantes, um computador, pelo qual o mediador pode enviar dúvidas por meio

de chat online, a serem respondidas por um professor de plantão, situado no Centro de Mídias (SEDUC, 2018).

A Secretaria de Educação justifica a implantação do SEI pela complexidade da oferta do ensino médio nas regiões rurais, a demanda a ser atendida, as condições fitogeográficas e os índices de proficiência e de evasão.

Neste universo das Escolas Estaduais, observa-se uma alta taxa de abandono e baixos índices de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática, 17% dos alunos rurais abandonam os estudos, contra 14,9% do meio urbano, de acordo com o Censo Escolar/INEP. Segundo resultados do sistema paraense de avaliação educacional, de 2016, 60,7% e 78,6% dos estudantes têm proficiência abaixo do básico em Língua Portuguesa e Matemática, respectivamente (SEDUC, 2018).

As aulas do SEI iniciariam normalmente no período letivo de 2018. A meta da SEDUC era levar o ensino médio regular, por meio de tecnologia, a 145 salas de aula. Até o final de 2018, esse sistema de ensino deveria estar em operação com participação de 6.400 alunos em aulas piloto em 61 localidades do Pará.

Para verificar a posição sobre o SEI, buscou-se o ponto de vista de professores e alunos da Escola Rui Barbosa, os quais participaram de uma reunião que aconteceu na 10ª URE, município de Altamira sobre a implantação dessa modalidade de ensino que aconteceria na escola da comunidade no ano de 2018, período em que ocorreria a mudança e esse seria o público alvo desse sistema.

Na reunião ocorrida no ano de 2017 em Altamira foram esclarecidas algumas questões sobre o novo sistema a ser implantado e os estudantes expuseram diversas preocupações sobre sua viabilidade estrutural e pedagógica, e solicitaram que o SOME continuasse. A partir dessa manifestação e de outras, a modalidade SEI foi implantada apenas em uma comunidade do município para teste, na EMEF Magalhães Barata.

Os discentes que participaram desse movimento foram questionados sobre o que pensam do SEI, enquanto alunos do Sistema Modular de Ensino e possíveis candidatos a utilizarem a nova

modalidade. Estes se mostraram insatisfeitos e inseguros quanto aos benefícios dessa mudança, como mostram as falas a seguir.

Acredito que não teria nenhum benefício e sim malefícios. Pois acredito que esse sistema só atrasaria o ensino da nossa comunidade, que já é atrasada em comparação ao ensino em grandes cidades. Em minha opinião, não funcionaria, pois, já é muito difícil aprender com o professor em sala pra tirar todas as nossas dúvidas, imagina apenas uma aula passando na televisão, onde os alunos não teriam o recurso de tirar suas dúvidas que é essencial para o aprendizado (E. P. A., ex-aluna do SOME na comunidade, 2020).

No meu ponto de vista, o modelo que estaria a ser implantado, iria sim né, provocar alguns atrasos na educação devido impedir que o aluno interaja em tempo real com o professor, que o aluno esclareça suas dúvidas e tudo mais. No meu ver é para isso que serve o professor, ele está ali para conversar, interagir com o aluno, para esclarecer todas as dúvidas e se fosse para o aluno ter uma aula digamos que remota, a gente teria em casa, estudaria em casa através da internet, só que nem todos os alunos tinham internet na época. A modalidade de ensino que eles queriam implantar traria sim algumas mudanças e provavelmente iria atrasar a educação, porque com o professor em sala de aula já é difícil, imagina só uma aula sendo transmitida através de um telão ou televisão pra gente (E. C. A., ex-aluna do SOME, 2020).

Outra aluna reafirmou que pensa da mesma forma, e cita como exemplo o momento em que o mundo está passando, com o enfrentamento da pandemia do novo coronavírus (COVID-19), os alunos estão tentando dar continuidade aos estudos através das plataformas digitais, no entanto, estão encontrando dificuldades no aprendizado dos conteúdos, sem contar que nem todos os alunos têm acesso à tecnologia:

Eu acredito que seria um atraso no ensino, até porque é difícil aprender somente assistindo aulas pela internet, nem todo mundo tem uma facilidade de aprendizagem, já com o professor na sala a gente deixa de aprender muita coisa, imagine com apenas vídeos aulas, fora que o professor seria substituído por uma tecnologia que não beneficiaria a todos. Vimos muitos exemplos agora com essa pandemia, muitos alunos estão deixando de estudar porque as aulas estão sendo através de vídeos, e muitos como citei anteriormente, não tem facilidade de aprendizagem. Tá sendo um grande desafio para os jovens de hoje, inclusive assisti

no jornal que muitos jovens estão reclamando dessas aulas por vídeos. (S. S., ex-aluna do SOME na comunidade, 2020).

Os entrevistados têm basicamente a mesma visão em relação a esse sistema educacional interativo, principalmente nos quesitos da acessibilidade e da aprendizagem através de videoaulas. No que tange à questão da reforma do ensino médio, ao questionarmos professores pioneiros do sistema modular de ensino sobre a possível substituição do SOME pelo SEI e as lutas que têm enfrentado para manter essa modalidade de ensino, tivemos o seguinte posicionamento:

O SOME é um projeto para atender as comunidades rurais, onde a internet ainda não é de qualidade e a substituição da presença de professoras/es nestas comunidades por um sistema via internet ou sinal de TV é um projeto inviável, primeiro que a cultura da população do campo é outra. É o contato, o diálogo com os profissionais que faz aumentar a aprendizagem, ficar em frente a um aparelho não vai ter aprendizagem, poderá diminuir o índice de conclusão do ensino médio, a qualidade vai ser muito inferior. E com isso vai prejudicar a disputa das vagas nas universidades de quem mora no campo com quem mora na cidade, porque quem está no ensino médio regular, tem acesso a cursinho e a internet com qualidade; hoje, o SOME disputa de igual para igual com o regular de qualquer cidade no estado do Pará. Esse projeto do SEI é inviável, nós já estivemos em Belém com a Secretária de Educação do governo anterior, o sindicato continua discutindo isso. Quanto ao governo somos nós que trabalhamos e conhecemos a realidade das comunidades rurais no estado do Pará, discordamos deste projeto e esperamos que o governo possa desistir e manter o SOME funcionando nas comunidades rurais e que possa levar para outras que ainda não tem (A. N., professor do SOME, 2020).

No mesmo sentido, o SEI também não agrada a professora A. C. R, que atua no SOME e tem resistido, lutando em prol de uma educação de qualidade a ser ofertado pelo sistema modular atual.

Atualmente o SOME vem enfrentando diversos ataques governamentais, com a finalidade de efetivar a substituição do SOME pelo SEI. Tal tentativa é uma afronta ao aluno do interior do estado, pois sabemos do sucateamento sofrido intencionalmente pelo Sistema de Organização Modular de Ensino, objetivando, descredibilizando-o em prol da implantação do SEI, sendo que não oferece manutenção de necessidades básicas para os estudantes no que tange o processo de ensino-aprendizagem. Apesar das mazelas, causadas pelo descaso do governo, o

SOME tem mostrado, ao longo dos anos, desempenho positivo no processo educacional, assim fortalecendo as lutas de educadores e educandos na manutenção de aulas presenciais e não a um ensino frio e inerte proposto pelo SEI. (A. C. R., professora do SOME, 2020).

Como podemos perceber nas opiniões colocadas, o SEI é um sistema que não é bem visto pelos alunos das comunidades e professores que atuam no SOME. Nessa perspectiva, ao ser questionado em relação ao sistema implantado como projeto piloto em uma das escolas da zona rural do município, o Secretário de Educação do município ressalta:

Hoje estamos com apenas uma escola com o sistema SEI implantado, entrando já para o 3º ano do ensino por intervenção de mídias. Eu tive a oportunidade de acompanhar as aulas via plataforma, onde os alunos observam as aulas, eles prestam atenção no professor e depois ele trabalha na resolução das atividades, eu particularmente não encontrei pontos negativos a se fazer em relação a essa modalidade de ensino. Inclusive, no momento que eu estive observando, eu até observei os alunos bem mais concentrados do que numa sala de aula de ensino normal. No meu ponto de vista, é uma maneira, uma nova metodologia que pode dar certo! Porque o aluno não está ausente do professor. Entendeu? O professor está apenas à distância, transmitindo as suas aulas através de uma tela, mas é como se fosse uma aula presencial normal, porque existe a interação com o professor. Do meu ponto de vista, eu não encontrei falhas, eu achei meramente positivo e interessante e até foi provado para os alunos da EMEF Magalhães Barata, inclusive um dos alunos que concluiu o 3º ano no ano passado, fez o ENEM e ele não se saiu mal na prova do ENEM. Entendeu? Então assim, eu não tenho críticas, eu preciso observar mais pra eu apresentar críticas, porque até então eu não tenho do que reclamar, do pouco momento que eu observei as aulas do ensino SEI, que é o Sistema Educacional Interativo (Professor W. F., Secretaria de Educação de Medicilândia, 2020).

O representante da Secretaria Municipal de Educação percebe o sistema como uma alternativa viável para as comunidades onde até então não era ofertado o ensino médio, e que só tem visto pontos positivos ao observar as aulas na escola piloto.

O ex-coordenador do modular rural e atual coordenador de programas educacionais do município, o professor C. N., que acompanhou todo o processo do programa implantado na EMEF Magalhães Barata, a 27 km da sede do município, afirma que a

comunidade em geral, alunos, pais, mães e professores avaliam o programa como positivo e diz que será implantado em mais três escolas. Ao ser questionado sobre o porquê de ter sido escolhida esta escola, explica que:

O plano piloto era instalar no km 80, na escola Gaspar Vianna. Mas dada a dinâmica que ninguém conhecia o programa, a comunidade não aceitou. Daí nós reunimos e buscamos levar a uma das comunidades que sempre lutou pela implantação do ensino médio. A escolha da Magalhães Barata se deu pelo fato de que já haviam sido realizadas visitas da 10ª URE, e a Magalhães Barata é uma escola Polo que atende alunos do km 105 ao 90, alunos das vicinais. (Professor C. N., ex-coordenador do modular rural e atual coordenador de programas do município, 2020).

Ao ser questionado sobre o que acha dessa modalidade e como os professores da região e município que se qualificaram para atuar no ensino médio seriam inseridos no SEI, e embora não tenha problematizado a questão, respondeu:

O SEI não é ruim como as pessoas dizem. Ao participar de uma aula, você percebe que não há diferença do que é feito no ensino regular. Apenas a dinâmica muda. Para as comunidades que não é possível instalar turmas do SOME e do regular, é de extrema importância. Durante as aulas quando se tem dúvidas, o aluno tira normalmente. Embora sejam transmitidas ao vivo via satélite, as aulas ficam gravadas, caso aconteça algum problema, os alunos assistem posteriormente. Participei de uma aula e do meu ponto de vista, muito interessante, quando retornar as aulas, irei convidar alguns alunos do regular para participarem de uma aula. Para que os professores sejam inseridos no programa, eles precisam fazer um processo seletivo que é realizado pela SEDUC (Professor C. N., ex-coordenador do modular e atual coordenador de programas do município, 2020).

Observamos que, para atuar no SEI, o profissional na qualidade de monitor precisa ser dinâmico e qualificado para auxiliar os alunos a tirarem suas dúvidas, inclusive ao mobilizar os professores remotamente, além de ter um certo domínio sobre os conhecimentos de cada disciplina. E dessa forma o governo proporciona significativa diminuição na contratação de profissionais da educação e custos de deslocamento.

Ao ser indagado sobre de que forma o currículo é trabalhado no SEI, se é adequado às especificidades locais ou já vem pronto, unificado, o atual coordenador municipal de programas afirma:

Em relação ao Currículo, os alunos não são prejudicados. O currículo é o mesmo do ensino regular. Entretanto, nesse caso são realizadas reuniões com alunos, pais e responsáveis e comunidades em geral, e dentro delas, são organizados projetos que obrigatoriamente devem levar em consideração a realidade da comunidade. E são organizadas oficinas com temáticas que venham considerar e melhorar a qualidade de vida das comunidades (Professor C. N., ex-coordenador do modular e atual coordenador de programas do município, 2020).

Embora ambos os programas, o Sistema Organizacional Modular de Ensino e o Sistema Educacional Interativo, sofram críticas e sejam vistos em seus prós e contras, são as únicas políticas que visam levar a educação escolar até as comunidades rurais, evidenciando uma crescente desresponsabilização do estado com diminuição gradativa de investimentos para que esses estudantes tenham ensino regular de qualidade, de forma presencial, com estrutura e professores qualificados e valorizados. Esses sistemas são definidos porque a educação, e mais ainda, a ofertada para as populações do campo, não é prioridade, dada a perspectiva neoliberal, excludente, que discrimina e nega direitos sociais.

O SEI, certamente, não responde por esse desafio, não pode dar conta de redirecionar o caminho do estado no ensino médio rural, não pode cumprir a meta de atender cerca de 5 mil alunos em todas as regiões de integração do estado por meio da instalação de um total de 145 pontos de transmissão de aulas.

O Fórum Paraense de Educação do Campo tem sido um espaço importante de luta e tem recorrido ao Ministério Público do Estado do Pará, no sentido de tomar providências legais e possíveis intervenções em favor da diversidade das populações camponesas, quilombolas, comunidades tradicionais e povos indígenas, o que desembocou em ações civis públicas para suspensão da oferta do ensino médio pelo Sistema Educacional Interativo, coadunadas com ações de mobilizações do Sindicato dos Trabalhadores em

Educação Pública do Estado do Pará (SINTEPP) e mobilizações das comunidades escolares.

Os educadores e educadoras do Sistema Modular de Ensino (SOME) mobilizaram os estudantes e suas famílias nos municípios para pressionarem as Secretarias Municipais de Educação a não aderirem ao SEI. O Fórum Paraense de Educação do Campo tem denunciado em suas reuniões o irrisório atendimento do ensino médio nos territórios do campo, indígenas, extrativistas e quilombolas no estado do Pará, que não atinge 18% dos jovens na faixa etária definida pela legislação (de 15 a 17 anos) (FÓRUM PARAENSE DE EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2021).

O Estado precisa criar políticas públicas para essas populações, especialmente na área da educação, oferecendo livros didáticos suficientes para as necessidades das escolas e comunidades do campo, das florestas e das águas e que sejam condizentes com a modalidade de ensino, materiais didáticos e tecnológicos que contribuam na qualidade do ensino ofertado. Esse seria o papel do Estado quando dizemos: “Educação do Campo, direito de todos, dever do Estado”.

Outros fatores importantes para a garantia de educação de qualidade e socialmente referenciada são a formação continuada de professores e a oferta de materiais pedagógicos a partir de um currículo pensado dentro de uma proposta que procure romper a dissociação entre conhecimento escolar e cidadania, que possa considerar tanto os conteúdos escolares quanto os da realidade local, elementos do contexto sociohistórico de construção do processo de ensino e aprendizagem (ROCHA; NUNES, 2009). Nesse movimento metodológico e dialético, o currículo, contextualizado, pode expressar características e temporalidades das comunidades tradicionais de modo a dar vida e potencialidade de transformação e emancipação aos sujeitos da escola e da comunidade.

A educação como ato político e social deve proporcionar o desenvolvimento das crianças, jovens e adultos, no sentido de promover a formação com vistas à preparação para participação e exercício pleno da cidadania. Lembramos de Paulo Freire quando

pensamos a educação nesse caráter político, emancipatório e de qualidade.

Qualidade da educação; educação para a qualidade; educação e qualidade de vida, não importa em que enunciado se encontrem, educação e qualidade são sempre uma questão política, fora de cuja reflexão, de cuja compreensão não nos é possível entender nem uma nem outra (FREIRE, 2000, p. 43-44).

A compreensão dos limites da prática educativa demanda indiscutivelmente a clareza política dos educadores com relação a seu projeto. Demanda que o educador assuma a politicidade de sua prática. Não basta dizer que o ato político é também educativo. Não posso pensar-me progressista se entendo o espaço da escola como algo meio neutro, com pouco ou quase nada a ver com a luta de classes, em que os alunos são vistos apenas como aprendizes de certos objetos de conhecimento aos quais empresto um poder mágico. Não posso reconhecer os limites da prática educativo-política em que me envolvo se não sei, senão estou esclarecido em favor de quem a pratico. Esse saber ser docente me situa num certo ângulo, que é de classe, em que diviso o contra quem pratico e, necessariamente, o porquê pratico, isto é, o próprio sonho, o tipo de sociedade de cuja invenção gostaria de participar (FREIRE, 2000, p. 46-47).

Entre as muitas lições deixadas por Paulo Freire, temos a tarefa da formação crítica radical e libertadora, trabalhar a legitimidade do sonho ético-político da superação da realidade injusta.

Trabalhar a genuinidade desta luta e a possibilidade de mudar, vale dizer, é trabalhar contra a força da ideologia fatalista dominante, que estimula a imobilidade dos oprimidos e sua acomodação à realidade injusta, necessária ao movimento dos dominadores. É defender uma prática docente em que o ensino rigoroso dos conteúdos jamais se faça de forma fria, mecânica e mentirosamente neutra (FREIRE, 2000a, p. 43).

As vozes dos alunos e sujeitos da pesquisa são testemunhas da história da construção dos direitos do povo brasileiro que vive no campo e trabalha com a educação. São experiências e práticas de educadores e educadoras dos diversos movimentos populares, que traduzem o cotidiano da realidade da educação no campo e

desconstroem a ideia da cidade como referência civilizatória, entendendo que os espaços do campo e da cidade são inseparáveis do ponto de vista dessa expressão anunciada por Arroyo (2007).

Uma educação pensada a partir da realidade das áreas de reforma agrária, dos territórios quilombolas e ribeirinhos, do meio rural como um todo, tem demandado a construção e a melhoria de projetos de educação do campo. Os movimentos sociais e sindicais são protagonistas nesse processo de conquista, no entanto, dada a conjuntura nacional em que estamos vivendo, precisamos sinalizar as dificuldades e os desafios do processo educativo que envolve os direitos dos povos do campo e suas condições de vida e de cidadania.

A Educação do Campo no contexto de seus desafios teóricos e práticos tem a sua história circunstanciada pelas contradições da realidade rural e expressa que a educação do campo não está isolada, é coletiva e contextualizada na perspectiva da transformação social e das formas alternativas e coletivas de produção da vida.

As pesquisas realizadas pelos alunos do curso de graduação em Licenciatura em Educação do Campo revelam as contradições existentes na escola básica do campo, a história de luta dos sujeitos, o processo migratório e organização coletiva da vida em comunidade, em busca do acesso ao conhecimento e à escolarização como parte da estratégia de resistência à exploração do capital.

Temos vivenciado e construído um acúmulo de diversas experiências políticas educativas e pedagógicas no contexto do curso de Educação do Campo, na busca e luta por um projeto de educação, transformador da sociedade, impregnado de sentido e de vida, “essa vida vivida todos os dias tal como ela é vivida e pensada pelas diferentes categorias de pessoas do lugar, mas, principalmente pelos estudantes e através deles, o que importa considerar, como ponto de partida” (BRANDÃO, 2003, p. 231).

O conhecimento que produzimos na relação universidade e escola básica, nas experiências cotidianas da formação e atuação profissional, nas práticas e nas políticas públicas culminam em uma

comunidade que formamos mediante o projeto de sociedade o qual almejamos e estamos construindo. Nutrimo-nos de concepções pedagógicas críticas, fundamentadas numa epistemologia desafiadora às tendências e concepções que têm embalado as políticas educacionais brasileiras contemporâneas, exigindo, portanto, a transformação da escola (MOURA *et al.*, 2020).

O ensino médio tem muito a avançar em termos dos princípios da educação do campo e da tríade: campo, educação e políticas públicas. As realidades do campo, dos territórios camponeses, indígenas, quilombolas, dos povos da floresta e das águas, expressam demandas urgentes e se faz necessário pensar uma ação educativa que considere a realidade das políticas públicas tal como elas se apresentam em cada tempo histórico, pois a política pública não existe sem educação pública, sem escola pública que, por sua vez, para existir, precisa de um território social e político.

O estudo da realidade tem um papel essencial em uma educação transformadora. Ele está relacionado a um trabalho pedagógico que visa facultar ao educando o conhecimento da realidade e autoconhecimento. Visa ainda estabelecer e ampliar uma interrelação crescente com a comunidade, tendo no horizonte a transformação da escola em um “centro de produção, recriação e irradiação da cultura” (BRANDÃO, 2003, p. 230).

Dialogamos sobre dados da realidade de uma escola para pensarmos em construir estratégias de luta social e acadêmica pelos processos de construção de conhecimento mediados junto com os sujeitos em sala de aula da escola básica, na universidade que está formando professores, no contexto de um movimento que tem um posicionamento político, social, epistemológico e metodológico de formação humana.

Nesse sentido, diversas comunidades rurais, Ministério Público Estadual, Fórum Paraense, Fóruns Regionais e Municipais de Educação do Campo, os Movimentos e Organizações Sociais dos Povos do Campo, Indígenas, Extrativistas e Quilombolas se posicionaram contra a implantação do Sistema Educacional Interativo (SEI) nas comunidades do campo, indígenas,

extrativistas e quilombolas do estado do Pará, que tem avançado nos territórios nesses tempos de pandemia. Apesar dos discursos e ações governamentais a favor da ampliação do SEI, os movimentos sociais continuam resistindo em favor da garantia e universalização do direito à educação pública que reconheça e atue a partir da diversidade sociocultural e territorial da Amazônia e com a participação efetiva dessas populações nas definições das políticas educacionais.

Considerações finais

As populações do campo, em especial os jovens, defendem a importância e a permanência da modalidade de ensino SOME na comunidade Jorge Bueno da Silva, tendo em vista a garantia e continuidade da oferta da educação básica, possibilitando aos camponeses concluírem o ensino médio em sua localidade de origem, dado o custo de vida elevado para manter-se na cidade e a perda do convívio diário com seus familiares e sua comunidade.

Por outro lado, existem lacunas no sistema de ensino, de atender as necessidades dos alunos, suas especificidades locais; faltam políticas públicas que potencializem a formação desses cidadãos, que promovam sua inserção em outros mercados de trabalho ou que lhes ajude a desenvolver o seu ofício enquanto camponeses. Embora os docentes procurem ofertar um ensino de qualidade, essa metodologia não oferece boas expectativas de aprendizagem aos educandos, uma vez que o próprio currículo utilizado é de caráter urbanocêntrico, desconsiderando os saberes tradicionais e perdendo suas características dos princípios e pressupostos de educação do campo.

Embora haja inúmeras críticas relacionadas ao funcionamento do SOME, a comunidade sente-se mais contemplada com essa modalidade de ensino e se recusa a aceitar a substituição pelo programa do SEI, que oferta o ensino médio através do sistema de mídias. Nesse movimento de construção e sistematização dos dados, foi possível vivenciar um adensamento das reflexões sobre

os desafios da oferta do ensino médio no campo tendo em vista a garantia dos direitos às populações camponesas e, especialmente, de políticas públicas educacionais.

No intuito de compreender como o Estado vêm tratando as populações do campo em seu acesso ao ensino médio, essa pesquisa suscitou a relevância do debate para subsidiar as ações municipais e mobilizar a tarefa coletiva pela garantia de direitos educacionais. Confirmamos, ao ter acesso ao que outros pesquisadores estão desenvolvendo, o quanto devemos caminhar juntos, escola, universidade e as esferas governamentais, na realização de pesquisas e estudos sobre a realidade concreta que nós, sujeitos sociais, vivemos.

Dialogamos, ainda, sobre a necessidade de refletir como essas condições materiais de existência dos sujeitos em suas comunidades e escolas são relevantes e devem ser levadas em consideração para que possamos trabalhar em prol de uma educação emancipatória, com a qualidade e o compromisso pelo gosto do pertencimento, do respeito pela ancestralidade, da resistência por direito e acesso à tecnologia, às condições de igualdade de acesso, permanência e qualidade da educação básica de gestão pública, pelo direito ao conhecimento universal com a valorização, presença e afirmação dos saberes vinculados aos territórios de vivências dos povos e comunidades, seja do campo ou da cidade.

Referências

- ARAÚJO, A. S.. Educação do campo: estágio supervisionado III. Altamira: UFPA/Faculdade de Etnodiversidade, 2019.
- ARROYO, M. G.. Políticas de formação de educadores do campo. Educação e trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo. *Cad. Cedes*, 27(72), 157-176, 2007. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622007000200004>.

BRANDÃO, C. R.. A pergunta a várias mãos: a experiência da pesquisa no trabalho do educador. São Paulo: Cortez, 2003.

BRAYNER, C. N. M.. Sistema de Organização Modular de Ensino: um estudo avaliativo da organização do trabalho pedagógico no ensino médio do meio rural. Belém., 2012

BRASIL, [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil, 1988. Disponível em: de: http://www.senado.leg.br/atividade/comst/constituicao-federal.asp#/

FREIRE, P.. Política e educação. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FREIRE, P.. Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Ed. UNESP, 2000a.

FÓRUM PARAENSE DE EDUCAÇÃO DO CAMPO. Diálogo de Experiências do Ensino Médio nos Territórios do Campo, das Águas e da Floresta da Amazônia Paraense, 2021. Disponível em: de: <https://educampoparaense.com/biblioteca/dialogo-de-experiencias-de-ensino-mediopresencial-nos-territorios-do-campo-dasaguas-e-da-floresta-na-amazonia-paraense/>

GAMBOA, S. S.. Pesquisa em educação: métodos e epistemologias. 3. ed. rev., atual.e ampl. [recurso eletrônico] - Chapecó, SC: Argos, 2018.

IBGE. (2020). Cidades. Disponível em: de: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/medicilandia/historico>.

BRASIL, Lei n. 9.394. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação.

MOURA, T. V., CORDEIRO, K.O. S., SENA, I. P. F. S.. Educação do campo: políticas, práticas e formação. Curitiba-PR: CRV Editora, 2020.

MERRIAM, S. B. Qualitative research and case study applications in education. San Francisco: Jossey-Bass, 1998.

OLIVEIRA, R. M.. Elementos administrativos e pedagógicos do SOME na percepção de seus autores (Dissertação de Mestrado em Educação). Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2010.

ROCHA, M. I. A., NUNES, A. A. (Orgs.). Educação do Campo: desafios para formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

RODRIGUES, J. M. P., SILVA, G. P.. O Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) na ótica de egressos no município de Breves-Pará. Rev. Bras. Educ. Camp. 3(1), 260-286, 2018.

<https://doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2018v3n1p260>.

SACRAMENTO, B. N. (2018). Política de ensino médio modular no Pará: princípios, diretrizes e práticas formativas para juventude do campo na Amazônia (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Pará, Belém, 2018

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO.. Sistema Paraense de Avaliação Educacional (SisPAE), 2021. Disponível em: de: <https://sispae.vunesp.com.br/reports/RelatorioSISPAE.aspx?c=SEPA1702>

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. Consulta Escola, 2020. Disponível em: de: http://www.seduc.pa.gov.br/portal/escola/consulta_matricula/RelatorioMatriculas.php?codigo_ure=10

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. Conheça o Sistema Educacional Interativo (SEI), projeto da Seduc-PA que leva Ensino Médio a comunidades rurais do Pará, 2018. Disponível em: de: <http://www.seduc.pa.gov.br/site/sei/modal?ptg=9273>

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO. A educação básica no Pará: elementos para uma política educacional democrática e de qualidade Pará todos. Vol. II. Belém-Pará, 2008.

SILVA, E. G. O., TONTINI, M. CRUZ.. Educação da Rede Pública: entre as políticas e as Práticas Pedagógicas (Trabalho de Conclusão de Curso). Universidade Federal do Pará, Belém, 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Regulamento de Estágio Supervisionado obrigatório do Curso de Licenciatura em Educação do Campo. UFPA-Faculdade de Etnodiversidade: Altamira, 2017.

YAZAN, B.. Three Approaches to Case Study Methods in Education: Yin, Merriam, and Stake. *The Qualitative Report*, 20(2), 134-152, 2015. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2015.2102>

A ATUAÇÃO SOCIOEDUCATIVA DO PROFESSOR DO CAMPO E SUAS REPERCUSSÕES NAS RELAÇÕES ESCOLARES E EXTRA-ESCOLARES¹

Renata dos Santos Xavier Sales
Alcione Sousa de Meneses

Introdução

Este artigo versa sobre a figura do professor da educação básica nas escolas do meio rural, especialmente, a atuação socioeducativa e política de docentes em escolas que têm mais dificuldades de acesso à cidade, infraestrutura, apoio pedagógico entre outras deficiências. Verifica-se, em geral, uma engajada atuação dos professores dessas escolas no intuito de diminuir quaisquer prejuízos no que se refere à compreensão dos conteúdos, à participação dos alunos nas aulas; se observa ainda uma ajuda mútua entre os sujeitos da comunidade escolar, ou seja, entre os professores, pais e alunos com características distintas conforme o contexto que atuam esses sujeitos.

A aproximação com esta temática e a escolha do objeto de pesquisa (a atuação sociopolítica do professor nesta escola) se deu a partir da realização de pesquisas, diagnósticos e estágios docentes ao longo dos Tempos Comunidades² no percurso formativo propiciado pela alternância pedagógica no curso de Licenciatura

¹ Publicado originalmente em Revista Aquila, N. 23. Ano XII. Jul/Dez, 2020.

²Tempo Comunidade é uma atividade curricular obrigatória do curso de Licenciatura em Educação do Campo que ocorre no período entre etapa de aulas presenciais (Tempos Universidade), e consiste na realização de pesquisas nas comunidades de pertencimento dos estudantes deste curso, seminários nas escolas de educação básica e realização de intervenções socioeducativas por meio dos Estágios Docentes supervisionados.

Interdisciplinar em Educação do Campo da Universidade Federal do Pará, no qual ingressei como estudante em 2014, na turma de Linguagens e Códigos em Altamira.

No diálogo com algumas famílias de agricultores familiares e observando a relação das mesmas com a escola, constatamos que o professor é bem mais que isto nas comunidades, o professor acaba desenvolvendo em torno de si uma espécie de referência junto aos comunitários por exercer, em geral, uma liderança bastante significativa na busca por resolver problemas de cunho social referentes ao acesso a serviços localizados na cidade, como: benefícios assistenciais junto ao Sindicato de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais, consecução de tratamentos de saúde, consertos de estradas, entre outros. Observamos ainda uma influência dessas relações para uma espécie de fortalecimento mútuo nem sempre explicitado nas falas, que se reflete positivamente no processo de ensino e aprendizagem e no ambiente da escola.

Estes elementos empíricos acima descritos contribuíram para a escolha do objeto de pesquisa, bem como orientaram o olhar analítico sobre ele. A escolha do lócus da pesquisa que deu vida a este artigo (a escola rural multisseriada e distante da cidade, denominada Nossa Senhora da Conceição, localizada no km 135 Norte, em Medicilândia), bem como a escolha do professor Francisco (o professor Chico), principal sujeito desta pesquisa, se deu a partir de informações obtidas junto a professores colegas de Chico e da própria Secretaria Municipal de Educação (SEMEC), os quais nos deram referências muito positivas sobre o trabalho docente do professor considerando-se sua prática pedagógica e sua prática sociopolítica na comunidade.

Outro elemento influente da escolha desta temática de estudo e deste perfil de professor parte de minha experiência de vida quando adolescente, quando minha mãe cursou a Licenciatura em Pedagogia ofertada pela Universidade Federal do Pará (UFPA); a instituição ofertou 40 vagas em Medicilândia através de uma parceria do governo municipal, financiado pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento

do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) e destinava-se para professores que já atuavam em sala de aula, porém sem o ensino superior.

Algumas vezes minha mãe, a professora Janete, precisava me levar para as aulas, então eu assistia as apresentações de alguns trabalhos dos demais professores e participava de algumas discussões em grupo, foi nesse ambiente de troca de conhecimento que pude observar sobre como se dava a atuação do professor Francisco, ou Professor Chico³ e de outros professores que estudavam na mesma turma, todos atuantes nas escolas de educação básica no campo ou na cidade.

O professor Chico é um dos professores mais antigos do município de Medicilândia, assim possui uma vasta experiência sobre o fazer docente. Neste artigo, então, analisamos a atuação do professor enquanto figura social, ou seja, alguém com ação e influência para além da sala de aula. Desta forma, enquanto objetivo, visamos compreender a repercussão de sua atuação nas relações escolares (relação professor-aluno-conhecimento) e relações extraescolares (participação da família na escola, processos de mobilização sociopolítica e comunitário etc.). De forma específica ao longo deste artigo, descrevemos a trajetória do professor (sujeito da pesquisa); identificamos e analisamos as ações sociopolíticas do professor na comunidade.

O levantamento de dados para constituir este estudo se deu a partir da pesquisa qualitativa. Ela trata-se de um processo de compreensão (observação, interpretação e análise) de fatos e fenômenos sociais. O processo de compreensão se apresenta em dois níveis, o primeiro é o da compreensão direta sobre a ação humana sem apresentar quaisquer interferências do pensamento pessoal sobre os fatos, no segundo nível, e por vezes mais profundo, procura-se compreender a motivação da atividade e abstrair o significado que o indivíduo apresenta em sua ação (SANTOS FILHO, 2000).

³ Interlocutores da pesquisa

A abordagem da pesquisa de forma qualitativa é essencial para objeto de estudo em tela, pois visa descrever e analisar a atuação docente e as repercussões dela, através da busca dos significados que os sujeitos envolvidos nesta atuação docente atribuem aos fatos, relações que a constituem. O estudo de caso, é o método que melhor define a pesquisa realizada, uma vez que esta busca proporcionar vivências e reflexões acerca de um caso da vida real que tem um significativo papel social e político para determinado grupo (GODOY, 1995).

Para desenvolver esta análise, as técnicas para levantamento de dados utilizadas foram: entrevistas, observação no ambiente da escola, aplicação de questionários, entre outras.

A escola e o professor Chico

A pesquisa foi realizada na comunidade escolar e no ambiente comunitário extraescolar situado no km 135 Norte a 30 km da faixa da Br 230, Rodovia Transamazônica, com ênfase na atuação docente e sociopolítica do professor Chico.

A referida escola atende alunos de séries diferentes em uma classe multisseriada com alunos do 2º, 3º, 4º e 5º anos do ensino fundamental, totalizando 17 alunos, tendo somente o professor Chico para ministrar todas as disciplinas da chamada grade curricular.

As escolas que atendem turmas multiano são comuns na zona rural de Medicilândia, principalmente nas áreas mais distantes da cidade. Para Santos e Moura esse modelo de educação ainda persiste desmistificando teses de que seja coisa do passado, ele assim caracteriza as classes multisseriadas (multiano ou ainda unidocentes):

O fenômeno das classes *multisseriada* ou *unidocentes*, são caracterizadas pela junção de alunos de diferentes níveis de aprendizagem (normalmente agrupadas em “série”) em uma mesma classe, geralmente submetida à responsabilidade de um único professor (SANTOS; MOURA, 2010, p. 35).

Apesar do avanço na legislação educacional que prevê a organização do ensino sem a seriação, estas escolas multiano seguem agrupando estudantes, mas dividindo-os por séries, eles convivem cotidianamente nas salas de aula com uma grande diversidade de faixa etária e níveis de desenvolvimento cognitivo, além de diversos outros marcadores socio identitários. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, regulamenta o funcionamento da educação básica da seguinte forma da seguinte forma:

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (BRASIL, 1996, p. 17).

Ao observar a aula do professor Chico, percebo que mesmo dentre as inúmeras dificuldades enfrentadas para assumir o comando de várias series, e de diferentes níveis de aprendizagem, o professor assume uma postura de tranquilidade e de coordenação da turma como um todo, sem distinção entre as séries; promovendo uma integração que se fortalece na troca de conhecimento entre os alunos ao adotar uma organização pedagógica própria para dar conta das especificidades encontradas em sua turma composta por séries distintas.

O professor Chico exerce múltiplas funções na escola como: professor, diretor, orientador educacional, zelador e por muito tempo foi também cozinheiro, entre outras funções extraescolares. Assim ele se refere quanto à dificuldade de ser professor nestas condições adversas de trabalho: *“Como é que você vai dar aula e cuidar de uma panela?”* (trecho de entrevista cedida em 04/09/2017).

O professor Chico tem 41 anos, é casado e reside no km 135 desde 1994 onde se localiza a escola lócus desta pesquisa. Formou-se em Pedagogia pela UFPA, concluiu o curso em 2008, é pós-graduado em psicopedagogia por uma universidade particular, concluindo em 2010. Quando chegou na vicinal para atuar como professor foi lotado na escola de sua comunidade chamada de

Escola Municipal de Ensino Fundamental Maravilha, onde reside desde então, atuou nessa escola até 2007 após esse ano a escola foi fechada, pois, segundo a SEMED, não tinha número suficiente de alunos para formar turma. Como nesse mesmo ano a escola Nossa Senhora da Conceição estava passando por dificuldades com relação à permanência de professor na comunidade (geralmente vinha um professor e desistia e depois vinha outro), então a comunidade o chamou para lecionar na referida escola que se situa a 11 km de sua residência.

Para uma boa atuação profissional do professor, sabe-se que esta precisa munir-se de conhecimentos através das teorias de ensino e aprendizagem, “[...] mas sempre será necessário que o professor conheça a realidade de vida do seu aluno, sua classe social suas experiências de vida, suas dificuldades, a realidade de sua família etc.” (BOCK *et al.*, 2001, p. 157). Parte da experiência positiva do professor Chico na condução do ensino na escola do campo, advém desta posição do professor de colocar-se na relação de diálogo com os sujeitos envolvidos em seu trabalho docente em várias dimensões do fazer docente, que, especialmente nas escolas em territórios rurais são necessárias para a construção, na prática, dos ideais de uma educação do campo, aquela comprometida com o fortalecimento de modos de vida que apresentam uma condição camponesa, conforme nos inspira a definição de Caldart (2012). Vejamos alguns recortes empíricos desta experiência docente

O caminho da escola, a rotina escolar do professor Chico e seus alunos

Cheguei na escola Nossa Senhora da Conceição e me deparei com um estacionamento de motos em frente a ela, e logo pensei qual seria a idade dos alunos que encontraria na sala de aula, ou seja, jovens e adultos com habilitação para dirigir veículos. Ledo engano! Os alunos eram jovens adolescentes tinham de 11 a 13 anos. Me aproximei e logo visualizei o professor Chico sentado à porta da sala, ele estava no momento de correção de atividade

escrita da disciplina de Ciências, os alunos vinham até ele e individualmente ele corrigia as atividades e dirigia a eles um *feedback*. Aproximei-me e cumprimentei o professor que logo se levantou e de forma bem alegre - como sempre se porta em suas aulas - me saudou com as boas-vindas.

Apesar de se tratar de uma turma de multiano ou multisseriada, as aulas são compartilhadas sem direcionar a um ou outro grupo de alunos conforme a série/ano, assim o professor expõe que, às vezes, faz uma pergunta para um aluno do 4º ano e, espontaneamente, um aluno do 2º ano responde, tornando a aula participativa para todos, respeitando-se os níveis distintos de apreensão ou interpretação dos conteúdos.

Após a correção das atividades o professor liberou os alunos para o intervalo, neste dia não tinha lanche, pois a escola estava sem alimentos disponíveis para os alunos. Naquele momento o professor Chico até brinca com esse fato e diz: *“Hoje os gordinhos vão fazer regime e os magrinhos vão dar um apoio moral para o regime dos demais”*, todos riem e em seguida são liberados para o intervalo. No intervalo o professor Chico me informou que naquela semana ele esteve realizando uma revisão de assuntos da disciplina de Ciências e que naquele dia estava sendo uma sequência de exercícios: o professor copiava os exercícios no quadro e pedia para que os alunos respondessem. Para alguns professores esse fato pode causar estranheza por pensar no cansaço típico de uma sequência de exercícios, entretanto, professor Chico conseguiu conduzir de uma forma divertida e compartilhada, e não mecânica ou monótona, o que revela a criatividade e habilidade pedagógica do professor, as quais agradam a comunidade escolar e extraescolar.

Em entrevista⁴ realizada com duas alunas do professor Chico, elas expõem que *“o professor Chico nos ensina muito bem”* (Daiane. Estudante). Yasmim reafirma as informações de Daiane: *“O professor Chico nos ensina muito bem, eu gosto muito de matemática, mas as outras matérias são bem interessantes e aprendemos bastante com o*

⁴ As entrevistas das alunas foram realizadas no dia 28/11/2017.

professor". Em face de relevantes falas das alunas acima citadas, observamos que o método utilizado pelo professor Chico surte um efeito positivo na compreensão dos conteúdos. O grande Educador Paulo Freire expõe a importância da "rigoriedade metódica" quando utilizada para despertar no educando uma consciência crítica do objeto a ser estudado:

O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. Uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigoriedade metódica com que devem se "aproximar" dos objetos cognoscíveis. E esta rigoriedade metódica não tem nada que ver com o discurso "bancário" meramente transferidor do perfil do objeto ou do conteúdo. É exatamente neste sentido que ensinar não se esgota no "tratamento" do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível (FREIRE, 1996, p. 28-29).

Partindo da reflexão que Freire nos traz acima e observando a aula do professor Chico, o qual lança mão de sessões de exercícios (que outrora pode se identificar como um método tradicional de ensino), observamos que, mesmo tendo rigoriedade metódica para estabelecer critérios de aprendizagem e para conduzir as aulas, em sua classe prevalece um ambiente de dialogicidade entre os conteúdos abordados e vida dos educandos, usando exemplos de objetos comuns ao dia a dia dos alunos. Propiciando sempre condições para o aprendizado crítico de determinado objeto de estudo, o professor se posiciona não como transferidor de conhecimento, mas como quem cria estratégias que ajudam os alunos a pensar sobre determinado assunto (FREIRE, 1996). Observa-se ainda nessa prática o uso de pontos de ancoragem como motivação para o novo aprendizado; segundo a teoria de David Ausubel, estes consistem em conceitos, informações que os sujeitos já possuem e servem de mediadores entre este saber prévio e/ou empírico e as novas informações e conceitos (BOCK, 2001).

Constatamos que a prática de ensino do professor Chico se baseia em pedagogias ativas e construtivistas, inspiradas nas ideias

educacionais de Dewey e Paulo. Segundo Ghiraldelli (2002, p. 46), esta forma de ensinar “[m]ais do que a conclusão de cada lição do processo de ensino-aprendizagem, o que valeria a pena, é que ele estaria treinando os indivíduos para a pesquisa, para o que seria o trabalho natural da mente: resolver problemas novos”.

Entendemos acerca dos apontamentos trazidos pelo autor acima que “não basta só aprender, mas é necessário aprender a aprender” (GHIRALDELLI, 2002, p. 46), ou seja, ter autonomia para questionar o que não se sabe e construir o conhecimento. As concepções de ensino defendidas por Freire aproximam-se, em parte, da concepção ativa de ensino de Dewey. Freire acrescenta a esta, importantes reflexões sobre o envolvimento dos seres em sala de aula enquanto humanos, defende a importância do relacionamento afetivo refletido na relação dialógica que precisa existir nesse ambiente, e ressalta a importância da comunidade como centro nessa relação fortalecida no convívio em sala de aula. Ambos os autores destacam elementos em suas teorias cuja presença é observada na prática do professor Chico. Mesmo com a prática de promoção de resolução de exercícios pelos alunos em suas aulas, o professor se posiciona como agente articulador e promove o processo de reflexão sobre os assuntos, instigando a curiosidade, a pesquisa, construindo junto o caminho para aquisição do conhecimento e letramento cultural.

No momento dos exercícios se observa uma troca importante de conhecimento, onde os alunos se ajudam e dialogam entre si apesar das várias diferenças físicas, etárias e cognitivas; entre uma ajuda e outra, acontece uma brincadeira, uma piada entre os alunos e o professor... e o ambiente continua sendo de alegria e de troca. A rotina diária das aulas na escola assume sempre esta forma; esta parece ser a cultura escolar impressa pelo professor e os alunos no encontro diário.

O espaço da escola é utilizado pelos sujeitos como um lugar de interação que denota uma convivência propícia ao desenvolvimento, o professor se apresenta como um agente que conduz esse processo de interação. Vigotski reflete sobre esse

fenômeno trazendo-o como elemento principal para a criação das zonas de desenvolvimento proximal as quais consistem na:

[...] distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas pela criança, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado pela solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros (BOCK *et al*, 2001, p. 46).

As zonas de desenvolvimento proximal se desenvolvem pela interação entre os indivíduos que se relacionam em um determinado espaço com níveis distintos de apropriação do conhecimento e habilidades escolares, e é exatamente na diferença de aprendizados que a classe multiano pode propiciar essa forma de construção de conhecimentos, porque não se avalia como unicamente importante as habilidades inatas ou as que os alunos já dominam, mas o que estes podem vir a desenvolver sob a mediação da cultura, representada pela interação com pares mais experientes, uma vez que para Vigotski, “[o] desenvolvimento é um processo que se dá de fora para dentro. É no processo de ensino-aprendizagem que ocorre a apropriação da cultura e o conseqüente desenvolvimento do indivíduo” (BOCK *et al.*, 2001, p.162).

Ao final da aula, o professor agradeceu a minha presença e se despediu de todos, então nos dirigimos até a área externa para a despedida com os alunos, ocasião em que todos se cumprimentam e se deslocam para os seus meios de transporte “de adultos”. A escola não conta com transporte escolar, os chamados “carro de alunos”, então, os alunos se deslocam para a escola a pé, ou em motocicletas; crianças de 11 anos já têm habilidades e desenvoltura com a condução de motocicletas; no caminho para a escola (como já sinalizado em outro trecho deste artigo) os alunos se deparam com alguns obstáculos como: areal, pontes perigosas e estradas esburacadas, tendo ainda que transportar outras crianças ainda menores em suas motocicletas; por alguns trechos se faz necessário dar carona para alguns colegas, eles transportam em média de dois a três colegas na garupa de suas motos.

Ficamos bastante estarecidas com tal situação, mas observamos que eles conduzem muito bem o veículo, o que nos deixa ainda mais abismadas, mas tranquilas com a certeza de que cada um leva consigo a satisfação de estar mais um dia participando da aula do professor Chico.

Um sentimento que percebemos em meio à observação participante e entrevistas que realizamos: os alunos expressam satisfação na interação, o que se reflete na desenvoltura e no envolvimento da turma no ambiente de sala de aula.

Acompanhamos os dois alunos que havia entrevistado, até suas casas e aproveitamos para realizar entrevistas com suas famílias. As indagações foram referentes ao papel que o professor Francisco exerce na escola, tanto como professor, quanto como uma espécie de mediador entre campo e cidade na busca de desenvolvimento local. Os pais disseram em suas entrevistas que acreditam no potencial do professor Chico: *“A minha filha começou a frequentar a escola [onde o professor Chico dar aula] com 5 anos [...], quando ela passou pro primeiro ano, ela já sabia ler”* (Bruna, mãe de estudante. Entrevista realizada em 28/11/2017). A senhora Bruna expõe ainda que seus filhos demonstram aprender de forma efetiva com o professor Chico: *“O professor Chico é um bom professor, os meus meninos aprendem muito com ele”* (Entrevista cedida dia 28/11/2017).

Além das habilidades didáticas e pedagógicas, os pais destacam qualidades positivas do professor quanto à sociabilidade junto às famílias, pois, ao acompanharem o desenvolvimento dos seus filhos na escola, observam a qualidade do ensino que é transmitido, dizem que o professor é um integrante bem antigo da comunidade e que tem muita participação nas decisões sendo interativo no convívio em comunidade e com as famílias

Significados de ser professor do campo

O professor Chico expõe que gosta de viver na zona rural devido a vários aspectos: *“Além da paixão por estudar e dar aulas, eu sou apaixonado pelo campo [...], a relação com a natureza, a alimentação,*

a paz, o clima; moramos na beira do rio com uma água maravilhosa, então eu sou apaixonado pelo campo” (entrevista cedida dia 04/09/2017). Outro aspecto que o motiva a exercer esse papel profissional no campo é o companheirismo entre as pessoas. O professor Francisco diz que no campo todos se conhecem e se cumprimentam demonstrando um sentimento de companheirismo, diferente do ambiente urbano onde as pessoas não se falam, nem tão pouco se dispõem a conhecer umas às outras devido à violência que existe na zona urbana.

Observa-se então um sentimento de pertencimento ao campo e aos sujeitos que vivem nesse espaço, esta característica, certamente, propicia a relação de diálogo entre Chico e as famílias de seus alunos, a convivência mais próxima entre eles e mais propícia a um olhar sensível e informado sobre as relações sociais no campo, o tipo de sociabilidade tradicional e, é claro, esses elementos o capacitam a desenvolver um saber e um *modos operante* diferenciados, estes elementos parecem construir uma identidade docente próxima à ideia de sacerdócio, dada a dedicação e a entrega do professor ao ensino e à comunidade da qual a escola faz parte.

Antes do processo de profissionalização da profissão docente no Brasil do século XX, o magistério era visto como expressão de sacerdócio. O professor era um líder que trabalhava no magistério, mas que o fazia como expressão de uma missão proferida pelo seu ímpeto de agente social na comunidade e dedicação à mesma. Kreutz define esta atuação da seguinte forma:

Sua ação educativa na escola deveria ter vinculação com a ação educativa na comunidade, tornando-se localmente o agente principal dessa orquestração educativa, vinculando escola e comunidade. Daí o realce para as funções extraescolares. Posto como o guardião da ordem estabelecida competia-lhe assegurá-la não somente pelo ensino, mas especialmente pelo seu exemplo de vida e pela sua incansável atuação no campo religioso e social. Daí a concepção do magistério e suas extensões de serviço social como uma vocação, um sacerdócio, uma missão (KREUTZ, 1986, p. 14, *apud* HIPÓLITO, 1997, p. 21).

Nas reflexões que o autor traz destacamos a importância desse fazer docente vinculado ao convívio comunitário tendo em vista que nesse processo o professor é participe de uma vida social que se entrelaça no seu fazer docente. Com o processo de profissionalização ou funcionarização da profissão docente pelo Estado, a figura do professor se distancia de suas funções comunitárias e sociais; e o próprio professor se distancia do controle que tinha sobre seu trabalho; também é reduzido o seu prestígio social (HIPÓLITO, 1997).

Ao indagar o professor Chico sobre a importância de ser um professor, ele expõe que a escola além de ensinar o aluno para ter uma profissão, precisa ensinar para a vida, para o convívio em sociedade e sobre isto reflete Paulo Freire: “Seria uma contradição se amoroso, humilde e cheio de fé, o diálogo não provocasse este clima de confiança entre os sujeitos” (FREIRE, 1968, p. 21). O processo de ensino e aprendizagem precisa ser propício à troca e ao encontro entre os homens que buscam mais, não se esgotando ao mero transferir conhecimento, mas construir conhecimento, pois, “[a] educação autêntica, repetamos, não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados com o mundo” (FREIRE, 1968, p. 84).

O mestre Paulo Freire ainda nos mostra a importância da educação como instrumento de intervenção no mundo, que dignifica ainda mais o fazer pedagógico, pois, tal como ressaltou anteriormente o professor Chico em entrevista aqui já exposta, procura intervir socialmente para preparar o aluno para vida:

Outro saber de que não posso duvidar um momento sequer na minha prática educativo-crítica é o de que, como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinado e/ou aprendidos implica tanto o esforço de *reprodução* da ideologia dominante quanto o seu *desmascaramento* (FREIRE, 1997, p. 110).

Outro elemento definidor do significado do magistério para o professor Chico, é uma preocupação política (ainda que ele não

defina assim) com o campo e sua reprodução agrícola. Ressalta sempre em suas aulas a importância da permanência das famílias no campo, aconselha seus alunos sobre a importância de “*estudar mais para continuar no campo e não para se tornar mão de obra dos comércios na cidade*”. Tal discurso denota uma postura distinta da maioria dos docentes no campo e na cidade, tal como os que observei nas pesquisas dos Tempos Comunidades, para os quais o campo seria o lugar do atraso, e o estudo a libertação deste lugar, o passaporte para a cidade como ideal de vida.

A postura do professor Chico e suas representações sobre a relação estudo/escola e campo, revelam elementos do conceito político de Educação do Campo, a qual nasce da luta dos Movimentos Sociais ligados ao campo que buscam afirmar a importância de uma educação pública do campo pensada e implantada a partir da realidade camponesa (CALDART, 2012). Os sujeitos do campo precisam se sentir parte dessa construção e para tanto é necessário valorizar a vida no campo e respeitar de forma a educar os alunos para se posicionarem frente a defesa do seu modo de vida, da importância da agricultura familiar para a economia, educação, soberania e segurança alimentar dentre outros fatores que crescem a partir da permanência das famílias em seus territórios.

Observamos que o professor Francisco faz do ambiente de sociabilidade em sala de aula um espaço de troca. Troca de sentimentos, troca de experiências e de aprendizados, o que dignifica seu trabalho e demonstra que o “[...] fazer docente é feito com entrega e transparência (FREIRE, 1996, p. 80).

A dialogicidade política e pedagógica da atuação docente do professor Chico é assim revelada pelo olhar dos alunos nas falas a seguir:

A gente se respeita muito na aula do professor Chico” (Yasmim, aluna. Entrevista realizada no dia 28/11/2017).

Eu me considero muito esforçado na minha atuação, não é qualquer problema que me faz faltar nas aulas, e quando preciso sair, dialogo antes com os alunos e suas

famílias e reponho o tempo em algum feriado (Professor Chico. Entrevista realizada no dia 04/09/2017).

O fazer docente do professor e sua atuação sociopolítica

O professor Francisco expõe que em suas aulas procura discutir não somente o conteúdo programático da grade curricular, mas também temas pertinentes que estão sendo discutidos na sociedade como um todo (seja no ambiente familiar ou nos demais espaços, meios de comunicação etc.). Sobre isso, assim se expressa o professor Francisco: *“Os meninos são o espelho de casa, o que eles ouvem em casa, eles transmitem na escola e eu aproveito para discutir sobre esses temas trazidos pelos alunos”*. Valorizar o saber familiar e das experiências adquiridas pelas vivências como instrumento para nortear o fazer docente, é algo imprescindível para implantar uma educação que seja própria do campo:

Precisamos aprender a potencializar os elementos presentes nas diversas experiências e transformá-los em um movimento consciente de construção das escolas do campo como escolas que ajudam neste processo mais amplo de humanização e de reafirmação dos povos do campo como sujeitos de seu próprio destino, de sua própria história (ARROYO *et al.*, 2009, p. 89).

O conceito de educação do campo passa pela importância de partilhar o conhecimento de uma forma aberta e crítica, onde possa haver o diálogo não somente sobre os conteúdos, mas também sobre as questões sociais trazidas para o ambiente de sala de aula e extraclasse.

O professor Chico revela um forte pertencimento à sala de aula, à escola e uma preocupação política com a comunidade, assim, ele procura estar sempre presente na escola. Quando precisa faltar para participar de eventos da igreja, dialoga com os pais e alunos e compensa esses dias nos feriados, procurando ser pontual em suas aulas. Expõe que a escola para ele não é só um ambiente de dar aulas e seguir o conteúdo programático; é também um espaço de conscientização para a vida em sociedade, diz que

sempre procura aconselhar seus alunos sobre problemas de cunho social como: alcoolismo, o uso de drogas, a violência. Sente-se muito incomodado quando um aluno "*seu se desvia por tais caminhos*". Paulo Freire em sua obra *Pedagogia da Autonomia* nos mostra essa figura do professor que é também educador, pois seu ato de ensinar visa proporcionar "[...] capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar mas sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a" (FREIRE, 1996, p. 76).

Observar a aula do professor Francisco foi bem importante para validar informações previamente obtidas através das entrevistas, nas quais destacam-se os seguintes adjetivos ou expressões adjetivas sobre sua atuação docente: companheiro, amigo, orientador, conselheiro, dinâmico, respeitoso, criativo, extrovertido, prestativo, religioso, participativo, presente. Em sala de aula ele é carinhosamente chamado de Chico, e trata os alunos de forma bem informal, de *brother*, *amigo*, *colega*, o que imprime ao espaço de sala de aula um ambiente de companheirismo, porém sem perder a liderança pedagógica na condução da disciplina e do aprendizado, e nem o respeito dos alunos. Se observa então uma relação de confiança, entre pares no ambiente de sala de aula, uma relação de iguais com posições e papéis distintos, mas não hierárquicos. Talvez esta atuação docente seja uma expressão concreta do que Freire define como relação dialógica.

Na reunião de pais, o professor expõe o seu planejamento para todo o ano, então os pais ficam inteirados de todo o percurso escolar dos filhos. Percebe-se que há uma partilha do que é pensado para as aulas, com a comunidade escolar; que há um planejamento em conjunto. O professor informa que nas reuniões, apesar de poucas, raramente há a falta de algum pai ou mãe, e que a participação ativa deles nestas ocasiões é um fato.

Há também atuações para a implementação de serviços públicos na comunidade. Outro problema persistente na escola é com relação a oferta do ensino fundamental maior. A prefeitura esteve relutante em não abrir uma turma do sistema de oferta de ensino via Modular Rural na escola, assim, em parceria com a

comunidade, professor e famílias realizaram um mutirão e conseguiram construir uma sala na escola Nossa Senhora da Conceição para que os alunos continuassem tendo a oferta das aulas, entretanto a SEMED está constantemente ameaçando interromper as aulas dessa turma que está estudando a custo de reivindicações do professor e comunidade.

Para além de ser um articulador na defesa de questões sociais na comunidade o professor realiza diálogos importantes sobre tais questões com os alunos e com as famílias no decorrer do seu trabalho como podemos detectar nas entrevistas. Ao enfatizar problemas de cunho social o professor Chico levanta questões e promove diálogos propícios ao desenvolvimento do saber crítico que o educando precisa construir em contato com o conhecimento. O escritor Henry Giroux reflete sobre esse papel politizador que o professor precisa assumir no exercício do magistério assumindo-se como *intelectual transformador*, papel contrário ao exercício docente meramente tecnicista que se vincula de forma mecânica com o conhecimento (GIROUX, 1997).

A práxis reflexiva precisa ser constante no ambiente escolar, o educando precisa se sentir parte integrante do todo que é a escola, para tal efeito o professor precisa ser o protagonista da sua ação e não meramente instrutor do conhecimento, pois ao se pôr como protagonista ele se torna também uma referência para a comunidade escolar pelo seu fazer docente autônomo, passível de reflexão pela comunidade.

Esta atenção ao ensino de qualidade no/do campo é revelada também através das observações realizadas por mim em sala de aula e entrevistas. O professor avalia o ensino ofertado na zona rural e expõe que o estereótipo lançado de que a educação ofertada no campo não é de qualidade, é uma farsa, uma enganação; ele analisa que “[...]o que acontece, é que o governo municipal não se preocupa com as habilidades do profissional que são contratados para dar aula no campo;” critica ainda o fato de “[...] contratarem o profissional para uma determinada escola e antes desse profissional criar laços nessa escola, já o lota em outra escola então não se fortalece um vínculo com a

comunidade”, o que é muito importante para o processo de ensino e aprendizagem.

Considerações finais

No decorrer da pesquisa aqui apresentada podemos visualizar a importância da prática docente do professor do campo, o Chico, que se mostra digna de conhecimento pela comunidade acadêmica dada suas características formativas. A prática pedagógica aqui abordada em especial nos traz um fazer docente efetivo do campo que respeita as características e as peculiaridades da vida neste território que se fortalece através do papel socioeducativo e político exercido pelo professor Chico.

O grande mestre Paulo Freire nos mostra um horizonte de princípios éticos, pedagógicos e políticos que se refletem na prática do professor Chico, cujo fundamento de ensino se assenta em muitos aspectos na forma construtiva de educação escolar. Há ainda a parceria construída com a comunidade escolar e extraescolar revelando a prática educadora que se faz não somente pelo papel de professor em sala de aula, mas pela mediação entre alunos-famílias-sociedade. O princípio estruturador de suas aulas se constrói a partir da ligação entre vida e educação que transmite aos alunos um fazer próprio e pertencente a sua vida e ao seu convívio, essa prática fortalece a identidade dos povos do campo ao qual ele atende, com os quais ele convive, isto torna visível a contribuição que este docente trás para que não ocorra o êxodo rural e a evasão escolar.

A Educação do Campo se constrói a partir do protagonismo das comunidades rurais, estas são propulsoras das diretrizes que norteiam a ação pedagógica da instituição escolar. O professor Chico se aproxima muito desta concepção transformadora que a educação precisa assumir junto às famílias, e o faz apesar de (por vezes superando) as desigualdades sociais, a falta de recursos e de investimento municipal; entretanto ao invés de ficar se lastimando das dificuldades, ele constrói mecanismos para trazer ao centro o

que é importante para a educação que é o fazer pedagógico com entrega e com diálogo.

Em meio a tanto descaso com a educação pública do campo ainda há esperança, pois como dizia o grande educador Paulo Freire (1997): “É preciso ter esperança. Mas tem de ser esperança o verbo esperar”, ou seja, essa esperança precisa ser instigadora, transformadora é necessário ‘correr atrás’, e essa lição do grande educador eu constatei na prática docente do professor Chico e vou levar comigo, na minha prática como mãe, educadora, sindicalista e universitária.

Referências

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Organizadores) **Por uma Educação do Campo**. 4 ed.-Petrópolis, RJ: VOZES, 2009.

BOCK, Ana Mercés, et al. **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia**. São Paulo: Saraiva, 2001.

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

CALDART, Roseli Salete (org); PEREIRA, Izabel Brasil; et.al. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Expressão Popular, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1968.

GIROUX, Henry. **Os Professores como Intelectuais**. Rumo a uma pedagogia Crítica da Aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GODOY, Arilda Schimidt. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo: EAESP / FGV, 1995.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. **Trabalho Docente, Classe Social e Relações de Gênero**. Campinas: São Paulo, 1997.

ROCHA, Maria Isabel, HAGE, Salomão Mufarrej (organizadores). **Escola de Direitos: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010 (Coleção Caminhos da Educação; 2).

SANTOS FILHO, José Camilo dos; GAMBOA, Silvio Sánches (org.). **Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2000 (Coleção Questões da Nossa Época: v. 42).

PERCEPÇÕES DE EGRESSOS SOBRE A FORMAÇÃO INTEGRAL PROPORCIONADA PELA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NA CASA FAMILIAR RURAL DE GURUPÁ, PARÁ

Klilton Ramos Nogueira
Irlanda do Socorro de Oliveira Miléo
Carla Giovana Souza Rocha

Introdução

A educação do campo historicamente esteve entrelaçada a projetos políticos de desenvolvimento defendidos por organizações presentes no meio rural, onde embates, reivindicações e conquistas foram balizados por conflitos seculares que marcam profundamente a vida de milhares de trabalhadores rurais espalhados pelos quatro cantos do mundo (FERNANDES, 2004).

A rica história que marca a educação do campo e o protagonismo do movimento social gurupaense contou com a presença do Projeto Educacional Casa Familiar Rural de Gurupá (CFRG), alicerçado na Pedagogia da Alternância (PA), que foi a modalidade que mais se aproximou dos anseios das comunidades rurais locais, pois é uma proposta educativa que atende às demandas formativas dos jovens filhos e filhas dos agricultores. Trata-se de um espaço de construção e ressignificação de saberes e conhecimentos, uma vez que as ações pedagógicas se fundamentam na concepção de educação em dois tempos – o tempo da escola e o tempo da comunidade (GIMONET, 2007). Em outras palavras, representa um projeto de educação voltada aos diferentes sujeitos coletivos do campo por ser no e do campo (CALDART, 2008; ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004).

Este trabalho não se reduz a falar sobre a CFR de Gurupá, mas implica necessariamente um exercício reflexivo ao contextualizar os processos educacionais proporcionados por esse ambiente formativo e, ao mesmo tempo, reforçar a necessidade de registros de experiências vivenciadas que sistematizem qualitativamente os conhecimentos evidenciando o quão importante foi o projeto educacional da CFRG para os seus egressos e seus familiares, assim como para suas comunidades de pertença.

A trajetória da CFRG se inicia no fim da década de 1990 e começo dos anos 2000, sendo uma tarefa árdua, que exigiu esforços dobrados das lideranças sociais à frente do Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais de Gurupá (STTRG), pois os recursos materiais e humanos nesse período eram escassos. Mas isso serviu como elemento motivador de debates que buscavam incessantemente ouvir e incluir nas discussões iniciais as mais de 20 famílias ribeirinhas que foram sócias fundadoras desse projeto educacional.

Essas famílias estiveram presentes em todo o processo de organização da CFRG e de suas proposições surgiram Temas Geradores (TG's) que orientaram as ações formativas da instituição a partir do Curso Técnico Integrado em Agroecologia ofertado de 2006 a 2013. Estes TG's eram diversificados e abordavam diversos campos de saberes como: plantações, criações, gestão da propriedade, meio ambiente, políticas públicas, questões territoriais e agrárias, religião, luta por direitos, economia etc. As ações educativas pautavam-se em um trabalho pedagógico interdisciplinar e eram voltadas à construção coletiva de conhecimentos e valorização dos saberes tradicionais, condizentes com a realidade agroextrativista do município.

Essa ação formativa da CFRG alicerçada na Pedagogia da Alternância foi elaborada com o propósito de contribuir com inúmeros projetos familiares ligados ao território rural como estratégia de colocar os estudantes como os principais protagonistas de uma proposta inovadora capaz de promover um

trabalho integral e colaborativo para transformar a realidade socioproductiva de Gurupá, no estado do Pará.

Nesta perspectiva, este estudo buscou refletir sobre as contribuições da Pedagogia da Alternância na formação integral dos jovens egressos do projeto educativo da Casa Familiar Rural do município de Gurupá, discutindo sobre a sua inserção profissional e identificando os principais suportes pedagógicos e teóricos que contribuíram para sua formação escolar e entrada na vida profissional, com destaque para a Pedagogia da Alternância como suporte central em todo o processo pedagógico.

Metodologia

Adotou-se a abordagem da pesquisa qualitativa que, de acordo com Denzin e Lincoln (2006), abrange uma abordagem interpretativa do mundo, em que os fenômenos são estudados em seus cenários naturais, buscando a compreensão dos fatos sociais em termos dos significados que são adjudicados pelos sujeitos presentes no contexto investigado.

Para a geração de dados, utilizou-se a aplicação de questionário *online* criado na plataforma Google Formulário com questões referentes à formação integral que esses jovens obtiveram na Escola Comunitária ao longo dos seus estudos. Esse formulário foi enviado por e-mail para 36 egressos, escolhidos aleatoriamente, das 13 turmas que a CFRG formou no período de 2006 a 2013. Foram realizadas ainda entrevistas semiestruturadas com 03 ex-monitores da CFRG e com 04 lideranças dos movimentos sociais que acompanharam as atividades do curso.

O procedimento *on line* foi escolhido porque muitos desses alunos moram em outros municípios e mesmo aqueles que residem em Gurupá estavam em isolamento social, pois no período em que ocorreu a pesquisa de campo irrompeu a pandemia da Covid-19. Na ocasião, dos 36 egressos convidados a participar da pesquisa enviados 11 responderam e reenviaram os formulários.

Foi desenvolvida ainda uma análise documental no acervo da CFRG. De acordo com Gil (2002) e Denzin e Lincoln (2006), os documentos se revelam como fontes analíticas por permitirem ao pesquisador obtenção de quantidade e qualidade de dados que possibilitam a compreensão de processos e de mudanças socioculturais e históricas sobre o objeto de estudo, bem como, proporcionam evidências, fundamentam e validam informações adquiridas por outras técnicas de coleta de dados.

Origem das Casas Familiares Rurais: historiando a pedagogia da alternância

A Pedagogia da Alternância é produto de lutas do homem e da mulher do campo que ao longo do tempo, por acreditarem em seus ideais, não se acomodaram e foram em busca de uma educação voltada à sua realidade, tornando-se referência de resistência contra o sistema hegemônico do grande capital. Mas, nem tudo que vem sendo conquistado aconteceu de forma imediata e pacífica, pois os embates existentes entre classes que atuam no meio rural são fortes e constantes.

No que concerne à educação e as suas especificidades para os povos do campo, inúmeras situações devem ser consideradas, uma delas é o estudo da realidade de cada região, porém, na maioria das escolas situadas no campo ainda se materializa o modelo de uma educação urbanocêntrica e excludente. Para superar esse paradigma foi necessário que os movimentos sociais camponeses liderassem a luta por uma educação diferenciada, pensada pelos trabalhadores do campo.

Quando se conjectura qualquer estratégia de desenvolvimento, a educação desponta como fundamento, pois nela se firma a engrenagem do sistema pautado em um propósito de ação voltado para a formação de agentes de desenvolvimento para o campo. Mas, o problema é a existência de dois modelos que estão em disputa e que acarretam embates. Nesse sentido, todas as propostas que surgiram como alternativas de educação ao modelo

vigente foram vistas pelo sistema capitalista como transgressoras por ameaçarem a estabilidade do campo, gerando, assim, o conflito entre projetos agrários antagônicos.

Por outro lado, lutar por “espaço diferenciado” e conseguir conquistá-lo redirecionando a educação à realidade camponesa foi anseio que balizou a filosofia de vida dos pequenos produtores rurais e, certamente, as mobilizações e o embate pelo direito à educação pensada a partir de um projeto social e educacional que represente suas especificidades identitárias. Em função disso, e contra o grande capital, há um visível campo de disputa e de conflitualidade (FERNANDES, 2004).

Essa conflitualidade presente entre modelos distintos no e para o campo, e que são defendidas por classes e setores organizados, fortaleceram ao longo dos anos a dicotomia entre Educação do Campo e Educação Rural, evidenciando assim a presença de modelos divergentes no cenário brasileiro. Essas linhas antagônicas por muitos anos acirraram essas disputas entre os dois modelos de educação para as populações camponesas, a educação rural e a do campo (HAGE, 2005, *apud* MAGALHÃES, 2009).

Fernandes (2004) destaca que o campo sempre foi espaço de inúmeros debates e lutas, visto que a busca por direito à terra e às relações de produção reivindicados pelos agricultores envolve interesses contrários aos interesses da classe capitalizada, pois quando o assunto envolve educação é nítida a existência forte de correntes ideológicas divergentes.

Confirma-se nessa caracterização a existência de contradições entre os dois modelos de educação, e que historicamente se materializa na educação escolar ofertada para o campo que ainda é a educação rural, desenvolvida pelo poder público, mas que não oportuniza ao homem e mulher do campo a sua auto independência, por fomentar uma política educacional que promove a reafirmação da dicotomia campo-cidade (ARROYO, 2005; MOLINA, 2008; CALDART, 2008). A manifestação contrária a esse paradigma reflete um território em disputa e um conjunto de conflitos, que forjam, na esfera da resistência política e cultural,

outro desenho do ato de educar-se como sujeito histórico e com perspectivas em avançar na defesa da educação como direito.

Saquet (2011) também demonstra qual é a lógica de desenvolvimento econômico do território campesino que está em jogo, e que é imposta pelo poder público e patrocinada pelo agronegócio. O autor aponta a sincronização existente que prioriza somente o campo político e econômico dos donos do capital.

O território assume centralidade e é compreendido a partir das ideias de domínio, de poder e de gestão de certa área, seja por parte do Estado, seja por parte de grandes empresas. O destaque é para a formação e atuação do Estado brasileiro, numa concepção eminentemente política e econômica (SAQUET, 2011, p. 11).

Infelizmente esse é o cenário em que o campo brasileiro está situado numa concepção de favorecimentos para o grande produtor de *commodities* e de atendimento precário à agricultura familiar. Quando a educação é contextualizada nesse cenário, nota-se o quão grande é o desafio de se lançar e realizar modelos de ensino que sejam diferenciados. Neste sentido está na educação a centralidade para a quebra desse paradigma, e para isso é crucial que exista uma rede bem articulada de colaboradores que contribuam, somando forças para que o direito a uma vida digna no campo se torne realidade para agricultores familiares, comunidades tradicionais, povos indígenas e demais populações do campo.

Desafios e conquistas da pedagogia da alternância

Nos últimos anos a discussão sobre educação diferenciada tem ganhado mais espaço a partir da organização dos movimentos sociais e instituições representativas que a tomam como forma de resistência ao modelo hegemônico presente no campo. Esses movimentos têm incluído cada vez mais a pauta dos direitos fundamentais que os povos que moram e trabalham no campo têm, proporcionando-lhes, mesmo que ainda de forma lenta, melhorias nas áreas sociais, culturais, ambientais.

Para isso foi necessário que se somassem a várias frentes estratégicas buscando fortalecer nas últimas décadas a pauta da educação. O Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova é um bom exemplo disto, realizado em 1932, este foi marcado por um ideal revolucionário de um novo rumo para a educação brasileira, o que ajudou a intensificar nos últimos anos a luta por uma educação diferenciada. Detogni (2017) enfatiza essa correlação dos avanços com os posicionamentos dos movimentos pró-educação, destacando este Manifesto, que tem em Anísio Teixeira um de seus articuladores. Também nos anos de 1990, após muitos debates, a pauta da educação do campo foi intensificada com o I Encontro Nacional da Educação da Reforma Agrária - ENERA, ocorrido em julho de 1997 em Brasília/DF (SANTOS *et al.*, 2020).

Essas ações que pautam a educação como prioridade para o enfrentamento de muitos problemas da sociedade ajudaram na discussão dos novos rumos para educação. Isso certamente oportuniza aos sujeitos do campo condições dignas de vivência e qualidade de vida a partir de uma formação transformadora, colocando-os como agentes conhecedores de seus direitos sociais fundamentais.

No Brasil, a Pedagogia da Alternância se apresenta como uma possibilidade diferenciada de formação escolar e humana vinculada às especificidades identitárias dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, podendo ser compreendida como “mais que um simples método, devendo ser considerada como um verdadeiro sistema educativo” (GIMONET, 2007, p. 17).

Esse projeto educacional fortalece projetos de economia familiar, reforçando aspectos do planejamento e gestão de seus sistemas. Isso porque a dinâmica da Pedagogia da Alternância alicerça-se na articulação da teoria e da prática nos tempos e espaços diferentes que fundamentam a alternância. Gimonet (2007) destaca que essa articulação se materializa através dos instrumentos pedagógicos e na colaboração dos envolvidos na ação educativa (estudantes, famílias, professores, comunidade), tanto na

proposição como no acompanhamento das atividades escolares e comunitárias.

De acordo com Ribeiro (2008), as experiências brasileiras mais conhecidas foram organizadas a partir de dois modelos: o italiano, com as Escolas Família Agrícola (EFA's), com experiências desenvolvidas na Bahia e no Espírito Santo; e o modelo francês, com as Casas Familiares Rurais (CFR's), difundidas nas regiões Sul e Norte do país. Embora guardem em si princípios norteadores comuns, por partilharem as mesmas finalidades e meios – a formação integral dos jovens campo –, há uma diferença entre a base de formação nas duas experiências. Como especifica Ribeiro (2008, p. 37): “as CFR's, sem descuidar da formação escolar, dirigem seu foco para o trabalho agrícola, enquanto que as EFA's, sem abrir mão do trabalho agrícola, estão mais direcionadas à organização formal”.

Contribuição do movimento social para a criação da CFR de Gurupá

A experiência da CFRG está articulada à mobilização dos movimentos sociais, tendo forte influência das Comunidades Eclesiais de Base (CEB's) que buscavam, por meios de estudos bíblicos, inspirações para discutir as principais questões sociais que as comunidades sofriam, e por meio da mobilização e formação cristã faziam ações que pudessem solucionar os problemas sociais das comunidades rurais e urbanas. Em Gurupá, a Igreja Católica, comandada pelo pároco Padre Giulio Luppi, um dos principais protagonistas da mobilização e organização do movimento social inspirada pela Teologia da Libertação que na década de 1970 protagonizou a mobilização e organização das CEBs.

Foi sob a liderança de Luppi que em 1973 foram criadas mais de 70 comunidades católicas espalhadas por toda a área rural de Gurupá, o Conselho Paroquial e as Pastorais, com destaque para a Pastoral da Terra. À medida que as comunidades se firmavam por

meio de encontros de formações, como o da Semana Catequética¹, os laços de companheirismo entre as lideranças comunitárias se fortaleciam (MAGALHÃES, 2009). Esses encontros colaboraram para que em 1986 ocorresse a “Tomada do Sindicato”², proporcionando autonomia aos trabalhadores rurais gurupaenses, principalmente sobre a comercialização de seus produtos. Nesse período, segundo observa Magalhães (2009), a pauta do movimento sindical era “Terra, Saúde e Produção”. Posteriormente, despontaram as discussões sobre a possibilidade de uma educação diferenciada para os jovens do campo no município de Gurupá. Nas palavras da autora:

Em relação à questão educacional, o STR foi a primeira entidade a iniciar o debate sobre educação do campo no município, isso ocorreu no congresso dos trabalhadores rurais realizado em 1996, onde se discutiu pela primeira vez a necessidade de uma formação específica para os jovens do campo. Manoel do Carmo, ex-seminarista, camponês e liderança local foi o grande animador da proposta de instalação de uma Casa Familiar Rural ou uma Escola Família Agrícola. Depois de muitos debates, conversas e visitas a experiências já existentes em outros municípios, decidiu-se pela implantação de uma CFR por estar mais de acordo com as necessidades locais (MAGALHÃES, 2009, p. 91).

Observa-se o protagonismo do movimento social organizado frente ao debate sobre temas que, historicamente, são tomados como menores pelos gestores públicos, como é o caso da educação do campo.

¹ Semana Catequética – Encontro que acontece uma vez no ano na Paróquia e que discute os principais temas que afligem as comunidades, neles várias lideranças surgiram para o movimento social de Gurupá. (MAGALHÃES, p 38. 2009).

² Tomada do Sindicato - Movimento de oposição sindical que acampou em frente a sede do STTR de Gurupá/PA em 1986. Os trabalhadores rurais não concordavam com as irregularidades que os patrões da época praticavam na gestão do STTR, por isso, acamparam por 56 dias em frente a sede e só saíram de lá após uma eleição limpa que resultou na nova diretoria da instituição. (Acervo de documentos do Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais de Gurupá- STTRG).

Origem da Casa Familiar Rural de Gurupá – CFRG

Após pesquisa feita sobre qual seria o modelo educacional mais apropriado para a realidade camponesa gurupaense, na assembleia de 02 de agosto de 1998 foi constituída a Associação da Casa Familiar Rural de Gurupá (ACFAG). Nessa reunião estavam presentes mais de 150 pessoas de mais de 20 comunidades rurais de Gurupá, além de lideranças de entidades parceiras como o Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais de Gurupá (STTRG), Conselho Nacional das Populações Extrativistas (CNS), Conselho Paroquial de Gurupá, Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional (FASE).

Na Assembleia foi aprovado o estatuto social da ACFAG, no qual constaram os critérios para o ingresso dos jovens na CFR, com definição de como ficariam as contribuições dos associados e os encaminhamentos dos mutirões para a limpeza do terreno onde iria ser construída a Casa Familiar Rural. No início, para que fosse construída a CFRG, a ACFAG contou com a colaboração das famílias que contribuíram substancialmente para erguer as primeiras instalações físicas da escola.

Nos mutirões foram construídas as primeiras instalações, com dois dormitórios, um masculino e outro feminino, uma casa para monitores, uma cozinha que funcionava também como refeitório e uma pequena maloca, onde aconteciam as aulas. No dia 19 de março de 2000 foi realizada a aula inaugural da CFRG, com sua primeira turma de 30 alunos do ensino fundamental. Nesse período a instituição contava com três monitores, uma governanta, que ajudava nos trabalhos educativos e na gestão do ambiente, e um caseiro, que fazia a manutenção da estrutura física da escola.

A Casa Familiar Rural sempre foi tratada por lideranças do Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais de Gurupá (STTRG) como uma parceira forte na estratégia de desenvolvimento sustentável para o campo, sendo ela imprescindível para que se alcançassem os objetivos de melhorias de vida das famílias a partir de uma nova formação educacional

que oportunizasse aos jovens trabalhadores rurais uma nova perspectiva de vida.

Os motivos que levaram à busca por educação diferenciada pelos sujeitos do campo, principalmente nos anos de 1990, estão enraizados na não aceitação do modelo educacional que só contribuía para o êxodo rural. Para Thiesen e Oliveira (2012, p. 18), a pauta referente à educação do campo oportunizou a construção de currículos específicos para a formação de sujeitos do campo e, à luz da realidade camponesa, era possível almejar um novo paradigma de ensino, sobretudo, para a construção de um novo projeto de sociedade.

Pode-se deduzir que esses novos arranjos para a educação do campo certamente influenciaram o surgimento da CFRG. De 2000 até primeiro semestre de 2006 foram formadas 04 turmas do ensino fundamental na CFRG, que totalizaram 96 jovens.

Processo de formação do ensino médio técnico em agroecologia

A criação e consolidação do ensino médio integrado ao curso técnico em agroecologia demandaram muitas articulações com o movimento social gurupaense e a administração pública municipal da época, pois o Partido dos Trabalhadores (PT), nas gestões de 2001/2004 e 2005/2008, sob o comando do senhor Raimundo Monteiro Nogueira dos Santos, conhecido como Nogueirinha, estava na gestão municipal de Gurupá e isso também contribuiu no início para o andamento das ações do projeto educacional.

A Secretaria Municipal de Educação de Gurupá, desde o primeiro quadriênio da gestão do Partido dos Trabalhadores - PT (2001/2004), havia construído escolas-polo com a finalidade de universalizar a oferta de ensino fundamental até a oitava série em todo o município, já no segundo mandato, o prefeito Nogueirinha, com incentivos do Secretário da SEMED, o Senhor Antônio Alho, que eram pessoas oriundas das CEBS's e também tinham participado da tomada do STTR, sinalizaram o interesse de dar apoio à CFRG para que ela buscasse a Secretaria Estadual de

Educação do Estado do Pará (SEDUC/PA) visando à oferta do ensino médio profissional.

Esse intercâmbio foi importante e contou também com apoio do STTRG e da Associação Regional das Casas Familiares Rurais (ARCAFAR/PA), que ajudaram nos diálogos com a SEDUC em Belém, para que se firmasse um Convênio de Cooperação Técnica visando à contratação de profissionais que pudessem ministrar aulas do ensino médio. Foram muitas as articulações que somadas às inúmeras viagens até a capital do estado levaram à assinatura do convênio.

Desse modo, a parceria entre a CFRG e os poderes públicos (estadual e municipal) resultou na confirmação da oferta do ensino médio integrado ao Curso técnico de Agroecologia em 2006, causando assim uma significativa procura de jovens interessados em pleitear uma vaga, pois o ensino médio nesse período era ofertado somente na sede do município, na Escola Estadual de Ensino Médio Marcílio Dias. A partir da segunda metade do ano de 2006 até o ano de 2013 foram ofertadas 13 turmas.

Vale destacar que no período correspondente de 2006 a 2013, além do ensino médio técnico integrado ao curso de agroecologia, também foram ofertados cursos e eventos formativos ligados às atividades camponesas, realizados por instituições parceiras da CFRG, tais como a FASE-Projeto Gurupá, STTRG e a Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMATER), que realizaram na CFRG cursos como: manejo de camarão de água doce, plano de uso dos recursos naturais da comunidade Santo Antônio do Rio Uruaí, empreendedorismo rural, gestão de empreendimentos cooperativos e associativos e outras capacitações das lideranças locais.

A gestão da CFRG e os convênios de cooperação técnica

A parceria entre CFRG e SEDUC/PA aconteceu por meio do convênio de cooperação técnica, sendo que a SEDUC repassava recursos para a ACFAG, responsável pela contratação dos técnicos para trabalhar na CFRG. Esses recursos eram administrados pelo

Conselho de Administração da associação que fazia as prestações de contas para a SEDUC e para os associados. Também tinha o convênio com o município que firmava o repasse de recursos para a compra de alimentos, combustíveis e materiais didáticos.

No período em que funcionou o ensino médio, a SEMED Gurupá também cedia funcionários de seu quadro para a CFRG, estes eram professores licenciados em língua portuguesa, matemática, história e outras disciplinas da base comum.

Uma grande parceira que ajudou na manutenção da CFRG no processo formativo do curso de agroecologia foram as contribuições das famílias dos jovens que tiveram uma contrapartida significativa ao longo dos estudos na CFRG, pois as famílias eram responsáveis pelo transporte dos jovens, contribuía na alimentação durante as semanas de estudos na CFRG e participavam dos mutirões da instituição.

O projeto político pedagógico e a organização da ação educativa da CFRG

O Projeto Político Pedagógico (PPP) da CFRG foi o documento que norteou todas as diretrizes da instituição, traçando os objetivos e metas que o curso técnico integrado em agroecologia deveria alcançar. O PPP foi construído de forma coletiva, com participação de assessores pedagógicos, técnicos em agropecuária e dirigentes da CFRG, que trabalharam na sistematização a partir das recomendações feitas pelas famílias nas Pesquisas Participativas (PP)³.

A pesquisa participativa – PP

As oficinas de pesquisa participativa foram mapeadas em polos espalhados pelas comunidades rurais de Gurupá e

³ Pesquisa Participativa – PP – Através deste instrumento se faz um diagnóstico da realidade local e a partir daí são definidos os conteúdos temáticos e a programação educativa (Magalhães, 2009, p.87).

contaram com a colaboração de lideranças comunitárias que ajudaram na mobilização, com isso, se assegurou o diálogo e a participação do máximo de pessoas possível. Para Garcia-Marirrodriaga e Puig-Calvó (2010, p. 68), “Seja quem for o promotor do CEFFA, é muito importante e necessário que as famílias assumam sua responsabilidade desde o princípio”. Neste sentido, nota-se que, além de serem informadas sobre o que era a CFRG, na pesquisa participativa as famílias também ficavam certas de suas responsabilidades com a formação de seus filhos na instituição de ensino.

No processo de organização das discussões da PP acontecia o levantamento de informações para o diagnóstico que iria servir de base para o Plano de Formação (PF) do curso técnico integrado em agroecologia, pois dessa ação surgiriam os Temas Geradores (TG's), que são um dos principais componentes da Pedagogia da Alternância:

O papel do tema gerador é tensionar entre o saber já construído por cada sujeito com o saber em processo de construção intersubjetiva a partir da discussão em grupo. Através da exposição do que cada um já sabe - do seu nível de compreensão da realidade constitutivo de um mundo intersubjetivamente partilhado - é possível desencadear a discussão problematizadora que, explicitando as diferenças de visão de mundo e as contradições intrínsecas à produção da realidade social, gera novos níveis de consciência/conhecimento da realidade problematizada, oportunizando, a cada sujeito, a ressignificação de sua visão de mundo (ZITKOSKI; LEMES, s.d).

Observa-se que o tema gerador é certamente um dos elementos chave que serve como diferencial na metodologia de ensino de uma CFR que tem como base a metodologia da pedagogia da alternância, e é do tema gerador que surge o plano de estudo de uma alternância. Esses elementos curriculares estão no PPP da CFRG que norteia os objetivos e metas gerais do ensino médio com habilitação em agroecologia.

Sobre os objetivos e metas presentes no PPP da CFRG infere-se que ele foi estratégico assegurando a participação coletiva das famílias inseridas no processo e que enfatizou a busca pela formação e desenvolvimento intelectual do jovem e de seu protagonismo para o desenvolvimento agroecológico do município.

Na Casa Familiar Rural no Rio Uruaí esses TG's eram debatidos na equipe técnica da instituição que os sistematizava dentro da proposta pedagógica, respeitando, entre outros fatores, a aptidão agroecológica do município e o calendário agrícola local, e posteriormente eram apreciados e aprovados em Assembleia da ACFAG (CFRG, 2011).

A partir dos documentos, verificou-se na ocasião que as ferramentas pedagógicas presentes no PPP da CFRG contribuíram para a estrutura do curso e foram divididas em 03 grandes eixos de estudos, cada eixo constituía-se em 13 alternâncias que correspondiam a 12 meses de estudos, sempre obedecendo a uma sequência lógica. O primeiro eixo foi a "Família e as atividades e potencialidades da propriedade", o segundo eixo foi "O meio envolvente" e o terceiro eixo está ligado aos "Elementos necessários para construção do Projeto Profissional de Vida do Jovem (PPV)".

Essa estrutura organizativa era muito bem debatida na equipe técnica da CFRG, na qual os profissionais técnicos de nível médio (em agropecuária, floresta e agricultura), os licenciados (em Letras, Matemática e Pedagogia) e os dirigentes da ACFAG planejavam a sistematização dos TG's para o Plano de Formação (PF) abordado dentro do PPP da CFRG. Essa equipe era subdividida em dois núcleos, o da área de ciências agrárias e os profissionais da área pedagógica.

Os jovens estudantes da CFRG sabiam que os estudos do curso eram pautados em uma construção coletiva, como elucida o relato a seguir de um egresso que desenvolve trabalhos na Secretaria Municipal de Agricultura, Pecuária e Abastecimento de Gurupá (SEMAPA) e que também tem um projeto particular de Apicultura.

Em todos os temas propostos havia a participação de todos (alunos, monitores, e conselho da CFR), tudo pensando na realidade vivida pelas famílias. No entanto, a ideia era viver a realidade das atividades trabalhadas pelas famílias, tornar essas atividades produtivas e com o olhar mais técnico e trabalhado com gestão, portanto além de melhorar algumas atividades, ainda tivemos implantação de coisas diferentes que não tinha no município (Entrevista de Machado, egresso da CFR, 2020).

Nas seções de planejamentos da equipe da CFRG eram organizadas também as disciplinas do núcleo comum (língua portuguesa, matemática, história, biologia, etc.) junto aos TG's para que se assegurasse a interdisciplinaridade dos conteúdos a serem trabalhados no curso, ali também eram divididos os trabalhos entre a equipe técnica para que posteriormente fossem elaborados os Planos de Estudos (PE's).

Os suportes pedagógicos da pedagogia da alternância

Para entender como era trabalhada a dinâmica do curso técnico integrado em agroecologia, a partir da metodologia da Pedagogia da Alternância, destacamos que esses suportes pedagógicos foram os principais elementos que subsidiaram a formação dos egressos e foram o diferencial do curso. Os suportes pedagógicos principais são: plano de estudo (PE), caderno da realidade (CR), caderno de alternância (CA), visitas às famílias (VF), colocação em comum (CC), intervenção externa (IE), visita de estudo (VE), avaliações, unidades de estudos e produções (UEP's), o projeto profissional de vida do jovem (PPVJ) e os estágios. Cada suporte pedagógico será explanado quanto ao seu uso na CFRG, a partir de relatos dos entrevistados.

O plano de estudo é construído com os alunos na CFRG, e tem como base o tema gerador. Os jovens na CFRG ajudavam a organizar as indagações sobre o TG que eles mesmos iam pesquisar no Tempo Comunidade (TC). Posteriormente, esse PE era levado pelos alunos para suas comunidades e propriedades para que eles fizessem suas pesquisas ao longo das duas semanas com a família

no TC. Essa prática, Nosella (2012, p. 99) referenciou como uma metodologia aplicada.

O caderno da realidade (CR) consistia em uma espécie de diário onde ficavam os registros das pesquisas, principalmente os PE's. Além do CR existia também o Caderno de Alternância (CA). Segundo Gimonet (2007), esse caderno se desenvolve no espaço/tempo da formação a partir de quatro etapas: 1) plano de estudo produzido no coletivo antes da saída da CFR; 2) realização de pesquisa e estudo que acontece no decorrer da estadia do estudante no meio sócio-familiar; 3) análise por parte dos monitores do documento entregue pelo estudante à CFR; 4) formatação do estudo para elaborar um documento personalizado.

Já o caderno de alternância é um instrumento de registros que o responsável pelo estudante preenche com informações sobre como o jovem desenvolveu seus trabalhos na família e comunidade. Essa ferramenta garante o elo de comunicação da CFRG com as famílias.

As visitas às famílias são realizadas com o objetivo de presenciar, acompanhar e ao mesmo tempo avaliar de perto como são desenvolvidas as atividades dos jovens estudantes na família e na comunidade.

Os momentos de colocação em comum são para socialização do tema gerador pesquisado no plano de estudo, quando o jovem apresentava seu Texto Síntese Individual (TSI). Também nessa ocasião, o técnico responsável pela turma organizava com os alunos a sistematização do Texto Síntese Coletivo (TSC) que se configurava como a soma das informações e resultados dos Planos de Estudos.

Sobre esse ponto do tema gerador destaca-se o relato de um egresso que também é membro do atual Conselho de Administração da ACFAG:

Eu gostava muito quando na Colocação em Comum dos Temas Geradores estudados lá na Rural a gente acirrava a discussão sobre uma determinada técnica que surgia, por exemplo, sobre o Manejo de Açaizal, quando questionados qual seria a quantidade ideal de estipes por touceira para melhorar a produção? Era comum

aparecer entre nós alunos mais de duas técnicas distintas, tinham os que defendiam que era melhor deixar 03, outros diziam que era 05 e tinham aqueles que defendiam 06 estipes por touceiras, mas, o que era interessante avaliar no final de tudo era que o que definia uma melhor produção não era só a técnica em si, e sim a soma desta com outros fatores como o ecossistema, o clima, a fertilidade do solo etc. Esse tipo de discussão enriquecia muito nosso conhecimento (Entrevista de H. Correia, 2020).

Certamente essa abertura para o debate deixava nítido, segundo o que se observou, que os conhecimentos empíricos trazidos pelos jovens e somados aos novos conhecimentos, tanto de outros colegas da classe como aos dos monitores que os animavam nas discussões, enriqueciam muito os estudos, dando sentido ao que aprende.

O relato do egresso H. Correia (2020) exemplifica a técnica de manejo de controle de estipes por touceiras na espécie açai (*Euterpe oleracea*), sendo uma explanação muito ilustrativa de que existiam contrapontos nas discussões dos estudos, mas que tinha uma boa finalidade. Essa metodologia baseia-se na práxis ação-reflexão-ação descrita por Freire (1974), em que o PE era a ação sobre o estudo da realidade, os debates na CC mais os estudos na escola eram as reflexões que geravam novos conhecimentos, portanto, novas ações. E com isso o ciclo de estudos sempre era alimentado, fazendo com que a todo o momento os jovens estivessem pesquisando, analisando e praticando.

A intervenção externa, como suporte pedagógico, consiste na colaboração de um agente externo à CFRG cuja contribuição é indispensável à compreensão de determinado tema, como por exemplo, o de legislação fundiária, que exigia uma pessoa com *expertise* na área.

A visita de estudo ocorre quando o monitor coordenador da semana programa uma saída dos jovens da CFRG para visitarem propriedades que tinham experiências produtivas ligadas ao TG estudado. Essa atividade fazia com que os jovens fizessem diversas análises. Conforme destaca Gimonet (2007, p. 47), essa visita permite “prolongar diretamente a Colocação em Comum para fornecer uma

luz diferente sobre o tema tratado ou, então, situar-se após algumas ‘aulas’ ou aporte teórico para ilustrar ou concretizar.”

As avaliações acontecem de forma contínua e todos os alunos e monitores tinham a oportunidade de externar seu ponto de vista sobre as ações formativas desenvolvidas no decorrer da semana de estudo e de convivência na CFRG, permitindo a todos os envolvidos avaliar e se autoavaliar quanto à convivência e às aprendizagens realizadas.

As Unidades de Estudos e Produções (UEP’s) eram experiências produtivas realizadas nas dependências físicas da escola, em espaços específicos, como os tanques de piscicultura, viveiro de mudas agrícolas e florestais, área de manejo de açazais, criação de suínos, hortas, criação de abelhas, plantios de frutíferas etc. Na UEP’s os jovens tinham a oportunidade de fazer na prática as experiências aprendidas em sala de aula como se pode notar no seguinte relato de um egresso:

Eu nunca me esqueço de quando iniciamos as primeiras escavações dos tanques de piscicultura da rural, a gente se revezava em equipes para escavar tudo de forma braçal e era uma animação só, pois todos queriam ver em que aquilo iria resultar, tu já pensaste fazer um buraco no chão, encher de água pra criar peixe, isso era na época para muitos uma doídice. E hoje olho para aquela iniciativa e vejo que o resultado que aquilo me proporcionou é muito gratificante chegando até ser emocionante, pois tenho hoje 2 hectares de lâmina d’água de Piscicultura e produzo em média 8 toneladas de peixe por ciclo, tudo isso graças aos estudos na CFRG (Entrevista de H. Correia, 2020).

Os suportes pedagógicos têm significados importantes e alguns se destacam, como é o caso das UEP’s, pois esse suporte foi muito significativo para a aprendizagem técnica dos egressos, por exemplo, as experiências de piscicultura na CFRG certamente foram uma das atividades de ensino teórico e prático que mais animou boa parte dos jovens egressos.

O Projeto Profissional de Vida do Jovem (PPVJ) é trabalhado exclusivamente no último ano ou eixo do curso, quando o egresso, com a ajuda dos monitores, sistematiza um projeto de cunho

econômico-familiar, organizando todo seu conhecimento para a estrutura de seu trabalho.

Os PPVJ's eram apresentados para a comunidade que era convidada a participar do momento da defesa pública. O egresso ao final da elaboração de seu PPVJ era orientado pela CFRG a pleitear um crédito de investimento para que o projeto pudesse ser executado.

Outro elemento muito interessante para a boa convivência na formação humana na CFRG era, durante as semanas de estudos, toda uma organização envolvendo os alunos nos trabalhos de manutenção das estruturas físicas da escola, pois no começo de cada semana todas as tarefas eram divididas e distribuídas para toda a classe, como limpeza do quintal, cuidado com os animais, plantações, auditório, pontes, corredores... Esse trabalho de cuidado era dividido por equipes, ficando cada uma destas encarregada de realizar determinada tarefa.

Outro dispositivo central no processo de formação aqui investigado são os estágios, nos quais os alunos da CFR também tiveram a oportunidade de vivenciar as 240 horas exigidas no curso de Agroecologia e que compunham o desenho curricular previsto no PPP. Eles foram orientados a cumprir essa carga horária em no mínimo três instituições diferentes para que pudessem diversificar suas experiências estudantil e profissional. Sendo assim, estes estágios foram divididos em: estágio de vivência; estágio em instituições e estágio na CFRG.

Nota-se que na época a organização curricular da CFRG atraía muitos olhares de vários segmentos de Gurupá e de fora do município, o que era fruto da dedicação das lideranças que sempre estiveram à frente do STTRG e ACFG, somados aos esforços da equipe técnica da escola, o que certamente contribuiu para que houvesse reconhecimento desses trabalhos como algo inovador para a educação do campo de Gurupá. Pois,

Uma das missões mais importantes do CEFFA é a educação. É o motivo pelo qual as famílias levam seus filhos aos centros e confiam nos monitores e na

associação local. Mais importante que cabeças bem cheias necessitam de cabeças bem-feitas, quer dizer, bem estruturadas. Nos CEFFA mais que formação profissional ou transmissão de conhecimentos, o importante é ajudar a formar jovens com personalidade, capazes de adaptarem-se às evoluções e a converter-se em atores na vida social, cultural política e profissional d seu país (GARCIA-MARIRRODRIGA; PUIG-CALVÓ, 2010, p. 89).

Vale destacar que tudo foi amparado pelo Parecer nº 605-2008 do Conselho Estadual de Educação CEE/PA e pela Resolução nº 01/2009-CEE/PA que reconheceu a metodologia da PA e suas ferramentas como um modelo de educação para o campo.

Outro destaque importante diz respeito ao período de formação promovido pela CFRG, em que eram ofertadas oficinas de capacitação técnica sobre Cooperativismo, Associativismo, Gestão de Empreendimentos Familiar e beneficiamento de produtos de origem vegetal e animal. Esses estudos eram destinados a lideranças do movimento social do município e também aos alunos.

As percepções dos jovens egressos da CFRG, entre os saberes acadêmicos profissionais e os saberes tradicionais dos jovens agricultores: contrapontos ou confluências?

A CFRG formou 257 jovens no ensino médio integrado ao curso de agroecologia. Destaca-se que deste total 48 eram oriundos das 04 turmas de ensino fundamental da própria CFR, ofertadas no período 2000 a 2006, e 209 jovens eram oriundos das escolas-polo do município. Com a intenção de identificar se essa formação no ensino médio técnico integrado à educação profissional em agroecologia contribuiu no processo de inserção profissional dos jovens egressos, levantamos algumas questões para subsidiar nossa investigação.

A primeira questão que fizemos aos egressos foi sobre o Projeto CFRG de Gurupá e a Pedagogia da Alternância, visando compreender quais foram as motivações que os levaram a estudar nessa escola. Conforme as respostas, destaca-se a possibilidade de

eles se manterem na propriedade da família, contribuírem com os movimentos sociais e terem uma formação diferenciada enquanto camponeses, conforme as falas a seguir.

Eu sempre quis fazer um curso técnico na área da agricultura, mas o que mais me motivou foi o envolvimento com as organizações sociais, pois, ainda me fascina estudar essa temática. Foi pelo incentivo de minha família, outro motivo foi a facilidade de estudar uma semana e intercalar duas semanas na propriedade, além disso, a oportunidade de conhecer pessoas novas e adquirir novos conhecimentos (Entrevista do egresso Gama, 2020).

Continuar os estudos, adquirir conhecimentos que pudessem ajudar no desenvolvimento da propriedade e ter uma formação diferenciada como cidadão do campo (Entrevista com o egresso Tenório, 2020).

No princípio era a ideia de se manter na zona rural e tentar desenvolver trabalhos sem precisar ser empregado, e sim ser dono do próprio negócio. (Entrevista com o egresso Machado, 2020).

Para Costa (2019, p.68) as ações dos movimentos sociais do campo desencadearam uma ampla reflexão sobre o papel da educação, passando assim a valorizar todas as realidades sociais vividas pelos sujeitos, levando o conhecimento para além do espaço sala de aula. Por isso, nota-se que nos depoimentos dos egressos apareceram distintas expectativas que contribuíram para que os jovens escolhessem ingressar na CFRG, pois, além dos conhecimentos técnicos-profissionais, abordavam vários temas que interessavam aos egressos. Nesse aspecto, enfatizamos a transposição da reflexão crítica para além do espaço de sala de aula como uma prática recorrente da PA, o que ampliava as perspectivas dos jovens.

O processo de formação dos sujeitos, conforme a perspectiva do movimento social do campo considera a educação em seu sentido amplo, não se restringindo somente à sala de aula, mas voltada à realidade social de vida no campo, enfatizando sua cultura, valores e formas de trabalho. Concebem que desse modo, é possível o educando compreender as relações existentes em sua comunidade, nas quais o direito e o respeito à vida, sejam uma prioridade, no sentido de constituir uma educação emancipadora (COSTA, 2019. p. 68).

Um fator interessante de se observar é que os egressos da CFRG eram predominantemente filhos de agricultores que têm o histórico ligado ao movimento social de Gurupá, o que contribuiu para que as perspectivas iniciais sobre os estudos fossem positivas.

Neste sentido, ao serem questionados a respeito da habilidade para resolver problemas do dia a dia, eles dizem se sentir preparados para resolver problemas cotidianos, conforme os relatos a seguir:

Sim, após a formação continuei estudando e pesquisando e executando atividades vividas na CFR e hoje consigo executar com precisão diversos temas estudados durante minha formação (Entrevista com o egresso Machado, 2020).

Com certeza. A gente quando sai de lá, sai preparado para tudo (Entrevista com o egresso Torres, 2020).

Sim, estou mais preparado para resolver os problemas que durante essa jornada vamos ter que enfrentar de cabeça erguida (Entrevista com o egresso Brillhante, 2020).

Sim, em muitas situações hoje graças ao conhecimento adquirido na Casa Familiar Rural consegui vencer e conquistar vários espaços profissionais. [...] aprendi a cooperar, a ter paciência nas relações com os outros, a respeitar as dificuldades e as diferenças e as diferentes abordagens acerca de cada tema gerador (Entrevista de Gama, 2020).

Sim, lá aprendi a lidar com as dificuldades e resolvê-las de forma eficaz (Entrevista com o egresso Pena, 2020).

Percebeu-se que os jovens reconhecem os saberes e habilidades profissionais propiciados pelo curso. Magalhães (2009) faz referência às atividades desempenhadas pelos alunos que estavam inseridos no projeto CFRG:

A leitura que os jovens fazem da CFRG é de uma escola que modificou o seu modo de agir e pensar, bem como de suas famílias e comunidade. Os jovens passam a se preocupar mais com a qualidade de vida no campo, interferem, interagem e transformam o seu próprio meio, alcançando neste sentido o objetivo da CFRG de promover desenvolvimento sustentável no âmbito local (MAGALHÃES, 2009, p. 95).

Também para Ribeiro (2008, p. 37), existe um diferencial entre um jovem egresso de uma CFR em relação ao jovem de uma escola

tradicional, pois os estudos da CFR capacitam profissionalmente seus alunos, além de oportunizar a percepção de autoconhecimento e de protagonismo:

A pedagogia da alternância prepara adequadamente os jovens para enfrentarem suas realidades de trabalho agrícola e florestal. Como eles são levados a diversos locais de estágio, durante 3 anos, e a se adaptar a diferentes contextos e a práticas diversas, eles chegam ao mercado de trabalho com uma vantagem extra em relação aos jovens que estudaram de maneira tradicional. Eles constituem uma mão-de-obra de primeira ordem para os empreendimentos da região e não encontram nenhuma dificuldade para ter trabalho no final de seus estudos (RIBEIRO, 2008, p. 37).

Com base nos relatos dos egressos, foi possível perceber a partir do exposto por Ribeiro (2008, p. 37) que a formação na CFRG é certamente o diferencial para suas atividades profissionais, pois 87,5% dos egressos enfatizaram que a formação adquirida na CFRG está sendo essencial para sua vida profissional e para sua atuação como cidadão.

Com relação à ocupação dos ex-alunos, 37,5% atuam no movimento social, 50% no funcionalismo público e 50% desenvolvem atividades na propriedade rural, sendo que 12,5% atuam somente nas atividades agroextrativistas. O que se vê é que 87,5% têm mais de um tipo de atuação.

Sobre as questões ligadas ao Núcleo Geral dos estudos na CFRG, e que envolveram também a Formação Humana, indagamos aos egressos se Alternância Tempo Escola e Tempo família/propriedade foi importante para sua formação e se notaram mudanças em suas atitudes na/com a família. Desta questão do questionário, destacaram-se os seguintes relatos:

Sim, principalmente na formação humana, mas também na área de conhecimento e de troca de conhecimento, debates políticos, religiosos, econômicos, das associações e capacidade de melhorar a renda da família sem prejudicar a natureza e vivência digna (Entrevista com o egresso Gama, 2020).

De acordo com a semana de estudos, vários temas eram debatidos. Então a CFR preparava os jovens a serem participativos tanto na família quanto no movimento (Entrevista com o egresso Machado, 2020).

Tive a oportunidade de refletir sobre as questões de gênero, soberania alimentar, agricultura sustentável, inclusão social e envolvimento com os movimentos sociais. (Entrevista com o egresso Torres, 2020).

Gimonet (2007, p. 94) já evidenciava que a PA trabalhada pela CFR possibilita resultados que vão além da formação educacional, pois os jovens passaram a dar mais importância aos valores humanos necessários à vida em sociedade, tendo mais responsabilidades com seus deveres.

Nota-se também que o ensino da CFRG é significativo quando vemos relatos de um professor da rede pública estadual que atua em Gurupá: “Quando eu ouvia um jovem da área rural em minha sala de aula se expressar muito bem sobre um determinado tema, era quase que certa minha percepção: esse de certeza veio da CFRG” (Entrevista de Pastana, 2019).

Na pesquisa notou-se que a formação oportunizada aos egressos lhes proporcionou uma maturidade expressiva, pois demonstram um nível de desenvolvimento intelectual perceptível e reconhecido pela sociedade:

Na CFRG nós tivemos a oportunidade de conhecer ao longo dos estudos pessoas magníficas, pessoas que não se preocupavam somente com nossa formação técnica-profissional, mas com nosso desempenho por completo... lembro que uma vez um monitor me chamou e disse que gostava muito de ver como eu me expressava diante de um debate, pois percebia que eu tinha bons argumentos, lembro que ele me disse que para eu aperfeiçoar mais meu desempenho era preciso que eu direcionasse meu olhar aos olhos da pessoa com quem eu dialogava, pois com isso eu iria melhorar meu poder de persuasão ganhando mais credibilidade, passando mais confiança para as pessoas com quem dialogava (Entrevista com o egresso Monteiro, 2020).

Sobre as experiências bem-sucedidas dos egressos que são piscicultores em Gurupá, podemos observar no relato a seguir a observação de um ex-monitor da CFRG e atual presidente da ACFAG, que apontou como a atividade de piscicultura conseguiu destaque:

Hoje temos alunos egressos da CFRG que são piscicultores que estão conseguindo ter uma renda líquida mensal, variando de R\$ 10.000,00 a R\$ 20.000,00 reais, proveniente da comercialização de suas produções. E isso é muito bom porque demonstra que esses alunos realmente assimilaram que o estudo que obtiveram era realmente para contribuir para a qualidade de vida deles e consequentemente de suas famílias, pois imagina você poder ter uma renda mensal dessa proporção (Entrevista com o ex-monitor Ferreira, 2020).

Sobre os outros projetos em andamento, destaca-se também que existem egressos que elaboraram projetos para hortaliças, manejo de açaçais, apicultura, sistemas agroflorestais e outros que, somados com os projetos de piscicultura, conseguiram movimentar um volume de recursos expressivo que garantiram renda para muitas famílias de Gurupá e região.

Considerações Finais

Para que se amplie o campo da produção agroecológica é necessário que mais pessoas estejam comprometidas também com a busca de políticas públicas voltadas aos pequenos produtores, e isso pode ser alcançado com a formação humana pautada em construir sujeitos participativos engajados e a partir da formação técnica integrada em agroecologia.

É preciso também que os jovens egressos da CFRG se engajem mais em assumir espaços no cenário político de onde vêm as decisões que podem ser benéficas para a educação do campo e consequentemente para o fortalecimento do desenvolvimento sustentável da região. Isso é necessário, por exemplo, para que se conseguir recursos financeiros para que a CFRG mantenha o seu funcionamento, dado que atualmente está inativa.

As contribuições da CFR de Gurupá e de sua metodologia orientada pela Pedagogia da Alternância para o ensino médio técnico em agroecologia estão evidenciadas pelo reconhecimento de habilidades construídas e pela atuação dos egressos em diversas áreas profissionais, assim como enquanto camponeses e lideranças locais. O desenvolvimento de projetos econômicos como a

piscicultura diferenciou os sistemas agroextrativistas dos egressos e de suas comunidades.

A formação integral dos jovens egressos do projeto educativo da Casa Familiar Rural realçou não apenas as competências técnicas, mas também de conhecimentos gerais e formação humanista. A integração tempo escola e tempo comunidade se deu pela implementação e articulação dos diversos suportes pedagógicos, do planejamento coletivo e da organização da equipe técnico-pedagógica e associação da CFRG, que empregaram com êxito a pedagogia da alternância em seus princípios político-pedagógicos.

Referências

- BEGNAMI, J.B., Burghgrave, T. **Pedagogia da Alternância e sustentabilidade**. Orizona: UNEFAB., 2013.
- CARNEIRO, R. P. Reflexões acerca do processo ensino aprendizagem na perspectiva freireana e biocêntrica. **Revista Thema**, 9(2), 2012. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/145>.
- CASA FAMILIAR RURAL DO MUNICÍPIO DE GURUPÁ. **Projeto Político Pedagógico - PPP Ensino Médio**, Gurupá: CFRG, 2009.
- CASA FAMILIAR RURAL DO MUNICÍPIO DE GURUPÁ. **Plano de Curso do Ensino Médio Integrado a Educação Profissional em Agroecologia**. Gurupá: CFRG, 2011.
- COSTA, A.M.R.A. **Experiência educativa da Casa Familiar Rural de Gurupá**. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. Denzin, N. K.; Lincoln, Y. S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

- DETOGNI, A. A. **Pedagogia da alternância e formação do jovem na Casa Familiar Rural de Coronel Vivida – PR: avanços, limites e desafios.** Francisco Beltrão, 2017.
- FERNANDES, B. M. Questão Agrária: conflitualidade e desenvolvimento territorial. BUAINAIN, A. M. (Ed.). **Luta pela Terra: Reforma Agrária e Gestão de Conflitos no Brasil.** Editora Unicamp: Campinas, 2009.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GARCIA-MARIRRODRIGA, G.R, PUIG-CALVÓ, P. **Formação em Alternância e desenvolvimento local: o movimento educativo dos CEFFA no mundo.** Tradução Luiz da Silva Peixoto, João Batista Begnami, Thierry de Burghgrave, Francisco Trevisan, Laiane Fatima Ulegon Trevisan. Belo Horizonte: O Lutador, 2010.
- GIMONET, Jean-Claude. **Praticar e Compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFA's.** Tradução de Thierry de Burghgrave. Petrópolis, RJ: Vozes, Paris: AIMFR – Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural (coleção Aidefa – alternativas Internacionais em desenvolvimento Educação), 2007.
- MAGALHÃES, B. A. C. S. **Educação do campo, poder local e políticas públicas: a Casa Familiar Rural de Gurupá-PA, uma construção permanente.** Dissertação de (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Pará, Belém, 2009.
- RIBEIRO, M. Pedagogia da alternância na educação rural/do campo: projetos em disputa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.34, n.1, p. 027-045, jan./abr. 2008.
- SANTOS, C. A. dos, *et al.* **Dossiê da educação do campo: documentos 1998-2018.** Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2020, 435p.
- SANTOS, A. L. **Casa Familiar Rural de Pinhão: pedagogia da alternância jovens egressos e agricultura familiar - Campo Mourão: UNESPAR, 2019.**
- SANTOS, J.R. Da educação rural à educação do campo: um enfoque sobre as classes multisseriadas. **IV Colóquio internacional Educação e Contemporaneidade**, 2010.

SAQUET, M. A. Abordagens e concepções de território e territorialidade. **Revista Geográfica de América Central**, Número Especial *EGAL*, Costa Rica, II semestre de 2011. p. 1-16.

SILVA, L.H. **As experiências de formação de jovens do campo: alternância ou alternâncias?** Curitiba: CRV, 2012.

SIQUEIRA, Camila Zucon Ramos de. **Escolarizar o campesinato ou campesinar a escola?** Uma experiência de escola em alternância no Norte do Espírito Santo. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

THIESEN, J.S, Oliveira, M. A. O lugar do currículo na/da educação do campo no Brasil: aproximações e teorias curriculares. **Rev. Educ. Pública**, Cuiabá, v. 21, n. 45, p. 13-28, jan./abr. 2012.

ZITKOSKI, J.J, LEMES, J.K. **O Tema Gerador Segundo Freire: base para a interdisciplinaridade.** Disponível em https://www2.faccat.br/portal/sites/default/files/zitkoski_lemes.pdf. Acessado em 04/12/2020.

PROCESSO EDUCATIVO DA COOPERATIVA DE PRODUTOS ORGÂNICOS DO XINGU - COOPOXIN, BRASIL NOVO, PARÁ¹

Jiovana Lunelli
Carla Giovana Souza Rocha
Ana Paula dos Santos Souza

Introdução

A região da Transamazônica faz parte do projeto de colonização implementado pelo governo de Garrastazu Médici na década de 1970, a partir do plano de colonização das terras da Amazônia, tendo como slogan “terra sem homens para homens sem-terra” trazendo para a região famílias de várias regiões do Brasil para ocupar as ditas terras. Sobre este tema Grings e Azevedo (1992, p. 13) comentam que:

Sob o discurso da “Integração Nacional”, com o lema Integrar para não entregar, com o objetivo de acelerar a ocupação da Amazônia e sua integração com o Nordeste e centro-sul, o governo decidiu estabelecer e executar uma série de medidas vinculadas ao Plano de Desenvolvimento do país e ao Programa de Integração Nacional (PIN): A construção da rodovia Transamazônica e Cuiabá Santarém; a delimitação da faixa destinada à reforma Agrária.

A inauguração da Transamazônica deu-se em 30 de agosto de 1972, ligando a cidade de Cabedelo, no estado da Paraíba, até o município de Lábrea, estado do Amazonas. Dentro deste contexto, Brasil Novo foi inicialmente denominado como “Agropólis” Brasil

¹ Publicado originalmente em: Revista EDUCAmazônia - Educação Sociedade e Meio Ambiente, Humaitá. Ano 11, Vol XXI, Número 2, Jul-Dez, 2018, Pág. 215-231

Novo, e concentrava o grupo tático do governo, a sede do INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária).

Iniciou-se no final da década de 1970 um processo organizativo que os colonos achavam ser a saída para seus problemas, a criação da COOPERFRON, uma cooperativa regional que tinha como objetivo principal a comercialização da produção agrícola da região, haja vista que a CIBRAZEM² já não mais funcionava. Entretanto, esta cooperativa foi uma decepção para os colonos, E segundo eles, tratava-se de custo desnecessário e não representava os interesses, sendo esta a primeira experiência de cooperativismo na qual os agricultores de Brasil Novo estavam inseridos.

Em meados da década de 70, outros incentivos se deram como o plantio de cacau nas áreas de solos com fertilidade natural mais elevada.

Em 1975 a CEPLAC (Comissão Executiva do Plano da Lavoura Cacaueira) trouxe a discussão do plantio de cacau, uma nova atividade agrícola não conhecida pelos agricultores, sendo que muitos viam com receio este novo cultivo. Uma das formas encontradas pelo governo, na região amazônica, para possibilitar a permanência dos migrantes no campo foi o incentivo à plantação de cacau (*Theobromacacao*, L.) através do II PND (Plano Nacional de Desenvolvimento) e mais tarde com o Programa Brasileiro de Cacau (PROCACAU). Estas iniciativas ocorreram em razão do alto preço da amêndoa de cacau no mercado mundial na década de 1970, ultrapassando os US\$3.000/t. Desse modo, o governo criou condições para aumentar a produção e a permanência das famílias na terra (ZAMORIM, 2017).

Apesar da oscilação de preços e mudanças nas práticas, Zamorim (2017) relata que concomitantemente, o mercado de compra e venda de amêndoa, com os altos preços da década de 1970, determinou o início da lavoura para muitas famílias, pois as migrações coincidiram com os períodos de alta dos preços do mercado internacional, o que influencia diretamente no preço da

² Companhia Brasileira de Armazenamento, uma das empresas públicas criada no governo militar para cuidar da produção agrícola nas áreas de colonização.

amêndoa no mercado local, desse modo a produção de cacau tornou-se uma das atividades mais importantes da economia regional, principalmente para a agricultura familiar praticada pelos migrantes que buscavam ajustar-se a realidade amazônica.

Em termos de organização social dos agricultores familiares, a mola propulsora dos movimentos sociais que hoje são encontrados na região da Transamazônica e Xingu foi a Igreja Católica, vinculada a Prelazia do Xingu, que através das CEBs (Comunidades Eclesiais de Base) iniciaram uma formação política social que tinha como base a Teologia da Libertação, discutindo fé e política. Sobre este tema Leonardo Boff citado por Lowy (2000, p. 2) afirma:

A teologia da libertação é, ao mesmo tempo, reflexo de uma *práxis* anterior e uma reflexão sobre essa *práxis*. Mais precisamente é a expressão de um movimento social que surgiu no começo da década de 60, bem antes dos novos escritos teológicos. Esse movimento envolveu setores significativos da Igreja (padres, ordens religiosas, bispos), movimentos religiosos laicos (ação Católica, Juventude Universitária Cristã, Juventude Operária Cristã, redes pastorais com base popular, Comunidades Eclesiais de Base (CEB's), bem como várias organizações populares criadas por ativistas das CEBs; clubes de mulheres, associações de moradores, sindicatos de camponeses ou trabalhadores, etc. (LÖWY, 2000, p. 56).

Antes da formação de cooperativas e associações ligadas à questão da produção e comercialização, o movimento das CEBs organizou vários grupos na região como os grupos de jovens, de vizinhos, assembleias setoriais, entre outros, tendo como base a metodologia *ver, julgar e agir*. Esses três pilares foram fundamentais para o surgimento de lideranças que iniciaram um processo em todas as comunidades, surgindo várias entidades de organização da classe trabalhadora, despontando sindicatos com capacidade de fazer oposição ao sistema do governo, as cooperativas, movimentos de mulheres e várias associações, todas com capacidade de fazer o debate de reivindicação da sociedade.

As formações e trabalhos de base foram fundamentais para esta região no sentido de despertar da dormência e do sistema de semiescravidão em que os povos desta região passavam, pois todos

os movimentos, sejam populares ou religiosos, tinham como missão evidenciar os problemas do povo, homens, mulheres e jovens, a partir de pensamentos revolucionários e coragem para lutar, encontrando esta força dentro da fé cristã. Assim, além dos sacramentos cristãos, a Igreja Católica do Xingu incentivava a organização dos camponeses nas comunidades e o fortalecimento da agricultura familiar, deixando como legado para as organizações que surgiram a partir de então, a importância da luta por direitos e melhoria da qualidade de vida e a necessidade de qualificar essa luta através da formação e do conhecimento.

A Cooperativa de Produtos Orgânicos do Xingu (COOPOXIN) foi fundada em 19 de abril de 2008 a partir das proposições do movimento dos trabalhadores e trabalhadoras rurais, com o intuito de produzir de forma sustentável, como também comercializar a produção para a agroindústria, diminuindo os intermediários e desse modo aumentando o valor agregado ao produto (ZAMORIN, 2017).

A COOPOXIN se propõe a promover processos educativos por meio de cursos, palestras e seminários. Este processo também visa atender as normas da certificadora IMO (Instituto de Mercado Ecológico), pois ela concede somente o certificado se todos os cooperados se adequarem às exigências da certificação nacional e internacional. Assim, a formação almeja que os cooperados conheçam e passem a se adequar a algumas regras estabelecidas pela certificadora como a obrigatoriedade da coleta seletiva do lixo, das exigências que todas as crianças, filhas dos mesmos ou de seus meeiros em idade escolar estejam matriculados e frequentando a escola, e a obrigatoriedade dos cooperados estabelecerem contratos de parcerias entre proprietários e meeiros.

A COOPOXIN realizou vários eventos educativos. Pode-se considerar que estes eventos fazem parte de um processo educativo não formal que necessitam ser avaliados em termos da sua repercussão nas práticas organizativas e agrícolas dos cooperados. Buscando uma visão ampla por levar em conta a avaliação dos cooperados sobre as ações desenvolvidas pela cooperativa no que tange temas sobre direito, deveres e processo organizativo como

também temas relacionados a cultivo, controle das áreas de produção com uso de produtos biológicos. Sobre processos educativos em espaços dos movimentos sociais, Gohn (2011) citado por Rodrigues e Tamanine (2012, p.6) comenta que:

Os processos educativos desses espaços e seus indivíduos como sujeito e protagonista de sua história, um sujeito político, que pensa, que age. Espaços importantes da sociedade abarcam as atividades da Educação não formal e suas práticas educativas e distribuem-se em inúmeras dimensões. Na sociedade civil organizada vinculada a programas e projetos sociais, nas ONGs, movimentos sociais de educação não formal. A Educação não formal é uma possibilidade de produção de conhecimento em territórios fora das estruturas curriculares da Educação formal (GOHN, 2011, citado por RODRIGUES; TAMANINE, 2012).

Os processos formativos de alguma maneira são também formais, pois há um planejamento, geram relatórios, atas, lista de presença, em alguns casos certificados, mesmo tendo diferença na metodologia, como na exposição de Gadotti (2012, p. 6).

A **educação formal** é representada principalmente pelas escolas e universidades. Ela depende de uma diretriz educacional centralizada como o currículo, com estruturas hierárquicas e burocráticas, determinadas em nível nacional, com órgãos fiscalizadores do Ministério da Educação. A **educação não formal** é mais difusa, menos hierárquica e menos burocrática. Os programas de educação não formal não precisam necessariamente seguir um sistema sequencial e hierárquico de “progressão”. Podem ter duração variável, e podem, ou não, conceder certificados de aprendizagem. Trata-se de um conceito amplo, muitas vezes associado ao conceito de cultura. Daí a educação não formal estar ligada fortemente à aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos e à participação em atividades grupais, sejam adultos ou crianças.

O tema central deste trabalho são os processos educativos a partir da atuação da COOPOXIN, buscando responder: quais os efeitos de ações de formação/capacitação que a COOPOXIN tem desenvolvido com os cooperados em relação ao tema do cooperativismo e das práticas agroecológicas? Os cooperados

compreendem o processo educativo implementado pela COOPOXIN como meio de transformação social e ambiental?

Assim, o objetivo geral é estudar como os cooperados da COOPOXIN compreendem o processo educativo pelo qual passaram tendo em vista a ênfase na transformação das práticas sociais e ambientais dos mesmos. Os objetivos específicos são: apresentar o histórico da cooperativa; caracterizar o perfil socioeconômico dos cooperados; descrever as ações educativas para produção orgânica e de organização implementadas pela COOPOXIN; analisar como os cooperados entenderam as ações educativas.

Metodologia

Para análise do processo educativo da COOPOXIN foram escolhidas duas ações educativas para analisar: o curso sobre cooperativismo promovido pelo SEBRAE (Serviço Brasileiro de Apoio às Micros e Pequenas Empresas) e sobre o curso de bioagricultura ministrado pela empresa HS Bioagricultura e Consultoria.

Para geração dos dados sobre o processo educativo, que varia de assembleias, reuniões, palestras, cursos e seminários, foram identificadas as ações de formação da cooperativa no intuito de conhecer quais são os processos educativos realizados pela COOPOXIN. Foi realizada também uma pesquisa documental nos arquivos da cooperativa e registros de sua diretoria. Além disso, realizamos cinco entrevistas semiestruturadas com os cooperados. Duas comunidades foram escolhidas, a Vicinal 15, com dois entrevistados e a Vicinal 16, com três entrevistados, destes, uma mulher. As entrevistas ocorreram no início de fevereiro de 2018, no município de Brasil Novo.

A cooperativa e os cooperados

A COOPOXIN foi criada em 2005, mas regularizada em 2008, através de um incentivo da Fundação Viver, Produzir e Preservar

(FVPP), em parceria com o governo alemão por meio do Serviço Alemão de Cooperação Técnica e Social (DED), responsável pela certificação da produção; os Sindicatos dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais (STTR's), em articulação com a Comissão Executiva do Plano da Lavoura Cacaueira (CEPLAC) e o Serviço Brasileiro de Apoio ao Empreendedor e Pequeno Empresário (SEBRAE). Assim, foi criado o programa de produção orgânica da Transamazônica com a formação de cooperativas de produção orgânica ao longo da região. Fazem parte deste programa seis cooperativas distribuídas nos municípios de Anapu, Pacajá, Vitória do Xingu, Brasil Novo, Medicilândia e Uruará.

O objetivo inicial era mostrar uma nova forma de produzir e de organizar as propriedades, e assim, produzir com qualidade, certificar as propriedades e fortalecer o cooperativismo por meio da realização das vendas coletivas, de início de cacau orgânico, com acesso a mercados que valorizassem o trabalho realizado pelos cooperados. Atualmente são 43 cooperados e 115,1 hectares de área certificada de cacau orgânico, e todos participam das discussões da cooperativa e são identificados por um código para facilitar a identificação dos produtores e o rastreamento do produto. A certificação da produção orgânica é realizada pelo Instituto de Mercado Ecológico (IMO). Trata-se de uma certificação coletiva para todos os membros da cooperativa.

Passando um olhar reflexivo sobre os cooperados e direção da COOPOXIN, percebe-se que estes têm o objetivo de ter autonomia sobre os seus produtos e sobre a propriedade, e observa-se alguns pontos onde a Cooperativa tem fragilidades, dentre elas temos a ação dos atravessadores e a falta de capital de giro da cooperativa.

Todos os cooperados são agricultores familiares, sendo em sua maioria herdeiros de filhos de migrantes que chegaram entre as décadas de 1970 e 1980. As propriedades são divididas em chácaras que varia entre 5 a 10 hectares, também há cooperados que possuem áreas de maior extensão que variam de 50 a 128 hectares. A faixa etária dos cooperados é de 20 a 65 anos, e eles são originários das várias regiões do Brasil, notadamente do Nordeste.

Os entrevistados detêm a posse da terra, ocupando-as de 1971 a 2014, sendo que alguns dos entrevistados residem nas propriedades de origem, as quais foram divididas em chácaras e são ocupadas pelos herdeiros.

Os processos educativos da COOPOXIN e seus resultados

Estes processos formativos em alguns casos são exigências da certificadora, outros são propostas pelos cooperados em assembleias gerais ou reuniões de planejamento, em outros casos, são oficinas de projetos, podendo ser da COOPOXIN ou da Cooperativa Central de Produção Orgânica (CEPOTX), com sede em Altamira.

Muitas são as atividades e formações realizadas pela COOPOXIN, seguindo ou não um cronograma de planejamento, no sentido de capacitar e organizar as unidades produtivas de seus cooperados, algumas seguem as definições da economia solidária, outras pela linha tecnicista e empresarial. De alguma forma, todas discutem também a situação de vida e da permanência dos cooperados nas propriedades, sendo esta uma das preocupações da diretoria da organização.

No Quadro 1 destaca-se as diversas instituições parceiras que colaboraram no processo formativo dos cooperados, em um modelo de educação não formal. Todos estes momentos contribuíram para o aumento do conhecimento deles, nestes espaços formativos são abordados temas importantes para os rumos da COOPOXIN. Nestes Além de debates que vão do sistema organizativo, espaço de avaliação, planejamento de ações, de vendas coletivas, problemas relacionados às unidades de produção, mas, também são realizadas as formações para melhor entendimento de processos de comercialização e novos rumos para a atuação da cooperativa.

Quadro 1 – As ações de formação da COOPOXIN

Tipo de ação	Tema abordado	Entidades envolvidas	Data	Particip.	Local
Assembleia	Fund. Cooperativa	STTR, FVPP, CEPLAC	19/04/2008	32	Casa Familiar Rural
Reunião	Pará Rural	STTR, gov. do Estado	18/10/2008	19	Casa Familiar Rural
Reunião	Parcerias	STTR	24/01/2009	18	Casa Familiar Rural
Curso	Segurança no trabalho na lavoura do cacau	COOPOXIN-IFPA	20/06/2010	20	Vicinal da 16, Brasil Novo
Curso	Capacitação em gestão para cooperativas cacauceiras	Metrópole Soluções empresariais	26 a 29 de maio de 2014	17	Altamira
Oficina	Atender bem no campo	SEBRAE	30/07/2014	15	Convento, Brasil Novo
Oficina	Custos Para produzir no Campo	SEBRAE	26/05/2015	18	Convento, Brasil Novo
Oficina	Controlar meu dinheiro no campo	SEBRAE	26/05/2015	18	Convento, Brasil Novo
Seminário	Seminário de produção orgânica	SEBRAE/CEPOTX/COOPOXIN	08/12/2015	168	Casa Familiar Rural
Palestra	Agronegócio/ produção orgânica	SEBRAE/CEPOTX/COOPOXIN	08/12/2015	168	Casa Familiar Rural

Curso	Gestão para Pequenos Negócios	SEBRAE	15/12/2015	17	Casa Familiar Rural
Seminário	Agroecologia	ECCFR/UFPA/Fundo Dema/Levante Popular da Juventude/STTR Brasil Novo	08/04/2016	85	Casa Familiar Rural
Treinamento	Bioagricultura	COOPOXIN/ HS Bioagricultura Consultoria	19 a 20 de abril 2016	35	Casa Familiar Rural e Vicinal 16, Brasil Novo
Reunião	Diagnóstico sobre os produtores orgânicos	COOPOXIN STTR UFPA	2017	25	COOPOXIN

Os cursos trazidos pela Central das Cooperativas (CEPOTX) abordaram temas relevantes como da produção orgânica e do processo de certificação. Outro curso importante foi o de segurança no trabalho que abordou sobre as formas de exercer as atividades diárias sem oferecer riscos à saúde e integridade das pessoas, sendo este curso uma exigência da certificadora.

A realização do primeiro seminário de produção orgânica foi um passo para divulgar as ações das cooperativas para dentro do município e da região, e importante para a divulgação dos trabalhos e conquistas relacionadas às alternativas orgânicas.

O curso de bioagricultura veio trazer uma resposta aos problemas relacionados aos tratamentos culturais e controle biológico nas unidades de produção, contribuindo com alternativas de controle natural e manejo nas unidades de produção.

O diagnóstico realizado pela parceria entre UFPA/COOPOXIN e STTR foi uma atividade que trouxe elementos fundamentais para uma avaliação da cooperativa como um todo,

trazendo vários aspectos a serem melhorados dentro da COOPOXIN.

Dentre os vários cursos, palestras, seminários onde os cooperados participaram, este estudo será focado no Curso de Cooperativismo e na Oficina de Bioagricultura. Entende-se que esses temas são importantes para a transformação social, tanto para as famílias quanto para o desenvolvimento das propriedades e melhoramento da atividade orgânica, pois a dimensão ambiental e política recebe destaque nos processos formativos. Sobre estes aspectos, Schmitt e Tygel (2009, p. 125) afirmam que:

No caso dos agricultores familiares, a redefinição de suas relações com o meio ambiente é um elemento-chave na transformação de suas relações como os mercados, a jusante e a montante da produção agrícola. Ao mesmo tempo, o acesso a meios de produção, como a terra, a água e a biodiversidade, não envolve apenas uma questão de *justiça econômica* incorporando, também, uma forte dimensão ambiental. Trata-se, além disso, de um tema estratégico para a ampliação do diálogo desses dois campos com outros segmentos sociais em temas como qualidade de vida, mudanças climáticas e riscos ambientais.

A solução encontrada para o programa de produção orgânica foi levar cursos e palestras, e como curso inicial com todos envolvidos foi escolhido o tema Cooperativismo, que ocorreu logo após a fundação da COOPOXIN. O curso abordou temas sobre os processos organizativos de uma cooperativa, evolução social, desenvolvimento e grupo de pessoas, relações interpessoais, liderança, participantes, autogestão, identidade da cooperativa, princípios, direitos e deveres dos cooperados.

Foi utilizada uma apostila que continha as normas exigidas pela legislação brasileira, contendo leis, modelos de estatutos, edital de convocação, procedimentos de registros e livros obrigatórios. A apostila contém 49 páginas, e destas, somente 11 abordam o cooperativismo e como atuar em grupo, ser liderança, fazer a inclusão, sobre controle e afeto.

Verificou-se que o que mais foi destacado em termos de interesse em se tornarem cooperados foi que teriam a valorização do produto (melhor preço) através das vendas coletivas, e apenas um entrevistado frisou que além das vendas, o fator principal seria o companheirismo e o processo organizativo como ferramenta que valorize os agricultores através do processo de cooperativismo.

Sobre a visão que têm de cooperativismo, três entrevistados afirmaram que serve para buscar melhorias para a propriedade, através de um preço que valorize a produção. Dois destacaram que o comprometimento deve ser de todos do grupo, e que o lucro é a consequência do processo de organização, onde todos devem obter os lucros, mas que a vida e o bem-estar deve ser uma preocupação de todos.

Na questão de como o cooperativismo mudou a forma de trabalhar, um entrevistado respondeu que sua visão não mudou muito, mas afirma ser mais fácil obter lucro principalmente por intermédio da COOPOXIN, que oferta vários cursos que fortalecem o sistema de produção. Outro destaca que houve uma melhoria significativa e que agora é necessário o fortalecimento do grupo. Outro entrevistado diz ser valorizado na cooperativa, pois, todos têm direito iguais e têm oportunidade de crescer juntos, mas que ainda há falhas no processo. Outro entrevistado destaca que ampliou seu leque de conhecimentos, principalmente no que tange ao uso de defensivos naturais, entretanto, este admitiu que não coloca em prática os aprendizados repassados pela COOPOXIN. Dois destacam que para além do processo organizativo, ou do modo de trabalhar a terra, ou seguir normas, houve uma mudança em sua visão de mundo e de proteção do meio ambiente, pois acredita que há uma sensação de conquista ao vender um produto de qualidade.

Em relação as ações que participaram sobre o tema do cooperativismo, dois cooperados não lembram quando foi ou quem ministrou, lembram somente que participaram. Três dos entrevistados disseram ter participado e que o curso ocorreu entre os anos de 2007 e 2008 e que foi ministrado pelo SEBRAE/STTR e FVPP e que abordava temas de cooperativismo e administração de finanças.

Perguntados de como avaliam o curso de cooperativismo, três entrevistados afirmaram que foi uma ação positiva que ampliou os conhecimentos, mas não é colocado em prática. Dois avaliam que foi muito proveitoso e que despertou um novo olhar (“uma semente foi jogada, muitas nasceram e produziram frutos, já outras não chegaram nascer”) sobre o planejamento e organização da propriedade, e o curso despertou um sentimento que "devemos olhar a nossa propriedade como uma empresa que gera lucros e gastos e que deve ser avaliada constantemente para que possa gerar cada vez mais lucros".

Sobre o que acham de estudar e debater sobre o tema cooperativismo, todos foram enfáticos em afirmar que o curso foi importante, mas que são necessários outros processos formativos para todos entenderem seu papel dentro do contexto do cooperativismo. Um entrevistado disse que "estamos desatualizados, não podemos nos prender em somente vender o cacau, mas devemos discutir a nossa ação dentro do processo como um todo". Outro destaca que seria importante realizar intercâmbios para conhecer a realidade de outras cooperativas, para verificar outros métodos para melhorar a ação/participação/relação e entendimento dos cooperados.

É importante ressaltar que nas respostas que abordaram de forma específica sobre o cooperativismo, há um destaque para as questões comerciais e agregação de valor aos produtos, mas também há uma grande preocupação com a organização no processo de cooperativismo, sentindo-se como parte latente da cooperativa, no sentido não somente de valorizar o produto, mas com um olhar reflexivo sobre a cooperativa, aonde deve haver o envolvimento de todos, com valorização social e ambiental, procurando interagir com outras cooperativas, no sentido de melhorar o processo organizativo.

Em relação ao curso sobre Bioagricultura, este teve o objetivo de realizar um estudo teórico e um treinamento em práticas de fertilização, prevenção e controle de pragas e doenças das culturas,

atendendo aos critérios das principais normas de certificação e visando o aumento da produtividade.

No entendimento dos entrevistados de como os cooperados entenderam a ação desenvolvida pela cooperativa no caso do curso de bioagricultura, dois disseram que foi muito positivo, pois os cooperados tem agora a opção de tratar melhor as lavouras sem haver a contaminação do meio ambiente. Um destaca que foi uma ação importante que melhora o sistema produtivo, mas que mesmo sendo um curso aberto para todos não houve uma participação expressiva por parte dos cooperados. Dois destacaram ser uma atividade muito importante, pois os cooperados podem tratar a terra e as plantas sem o uso de agrotóxicos, tendo a opção de tratar melhor as suas plantações no sentido de fertilização e crescimento, e que agora tornaram-se referências para os demais produtores da comunidade, no sentido de outros agricultores buscarem informações sobre alternativas de produtos biológicos para o combate de insetos.

Em relação a como avaliam o curso, e o que poderia ser melhorado, assim como o que acharam do instrutor, dois avaliam que foi muito positivo, pois o instrutor usou uma metodologia própria para cacauicultores, facilitando o entendimento, deixando claro todos os pontos. Três destacam que foi muito proveitoso, adquiriram muito conhecimento, havia clareza no repasse das informações, porém, deveria ser mais bem aproveitado pelos cooperados.

Sobre o que foi a implementação na prática depois do curso, dois cooperados responderam que não fazem a calda, mas viram o resultado no vizinho, onde deu um resultado positivo. Outro respondeu que fez a calda e outras receitas, pois o curso abriu a visão para muitas alternativas que podem ser utilizadas na propriedade. Outro diz que não utilizou a calda feita no curso. Um entrevistado respondeu que fez a calda e utiliza uma vez por mês no cacau, e que a lavoura melhorou a frutificação, e que houve uma revitalização nos legumes da horta.

Um cooperado destaca que estes cursos devem ter continuidade para avaliar melhor os resultados, e que através dos cursos trazidos pela COOPOXIN, torna o trabalho mais leve, mudando o modo de trabalhar, e havendo nestes espaços trocas de experiências.

Pode-se perceber que há um maior entusiasmo ao falarem do curso sobre bioagricultura, talvez por ser um tema importante na visão dos cooperados, ou podendo ser também devido à dinâmica e o modo de abordagem do palestrante, valorizando o curso e entendendo ser este muito importante para os sistemas de produção.

A COOPOXIN desenvolve um papel importante não somente quando proporciona cursos e palestras, mas reuniões e assembleias para troca de saberes, desse modo a educação popular e o conhecimento tradicional das famílias passam de pais para filhos, transformando e realizando a interferência na sociedade, sobre isso relata Rodrigues e Tamanini (2012, p. 02).

A Educação é chamada também a transpor os muros da escola, para os espaços da casa, do trabalho, do lazer, do associativismo e outras atividades afins. Configura-se assim um novo campo da Educação que aborda processos educativos fora das escolas ou não, em processos organizativos da sociedade civil, abrangendo organizações sociais e não governamentais, movimentos sociais estratégicos, ou processos educacionais articulados com a escola e comunidade.

Neste espaço, realizam seus processos formativos, usando as ferramentas que possuem que neste caso é a forte ligação com o movimento social, em uma proposta em que a educação ultrapassa o currículo tradicional, sendo utilizadas as atividades agrícolas para dar luz ao conhecimento, discutindo seus problemas e fazendo análise da realidade, buscando de forma coletiva a solução para os problemas e as dificuldades do grupo.

Importante ressaltar que a COOPOXIN realiza um processo de educação comunitária para seus cooperados. Sobre os processos

educativos nos ambientes não escolares, nos fala Rodrigues e Tamanini (2012, p. 03):

A história da Educação no Brasil vem se constituindo como área de conhecimento e área de intervenção social, fruto da interferência significativa dos Movimentos Sociais em diferentes conjunturas sociais políticas e econômicas. O debate sobre a educação das classes populares e sua inserção nas políticas públicas está profundamente vinculado às transformações do trabalho e conseqüentemente à estrutura política de estado.

Desse modo, a COOPOXIN e seus colaboradores utilizam uma ferramenta metodológica diferenciada, buscando repassar novos conceitos que não encontram em escolas, garantindo uma formação que dialogue com os problemas e anseios dos cooperados, como atores que discutem e planejam o cenário e o espaço de formação. Como fala uma das entrevistadas, o cooperado torna-se referência na comunidade sendo multiplicadores de novos conceitos e ideias, que não são repassados em ambientes escolares.

Através dos cursos e palestras é possível repaginar os cenários agrícolas, de modo que os próprios agricultores se vêem por outra perspectiva como sendo social e intelectualmente capazes de construir e repassar conhecimento para transformar não somente seu modo de produção, mas, deixando como legado um modelo de transformação, através das práticas repassadas para a sociedade.

Percebe-se claramente que alguns dos entraves da COOPOXIN se dá devido os cooperados ainda não perceberem totalmente o que significa o cooperativismo, que neste caso seria cooperar, não somente vender coletivamente, ajudar-se mutuamente, ainda é muito forte o individualismo onde alguns trabalham fechado em sua pequena propriedade e não entendem que a cooperativa é de seus cooperados, que para dar um resultado necessita do empenho e da cooperação de todos.

Sobre os fundamentos do cooperativismo e a avaliação crítica de sua prática, Frantz (2010, p. 16) argumenta que:

A reflexão, na análise crítica, na avaliação do sentido da cooperação, é um dos elementos de garantia de estabilidade organizacional e institucional, de validade social do cooperativismo. Quando, porém, falha a reflexão, a crítica, a avaliação, corre perigo a estabilidade e a validade das instituições, especialmente no caso de cooperativas. Corre perigo o projeto cooperativo como um espaço de organização democrática, de participação, de qualificação política e técnica de seus integrantes. Um dos fundamentos do cooperativismo é a democracia. A democracia não é um fim em si mesmo, mas constitui um caminho de relações políticas sem o qual o projeto cooperativo se fragiliza. A reconstrução da supremacia da política sobre a economia, mediante a democracia, parece ser condição fundamental a um projeto cooperativo.

Ao observar o modo de vida dos cooperados percebe-se que a opção por uma agricultura orgânica ultrapassa a possibilidade de simplesmente substituir o uso de agrotóxicos, mas, de se tornar um modo de vida integrado com a natureza, reutilizando os próprios recursos naturais como forma de preservá-los, buscando meios que torne a propriedade sustentável, não apenas para o presente, mas também para a utilização das gerações futuras.

Nesse sentido a formação seria para partilhar o conhecimento científico tecnológico e empírico dos envolvidos, visando o aumento da produtividade e da qualidade da produção orgânica da COOPOXIN, como também debater sobre ações cooperativistas, e nesse sentido, buscando fortalecer a organização e os cooperados, a organização social do segmento, a obtenção de financiamentos junto às instituições de crédito para melhorar as unidades de produção que sugerem a apresentação de formas de acesso ao mercado que agreguem valor e geração de renda na agricultura familiar sustentável e viabilizem a inclusão social na área rural. Como também visa melhorar a relação dos cooperados com o mundo exterior.

Sobre este tema, Presno (2005, p. 09) vê como um processo permanente de capacitação para cooperados.

A capacitação deve ser usada também para reforçar a relação com os membros, e deve contribuir tanto para o desenvolvimento de uma identificação com a cooperativa, como para a própria organização

democrática e o reforço dos laços entre os próprios cooperados. Assim, estaria contribuindo paralelamente para a adequação da organização às necessidades dos membros e cimentando suas potencialidades de desenvolvimento futuro. Desta forma, os valores cooperativos serão o espírito que inspirará a articulação das estratégias competitivas, contribuindo para a construção dos laços entre os cooperados e com a sua cooperativa

Olhando por esta ótica, percebe-se que há uma necessidade urgente de formação tanto no âmbito organizativo, quanto pelo ponto de vista do companheirismo, da importância de reunir-se e planejar o dia-a-dia da cooperativa, fazendo-os perceber que precisam um dos outros e que os mesmos tem uma ferramenta importante que a cooperativa e que a mesma tem um canal de vendas direta nacional e internacional. Assim como, deve-se discutir sobre o individualismo, para deixá-lo de lado e pensar coletivamente em todo o processo, como uma saída para o fortalecimento do grupo.

Conclusão

Os sistemas convencionais mostram um rastro de destruição não somente econômica, mas social e ambiental, e o modo encontrado pelos agricultores para rebater este fato foi organizar-se em movimentos de classe, no intuito de encontrar um mecanismo de organização dos interesses da categoria, criando não somente raízes nesta região, mas uma opção de vida, via o cooperativismo e a produção sustentável.

Observa-se que apesar de todos os problemas para o sucesso do cooperativismo no Brasil, de modo especial para a cooperativa de agricultores familiares citada, existe uma grande dificuldade no sentido da organização social, talvez seja devido não ter colocado em prática o aprendizado sobre o curso de cooperativismo, pois de nada valerá realizar o processo formativo e manter as mesmas práticas.

As formações promovidas pela COOPOXIN estão em sua maioria na linha das práticas de manejo. E mesmo tendo vários nesta área é necessário ter um acompanhamento para que o resultado seja positivo. Os cooperados durante as entrevistas colocam a COOPOXIN como uma ferramenta importante de organização, mas enfatizam que deve haver outras formações no sentido do melhor entendimento sobre o tema cooperativismo.

Os processos de educação realizados pela COOPOXIN, com raízes na metodologia formativa das CEBs, surtem um efeito positivo quando os cooperados tornam-se referências sobre o uso alternativo da terra e dos produtos para combater os problemas encontrados em suas unidades de produção.

Por fim, ficou claro nas entrevistas que será preciso trazer outros espaços formativos para dentro da organização. É notória a credibilidade dos cooperados em relação à COOPOXIN, e que a educação não formal aplicada pela cooperativa precisa ser ampliada no sentido da formação sobre o tema cooperativismo. Pois, trabalhar coletivamente requer uma dedicação constante de aprendizado, sendo um campo aberto para o conhecimento de práticas inovadoras.

Referências

- BOFF, L. BOFF, C. **Como fazer Teologia da Libertação**. Petrópolis: Vozes, 2010
- BROCH, Alberto. TORTELLI, Altemir. STÉDILE, João Pedro. A Agroecologia e os movimentos sociais do campo. PETERSEN, Paulo (Org.). **Agricultura familiar camponesa na construção do futuro**. Rio de Janeiro: AS-PTA, 2009.
- HIGUCHI, Gaspareto Inês Maria, ZATTONI, Michelle; BUENO Protti Fernando. **Educação Ambiental em contextos não escolares: definindo, problematizando e exemplificando**. Pesquisa em Educação Ambiental. V. n. 2119-131, 2012.

GRINGS, Benilde, AZEVEDO, de Moraes Neves das Maria. **Projeto de Colonização e suas Implicações na área Educacional**, 1992.

FRANTZ, Walter. Práticas Cooperativas Como Processos Educativos. **Revista Contexto & Educação**, [S.l.], v. 25, n. 83, p. 133-152, maio 2013.

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

PETERSEN, P. (org). **Agricultura familiar camponesa na construção do futuro**. Rio de Janeiro: AS-PTA, 2009.

PRESNO, Amodeo Beatriz Nora. **Cooperativas de Agricultores Familiares: Foco na Competitividade para o Desenvolvimento Rural**: DER/UFV, 2005.

RODRIGUES, D.; TAMANINI, E.. Educação não Formal e Movimentos Sociais-Práticas Educativas nos Espaços não escolares. **Anais IX Anped Sul – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**, Caxias do Sul. 2012

SCHMITT, C. J; TYGEL, D. Agroecologia e Economia Solidária: trajetórias, confluências e desafios. PETERSEN, P. **Agricultura familiar camponesa na construção do futuro**. Rio de Janeiro: AS-PTA, 2009.

ZAMORIN, B. G. A. C.. **Amêndoa de cacau de alta qualidade na Transamazônica**: as práticas dos agricultores familiares em função das exigências do mercado. Dissertação (Mestrado em Agriculturas Amazônicas) - Universidade Federal do Pará. Belém, 2017.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E EDUCAÇÃO DO CAMPO: INTERFACES IDENTITÁRIAS ENTRE CAMPO E CIDADE NA TRANSAMAZÔNICA¹

Aline Bianca Garcia Dias
Ronaldo Henrique Santana
Fabiola Aparecida Ferreira Damacena

Introdução

Esta pesquisa é fruto dos estudos realizados durante as disciplinas de Tempo Comunidade² do curso de Licenciatura em Educação do Campo - Ciências da Natureza, da Faculdade de Etnodiversidade, da Universidade Federal do Pará (UFPA), *Campus* Universitário de Altamira. Neste estudo, discorreremos sobre a pesquisa realizada na Escola Municipal de Ensino Fundamental José Bonifácio, que atende estudantes jovens e adultos oriundos da área rural e do município de Uruará. Em contraposição à educação que ocorre nas escolas da cidade, interessou-nos investigar aspectos identitários dessa escola do campo, a partir dos dados produzidos nos relatórios de pesquisa de Tempo Comunidade, no qual nos questionamos sobre o processo de construção da identidade da escola do campo e suas implicações na formação dos sujeitos camponeses.

¹ Publicado originalmente em Rev. Cienc. Educ., Americana, ano XXIII, n. 48, p. 1-416, 2021

² O curso de Educação do Campo, da Universidade Federal do Pará, *campus* de Altamira, esteve presente em 10 turmas ofertadas nos municípios ao longo da Transamazônica e Xingu, entre os anos de 2014 e 2021. A alternância se divide em etapas de “Tempo Universidade”, realizada no período intensivo, nos municípios sedes, e de “Tempo Comunidade”, com pesquisas realizadas nas comunidades dos estudantes.

Seria possível a existência de uma escola do campo sem identidade dos sujeitos que a constituem? Haveria uma identidade coletiva por parte da escola do campo? Que identidade seria? Será que o planejamento do trabalho didático e pedagógico estão orientados pelas reflexões expressas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, e nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, Resolução nº 4 de 2010? Qual é o significado e o sentido da classificação de escola do campo? Ou será que essa escola é reduzida à extensão da escola urbana? Será que o conteúdo curricular é cumprido de maneira conectada com a realidade dos estudantes, com os saberes de suas práticas sociais em comunidade? Essas são questões que nos motivaram a incorrer no trabalho de pesquisa e recorrer ao estudo do projeto político-pedagógico (PPP) da escola José Bonifácio e aos estudos do Tempo Comunidade como fontes possíveis de respostas.

Com base nas premissas de Gil (2002), trata-se de uma pesquisa qualitativa e documental, cujos dados foram coletados a partir do PPP da escola José Bonifácio. Nesse tipo de pesquisa, a fonte de dados é um documento, seja ele institucional, histórico, associativo, oficial etc. Ao realizar a pesquisa documental em educação, analisamos um documento importante para o sistema educacional e/ou estabelecimento de ensino (TOZONI-REIS, 2009).

Recortes do PPP referente aos anos de 2015 e 2016 estão citados ao longo dos resultados e das discussões. Os pontos analisados foram os períodos de elaboração, organização pedagógica e histórico da escola, perfil dos alunos, da comunidade, aspectos legais e fundamentação teórica, visão, missão, metas, objetivos, ações, organização curricular, concepções pedagógicas, concepção de sociedade, educação e sujeito.

A pesquisa está organizada em quatro momentos, além desta introdução: I) apresentação da história da comunidade enquanto lócus da pesquisa; II) as interfaces identitárias entre educação do campo e da cidade; III) PPP e educação do campo; IV) considerações finais. Propomo-nos a pensar em formular pistas de

como a educação do campo na Transamazônica promove ou não a identidade dos sujeitos camponeses de modo a se sentirem pertencentes às suas raízes históricas e sociais em seu território.

História da comunidade Nossa Senhora Aparecida

Este estudo foi realizado em uma escola do campo³, na Escola Municipal de Ensino Fundamental José Bonifácio, situada na comunidade camponesa Nossa Senhora Aparecida, no município de Uruará, integrado à Rodovia Transamazônica, região com contexto histórico e cultural ligado às lutas por terra e direitos básicos, como saúde e educação, construída durante o processo de desbravamento da Transamazônica.

Em 1972, surgiu um vilarejo no km 180 da rodovia, trecho entre os municípios de Altamira e Itaituba. Uma pequena escola serviu de marco para a construção de casas, atraindo novos habitantes, originando a Agrópolis Uruará. Com o crescimento da comunidade e o anseio por mudança, a busca por melhorias se tornou um objetivo a ser alcançado pelos moradores. Na década de 1980, os esforços estavam direcionados para a emancipação política, pois fazia parte do município de Prainha, o qual não atendia às necessidades da população da Agrópolis. Somente em 1987 a emancipação se tornou realidade (IBGE, ©2017).

A localidade foi constituída por famílias oriundas do Sul e Nordeste do Brasil, mobilizadas a migrar para a região da Amazônia paraense, com a promessa de progresso, como constava no plano do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), em que, segundo Calvi, Alves e Nascimento (2011, p. 5),

O plano previa também a construção de “agrovilas” (conjuntos de lotes com casas instaladas no espaço de 100 ha, que deveriam contar com uma escola

³ De acordo com o Decreto nº 7.352/2010, em seu art. 1º, considera-se escola do campo “aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo” (BRASIL, 2010b, s/p).

de 1º grau, uma igreja ecumênica e um posto médico), de “agrópolis” (reunião de agrovilas fornecidas com serviços bancários, correios, telefones e escola de 2º grau) e de “rurópolis” um conjunto de agrópolis.

Conforme o plano, a comunidade seria uma agrovila, entretanto não ocorreu como planejado “em decorrência da diminuição de recursos internacionais concedidos aos projetos brasileiros” (OLIVEIRA NETO, 2015, p. 299). Cansados de esperar e motivados pela necessidade de tudo que havia sido prometido, as famílias começaram a fazer reuniões para reivindicar seus direitos e então começaram a se organizar enquanto comunidade.

Os comunitários improvisaram uma sala de aula com paredes e teto de palhas de coco-babaçu e chão batido, fruto das suas reivindicações e trabalhos coletivos. Anos mais tarde, a Escola José Bonifácio foi construída pelo INCRA com a ajuda das famílias desbravadoras, em 1974. Foram inúmeros os desafios superados pela comunidade para terem acesso a seus direitos enquanto cidadãos, resultado de suas lutas e resistência históricas.

Destacamos a importância dos povos imigrantes no processo de ocupação territorial da Transamazônica para instalação e permanência dos povos na região, no entanto essa história é conhecida por poucos. Crianças e jovens desconhecem as lutas enfrentadas pelos pioneiros da comunidade, pois não fazem parte dos componentes curriculares. O conhecimento desse processo histórico, segundo Araújo (2017, p. 48), é fundamental.

[...] além de desempenhar um papel importante na construção da identidade, proporcionando a capacidade de conhecer seus antepassados, conhecer mais sobre si mesmo, incorporando a reflexão sobre o indivíduo e suas relações coletivas e fortalecer as tradições históricas e culturais dos diversos grupos.

Neste sentido, a escola, como instituição promotora de conhecimento formal e das ciências, pode assumir um papel fundamental no registro e na valorização da história local, ao dialogar com a historicidade e os saberes tradicionais da

comunidade, o que contribui, de fato, para a formação humana dos jovens e adultos em sua apropriação enquanto sujeitos históricos, ao saberem suas origens e seu povo.

Interfaces identitárias entre educação do campo e da cidade

Concordamos com Silva e Cury (2015, p. 25) ao afirmarem que “a identidade é o conjunto das características e dos traços próprios de um indivíduo ou de uma comunidade. A identidade é construída socialmente e desenha escolhas políticas de grupos humanos”. Não devemos nos esquecer ainda do que preconiza a Resolução nº 1, de 3 de abril de 2002, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, em que é dito, em seu art. 2º, parágrafo único.

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

É notório que a identidade de um povo está relacionada aos seus modos de vida e sua historicidade, construída constantemente em diálogo com as diferenças, no reconhecimento da pluralidade, dos diferentes modos de fazer, saber e aprender. Entendemos, assim como Hall (2006), que uma das possibilidades de compreender a identidade é a não permanência, conclusa e acabada. Em contrapartida, por ser transitória, polissêmica, fluida e processual, e, por esse motivo, resultado historicamente do sujeito e da interação com a sociedade, Araújo (2017, p. 31) aponta que

A identidade camponesa não é diferente, também é constituída e somada às experiências acumuladas, passa pela construção de uma nova identidade, uma nova concepção de espaço, uma nova cultura, processos de organização, produção, relações com o mundo, entre as pessoas e com a própria luta.

A temporalidade e as circunstâncias transformam a identidade camponesa, mas tais transformações não são consideradas enfraquecimento da identidade existente, e sim a construção de uma nova identidade, inconclusa e inacabada, na “historicidade, tradição e costumes desse ator social chamado camponês” (SILVA; CURY, 2015, p. 26).

Para Silva e Cury (2015), ser camponês ou camponesa é ter a principal atividade vinculada à terra, na perspectiva do sujeito que planta e colhe o essencial para existência e que está ligado à terra, como o filho é ligado à mãe pelo cordão umbilical. Conhecedores da natureza, dos elementos que a compõem, conhecimentos que antecedem a ciência erudita, Bem e Silva (2016) destacam a terra como um dos principais elementos da identidade camponesa, pois é por meio do cultivo que os camponeses garantem a reprodução social no campo e sua cultura.

A compreensão de campo para os camponeses vai além de um espaço geográfico para produção agrícola; é uma noção do campo como resultado de “um território de múltiplos saberes, de vivências e de produção de vida” (MOLINA, 2006, p. 12).

Os territórios são construídos no espaço geográfico a partir das diversas relações sociais e territoriais, por isso entendemos o campo como espaço de vida ou um espaço que vai além da categoria geográfica; um lugar onde se realizam todas as formas da existência humana (FERNANDES, 2006).

Temos, portanto, a ideia de que “o território camponês é o espaço de vida do camponês, é o lugar ou os lugares onde uma enorme diversidade de culturas camponesas constrói sua existência” (FERNANDES, 2012, p. 746). Nessa perspectiva, a cultura do campo é traduzida por elementos diversos que configuram um importante mosaico de significados para a construção da identidade.

[...] por meio de um processo de enlace existentes nas relações sociais, histórica, cultural, construção de significados com tradições, costumes, e experiências de um povo, ligada à agricultura camponesa: na relação com a terra, saberes ligados ao mundo do trabalho e direito sociais: na luta e

militância social. É atribuída no interior do núcleo social, relacionada com a luta pela terra, não somente como local em disputa, mas compreendendo como o espaço vivido e que produz suas relações sociais e culturais (ARAÚJO, 2017, p. 30).

Ao longo do tempo, a escola desenvolveu uma identidade coletiva, multifacetada e plural, advinda das múltiplas contribuições de seus atores, ligados à comunidade e à população de seu entorno, que se reconhecem como atores principais do processo educacional.

A identidade camponesa pode ser construída e fortalecida dentro da escola por meio de uma educação que compreenda a importância da terra para os camponeses, que dialogue com suas histórias de lutas, conquistas e desafios, seus processos de trabalhos e práticas produtivas, que reconheça o campo como um território de saberes, um espaço de vida e relações socioculturais. Uma educação pensada pelos, para e com os sujeitos do campo, ou seja, a educação do/no campo.

A localização geográfica não é um fator determinante para a definição de escola do campo. O que está em questão é um projeto de escola, e não somente sua localização. O que importa são suas proximidades políticas e espaciais com a realidade camponesa.

A escola do campo poderia defender os interesses políticos, sociais e econômicos de seus sujeitos do campo, suas histórias de lutas e resistência, com valores que vão em direção contrária aos valores burgueses, e sua localização é secundária (FERNANDES, 1999). Assim, uma escola não pode ser definida como do campo automaticamente por estar localizada no campo. Mesmo com o avanço das discussões sobre a educação do campo, ainda hoje existem muitas escolas no campo sem a identidade camponesa.

[...] é um projeto educacional compreendido a partir dos sujeitos que têm o campo como seu espaço de vida. Nesse sentido, ela é uma educação que deve ser no e do campo – No, porque “o povo tem o direito a ser educado no lugar onde vive”; Do, pois o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação. (CALDART, 2002b, p. 18).

A educação do e no campo é também, em si mesma, o resultado de diversos atores, movimentos sociais e instituições⁴ que se contrapõem à educação rural, sinônimo de retrocesso e extensão de uma educação urbanocêntrica e da luta pela promoção de uma educação verdadeiramente do campo.

Para Caldart (2008, p. 69), essa modalidade de educação “tem raiz na sua materialidade de origem e no movimento histórico da realidade a que se refere”, na força coletiva e na luta por políticas públicas e defesa dos “territórios imateriais” diante das tensões e disputas pela implementação dos direitos das comunidades camponesas.

A educação rural no Brasil, por motivos socioculturais, sempre foi relegada a planos inferiores e teve por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação político-ideológica da oligarquia agrária conhecida popularmente na expressão: “gente da roça não carece de estudos. Isso é coisa de gente da cidade”. (LEITE, 1999, p. 14).

A educação do campo não é somente composta por uma estrutura física situada no campo, mas o resultado do estabelecimento simbólico, afetivo, com significados e ligação de seus sujeitos, com base nos modos de viver, dos diferentes contextos históricos e culturais, expressões e relações com a terra, bem como as formas de se perceber e expressar no mundo, a partir das manifestações identitárias, relacionamentos e conhecimentos acerca da terra e do espaço em que vivem. “A Educação do Campo é uma forma de ação política e social. Não pode ser confundida com

⁴ Vilhena Junior e Mourão (2012) apontam que tais discussões nasceram no I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (I ENERA), realizado em 1997, do qual participaram instituições como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Universidade de Brasília (UnB), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), entre outras.

a educação rural, concebida como empobrecimento da educação oferecida nas áreas urbanas” (ARAUJO, 2010, p. 77).

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 se estuda de um jeito que permite um depoimento como este: foi na escola onde pela primeira vez senti vergonha de ser da roça. A escola do campo tem que ser um lugar onde especialmente as crianças e os jovens possam sentir orgulho desta origem e deste destino; não porque enganados sobre os problemas que existem no campo, mas porque dispostos e preparados para enfrentá-los, coletivamente. (CALDART, 2002b, p. 24).

A educação do campo, ao dialogar com a pedagogia do oprimido (FREIRE, 2014), a pedagogia do movimento (CALDART, 2000) e a pedagogia da terra (CALDART, 2002a), contribui para uma nova perspectiva do campo, uma vez que parte da realidade local, valoriza o camponês e seus saberes, identifica os problemas e luta por seus direitos, o que possibilita, como salientado por Caldart (2002a), a efetiva permanência e manutenção da vida no campo, com novas formas de produção e qualificação de seus habitantes.

Segundo a pedagogia do oprimido, precisamos de uma constante vigília diante dos processos desumanos, desiguais e avassaladores da sociedade. A educação do campo, portanto, em uma perspectiva freiriana, corrobora a ideia de que a humanização é possível e que a comunhão dos homens e mulheres que ali habitam demarca sua identidade nas incontáveis vozes que conclamam a mudança do mundo e na difusão de um “pensar certo”, traduzida em práticas éticas, de justiça social e de potencialidade geradora da libertação dos oprimidos (FREIRE, 2014).

Projeto Político Pedagógico e educação do campo

O PPP tem por base: a Constituição Federal de 1988, em seus arts. 205 a 214, que tratam da educação (BRASIL, 1988); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), em seus

arts. 3º, 12, 13 e 14 (BRASIL, 1996); as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010) (BRASIL, 2010a); e as Diretrizes Curriculares Estaduais do Sistema Público Estadual de Ensino.

É possível identificar uma escola do campo a partir de seu PPP, documento em que consta a concepção de educação, de ser humano, de sociedade, de trabalho, considerado por muitos autores como a expressão maior da identidade da escola.

Pela LDB, todos os estabelecimentos educacionais deveriam elaborar seu PPP. A lei, em seu art. 12, preconiza que as comunidades escolar e local foram incumbidas de elaborar suas propostas pedagógicas ou o PPP com intuito de descentralizar as tomadas de decisões.

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

I - Elaborar e executar sua proposta pedagógica;

[...]

VI - Articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;

VII - Informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica.

[...]

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

I - Participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

II - Elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

[...]

VI - Colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola. (BRASIL, 1996, s/p).

O PPP orienta as ações de uma escola no que se refere aos processos de ensino e aprendizagem, objetivos e metas a serem

alcançadas, perspectivas do currículo escolar, perfil da comunidade escolar e plano de desenvolvimento da escola. Possui vital significância para o bom funcionamento do estabelecimento de ensino, desde seu processo administrativo, financeiro e pedagógico, ou seja, expressa os elementos identitários de como aquela escola e os sujeitos que a compõem se percebem e se identificam, seus princípios e ideais coletivos, bem como seu planejamento e modelo de sociedade e ideário escolar. Almeida *et al.* (2014, p. 2) colaboram no sentido de que é no PPP em que se expressam os princípios da escola,

[...] baseados no respeito à diversidade cultural, étnica, religiosidade, liberdade para aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a arte e o saber. Inclui também igualdade de condições para acesso e permanência do educando na escola, qualidade de ensino para todos, pluralismo de ideias, de concepções pedagógicas e gestão democrática do ensino público. (ALMEIDA *et al.*, 2014, p. 2).

Construir o PPP significa planejar uma escola diferente, mudar, estruturar, com participação de todos. Dessa maneira, as ações e os esforços estão direcionados para a mesma finalidade, a partir da construção de uma identidade escolar coletiva, única e autônoma, com os próprios mecanismos e perspectivas de avanço e desenvolvimento da comunidade para o fomento de seu modelo de sociedade sustentável.

Projetar significa “lançar-se para a frente”, antever um futuro diferente do presente. Projeto pressupõe uma ação intencionada com um sentido definido, explícito, sobre o que se quer inovar, sempre tendo como objetivo a construção da identidade da escola. (MEDEL, 2008, p. 103).

Sabemos que o exercício de planejar é antigo, inicialmente realizado pela ciência da administração, com planejamento voltado para controlar a força de trabalho, visando ao lucro, com processos autoritários e verticalizados, e à centralização do poder. Essa atividade foi direcionada para a educação em meados da década de 1990, com a necessidade de democratização dos serviços públicos,

por meio do princípio da gestão democrática do ensino público na Constituição Federal de 1988 (ARAÚJO, 2010).

O PPP da Escola Municipal de Ensino Fundamental José Bonifácio encontra-se desatualizado, segundo nosso levantamento. O documento foi elaborado em 2015 e até 2020⁵ não havia sido reelaborado. Mesmo depois de anos, continua sendo um dos principais documentos orientadores das práticas educativas no estabelecimento de ensino⁶, sem qualquer alteração, embora “as metas e ideais, definidos pela comunidade escolar, podem ser de curto, médio e longo prazo. As de médio ou longo prazo podem ser revistas no prazo de 2 a 4 anos” (ARAÚJO, 2010, p. 59).

O PPP deve ser revisto sempre que necessário, pois é um documento inacabado, inconcluso, sujeito a revisões e modificações constantes. Uma vez que é elaborado conforme o seu público, a cada novo fluxo de saída e chegada de alunos, surge a necessidade de retomar o PPP a partir dos novos sujeitos. Na Escola José Bonifácio, não houve essa revisão, reanálise e reelaboração do documento. Passamai (2010, p. 13) colabora conosco ao discorrer que o PPP de uma instituição escolar

[...] é um documento delineado, discutido e assumido coletivamente, que explicita fundamentos teórico-metodológicos, os objetivos, os tipos e formas de organização escolar, as possibilidades de implementação das bases organizativas, o processo de seleção e avaliação do conteúdo da ação educativa.

O PPP buscou descentralizar as tomadas de decisões por meio de uma construção coletiva. Não passou de mais um documento apresentado aos órgãos competentes, mais uma formalidade cumprida, que se encontra desatualizado e engavetado, revelando que a elaboração do PPP não seguiu os princípios e as diretrizes da educação campo, que são o fruto da participação ativa dos sujeitos

⁵ Período pré-pandemia de Covid-19.

⁶ Vale salientar que a escola possui um regimento escolar, mas para esta pesquisa nos atemos somente ao PPP como fonte de obtenção dos dados e objeto de análise

do campo na idealização e reivindicação de que escola queremos no campo.

O aspecto histórico e sociocultural em que a escola está inserida é frágil, sendo mencionado, de forma sucinta, ao citar apenas o nome da primeira professora, o ano em que foi construída e os nomes de todos os gestores da época. Seria importante constar a historicidade da comunidade, as lutas históricas e quais atores e instituições se mobilizaram com os movimentos sociais para o fomento do direito à educação, as reivindicações ocorridas para a implementação e a ampliação do nível de ensino ofertado atualmente. Como dissemos anteriormente, dada a importância da historicidade e seu conhecimento para a formação dos sujeitos, essas são informações que não podem ser resumidas ou apagadas de um documento tão importante como o PPP da Escola José Bonifácio.

Em adição aos elementos históricos da região, também há carência nos componentes curriculares disponíveis no PPP no que diz respeito aos conteúdos relacionados com a história da comunidade e da escola, ausentando os seus protagonistas, a luta pela terra e a resistência dos desbravadores. Como nos ensinou Caldart (2000) sobre a importância dos movimentos sociais para a transformação humana, a escola não pode deixar de mencionar esses eventos.

“É importante frisar que as escolas do campo têm suas bases nos movimentos sociais e nas lutas por escolarização dos povos do campo” (ARAÚJO, 2010, p. 79), algo que seria imprescindível no processo de elaboração do PPP. Para essa recuperação, o PPP precisa estar fundamentado na pedagogia do movimento (CALDART, 2000),

Outra meta da escola, apontada no PPP, era de “resgatar e aproveitar os saberes que no momento sabemos que estão esquecidos e desvalorizados por parte dos discentes” (ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL JOSÉ BONIFÁCIO, 2015, p. 8). Não foi especificado quais saberes estavam esquecidos, mas um objetivo específico se propunha: “respeitar e aproveitar as experiências trazidas pelos alunos e pais no processo de ensino-

aprendizagem” (ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL JOSÉ BONIFÁCIO, 2015, p. 32).

Quando pensamos sobre a ideia de “resgatar saberes”, logo observamos um equívoco conceitual, se tomarmos como princípio a escola enquanto espaço de produção de saberes e promoção de atitudes diante do mundo. É claro que há a necessidade de conhecermos os saberes e os conhecimentos ancestrais, as tradições da cultura local e os saberes ali produzidos, mas mais importante que o “resgate” ou o “reaver” de certas informações é a ressignificação que damos a eles, conforme os fluxos e as transformações da sociedade.

Ao pensarmos que somos detentores de diferentes saberes construídos em diversos espaços de formação, seja escolar ou não escolar, bem como diferentes modos de produção e apropriação do conhecimento, Caldart (2004, p. 29) nos ajuda a compreender que:

Há saberes que se constituem em ideias, outros em posturas e comportamentos, outros em habilidades, o que implica em metodologias e didáticas igualmente diferenciadas. E há saberes, como os ligados ao mundo do trabalho e da cultura que têm sua origem fora, às vezes bem longe da escola, e a ela cabe uma aproximação crítica, nem tanto para tentar trazer estes saberes para o seu interior, o que nem sempre é possível sem trair sua natureza, mas para provocar a inserção dos educandos em processos sociais capazes de produzi-los.

Ao aproximar os diferentes saberes, a escola possibilita a reflexão sobre a importância de cada um deles na construção de leitura e visão de mundo dos estudantes. Neste sentido, a educação do campo busca afirmar os saberes tradicionais em diálogo com os múltiplos saberes diante da dinâmica de transformação da cultura e da construção de outros saberes a partir da junção de seus múltiplos: científicos, empíricos, religiosos ou filosóficos. Ao viabilizar e estabelecer uma relação com os saberes dos alunos e de suas famílias, a escola dialoga com a pedagogia do oprimido de Paulo Freire, proporcionando ao oprimido a possibilidade de se tornar sujeito de sua própria educação e libertação. Há uma grande

miscigenação provinda de todos os lugares do Brasil, daí as diferenças de culturas, escolaridades e vocação profissional, pois a maioria de crianças e jovens é vinda de famílias semianalfabetas ou de instruções primárias rudimentares (ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL JOSÉ BONIFÁCIO, 2015).

A escola descreve a comunidade como composta por pessoas semianalfabetas e com instruções rudimentares, que pode, por um lado, denotar a preocupação da instituição escolar com a carência do alcance da educação formal na comunidade, mas, por outro lado, evidenciar a limitação da escola em conceber e reconhecer os saberes tradicionais não letrados produzidos por ela, características marcadamente reconhecidas pela lavoura do cacau e agroecologia, fato não mencionado no PPP. O PPP descreve o perfil socioeconômico da comunidade afirmando que

Ao considerar a renda per capita das famílias, observa-se que estão distribuídas em média, média baixa e baixa, sendo os da classe média os donos de indústrias madeireiras e agropecuaristas. Na classe média baixa enquadram-se pequenos comerciantes, funcionários públicos e privados e profissionais autônomos. Fazem parte da classe baixa profissionais públicos e privados com renda baixa, ambulantes, desempregados e os pequenos agricultores. (ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL JOSÉ BONIFÁCIO, 2015, p. 12).

O PPP menciona os pequenos agricultores como sendo de classe baixa, sem apontar os parâmetros da pesquisa utilizada ou fontes, além de superestimar as atividades de agropecuária e indústrias madeireiras, novamente sem critérios ou dados, e subdimensionar a renda da agricultura familiar enquanto categoria social diversa e sustentável das famílias do campo.

Tais questões nos fazem indagar quais regras ou critérios foram adotados, na medida em que reproduzem a lógica de divisão econômica com categorias profissionais abastadas posicionadas no topo da pirâmide e as demais classes na base. Nosso ponto aqui se vincula à falta de profundidade dada pelo documento escolar para compreender os múltiplos perfis profissionais das famílias que

compõem a escola, que não traz maiores detalhamentos ou análises sobre isso. A lógica econômica se sobrepõe a outras características que detalham a cultura e a relação com o meio ambiente e a sociedade do campo.

A partir desses apontamentos, retomamos a discussão da importância de desconstruir o imaginário, corrente por décadas na educação brasileira, de que o camponês é atrasado, retrógrado, com poucos recursos financeiros, tido como “sem cultura, conhecimentos ou saberes relevantes”, o “jeca-tatu” estereotipado e presente, com ausências de representação ou importância na lógica capitalista de sociedade desenvolvida que imprimem o urbano como espaço e parâmetro de vida ideal. Silva (2002, p. 78) explica que “segundo a perspectiva hegemônica da integração, o futuro de todos era alcançar o *status* de uma certa ‘urbanidade’, sendo necessário superar a situação de atraso”.

Em nossa perspectiva, o PPP da escola deve superar essa perspectiva e avançar na compreensão dos sujeitos do campo de seu entorno, na medida em que a diferenciação econômica e suas disparidades não sejam a síntese do que define melhores ou piores. Em outras palavras, que o campo não seja o espaço temporal provisório na formação humana ou profissional antecedente à cidade. Segundo Arroyo (1999, p. 24),

[...] as políticas educacionais, os currículos são pensados para a cidade, para a produção industrial urbana, e apenas lembram do campo quando lembram de situações “anormais”, das minorias e recomendam adaptar as propostas, a escola, os currículos, os calendários a essas “anormalidades”. Não reconhecem a especificidade do campo.

Para o autor, as escolas urbanas, historicamente, são vistas como modelos melhores de educação do que as escolas do campo, e isso não é por acaso. O que se percebe são disparidades ao longo de décadas no tratamento e promoção de cada uma delas. Por lei, as escolas do campo e da cidade cumprem a mesma finalidade: ofertar educação de qualidade que promova a formação plena do sujeito, formação para a cidadania e qualificação para o mercado de

trabalho (BRASIL, 1996). No PPP da escola, identificamos essa finalidade, pois

um dos focos centrais deste é, sem dúvidas, a preocupação com a forma que se processa o ensino na sala, na intenção de formar cidadãos capacitados e que possam, sem maiores problemas, interagir na vida socioeconômica, política e cultural do país. (ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL JOSÉ BONIFÁCIO, 2015, p. 4).

Sua missão é “contribuir para a formação de cidadãos críticos e conscientes, preparados para o exercício da vida profissional e para os desafios do mundo contemporâneo, agindo construtivamente na formação do meio” (ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL JOSÉ BONIFÁCIO, 2015, p. 31). Segundo Medel (2008, p. 81),

A missão determina o que a escola é hoje, sua intenção e como pretende atuar no cotidiano. Resume sua identidade, sua função social, orientando a tomada de decisões e assegurando a unidade da ação e o comprometimento de todos com o trabalho pedagógico. A missão de ser objetiva, sintética, clara, o que a escola é e o que ela está realizando.

Desta forma, a escola atuava em uma perspectiva de formação que direcionava os educandos para uma cultura homogeneizadora e depreciativa do campo. Com essa visão preconceituosa e rasa do campo e de seus sujeitos, não fortalecia a identidade camponesa, não possibilitava ao sujeito ter orgulho do seu lugar, incentivava a migração para a cidade. Sua missão retratava sua intenção de formar para o mundo “moderno” e para a vida profissional, evidenciando sua identidade urbanista, sem considerar que seus alunos estavam ligados ao mundo do trabalho, o trabalho com a terra, com as atividades produtivas da agricultura familiar.

Nas escolas urbanas, a educação é organizada na perspectiva do capitalismo; assim, no campo, a educação escolar é adequada à cultura urbano-industrial, visando à produção agrícola com a implementação de insumos industriais, agrotóxicos, máquinas, assistência técnica, em detrimento da agricultura de base familiar e

políticas públicas que valorizam as especificidades dos sujeitos do campo. Com essa perspectiva, não oportuniza mudanças a esses sujeitos, e sim a aceitação e a submissão a essa cultura hegemônica e excludente (SANTOS, 2006).

De acordo com o PPP, não havia diálogo com a pedagogia de Paulo Freire no que tange à sua pedagogia do oprimido (FREIRE, 2014), que propõe uma educação como prática da liberdade e o oprimido passaria a ser o autor de sua libertação. Essa pedagogia é referência na educação do campo, pois ela possibilita aos “camponeses assumirem a condição de sujeitos de seu próprio projeto educativo; de aprenderem a pensar seu trabalho, seu lugar, seu país e sua educação” (CALDART, 2004, p. 18).

No decorrer do documento, notamos que a escola trabalhava na direção da preparação dos alunos para o mercado de trabalho, sem especificar para que tipo de trabalho estaria formando seus educandos, se seria de fato com uma visão de futuro que possa

Promover o processo educativo, que potencialize os valores individuais dos estudantes, procurando desenvolver a criatividade, a liderança, as competências e habilidades necessárias para o enriquecimento do seu conhecimento, assim como habilidades que proporcionarão uma certa mobilidade no mundo do trabalho. (ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL JOSÉ BONIFÁCIO, 2015, p. 31).

No campo, o trabalho está ligado diretamente à terra: terra de luta, terra de cultivo, terra de preservação, terra de sobrevivência, terra de resistência. A educação do campo é combinada com a pedagogia da terra, pois

[...] ela brota da mistura do ser humano com a terra: ela é mãe, e se somos filhos e filhas da terra, nós também somos terra. Por isto precisamos aprender a sabedoria de trabalhar a terra, cuidar da vida: a vida da Terra (Gaia), nossa grande mãe; a nossa vida. A terra é ao mesmo tempo o lugar de morar, de trabalhar, de produzir, de viver, de morrer e cultuar os mortos, especialmente os que a regaram com o seu sangue para que ela retornasse aos que nela se reconhecem. O trabalho na terra, que acompanha o dia a dia do processo que faz de uma semente uma planta e da planta um alimento, ensina de um jeito muito próprio que as coisas não nascem prontas, mas sim

que precisam ser cultivadas; são as mãos do camponês, da camponesa, as que podem lavar a terra para que chegue a produzir o pão. Este também é um jeito de compreender que o mundo está para ser feito e que a realidade pode ser transformada, desde que se esteja aberto para que ela mesma diga a seus sujeitos como fazer isto, assim como a terra vai mostrando ao lavrador como precisa ser trabalhada para ser produtiva. (CALDART, 2000, p. 31).

O trabalho tem potencial pedagógico, e por meio dele o educando produz conhecimento, habilidades e formas de consciência. Ao dialogar com o trabalho, a escola valoriza os saberes, permite a construção de uma consciência crítica e de pertencimento à identidade camponesa.

A terra constitui uma matriz formadora que, vinculada à escola, forma sujeitos transformadores da realidade, defensores do trabalho e da terra. Porém, no PPP, não identificamos uma prática pedagógica que estabeleça vínculo com o trabalho do campo, da terra e com os modos de trabalhos da comunidade em que se insere.

Ao descrever o perfil de seus alunos, a escola fez uma separação entre os alunos do Ensino Fundamental de nove anos e os da Educação de Jovens e Adultos (EJA). A necessidade de uma educação voltada para a realidade do campo e valorização das experiências dos sujeitos é mencionada no perfil dos alunos da EJA, haja vista a escola considerar que “esses educandos trazem uma bagagem de conhecimentos de outras instâncias sociais, visto que a escola não é o único espaço de produção e socialização de saberes” (ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL JOSÉ BONIFÁCIO, 2015, p. 14). Desse modo, a instituição acreditou/afirmou que, para definir o aluno da EJA, “requer conhecer a sua história, cultura e costumes, entendendo-o como um sujeito com diferentes experiências de vida [...]” (ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL JOSÉ BONIFÁCIO, 2015, p. 13).

Com a EJA, a escola presumia que contemplava a educação do campo, ao conceituar os povos do campo e afirmar que o desafio seria organizar um currículo para alunos com identidades peculiares sem “perder de vista os conhecimentos e a cultura

historicamente acumulados na sociedade de modo geral” (ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL JOSÉ BONIFÁCIO, 2015, p. 15). No entanto, nos componentes curriculares da EJA, não havia alterações em relação aos conteúdos trabalhados no Ensino Fundamental.

Observamos que, embora a Escola José Bonifácio tivesse conhecimento teórico sobre a educação do campo, suas práticas educativas eram esvaziadas dessa relação de interação entre conhecimentos escolares e saberes dos alunos na prática, além de se restringir a determinado grupo. As crianças e os jovens do Ensino Fundamental não eram entendidos como sujeitos de experiências com necessidades educativas voltadas para sua realidade. Não se levava em consideração que eram meninos e meninas que trabalhavam no campo: camponeses e filhos de camponeses que enfrentavam lutas diárias para ter acesso à escola e permanência nela. Deste modo, a escola anulava a identidade camponesa de seus alunos. Caldart (2004, p. 26) explica que:

As identidades se formam nos processos sociais. O papel da escola será tanto mais significativo se ela estiver em sintonia com os processos sociais vivenciados pelos seus educandos e educadores, e se ela mesma consegue se constituir como um processo social, cumprindo a tarefa da socialização de que tratamos antes, capaz de ajudar a construir e fortalecer identidades.

De acordo com a autora, a escola deveria trabalhar três aspectos com intencionalidade de construir e fortalecer a identidade dos sujeitos do campo, sendo o primeiro aspecto a autoestima. Ao trabalhar a autoestima dos educandos e educadores, a escola, por meio de uma formação emancipatória, rompe a cultura de baixa autoestima ligada ao campo e seus sujeitos. Para isso, precisamos, além de desenvolver um trabalho ligado à realidade dos educandos, transformar seu jeito de trabalhar e conduzir as tarefas escolares.

Ainda segundo Caldart (2004), a memória e a resistência cultural são o segundo aspecto, pois ajudam a enraizar as pessoas em sua cultura, uma vez que é impossível desenvolver uma

formação humana sem fortalecer suas raízes e seus vínculos. Para a formação humana, faz-se necessário uma base sólida, pois sem as raízes não há envolvimento. Mesmo a cultura podendo ser transformada, recriada por meio da interação com novas culturas, as suas raízes precisam ser conservadas. Com isso, a escola pode ajudar seus educandos a valorizar a história dos seus povos, a deixar de sentir vergonha de “ser da roça”, a aprender a “ser camponês” e a “ser do movimento social”, projetando o futuro a partir do passado.

A militância social é o terceiro aspecto para a construção da identidade camponesa (CALDART, 2004), e, por meio dela, a escola forma militantes, sujeitos críticos e reflexivos, modificadores da própria realidade. Para o campo, a militância tem grande relevância, pois é a partir dela que os camponeses se tornaram sujeitos de direitos: à terra, à educação, à justiça, ao trabalho, ao conhecimento, à cultura, à saúde, à liberdade, à igualdade, à dignidade. Deste modo, a escola precisa ajudar seus educandos a construir a consciência de sujeitos de direitos, enxergando-os como tais.

Esses aspectos remetem ao diálogo com diferentes pedagogias. Trata-se de combinar pedagogias para fazer uma educação que contribua para a formação e o cultivo de identidades, valores, saberes, autoestima, sabedoria; uma educação que enraíze sem fixar as pessoas em sua cultura, seu lugar; uma educação que possibilite projetar movimentos, mudanças e relações (CALDART, 2002a).

Outro ponto do PPP analisado e que merece destaque é a concepção de educação como

[...] um acontecimento sempre em transformação, seus objetivos e conteúdos variam ao longo da história e são determinados conforme o desdobramento concreto das relações sociais, das formas econômicas, das produções e também das lutas sociais, onde a mesma procura compreender os seguintes questionamentos: que tipo de homem desejamos obter como produto do nosso trabalho? Que tipo de sociedade interage com este homem que pretendemos formar? A educação vem cada vez possibilitar maior interação entre instituição e comunidade onde está inserida, pois se compreende que a educação é como um processo que se baseia na reflexão sobre a sociedade.

(ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL JOSÉ BONIFÁCIO, 2015, p. 35).

Perguntamo-nos sobre qual concepção de educação a escola defendia e seguia, se seria a concepção freiriana de educação como emancipação humana, ou seja, uma educação libertadora como um exemplo de concepção de educação. Para Freire (2014, p. 41), “aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – liberta-se a si e aos opressores”. A partir dessa concepção, os sujeitos do processo da educação passam a ser compreendidos como sujeitos de direitos.

No PPP, não consta a concepção de educação do campo, que “reafirma e revigora uma concepção de educação de perspectiva emancipatória, vinculada a um projeto histórico, às lutas e à construção social e humana de longo prazo” (CALDART, 2012, p. 264). Desta forma, percebemos que a escola não tem uma concepção de educação concreta e definida, acarretando uma educação desvinculada de uma formação crítica para o exercício pleno da cidadania e para o despertar de uma consciência de que os camponeses são sujeitos de direitos de condições de acesso a uma educação pública de qualidade em seus territórios de vivências, luta e resistência.

Considerações Finais

Nesta pesquisa, discutimos acerca da identidade escolar camponesa e suas influências na construção da identidade de sujeitos do campo a partir da investigação do PPP da Escola José Bonifácio. Educação do campo, identidade e PPP são indissociáveis para a construção e o fortalecimento da identidade dos sujeitos do campo. Nossa perspectiva é de que o PPP, que deveria gerar uma matriz identitária, a partir dos princípios e da caracterização de seus sujeitos, não expressa a pluralidade cultural da comunidade, menos ainda os modos de vida dos camponeses e os aspectos

identitários da vida do campo, limitando-se ao conforto de reproduções típicas de escolas urbanocêntricas.

Conformemo-nos, portanto, com a hipótese da existência de uma escola sem vínculo com a identidade camponesa, com um PPP que não contempla as especificidades dos sujeitos do campo, orientada a reproduzir a lógica da formação urbana e sendo extensão da escola localizada na cidade. Cumpre o conteúdo programático sem aproximação da realidade durante as aulas, desconsidera em suas ações e seus planejamentos a comunidade como um território camponês e não dialoga com os saberes presentes em seu entorno, efetivado nas práticas e na realidade de seus alunos.

A dificuldade enfrentada ao longo da pesquisa foi analisar o PPP, pois o documento se encontra com falhas na organização e na definição de missão, objetivos e metas. A escola deveria atualizar seu PPP e poderia repensar sua forma de construção, buscando a participação de todos os atores da comunidade, com planejamento e fundamentação teórica, pois sabemos que sua elaboração é uma tarefa árdua e complexa, mas de extrema importância para a construção e o fortalecimento da escola pública do campo.

Ainda, a reformulação de um novo PPP é uma oportunidade ímpar de mobilizar a comunidade e todos os profissionais da educação atuantes na unidade, somar seus esforços e promover o protagonismo, alteridade e autonomia na construção de uma educação pensada a partir dos sujeitos, alinhada com a pedagogia da terra, do movimento e do oprimido em uma perspectiva freiriana.

Por fim, salientamos que os déficits e os descolamentos identitários observados no PPP da Escola José Bonifácio estão longe de representar um caso isolado das escolas da Transamazônica, do estado do Pará. Muitas escolas sequer possuem o PPP ou se restringem a “seguir” o documento de unidade sede, sem expressões, objetivos, princípios ou demarcações identitárias dos sujeitos que compõem aquela escola. Acreditamos que somente com a mobilização coletiva e o cômputo de forças dos diversos sujeitos que compõem a escola é que podemos, de fato, obter uma

educação do campo de qualidade, tão necessária neste período sombrio de homogeneização de indivíduos e supressões identitárias.

Referências

- ALMEIDA, E. *et al.* Documentos que norteiam os rumos da escola. Universidade: Saberes e Práticas Inovadoras. In: FÓRUM FEPEG, 8., 2014, Montes Claros. **Anais [...]**. Montes Claros: UNIMONTES, 2014. Disponível em: http://www.fepeg2014.unimontes.br/sites/default/files/resumos/arquivo_pdf_anais/documentos_que_norteiam_os_rumos_da_escola_1.pdf. Acesso em: 9 set. 2021.
- ARAUJO, G. C. Escolas em comunidades campestres: especificidades na construção do projeto político pedagógico nas diferentes áreas do saber. DRAGO, R.; PASSAMAI, M. H. B.; ARAUJO, G. C (org.). **Projeto Político Pedagógico da Educação do Campo**. Vitória, ES: UFES, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2010. p. 45-87.
- ARAÚJO, A. L. **A formação da identidade camponesa: um olhar a partir da prática docente na escola Roberto Remigi, Assentamento João Batista II**. 2017. 68 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Plena em Pedagogia) – Universidade Federal do Pará, Castanhal, 2017.
- ARROYO, M. G. A educação básica e o movimento social do campo. ARROYO, M. G.; FERNANDES, B. M. (org.). **Por uma Educação Básica do Campo: a Educação Básica e o Movimento Social do Campo**. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 1999. p. 10-27. (Coleção Por uma Educação Básica do Campo, 2).
- BEM, Geralda Maria; SILVA, Cícero Nilton Moreira da. Educação do Campo: saberes e identidade do povo camponês. CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 3., 2016, Natal. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize Editora, 2016. Disponível em: <https://www.>

editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/20802. Acesso em: 10 set. 2021.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**, Brasília, 5 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 6 set. 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 set. 2021.

BRASIL. Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 abr. 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 set. 2021.

BRASIL. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 jul. 2010a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em: 10 set. 2021.

BRASIL. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. **Diário Oficial da União**, Brasília, 5 nov. 2010b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em: 7 set. 2021.

CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. In: BENJAMIN, César; CALDART, Roseli Salete (org.). **Projeto popular e escolas do campo**. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 2000. p. 23-47. (Coleção Por uma Educação Básica do Campo, 3). Disponível em: https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros-diversos/projeto-popular-e-escolas-do-campo-colecao-por-uma.pdf/at_download/file. Acesso em: 11 set. 2021.

CALDART, Roseli Salete. Pedagogia da Terra: Formação de identidade e identidade de formação. **Cadernos do ITERRA**, ano II, n. 06, p. 80103, 2002a. Disponível em: <https://mst.org.br/download/mst-cadernos-do-iterra-no-06-pedagogia-da-terra/#>.

Acesso em: 11 set. 2021.

CALDART, R. S.. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. KOLLING, E.; CERIOLI, P; CALDART, R. S (org.). **Educação do Campo**: identidade e políticas públicas. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2002b. p. 18-25. Disponível em: https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros-diversos/educacao-do-campo-identidade-e-politicas-publicas.pdf/at_download/file. Acesso em: 11 set. 2021.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para Construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de (org.). **Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo**. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004. p. 10-31. Disponível em: https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros-diversos/contribuicoes-para-a-construcao-de-um-projeto-de.pdf/at_download/file. Acesso em: 11 set. 2021.

CALDART, Roseli Salete. Sobre educação do campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (org.). **Educação do Campo**: campo - políticas públicas - educação. Brasília: INCRA, MDA, 2008. p. 67-86. Disponível em: http://nead.mda.gov.br/download.php?file=publicacoes/especial/por_uma_educacao_do_campo.pdf. Acesso em: 9 set. 2021.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete *et al.* (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 257-264.

CALVI, Miquéias Freitas; ALVES, Juliete Miranda; NASCIMENTO, Huandria Figueiredo do. **Relatório Analítico**: Atividades de Pesquisas – CAI Transamazônica. Altamira, Pará: UFPA, 2011. 81 p.

ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO Fundamental José Bonifácio. **Projeto político-pedagógico**. Uruará, 2015.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Por uma Educação do Campo. *In: ARROYO, Miguel Gonzales; FERNANDES, Bernado Mançano (org.). **Por uma Educação Básica do Campo**: a Educação Básica e o Movimento Social do Campo*. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 1999. p. 39-50. (Coleção Por uma Educação Básica do Campo, 2).

FERNANDES, B. M.. Os Campos da Pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. MOLINA, M. C. (org.). **Educação do Campo e Pesquisa**: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. p. 27-39.

FERNANDES, B. M. Território Camponês. CALDART, R. S *et al.* (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 746-750.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 58. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

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

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Uruará**. ©2017.

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

MEDEL, Cássia Ravena Mulin de Assis. **Projeto político-pedagógico**: construção e implementação na escola. Campinas: Autores Associados, 2008. (Coleção Educação Contemporânea).

MOLINA, M. C. Introdução. MOLINA, M. C. (org.). **Educação do campo e pesquisa**: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. p. 9-14.

OLIVEIRA NETO, Thiago. Rodovia Transamazônica: o projeto de integração deu certo? **Revista Gestão e Políticas Públicas**, v. 5, n.

2, p. 284-308, 2015. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rgpp/article/view/139510/138594>. Acesso em: 10 set. 2021.

PASSAMAI, M. H. B. Projeto pedagógico e sua articulação com o processo de ensino e de aprendizagem integrado à comunidade: parcerias possíveis. DRAGO, R.; PASSAMAI, M. H. B.; ARAUJO, G. C. (org.). **Projeto Político Pedagógico da Educação do Campo**. Vitória, ES: UFES, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2010. p. 11-44.

SANTOS, Franciele Soares dos. Educação do campo e educação urbana: aproximações e rupturas. **Educare et Educare**, v. 1, n. 1, p. 69-72, 2006. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educareeteducare/article/view/1006/858>. Acesso em: 10 set. 2021.

SILVA, R. H. D. a. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo: uma leitura comparativa, a partir da temática da educação escolar indígena. KOLLING, E.; CERIOLI, P.; CALDART, R. S. (org.). **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2002. p. 76-82. Disponível em: https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros-diversos/educacao-do-campo-identidade-e-politicas-publicas.pdf/at_download/file. Acesso em: 11 set. 2021.

SILVA, Dherwerson dos Santos; CURY, Mauro José Ferreira. A identidade camponesa nos assentamentos do MST no Brasil. **Geographia Opportuno Tempore**, Londrina, v. 1, n. 4, p. 22-35, 2015. Disponível em: <https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/Geographia/article/view/31936/22340>. Acesso em: 8 set. 2021.

TOZONI-REIS, M. F. C.. **Metodologia da pesquisa**. 2. ed. Curitiba: IESDE, 2009.

VILHENA JUNIOR, Waldemar Moura; MOURÃO, Arminda Rachel Botelho. Políticas públicas e os movimentos sociais por uma educação do campo. GHEDIN, Evandro (org.). **Educação do campo: epistemologias e práticas**. São Paulo: Cortez, 2012.

TRANSFORMAR A FORMAÇÃO: DESAFIOS DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NA TRANSAMAZÔNICA

Maria Laire de Campos Clemente

Raquel Lopes

Ana Paula dos Santos Souza

Considerações Iniciais

Este trabalho apresenta reflexões sobre a importância da formação docente como fator de transformação no cenário educacional nas escolas do campo, com ênfase na experiência recente da Licenciatura em Educação do Campo/Linguagens e Códigos, da Universidade Federal do Para, na região da Transamazônica. O seu principal objetivo é evidenciar as potencialidades de mudança de paradigma de formação docente trazidas por essa experiência e, conseqüentemente, as possibilidades de ressonância dessa mudança na educação básica do campo, uma vez que, pela atuação desses novos docentes nas escolas da região, aumentam as chances de inovação didático-pedagógica por via da proposição de currículos mais contextualizados e da necessária inovação teórico-metodológica que isso requer.

Essa discussão começou a se desenhar como tema de pesquisa para uma das autoras deste texto desde o segundo semestre de faculdade, por ocasião da primeira imersão orientada na escola da comunidade onde mora, por ocasião das atividades do segundo Tempo-Comunidade, do Curso de Educação do Campo¹, no qual ingressara em julho de 2015.

¹ Este Curso se estrutura em termos teórico-metodológicos na Pedagogia da Alternância, buscando formar profissionais que possam discutir, socializar e

Trabalhando na área da Educação desde 2008 como Secretária na Escola Municipal de Ensino Fundamental Carlos Pena Filho – na comunidade do km 40, Brasil Novo –PA, sentia a necessidade de uma discussão sobre identidade camponesa e valorização do campo, pois percebia que se tratava de uma escola **no** campo, mas não **do** campo: seus conteúdos infelizmente eram muito urbanizados, transmitidos por meio de métodos tradicionais oriundos da escola urbana, aplicados meio às cegas a uma realidade bem diferente, e sem muito sentido para os alunos do campo.

Mesmo sem estar na docência propriamente dita, acompanhava o cotidiano escolar de perto. Depois, com as discussões teóricas vivenciadas no decorrer do curso, na universidade, olhando a realidade por um ponto de vista mais sistematizado passou a constatar como a educação básica ofertada naquela comunidade estava distante dos paradigmas da Educação do Campo. E isso foi apontando, cada vez mais, não só a necessidade e a importância, mas sobretudo a possibilidade real de formar professores em outra direção.

Por ocasião do momento de decidir o objeto do Trabalho de Conclusão de Curso, o tema aqui apresentado se configurou como oportunidade para dar vazão a essa inquietação, mas também para demonstrar a possibilidade de mudança no processo de formação de professores. A Educação do Campo no Brasil, como paradigma, ainda é pouco conhecida, pois sua implementação tem pouco mais de duas décadas²; nascidas das lutas dos movimentos sociais em prol de uma educação diferenciada e de qualidade, as licenciaturas em Educação do Campo têm buscado formar professores que fortaleçam o vínculo entre escola e comunidade.

Nesses vinte anos, muitos avanços já foram conquistados, direitos foram alcançados, mas as lutas devem continuar para

transformar a educação, diminuindo as desigualdades no processo de ensino. Mais à frente, apresentarei outros elementos dessa modalidade de educação.

² Nascido a partir do I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária – I ENERA, como movimento para analisar os problemas de ensino enfrentados pela população do campo.

consolidar essas conquistas e evitar retrocessos. Não podemos nos perder no meio do caminho, apesar das dificuldades encontradas. Uma das conquistas que podemos citar na luta por uma Educação do Campo é justamente a expansão do Ensino Superior ao longo da Transamazônica e Xingu. No ano de 2014, foram iniciadas 03 turmas de Educação do Campo, 02 com ênfase em Ciências da Natureza nos municípios de Pacajá e Brasil Novo e 01 em Linguagens e Códigos no município de Altamira³. Em 2015, foram ofertadas mais quatro turmas: em Placas e Brasil Novo (Linguagem e Códigos), Anapu e Senador José Porfírio (Ciências da Natureza). Em 2016, foram ofertadas três turmas: Gurupá (Linguagem e Códigos), Medicilândia e Uruará (Ciências da Natureza).

A turma de Linguagem na qual esta pesquisa foi baseada apresentou o menor índice de desistência até o momento da produção deste trabalho. Com exceção de uma minoria, os estudantes são os primeiros de suas famílias a entrar na universidade, o que para filhos de camponeses é um grande avanço especialmente em termos de valorização de sua identidade/cultura, enquanto nas áreas urbanas ou regiões mais favorecidas, como sul e sudeste, as pessoas estão na universidade há quatro gerações.

Os dados que serviram de base empírica a esta reflexão são oriundos de uma pesquisa pontual realizada com a turma de Linguagens e Códigos 2015/Brasil Novo/PA, assim como dos resultados de pesquisas de Tempo-Comunidade ao longo de quatro anos. A experiência de inovação metodológica relatada foi realizada nos dois últimos semestres do Curso, por ocasião do Estágio

³ Em Pacajá foram formados 20 alunos e em Brasil Novo, 23 na área de Ciências da Natureza; em Altamira, foram formados 20 alunos na área de Linguagens e Códigos no ano de 2018. No ano de 2019 temos previsão para formação de 26 alunos no município de Brasil Novo e 34 em Placas, ambas em Linguagem e Códigos. Em Ciências da Natureza serão formados 30 alunos em Senador José Porfírio e 36 em Anapu, o que totaliza uma soma de 109 professores habilitados nas áreas de Ciências e 80 nas áreas de Linguagem, com total de 189 profissionais em Educação do Campo (Dados fornecidos pela Coordenação do Curso de Educação do Campo/UFPA – Campus de Altamira).

Supervisionado no Ensino Médio na Escola Comunitária Casa Familiar Rural de Brasil Novo – Padre Oscar Albino Fürh – ECCFR.

Assim, o foco de análise são as percepções dos estudantes recém egressos do curso analisado, buscando-se apontar avanços que a região da Transamazônica teve e terá por meio das turmas que foram e serão formadas em Educação do Campo nestes últimos anos e futuramente, ressaltando a Pedagogia da Alternância como diferencial. Tenta-se também apontar os limites dessa experiência, tanto quanto a distância estrutural que ainda separa a educação básica ofertada nas escolas do campo do paradigma da Educação do Campo, como modalidade de ensino aliada à luta dos povos do campo por liberdade, autonomia e dignidade. Esse exercício de distanciamento crítico é uma tentativa de não ‘romantizar’ a realidade pelo apagamento das tensões e contradições aí existentes.

Este texto está organizado em duas seções. A primeira traz o percurso teórico-metodológico da pesquisa, explicitando espaço, tempo e sujeitos, onde, quando e com quem a investigação foi feita, assim como alguns elementos conceituais que ajudam a demarcar o paradigma da Educação do Campo; traz também, incidentalmente, algumas reflexões sobre aspectos mais subjetivos vivenciados nesse percurso. Em seguida, traz-se um relato da experiência vivida no Estágio Supervisionado no Ensino Médio, enfatizando pontos de ruptura com as metodologias “bancárias” de educação e indicando potencialidades de inovação e espaços de construção das mudanças tão desejadas na escola do campo.

Percurso teórico-metodológico

Imersas no próprio universo que pretendíamos investigar, começamos a buscar auxílio em abordagens de pesquisa que propiciassem – ao mesmo tempo e com a mesma intensidade e eficácia – o distanciamento e a aproximação necessários à compreensão dos fenômenos que queríamos entender e nos quais estávamos implicadas. Assim, nos encontramos com a cartografia. A pesquisa de base cartográfica é o tipo de pesquisa onde o campo

de observação emerge da experiência prática na qual produção de conhecimento e produção de realidade não se separam, implicando a dissolução do ponto de vista do observador em relação ao 'objeto'; desta forma, o pesquisador é convidado a "cuidar" e não "julgar". Nas palavras de Alvarez e Passos (2009): "Cartografar é habitar um território".

'Habitando' o mesmo território que iríamos investigar, vimonos desafiadas a dele nos distanciar para, de dentro/fora, vê-lo melhor. A estratégia foi perguntar aos sujeitos, escutá-los, acompanhá-los. Além de muitas conversas informais, dos momentos formais de "colocação em comum", em sala de aula, utilizemos um formulário com questões fechadas, que foi distribuído ao conjunto dos alunos da turma. Este instrumento de pesquisa visava captar determinadas informações objetivas (como idade, gênero, grau de formação de parentes próximos, entre outras), mas também alguns aspectos mais subjetivos referentes a percepções, vivências, representações. Dos 26 alunos da turma, 21 aceitaram o convite e responderam ao formulário.

Desses 21 discentes que participaram desta pesquisa, 7 estão entre 40 e 50 anos de idade; 8, entre 30 e 37 anos; e 6, entre 24 e 29 anos. De acordo com o que afirmam quase todos os entrevistados, há um sentimento de terem ingressado na educação superior com um certo atraso. Desses 21, 16 já são professores em escolas do campo; 4 já atuavam antes do início do curso de Educação do Campo, pois já tinham formação em Magistério e Pedagogia; 12 passaram a atuar na docência após o ingresso nesta licenciatura – o que pode ser indício de reconhecimento da importância dessa formação pelos gestores educacionais nos municípios. Os outros 10 atuam em outras áreas da educação e na agricultura familiar.

Quanto ao gênero, dos 26 alunos da turma, 21 são mulheres, camponesas, mães de famílias que precisam dedicar uma parte significativa de seu tempo para dar conta da vida cotidiana e que, apesar das dificuldades, buscam conciliar suas atividades com as tarefas acadêmicas. A Pedagogia da Alternância tem sido de grande valia no atendimento desta necessidade, além de

proporcionar por meio das pesquisas de campo o fortalecimento de vínculos com as comunidades mediante a interação entre os Tempos-Universidade e Tempos-Comunidade.

Com relação à escolarização básica (ensino fundamental e médio), todos os discentes afirmam ter estudado em escolas públicas. Sendo que alguns cursaram o ensino fundamental em escolas do campo em turmas multisseriadas na própria comunidade (ensino fundamental) e o ensino médio em escolas urbanas, tendo que deixar o aconchego de seus familiares e morar na cidade para não parar de estudar.

Dos discentes entrevistados, 12 concluíram o ensino médio de forma regular, e 9 afirmaram ter cursado este nível de ensino em modalidades como Educação de Jovens e Adultos – EJA, Sistema e Organização Modular de Ensino – SOME e Projeto Gavião⁴, o qual foi criado durante os anos de 1990 com o objetivo de profissionalizar professores leigos. Este projeto foi uma das alternativas criadas para começar a romper as barreiras para uma Educação do Campo, antes de se obter políticas públicas voltadas para esta área. Assim, o projeto Gavião foi o início de uma educação diferenciada aos sujeitos do campo.

Apesar das dificuldades, a maioria dos entrevistados relatou que guarda boas lembranças da educação básica. Alguns citaram certas dificuldades que se estenderam até a faculdade, ligadas a “defasagens de aprendizagem”, principalmente na área de língua portuguesa. A entrevistada J relata o seguinte: *“foram muitos obstáculos, mas nunca pensei em desistir e lutei por uma educação melhor, sempre pensei e penso que a única coisa que ninguém nunca tirará de mim é meus estudos e os conhecimentos que adquiri durante esta trajetória”* (J, 31 anos, 2019).

⁴ Projeto criado pelo governo federal para qualificar professores leigos em nível fundamental e médio que atuavam sem a formação em magistério na década de 90 no Estado do Pará, com a intenção de sanar um pouco das desigualdades de ensino no âmbito educacional campo/cidade.

Para alguns dos discentes, o ingresso na universidade não se deu em seguida ao término do ensino médio; foi um pouco mais tarde e após terem formado família; alguns, há vários anos depois da conclusão da Educação Básica. Souberam, por meio de amigos e profissionais da educação, do Processo Seletivo Especial (PSE) para Licenciatura em Educação do Campo, proposta com a qual se identificaram e por isso realizaram a seleção.

Apenas 7 dos discentes relataram ter tido a oportunidade de realizar cursos técnicos e outra formação docente, como o curso de Pedagogia, aqui já mencionado. Os outros 14 discentes tiveram seu primeiro contato com a educação superior através da Licenciatura em Educação do Campo. Segundo a entrevistada E, o ingresso na universidade de início foi difícil por causa das sequelas trazidas da Educação Básica, mas após estudos e discussões em sala de aula durante a formação acadêmica “evoluiu” (E, 34 anos, 2019).

Quanto à questão da educação escolar entre os antecedentes (parentes próximos), segundo as informações obtidas por meio das entrevistas, nesta turma de Educação do Campo/Linguagens e Códigos, apenas 11 dos estudantes têm outros familiares que ingressaram no Ensino Superior, uns estão cursando e outros já concluíram. Do total de pessoas desses familiares que têm nível superior, 8 cursaram em universidades particulares e 3 em universidades públicas, e as áreas de formação são: Pedagogia, Administração, Letras, Contabilidade, Assistência Social, Engenharia da Computação, Direito e Educação do Campo.

Estes dados corroboram o que foi dito anteriormente a respeito do fato de a maioria dos estudantes da turma investigada serem os primeiros de suas famílias a ingressar na universidade. Eles ressaltam que suas famílias são extensas e que muitos dos irmãos não concluíram nem o Ensino Fundamental. Assim, como é o caso da família de uma das autoras deste texto, dos cinco irmãos, quatro estudaram apenas até a 4ª série do Ensino Fundamental, que era o estudo que tinha perto de casa.

Essa realidade de negação de direitos educacionais aos povos do campo, apesar dos avanços já alcançados na busca por

melhorias, ainda nos apresenta grandes contrastes e revela o nível de desigualdades na oferta de educação escolar aos camponeses, o que nos leva a afirmar que a Educação Básica ainda tem limitações que a distanciam dos Paradigmas da Educação do Campo. Os entrevistados reconhecem que, apesar dos avanços, a educação precisa melhorar mais, desde a sua estrutura física até a base curricular (G, 24 anos, 2019).

A turma de Linguagens e Códigos acolhe discentes de três municípios circunvizinhos: Altamira, Brasil Novo e Medicilândia. A maioria de seus componentes vive no campo, em travessões e vicinais dos respectivos municípios, onde trabalham; e nos períodos de Tempo Universidade se deslocam até a sede do município de Brasil Novo, onde passam um período de 45 dias em estudos integrais, durante as férias escolares (nos meses de janeiro e fevereiro, julho e agosto). Alguns dos discentes que moram mais perto da sede do município vão e voltam para seus lares todos os dias; os outros que moram mais distante precisam permanecer na cidade durante esses períodos.

Ao final dos 45 dias todos retornam para suas casas e trabalhos, levando atividades para serem realizadas no Tempo-Comunidade, colocando em prática o aprendizado de sala de aula por meio de pesquisas de campo, observação e regência em estágios supervisionados. Essa relação entre as reflexões teórico-conceituais realizadas no Tempo-Universidade e a realidade da vida cotidiana dos estudantes contribui muito para uma prática pedagógica diferenciada, formando sujeitos reflexivos que mantêm suas especificidades como povos que se organizam e lutam por melhores condições sociais, econômicas e políticas buscando fazer diferença no seu contexto de pertencimento. Para Lopes (2015, p. 293),

[...] experiências de formação superior, como o curso de Etnodesenvolvimento, trazem elementos importantes para pensar a complexa questão da oferta de educação diferenciada, como ação afirmativa para o enfrentamento de desigualdades sociais que atingem os “diferentes”, visando seu fortalecimento para que possam vir a se colocar em condições

menos assimétricas na luta por direitos que lhes foram historicamente negados.

Esse vínculo entre diferentes espaços educativos, universidade e comunidade, é um dos fatores ressaltados pelos entrevistados como diferencial para o êxito do Curso. A Pedagogia da Alternância se configura, assim, como opção de decisiva importância nesse processo formativo. Na próxima seção, trazemos um breve histórico desse sistema educacional para, em seguida, situar sua importância no contexto da Licenciatura em Educação do Campo.

Pedagogia da Alternância no desenvolvimento da aprendizagem: um processo de formação humana

A Pedagogia da Alternância é uma teoria pedagógica que se baseia na premissa de que existem diferentes espaços-tempos educativos e de que é da interação entre estes espaços que se nutre o processo formativo. Deste modo, a realidade do aluno, seus saberes e necessidades se entrelaçam aos conhecimentos escolares numa dinâmica que origina, sistematiza e compartilha saberes e experiências, reforçando os laços entre escola e comunidade. Assim, o aluno pode fazer uma constante ligação entre a teoria e a prática, inserindo na propriedade familiar e no contexto social o que aprende em sala de aula. Para Meneses: “Observa-se nesta proposta educativa a ênfase dada à instrução técnica, que, no trabalho agrícola familiar, apresenta-se como possibilidade de desenvolvimento do meio rural, tendo em vista a expropriação em muito incentivada pelos projetos modernizadores” (MENESES, 2010, p.18).

Esta modalidade pedagógica nasceu na França em 1935 a partir dos questionamentos de três agricultores e um padre em Sérignac-Péboudou, que tentavam solucionar os anseios de um jovem de quatorze anos, filho de agricultores, que não se sentia confortável na escola tradicional, por não ver respondidas suas expectativas nem as de seus familiares. Após discussões entraram

em consenso para usar um método diferenciado na educação de quatro jovens que estavam no mesmo impasse. Pela solução encontrada, esses jovens poderiam ficar um período na paróquia aprendendo e outro período em casa com seus familiares conciliando trabalho e estudos.

Assim, em alternância, estes jovens, sob responsabilidade da família e da paróquia, teriam formação técnica, geral, humana e cristã. A experiência superou os anseios das famílias e, após acirrados debates, levou à criação da primeira Casa Familiar Rural, vindo a se espalhar para o mundo, chegando ao Brasil em 1969, inicialmente na região de Anchieta, no Estado do Espírito Santo (FONSÊCA; MEDEIROS, 2006). Desde então, a Pedagogia da Alternância foi se expandindo pela criação de inúmeros CEFAS/Centros de Formação por Alternância e, mais recentemente, passou a ser utilizada também em universidades.

Na região da Transamazônica, as primeiras experiências nesse sistema de alternância foram as CFR's dos municípios de Medicilândia, em 1995, e de Pacajá em 1998. Em seguida, Uruará, Brasil Novo e Anapu (MENESES, 2010). Esta modalidade de ensino tem proporcionado o acesso e a permanência de jovens na escola e no campo, fortalecendo os laços familiares e comunitários e oportunizando acesso à educação escolar, sem tirar os jovens de suas localidades.

A Pedagogia da Alternância na Licenciatura em Educação do Campo

Diante das nossas inquietudes a respeito dos efeitos que a formação em educação do campo, em nível de licenciatura, poderia provocar na realidade da educação básica do campo, nos perguntamos o que este curso tem de específico que o diferencia tanto de outras possibilidades de formação superior. Com o objetivo de conhecer a percepção dos entrevistados sobre o ensino por alternância, fizemos a seguinte pergunta: Que tipo de diferença essa filosofia de educação trouxe ao seu processo de

aprendizagem? Como resposta, a maioria relatou que essa metodologia foi de fundamental importância para sua formação, pois por meio dela é possível conciliar a família, o trabalho e o estudo, uma vez que possibilita o olhar diferenciado aos sujeitos, principalmente os do campo:

A Pedagogia da Alternância é uma metodologia transformadora. Pois possibilita ao aluno ter o tempo em sala de aula, aprendendo a teoria e depois ir para a propriedade familiar e comunidade, colocando em prática tudo que aprendeu. Podendo fazer um levantamento das problemáticas ali existentes, trazer para sala de aula, discutir em grupos e juntos perceber os pontos a serem melhorados. O lugar onde vivemos acaba sendo um laboratório de pesquisa para o aluno, onde se detecta problemas, propõe-se estratégias e metodologias que busquem as possíveis soluções de tais situações (A, 24 anos, 2019).

A diferença que esta metodologia de ensino proporciona parece muito significativa para a formação acadêmica e vivência humana, pois faz enxergar e compreender que os espaços formativos devem se interrelacionar em condições menos desiguais. Nesta concepção, fica claro que cada espaço mantém as suas especificidades e só é possível percebê-las e vencer o sistema dominante por meio de um currículo diferenciado e transformador.

O conjunto das respostas obtidas quanto a este ponto evidencia que essa escolha político-institucional pela Pedagogia da Alternância é visto e sentido pelos estudantes como central para o êxito do curso. Os entrevistados foram unânimes ao ressaltar que com absoluta certeza nenhum outro curso de graduação oferece uma formação docente com este tipo de capacitação voltada aos sujeitos do campo: “com certeza acredito que nenhum outro curso ofereceria essa formação, tendo professores que sabem como é nossa realidade e nosso modo de viver, para mim é uma honra poder dizer que fiz parte dessa formação” (K, 26 anos, 2019).

Sobre o sentido da Alternância na universidade, Molina (2017, p. 598) ressalta que:

A alternância pode ser tomada não só como um importante método de formação docente, mas também como uma estratégia com relevante potencial de promoção de significativa interação entre ensino e pesquisa na Educação Básica, considerando fortemente as condicionantes socioeconômicas da relação pedagógica. A alternância promove ainda uma permanente e constante interação no processo de formação docente entre a universidade e as escolas do campo nas quais atuam os educadores em formação nas Licenciaturas.

O que a autora afirma foi presenciado durante a experiência aqui estudada. O município de Brasil Novo tem acolhido em média 18 profissionais licenciados e licenciandos em Educação do Campo em seu quadro de educadores, algo de grande proporção para a Educação do Campo hoje, pois trata-se do reconhecimento de gestores por apostar e acreditar em profissionais que se comprometeram e querem fazer a diferença dentro da realidade camponesa e da educação brasileira.

A diferença que trazemos conosco após estes 4 anos de curso é significativa, aprendemos a nos defender, expor nossas opiniões, conhecermos nossos direitos e deveres. Para Freire (1996, p. 59), “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”. O processo educacional, principalmente escolar, deve ser espaço produtor de rupturas, de fortalecimento de identidades, comunidades e seus diferentes saberes, contribuindo para a autonomia das pessoas, afastando as pedras do caminho, construindo um presente e um futuro com mais sustentabilidade.

Segundo Mônica Molina: “A formação para a pesquisa é uma frente intensamente trabalhada nos cursos, sendo componente curricular existente em todos os tempos universidade” (MOLINA, 2017, p. 596). As Licenciaturas têm incentivado a colocar em prática no meio em que os estudantes vivem aquilo que aprendem na universidade e fora dela, resgatando saberes e contribuindo para que novas gerações os conheçam e pratiquem. De acordo com Verdério (2018, p. 165):

Nesta perspectiva, a pesquisa no regime de alternância é potencializada e é potencializadora da necessária relação entre ensino, pesquisa e extensão na Educação Superior e em especial na sua interface com a Educação do Campo. O tempo universidade e o tempo comunidade, e a relação entre ambos, são concebidos como espaços de práxis e, assim, das relações entre teoria e prática e entre trabalho manual e trabalho intelectual. Neste aspecto, a pesquisa é compreendida como um contínuo que integra todo o processo formativo, em que reflexões coletivas são produzidas como parte de processos de compreensão e intervenção mais qualificados na realidade.

Vemos de maneira clara a importância da pesquisa no regime de alternância, a qual proporciona aos estudantes a oportunidade de buscar no seu lugar de pertença dados que possibilitem discussões em sala de aula, para que se retorne à comunidade com uma leitura mais refinada dos temas investigados, proporcionando alargamento da compreensão, interação e intervenção melhor informadas. Nas CFRs, esta prática de ensino visa à difusão de conhecimentos técnicos, o que melhora a produção na agricultura familiar, já que os problemas trazidos à sala de aula retornam com soluções e técnicas antes desconhecidas pelo sujeito do campo (MENESES, 2010). Quanto à utilização da Pedagogia da Alternância pelas universidades, Verdério nos traz uma ressalva:

Contudo, constata-se ainda a configuração de uma perspectiva de pesquisa que, voltada para a construção da Escola e da Educação do Campo, necessita romper com um certo confinamento temático restrito ao âmbito pedagógico, para que permita compreender também a escola e a própria Educação do Campo desde os sujeitos e a realidade a que se refere. Essa ampliação relacionada ao campo temático traz a possibilidade de potencializar a interdisciplinaridade como elemento epistemológico da Educação do Campo, o que aponta para a formação por área do conhecimento (VERDÉRIO, 2018, p. 165).

Assim, um dos grandes desafios é a realização de um trabalho organizado e planejado que atenda à necessidade de romper com esse “confinamento temático”, que de fato quebre ou pelo menos aponte elementos concretos de ruptura com as pedagogias tradicionais, trazendo à formação de professores e,

consequentemente, à escola básica do campo, novas perspectivas de atuação político-pedagógica que sejam capazes de enfrentar as contradições inerentes ao campo educacional de forma a tornar a escola produtora de conhecimentos que ajudem a fortalecer os projetos de vida e de futuro das populações camponesas.

A Licenciatura em Educação do Campo: transformar a formação para construir o novo

As Licenciaturas em Educação do Campo na Amazônia têm buscado formar profissionais capazes de produzir, compartilhar e transformar o conhecimento, contribuindo para diminuir a extensão e a intensidade das desigualdades socioeducacionais ainda muito presentes nessa região. No caso específico do curso aqui investigado, a modalidade ofertada é presencial com ingresso por Processo Seletivo Especial - PSE. As atividades de ensino acontecem em regime integral com 8 horas diárias, em 8 períodos letivos, totalizando 4 anos de duração, de forma modular e paralela, somando uma carga horária de 3.300 horas com regime acadêmico de atividades complementares. Neste sentido, Molina (2017, p. 596) afirma que:

Tal estratégia de oferta objetiva facilitar o acesso e a permanência no curso dos professores em exercício nas escolas do campo, possibilitando seu ingresso na educação superior sem ter de abandonar o trabalho na escola básica para elevar sua escolarização, bem como intenciona evitar que o ingresso de jovens e adultos do campo nesse nível de ensino reforce a alternativa de deixar a vida no território rural.

Assim sendo, as Licenciaturas em Educação do Campo tendem a fortalecer os laços entre seus discentes e o ambiente em que vivem. As disciplinas ofertadas abrangem temas e áreas diversificadas, como por exemplo: domínio da Língua Portuguesa, gestão organizacional, direitos humanos, cuidados com meio ambiente, visão crítica para relações linguísticas e literárias, percepção problematizadora da diversidade cultural, utilização de

recursos de informática, equidade étnico racial, transversalidade em Libras, fundamentos da Educação Especial, dentre outros.

Os métodos utilizados se baseiam em pilares como diálogo, multidimensionalidade, transversalidade, contextualização, flexibilidade e alternância como elementos de articulação e sustentação para a formação de professores (VERDÉRIO, 2018). A formação requer, como momentos de aprendizagem profissional, estágios supervisionados com carga horária de 400 horas entre o ensino fundamental e médio; além de trazer disciplinas optativas com o intuito de diversificar e enriquecer o currículo. Para Molina (2015, p. 152),

Os cursos de Licenciatura em Educação do Campo têm como objeto a escola de Educação Básica, com ênfase na construção da Organização Escolar e do Trabalho Pedagógico para os anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Os cursos objetivam preparar educadores para, além da docência, atuar na gestão de processos educativos escolares e na gestão de processos educativos comunitários.

A Licenciatura em Educação do Campo tem nos proporcionado viver esta realidade de forma significativa na teoria e na prática, nos tornando mais empáticos⁵ para com o nosso próximo e principalmente para com nossos alunos, buscando superar paradigmas e respeitar as diferenças, transformando e construindo uma nova educação, a partir da compreensão crítica de nossa própria existência.

A escolhas que fazemos a partir de nossa formação devem estar ligadas aos nossos objetivos de construção do conhecimento e não imposição dele. Esta educação diversificada só se é possível com investimento afetivo (FREIRE, 1983). Todavia, precisamos avançar na formação de profissionais do campo, com olhar crítico e reflexivo que os leve a entender as especificidades desses povos buscando melhor qualidade de vida. Este é um desafio que está colocado, dado que –

⁵ Baseia-se na partilha e na compreensão de estados emocionais de outros (colocar-se no lugar do outro).

apesar dos reconhecidos avanços e conquistas alcançados – ainda persistem muitos problemas na oferta da educação básica nas escolas do campo, como nos alerta Hage (2014, p. 1171):

Ainda que reconheçamos muitos avanços em termos das políticas educacionais para o campo, que se evidenciam na expansão e em mudanças quanto ao atendimento nos diversos níveis de ensino, estamos muito distantes de assegurar a universalização da Educação Básica aos sujeitos do campo, bem como de superar o quadro de acentuada desigualdade educacional, marcado por uma situação ainda precária em relação à permanência e à aprendizagem dos estudantes nas escolas do campo (HAGE, 2014, p. 1171).

Levando em consideração essa realidade, e tendo em vista a centralidade dos novos profissionais que estão sendo formados e a advertência de Paulo Freire, “saber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p.47), perguntamos aos estudantes sobre suas percepções a respeito do potencial de sua atuação, assim como sobre os limites que enfrentam e enfrentarão.

As respostas que obtivemos por meio das entrevistas, assim como por meio da percepção diante dos estágios supervisionados, mostram que algumas escolas e seus professores procuram adequar o currículo para atender as necessidades dos alunos do campo, mas outras escolas ainda não atendem a essas realidades, principalmente no que concerne aos conteúdos trabalhados e às metodologias utilizadas. Acreditamos que estas dificuldades se devem a uma constelação de fatores, dentre os quais destacamos a falta de vontade política de muitos gestores em conhecer e operacionalizar as diretrizes da educação do campo (já definidas em legislação própria), a permanência de estruturas e materiais inadequados para a realidade das escolas do campo, a formação docente ainda voltada apenas para a escola urbana, que faz com que muitos professores se apeguem a livros didáticos de matriz urbanocêntrica e a métodos tradicionais, o que coloca o estagiário em uma situação de tensão quando colocados em convivência

profissional com estes docentes que *“se diferenciam da proposta educacional do Curso”* (A1, 25 anos, 2019).

Assim, podemos afirmar que a educação precisa de novas políticas públicas, especialmente de políticas curriculares que potencializem práticas pedagógicas inovadoras, desafios que ainda estão por serem superados. Como proposta primordial, ressaltamos a importância de formar novos professores nas áreas de Linguagem nas Licenciaturas de Educação do Campo de forma a contextualizar este modelo educacional visando a realidade do educando, condição de permanência e produção de uma vida digna na propriedade familiar, firmado *“na sua materialidade de origem e no movimento histórico da realidade a que se refere”* (CALDART, 2008, p. 69).

Com objetivo de enriquecer este trabalho, foi perguntado aos discentes de que forma o curso de Educação do Campo foi importante para a sua formação humana e profissional e se a formação que tiveram foi diferenciada de outros cursos de graduação. Em resposta, todos ressaltaram a relevância do Curso para seu crescimento pessoal, profissional e social, que os incentivou a olhar de outra forma para seu local de origem e respeitar os diferentes saberes que são passados de geração em geração, compreendendo melhor a ligação entre campo e cidade, *“acredito na socialização do indivíduo com o meio em que ele interage, se ambos estão longe um do outro, não haverá educação igualitária, mas desigual”* (J, 45 anos, 2019).

Para A, *“devemos saber dos nossos deveres sim, mas também de nossos direitos, das leis que nos amparam, certamente a frase que vai ficar comigo e que foi a primeira que ouvi na faculdade é Educação do Campo é Direito e não Esmola”* (A, 24 anos, 2019). Como aspecto de muita relevância na formação profissional, J nos diz o seguinte: (...) *“devemos ser educadores diferentes, que possam fazer a diferença e não reproduzir uma educação tradicional”* (J, 31 anos, 2019). Todas essas falas refletem a ampliação de horizontes de conhecimento vivenciada nessa experiência formativa e como a

diversidade nas disciplinas ofertadas foi significativa para dar outra direção e construir uma nova percepção de mundo.

Não podemos deixar de salientar novamente a importância do número de profissionais que estão sendo formado nesta licenciatura, e nem de lembrar que em breve teremos uma margem ainda maior de educadores comprometidos com as especificidades dos sujeitos do campo. O que significa um ponto de conquista sem igual para nós, povos do campo, como resposta para muitas lutas que já foram travadas neste contexto.

Dando sequência aos avanços, os entrevistados ressaltaram como aspecto principal o nível elevado de “CONHECIMENTO” proporcionado pelo curso e seus professores; destacaram as habilidades, metodologias diferenciadas e práticas educativas que preparam para a vida. J descreve que *“desde o primeiro período percebi que se tratava de um curso diferente, voltado para nossa realidade”* (J, 31 anos, 2019). Passamos a conhecer legislações, ações e apoios pedagógicos antes desconhecidos e não vistos em outras graduações. Tais aspectos fizeram com que alcançássemos mais confiança em nós mesmos, seja na esfera pessoal, seja na profissional, fortalecendo os laços com nossas raízes.

Não poderíamos esquecer que um desses avanços, e que nos deixa orgulhosos, é ter o reconhecimento pela avaliação realizada pelo MEC com a nota máxima 05, fato que para nós foi gratificante, uma honra fazer parte desta história de luta que vem conquistando o espaço que é nosso por direito, povos indígenas, quilombolas, ribeirinhos e camponeses.

Quanto aos limites ainda presentes nesse processo de formação em Educação do Campo, buscamos entender como os estudantes percebem as limitações pelas quais passam para chegar até a conclusão do curso. Dentre as limitações citadas, foi destacado principalmente o pouco tempo para as disciplinas serem ministradas, uma semana de duração é um intervalo curto para a apropriação de tantos assuntos que poderiam ter sido mais e melhor discutidos em sala de aula. O corte de recursos, que

garantiam alimentação, estadia e material impresso, também causou algumas dificuldades econômicas aos estudantes.

Outras limitações citadas têm relação com a distância que alguns tinham que percorrer para chegar ao local das aulas, a falta de um espaço só para a LEdoC (as aulas aconteciam em escolas cedidas pela Secretaria Municipal de Educação), as sequelas deixadas pelo ensino básico, a falta de acolhimento durante os estágios em algumas escolas e sobretudo, a fragilidade da relação com as famílias foram fatores de desânimo e de insegurança porque saímos da Universidade cheios de boas expectativas e nem sempre a realidade dos contextos onde vamos atuar colabora para manter essa motivação.

Mas esse “choque de realidade” é necessário para ampliar nossa compreensão de que a escola não está isolada da sociedade, mas – pelo contrário - reflete suas contradições e, portanto, nos provoca a um posicionamento de sensibilidade e compromisso por sua transformação. Sabemos que existe uma estrutura de opressão, fundada num modo neoliberal de operar, como se tudo se reduzisse a uma questão de concorrência, dilapidando valores humanos fundamentais como a solidariedade e jogando as pessoas num ambiente de competição. Mas sabemos também que a educação pode ajudar a questionar essa ordem e contribuir para a sua superação.

Assim, apesar das limitações existentes, podemos quebrar paradigmas e reinventar nossa própria existência. Tal processo faz com que sejamos profissionais melhores, que respeitam seus alunos como sujeitos portadores de conhecimentos, com autonomia própria e saberes diferenciados. Nessa direção, uma estudante entrevistada afirmou que *“o curso me fez ter um novo olhar de mundo, buscando sempre trabalhar de forma diferenciada e sabendo respeitar as diferenças de cada um, levando em consideração suas crenças, cultura e seu jeito de viver”* (K, 26 anos, 2019). Outra entrevistada, C, nos traz uma fala interessante referente ao tipo de profissional que o curso lhe propôs ser:

Um profissional que acredita no potencial do aluno, como seres capazes de interagir com suas ideias e opiniões dentro e fora da sala de aula, “o lema é educar para a sociedade”, se pensarmos assim, nos tornamos mais humanos, onde não só o professor é detentor do saber, mas alunos e pais representam um multiculturalismo no aspecto escolar (C, 46 anos, 2019).

Uma terceira entrevistada, A, ressalta que:

O curso permitiu que me tornasse uma profissional de caráter, de respeito ao próximo, que se preocupa com a qualidade da educação que irá passar aos alunos, capaz de seguir as leis dos direitos humanos, buscar sempre novas metodologias, nunca aceitar injustiças, buscar e transmitir as coisas certas que levam para o bem (A, 24 anos, 2019).

Essas falas apontam o potencial formativo do Curso de Educação do Campo, evidenciando sua contribuição para um novo paradigma de formação docente. Percebe-se o estímulo à autoestima que os entrevistados carregam em relação ao curso, a segurança com que olham em perspectiva para o futuro, o que não nos exime da responsabilidade de reconhecer problemas: “O grau de satisfação dos estudantes para com a formação vivenciada é digno de nota, o que não significa que não haja frustração, reclamações e dissensão” (LOPES, 2015, p. 291).

Como expectativas para o futuro, a maioria dos discentes da LEdoC disse almejar outros cursos que lhes capacitem ainda mais qualificando-os para o mercado de trabalho e o contexto social rural e urbano. Veem-se trabalhando de forma a incentivar outros sujeitos do campo a conhecer cursos com currículo diferenciado como a Educação do Campo, buscando fortalecer a agricultura familiar, novas políticas públicas voltadas para a educação e superando paradigmas que ainda sustentam que o campo é lugar de atraso. Vejamos a fala de J, que afirma o seguinte:

No cenário político em que se encontra nosso país hoje, onde temos no poder um governante que não nos representa, não dá para ter muitas expectativas para o futuro, não. O que eu quero é que tenhamos a oportunidade de trabalhar na área em que estamos sendo formados, que tenhamos concursos públicos voltados para a Educação do Campo, para que não fiquemos como

a maioria de nossos educadores, principalmente do campo, onde trabalham por meio de contratos, sem nenhuma garantia de seus direitos. Não pretendo sair do campo, deixar a agricultura familiar da qual faço parte para atuar como professora na cidade. Estou prepara para viver as experiências e as oportunidades que a vida me proporcionar. (J, 31 anos, 2019).

Quando perguntei aos entrevistados sobre o que significa a Educação do Campo hoje para eles, responderam que significa “sonho realizado” e respeito às diferenças. Por sermos de comunidade tradicionais camponesas sentimos orgulho em fazer parte desta história que nem sempre tem sido de vitórias, mas sempre de muita perseverança em nossos sonhos e objetivos: *“não vou sair do campo pra poder ir pra escola, Educação do Campo é direito e não esmola”*.

Como diz Paulo Freire: “uma educação que pretendesse adaptar o homem estaria matando suas possibilidades de ação, transformando-o em abelha. A educação deve estimular a opção e afirmar o homem como homem. Adaptar é acomodar, não transformar” (FREIRE, 1983, p. 32). Desta forma, devemos ser quem somos e jamais negar nossa identidade e nossas tradições, não nos acomodarmos com o que não nos faz bem, mesmo que aparentemente não nos atinja, uma hora somos nocauteados por nossa ignorância em acreditar que nos adaptar é o melhor a fazer.

Na seção seguinte trazemos um breve relato de experiência para evidenciar possibilidades concretas de ação docente diferenciada. Trata-se de uma pequena demonstração das possibilidades de inovação que o Curso de Educação do Campo proporcionou por ocasião da experiência de estágios vivenciados em um ambiente novo e de muito aprendizado. São dados referentes ao Estágio Supervisionado no Ensino Médio, realizado na Escola Comunitária Casa Familiar Rural de Brasil Novo – Padre Oscar Albino Fürh – ECCFR, localizada aproximadamente a três quilômetros do Município de Brasil Novo no travessão da 14, Barraco Queimado.

A construção do novo a partir de uma experiência na Casa Familiar Rural Padre Oscar Albino Fürh: a marca da diferença

O Estágio na CFR de Brasil Novo proporcionou conhecer, aprender e trabalhar com as turmas do Ensino Médio na área de Linguagem, especificamente nas disciplinas de Língua Portuguesa, Literatura e Artes. A maioria dos conteúdos trabalhados durante estes estágios faz parte do Projeto Didático intitulado “Despertando novos saberes por meio do ensino de língua portuguesa e literatura em turmas do Ensino Médio”.

O referido Projeto Didático é uma proposta de intervenção didático-pedagógica elaborado como proposta de ação docente por ocasião do Estágio Supervisionado buscando despertar novos conhecimentos e prazeres nas disciplinas de Linguagem, a fim de motivar os alunos ao estudo da língua e da literatura na vida cotidiana, de forma a promover o lazer dentro e fora do contexto escolar, trabalhando com novas metodologias e práticas pedagógicas que proporcionassem melhor interação entre professor-aluno e aluno-professor. Os estágios foram realizados de forma integral durante os 15 dias de alternância na Escola, totalizando 100 horas, entre observação e regência.

A Escola Comunitária Casa Familiar Rural⁶ Padre Oscar Albino Fürh (ECCFR) de Brasil Novo nasceu da necessidade de proporcionar ao jovem agricultor exploração de técnicas agrícolas e alternativas voltadas para a diversificação de culturas e produção que auxiliassem diretamente na Agricultura Familiar. “Quando o

⁶ As CFRs originaram-se na França em 1935, a partir da ação dos sindicatos de agricultores familiares e da ação da Igreja Católica visando a oferecer uma “educação alternativa aos jovens então desinteressados da educação formal”. Desde então, as CFRs têm como forma ou metodologia a Pedagogia da Alternância, na qual os tempos de estudo e convivência na escola e na família/comunidade são alternados e interrelacionados. A forma organizativa das CFRs, em geral, apresenta enquanto referência sócio-pedagógica as organizações sociais e as famílias de agricultores representados na figura jurídica da Associação de Pais, sendo que a participação das famílias nesta associação é uma exigência para os filhos estudarem nas CFRs (MENESES, 2010, p. 73).

homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e criar soluções. Assim, pode transformá-la e com seu trabalho criar um mundo próprio: seu eu e suas circunstâncias (FREIRE, 1983, p. 30). Neste sentido, o homem passa a dar significado a sua própria existência.

A escola tem como princípios a preservação ambiental, a contenção de desmatamentos, o desenvolvimento e fortalecimento da base familiar camponesa, com uma formação multidimensional, incentivando o jovem quanto a sua permanência no seio familiar, contendo o latifúndio e o êxodo rural. Os conhecimentos adquiridos na escola são colocados em prática em casa, por meio de uma educação diferenciada e de qualidade, como já salientado anteriormente.

A escola-campo de estágio oferta o Ensino Fundamental Maior e o Ensino Médio-Técnico em Agropecuária. O regime adotado é a Pedagogia da Alternância, conforme a qual o aluno passa um período de 15 dias na escola, em sistema de internato, e 15 dias em casa com seus familiares, inserido nas atividades produtivas. No período em que ficam na escola, os alunos auxiliam nos trabalhos diários, como limpeza do ambiente (quartos, salas, etc.), das louças, e no que houver necessidade.

As tarefas são divididas e sorteadas no primeiro dia de alternância, cada equipe se responsabiliza por algo durante os dias de internato. Nesse período, os alunos permanecem na escola acompanhados por monitores que se revezam entre si nos períodos diurno e noturno, seja como professores, seja como orientadores. Meneses afirma que “a forma escolar fundada na Pedagogia da Alternância teria na família e no meio rural um dos *espaços-tempo* referência para o desenvolvimento das atividades didáticas e socioprofissionais” (MENESES, 2010, p. 94).

Foi interessante e gratificante conhecer este outro processo de formação diferenciado daquele implementado na rede oficial. Diferentemente das escolas urbanas onde outros colegas estagiaram e onde, segundo seus relatos, não foi possível fazer um trabalho diferenciado, na CFR trabalhamos com conteúdos inseridos no

contexto do aluno, trazendo para o dia a dia da sala de aula os temas a serem trabalhados, conhecendo esses alunos, o contexto no qual estão inseridos, seus anseios e planos futuros e colocamos em prática novas metodologias de ensino. Trabalhamos com dinâmicas, recursos tecnológicos, gincanas, aulas ao ar livre, acompanhamento em tarefas da Base Técnica e outros. Os alunos participaram com dedicação e bom gosto de cada atividade proposta.

Neste ambiente foi possível trabalhar aulas voltadas para o teatro e o mundo literário com o objetivo de promover conhecimento nas artes cênicas, reconhecendo sua importância no desenvolvimento pessoal e coletivo. Na área da literatura foi possível trabalhar diversas obras literárias e levar os alunos a conhecer de forma simplificada os diferentes estilos de várias obras de diferentes autores brasileiros e portugueses.

Neste contexto, trabalhamos alguns períodos literários da estética portuguesa como: Classicismo trazendo a obra os Lusíadas para análise, Romantismo em Portugal com Almeida Garret e Camilo Castelo Branco. E como destaques literários brasileiros: Realismo no Brasil com a obra “Dom Casmurro”, Machado de Assis, O “Cortiço” de Aluísio de Azevedo e Romantismo no Brasil “Canção do Exílio” do autor Gonçalves Dias. Todas essas diferentes obras proporcionaram conduzir o aluno a refletir e interpretar textos de forma clara e objetiva auxiliando na leitura e escrita, o que diferencia o processo de ensino literário em alternância, onde os alunos são conduzidos a estudar as obras dos autores, mais do que a vida.

Outras pesquisas sobre ensino de literatura têm apontado que nas escolas convencionais é muito comum o trabalho com esta manifestação artística se resumir ao estudo aligeirado da vida e da lista de obras produzidas pelos autores; quando muito, arrisca-se a apresentar as características das escolas literárias em excertos de algumas poucas obras consagradas, via de regra de forma descontextualizada, tirando-se dos estudantes a oportunidade de vivenciar a experiência estética que somente a leitura-fruição, a apreciação humana do outro simbolizada pela ficção literária podem proporcionar (SANTOS, 2018).

Tanto o processo, quanto os produtos desta experiência são uma pequena mostra do muito que se pode fazer para motivar os alunos a se interessar por atividades relacionadas à área de linguagem, sejam estas de análise linguística ou de literatura. Esse é, provavelmente, um dos maiores desafios que teremos pela frente como educadores na área de Linguagem, considerando a importância desse fator para a nossa condição de seres humanos. É pela linguagem que nos tornamos humanos e a escola precisa assumir o compromisso de não compactuar com o encurtamento dessa faculdade eminentemente humana, nem com o embrutecimento que decorre daí – o que requer uma postura conceitual e pedagógica menos estreita e menos reducionista das diferentes manifestações linguísticas, especialmente da literatura.

A escola tem como papel principal contribuir para que os educandos desenvolvam habilidades e competências, tanto técnicas quanto emocionais e cognitivas, que lhes permitem participar da vida social com dignidade e êxito. O período que passamos na Casa Familiar Rural de BN trouxe muitos elementos que demonstram que esta escola busca concretizar essa função social de forma significativa. A cooperação entre professores e alunos durante cada alternância contribui para manter um ambiente de paz, disciplina e aprendizagem. Os alunos se dedicam ao estudo e interagem de forma espontânea com seus educadores, aprendem brincando e trabalhando, todos partilhando seus diferentes saberes.

A profissão docente nos permite refletir sobre a desafiante prática de ensinar, levando-nos a compreender e reconhecer o quão importante é o papel do educador para a sociedade. Esta prática nos incentiva buscar a valorização do saber do aluno, fortalecendo os laços e exercendo nossa profissão com compromisso. Todavia, Freire nos deixa uma reflexão: “O educador e a educadora críticos não podem pensar que, a partir do curso que coordenam ou do seminário que lideram, podem transformar o país. Mas podem demonstrar que é possível mudar” (FREIRE, 1996, p.112).

Considerações Finais

Conhecendo e vivenciando a pedagogia da alternância como *marca da diferença* pudemos refletir o quanto a prática docente é importante para as famílias camponesas, as quais passam a ter acesso ao conhecimento escolar, porque permite que o aluno permaneça por mais tempo no seio familiar, colocando em ato em suas propriedades o aprendizado da sala de aula, articulando a realidade dos sujeitos do campo à educação escolar de forma dialética e criativa: “não cria aquele que impõe, nem aqueles que recebem; ambos se atrofiam e a educação já não é educação” (FREIRE, 1983, p. 69).

Os filhos de agricultores, camponeses, ribeirinhos, indígenas e quilombolas não precisam deixar de vez a propriedade de seus pais para ir em busca de estudos e condições melhores na cidade, eles passam a compreender que podem ter tudo isto ali mesmo no campo. Desta forma, a Casa Familiar tem auxiliado muito nesse processo, estabelecendo uma ligação da teoria com a prática por meio da pedagogia da alternância.

No entanto, é fundamental que pais e escolas trabalhem juntos em busca de intermediar o conhecimento do educando. De igual importância é o planejamento contínuo nas aulas, organização do espaço da sala de aula para que elas se tornem interessantes, dinâmicas e incentivadoras para ambos, professores e alunos. A flexibilidade do profissional docente deve ser contínua de acordo com a necessidade de mudar seu comportamento e planejamento, sem que com isso se perca o foco do seu objetivo como aprendiz e educador.

Desta forma, as Licenciaturas em Educação do Campo são um eficiente instrumento de mudança na realidade educacional porque suas escolhas político-institucionais bem definidas, tanto teórica quanto metodologicamente falando, a qualificação do seu quadro docente e, por conseguinte, o interesse e o compromisso dos estudantes podem render, em curto prazo, experiências muito impactantes na “ponta” – a sala de aula da educação básica.

Referências

- ALVAREZ, J. PASSOS, E. Cartografar é habitar um território existencial. PASSOS, E., KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L, **Pistas do Método da Cartografia**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2015.
- CALDART, R. S.. Sobre a Educação do Campo. SANTOS, C. **Campo – políticas públicas – educação**. Brasília: Incra; MDA, 2008.
- CLEMENTE, M. L. **Relatórios de Tempo Comunidade VII e VIII** – Curso de Educação do Campo/Universidade Federal do Pará/Campus de Altamira, Pará, 2018. *Mimeo*
- FONSÊCA. A.M.; MEDEIROS, M. O. Currículo em Alternância: uma nova perspectiva para a educação do campo. QUEIROZ, J, SILVA, V.; PACHECO, Z, **Pedagogia da Alternância: construindo a educação do campo**. Goiânia: Ed. da UCG; Brasília, Ed. Universa, 2006.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- HAJE, Salomão Antônio Mufarrej. Transgressão do Paradigma da (Multi)seriação como referência para a construção da escola pública do campo. Campinas, 2014.
- LOPES, R. Entre dois mundos: demandas e respostas à educação superior para/com povos e comunidades tradicionais. BELTRÃO, J. OLIVEIRA, A. **Etnodesenvolvimento e Universidade: formação acadêmica para povos indígenas e comunidades tradicionais**. Editora Santa Cruz: Belém, 2015.
- MENESES, A. S. **Quando Mudar é condição para permanecer: a escola Casa Familiar Rural e as estratégias de reprodução social do campesinato na Transamazônica (Pará-Amazônia)**. Dissertação (mestrado em Ciências Sociais) Universidade Federal do Pará, Belém, 2010.
- MOLINA, M. C. Expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 55, jan./mar. 2015.

MOLINA, M. C. Contribuições das Licenciaturas em Educação do Campo para as políticas de formação de educadores. **Educ. Soc.**, Campinas, nº 140, jul./set. 2017.

PROJETO GAVIÃO. Disponível em: <http://www.prac.ufpb.br/anais/lcebu>. Acesso em: 30/04/2019.

SANTOS, S. L.R. **Reflexões sobre o ensino de literatura em uma escola pública da Ilha do Marajó, no Estado do Pará**. Trabalho de Conclusão do Curso (Licenciatura em Educação do Campo). Universidade Federal do Pará/Campus de Altamira, Altamira, 2018.

VERDÉRIO, A. **A pesquisa em processos formativos de professores do campo: a licenciatura em educação do campo na UNIOESTE (2010 – 2014)**. Tese (doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná: Curitiba, 2018.

PARTE II

ACORDO DE PESCA COMUNITÁRIO E EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA RIBEIRINHA DO RIO ACAÍ, PORTO DE MOZ, PARÁ, BRASIL¹

Martinha dos Santos Conceição
Carla Giovana Souza Rocha
Marcos Marques Formigosa

Introdução

A preservação das espécies de pescado² em comunidades ribeirinhas é um problema socioambiental relacionado à própria continuidade dos modos de vida e da reprodução social das populações tradicionais em seus territórios, constituindo em um tema primordial para ser tratado nas escolas e comunidade. Esse artigo trata da reflexão sobre uma ação educativa referenciado na pesquisa da realidade dos atores do campo e as possibilidades para inclusão em planos de ensino e como projeto educativo na comunidade Nossa Senhora Aparecida do rio Acaí, no município de Porto de Moz³, estado do Pará. A primeira autora desse artigo é moradora dessa comunidade e coordenou essa ação educativa a partir das pesquisas e ações realizadas ao longo de sua graduação no curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade

¹ Publicado originalmente em Concilium, vol. 23, nº 7, 2023, p. 212-224.

² Pescado é o termo utilizado pelas famílias ribeirinhas para indicar todas as espécies de peixes dos rios, lagos e igarapés pescadas para o consumo familiar, comercialização ou troca.

³ Porto de Moz tem uma área de 17.423 km², sendo que 74% integra a Reserva Extrativista Verde Para Sempre, criada no ano de 2004, localizada na margem esquerda do Rio Xingu. Segundo o Censo do IBGE, a população do município era de 39.246 habitantes em 2016.

Federal do Pará, vinculado à Faculdade de Etnodiversidade do Campus de Altamira.

A população do campo desse município agrega uma grande diversidade sociocultural, seja denominada por agricultores, agroextrativistas, pescadores, criadores, quilombolas, dentre outros, que se dedicam à pesca, ao extrativismo vegetal e animal, agricultura, criação de bubalinos e bovinos e outras atividades para o consumo e para a venda.

Parte-se da constatação de que muitas ações educativas na escola ou em outros ambientes comunitários não problematizam questões ou problemas intimamente ligados aos modos de vida das populações tradicionais. São temas que, por vezes, envolvem conflitos internos ou com agentes externos, como a pesca predatória, a exploração de madeira fora dos procedimentos legais, a criação de gado em áreas comuns e, por isso, são evitados. Entretanto, abordar esses temas constitui relevância didática-pedagógica no sentido de promover uma educação contextualizada e oferecer contribuições efetivas para reflexão e solução de problemas.

Na perspectiva dos princípios da educação do campo enquanto movimento que reivindica uma educação que seja construída com e para o “conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural” (CALDART *et al.*, 2012, p. 257), e para isso retomamos os conceitos de camponês e dos modos de vida das populações tradicionais ribeirinhas, no caso da experiência aqui retratada (CALDART, 2004).

Em termos normativos, desde 2002 a Resolução nº 1 do Conselho Nacional de Educação (CNE) instituiu as diretrizes operacionais para a educação básica do campo, na qual estabelece no parágrafo único do artigo 2º que:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios

dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (BRASIL, 2002).

Apesar de muitos avanços na construção por uma educação ‘do’ e ‘no’ campo, o que encontramos de forma predominante nas escolas de educação básica na região do Xingu, no Pará, é uma desvinculação da escola à realidade das populações do campo, e quando se faz, ocorre de forma incompleta ou apenas burocrática, sem causar transformações permanentes no sistema pedagógico e curricular, de gestão escolar e estrutural.

Buscando contribuir com essa discussão, o objetivo do artigo é refletir sobre as ações educativas realizadas com três comunidades ribeirinhas, em torno do tema “acordo de pesca comunitário do rio Acaí”, a partir da implementação de um plano de ensino sobre a temática na disciplina de Ciências e do envolvimento dos comunitários no debate sobre as questões socioambientais que envolvem o tema.

Metodologia

Trata-se de uma pesquisa-ação (THIOLENT, 2011) construída nos contextos escolar e comunitário que, a partir da pesquisa de campo, foi elaborado e executado um plano de ensino para ser desenvolvido na disciplina de Ciências na Escola de Ensino Fundamental Nossa Senhora Aparecida e realizada uma reunião com os comunitários. As famílias de três comunidades do Rio Acaí fizeram parte dessa pesquisa-ação, sendo elas: Nossa Senhora Aparecida, Espírito Santo do Acaí e Mutuncaia, pois essas famílias têm filhos estudando na referida escola e estão envolvidas no acordo de pesca.

O primeiro elemento da ação foi a pesquisa, com a realização de entrevistas para entender as diferentes visões sobre o tema. Foram selecionados seis entrevistados, sendo três jovens e três pessoas mais

antigas da comunidade Nossa Senhora Aparecida, de ambos os sexos, faixa etária de 18 anos a 55 anos, incluindo quem não é favorável ao acordo. As seis entrevistas semiestruturadas foram balizadas por roteiro anteriormente elaborado, sendo realizado registro fotográfico e anotações em diário de campo. Cada entrevista teve a duração entre uma hora e trinta minutos a duas horas.

A plano de ensino da disciplina de Ciências foi elaborado e aprovado pelo corpo docente da Escola Nossa Senhora Aparecida e o seu planejamento contou com a participação de todos os professores. O desenvolvimento da aula sobre o acordo de pesca será explanado no tópico a seguir.

Em relação à reunião comunitária, ela foi amplamente divulgada, e contou com a participação de 40 pessoas adultas. Nessa reunião ocorreu a apresentação dos dados da pesquisa e o debate comunitário, que será exposto no próximo tópico.

A abordagem da pesquisa foi qualitativa, pois ela traz no método de investigação o caráter da qualidade, valorizando e estudando as particularidades, buscando compreender as experiências de cada indivíduo e de sua organização social (MINAYO, 2008).

As comunidades e o acordo de pesca do Rio Acaí

O Rio Acaí é um afluente da margem direita do Rio Xingu, a aproximadamente 33km de distância da sede de Porto de Moz. Para chegar até às comunidades do rio Acaí pode ser utilizado o transporte fluvial que são as embarcações das famílias, ou via estrada pela PA-167 que sai da sede do município logo em seguida adentra um ramal⁴ até chegar a comunidade Nossa Senhora Aparecida.

Há décadas as famílias desse setor convivem com a ausência de regularização fundiária em suas terras tradicionalmente ocupadas, levando as mesmas a definirem uma área comunitária

⁴ Estrada de chão batido

coletiva, que se encontra em processo de reconhecimento como Projeto Estadual de Assentamento Agroextrativista (PEAX). A área demarcada como comunitária não tem título definitivo, e é defendida de invasores externos pelas próprias famílias.

A comunidade Nossa Senhora Aparecida tem cerca de quarenta famílias residentes e o principal meio de vida está ligados às atividades agroextrativistas, ou seja, um conjunto de um sistema complexo de produção que envolve o cultivo, criação e extrativismo vegetal e animal. As famílias mantêm seus sistemas a partir do uso e gestão de três espaços: o da vila para moradia; da área agrícola individual e da área comunitária coletiva para o extrativismo. Também pode-se destacar o uso do rio, igarapés e lagos, dos quais são retiradas diversas espécies de peixe para o consumo familiar.

No Quadro 1 são apresentados os principais produtos utilizados para consumo e fonte de renda monetária das famílias da comunidade, diferenciando o que é produzido na área agrícola individual, na vila e na área comunitária coletiva. Os produtos comercializados são provenientes da área agrícola individual, são eles: farinha e seus derivados, cupuaçu, pupunha, milho, feijão, abacaxi, castanha do Pará, cipó e seus derivados, madeira em tora e madeira serrada, e gado bovino (comercializado por duas famílias). Além desses produtos comercializados, a renda também é adquirida via benefícios sociais como o bolsa família e por meio de aposentadorias e por meio de empregos no serviço público municipal como contratados ou concursados na área da educação e saúde.

Até 1970, os peixes eram utilizados primordialmente para a alimentação das famílias. A madeira era utilizada principalmente de escambo⁵ com os regatões que ali apareciam. De acordo com o morador Manoel Raimundo⁶ esse processo de consumo e comercialização dos produtos naturais era feito de maneira que não esgotavam os produtos da natureza. Também esse morador

⁵ Troca de mercadorias sem que haja uso de dinheiro em espécie.

⁶ *In memoriam*

contava que por volta da década de 1980 houve expressivo aumento populacional e mudanças econômicas para os povos tradicionais da região, notadamente a chegada da extração madeireira via uso de caminhões e balsas para transporte e outros maquinários, e a entrada de embarcações de pesca denominadas por geleiras, com maior capacidade de carga e de conservação das espécies de pescados, provenientes de outras regiões.

Quadro 1- Produtos, consumo e comercialização da Comunidade N. Sra. Aparecida do Acaí.

Subsistema	Área agrícola individual		Área coletiva	Área de moradia na vila
	Finalidade de consumo	Finalidade de comercialização	Finalidade de consumo	Finalidade de consumo
Criação	Galinha, pato, porco e bovinos	Criação bovina, porco	E uma área de conservação	Galinha, porco e pato
Cultivo	mandioca, farinha e seus derivados, açaí, arroz, laranja, cupu, abóbora, manga, limão, pupunha, milho, batata doce, feijão, acerola, abacaxi, cheiro-verde, macaxeira, goiaba	Farinha e seus derivados, cupu, pupunha, milho, feijão, abacaxi	Apenas para área de conservação, como uma forma de garantir a proteção das matas na proteção dos animais	Farinha e seus derivados, cupu, pupunha, cheiro-verde, milho, arroz, feijão, tangerina, limão, macaxeira e acerola
Extrativismo	Uxi, pequi, castanha do	Castanha do Pará, cipó e seus	Cipó e seus derivados,	Apenas as confecções

	Pará, copaíba, amapá, cipó e seus Derivados, madeira em tora e madeira serrada.	derivados, madeira em tora e madeira serrada	madeira serrada, copaíba, amapá, piqui, uxi	de vassouras, peneira, etc.
--	---	---	---	--------------------------------------

Fonte: pesquisa de campo (2019).

A partir desse período, aumentou a exploração desordenada dos recursos naturais, sendo que a madeira e o pescado sofreram maior impacto. A madeira era vendida para compradores que vinham de outras localidades e para donos de serrarias clandestinas situadas no município. O pescado era entregue às geleiras que exportavam para outros municípios. Os peixes eram capturados por redes de malhadeiras, tarrafas, espinhel e até mesmo por arrastões. Essas explorações se tornaram intensivas e desordenadas levando ao ponto de escassez de alimentos. Além desses fatores já citados, foi percebido pelos moradores da comunidade uma grande mudança no clima da região possivelmente devido ao excessivo desflorestamento. Com isso, as comunidades sentiram a necessidade de tentar amenizar tais problemas que vinham afetando as mesmas de forma direta e indiretamente, e tomaram atitudes imediatas sobre as questões florestal e pesqueira na tentativa de reverter tais situações de degradação ambiental (Manoel Raimundo, Comunicação oral).

Nas décadas de 1990 e 2000, houve maior intensidade da exploração madeireira e do pescado, e na iminência da exaustão da madeira e dos peixes, a Associação de Desenvolvimento Comunitário do rio Acaí buscou parceria com outras entidades como o Comitê de Desenvolvimento Sustentável (CDS) de Porto de Moz e o Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais de Porto de Moz (STTR) para reverem esta forma de uso, e juntos pensarem numa estratégia para garantir o bem estar e as melhores

condições de vida das famílias por meio de buscar métodos de exploração dos recursos naturais sem agredir o meio ambiente em grande escala e intensidade. Assim, partindo desses princípios, iniciaram discussões e ações que garantissem a sustentabilidade através de manejo dos bens e serviços que a natureza produz (MOREIRA, 2003).

Como as famílias do rio Acaí estavam alterando as suas atividades, saindo do extrativismo e se ocupando mais com os cultivos e pequenas criações, estas começaram a acreditar que seria um bom momento para trabalhar meios que promovesse a conservação da natureza. Nesse aspecto, começaram a pensar no uso dos produtos da natureza somente para a subsistência, ou seja, deixar de comercializar e passar a utilizá-los apenas para o consumo das famílias ou como um sistema de apoio para a execução de outras atividades para comercialização, como os cultivos e a criação de animais.

Após um longo processo de discussão foi definido um acordo de pesca entre as famílias das três comunidades do Rio Acaí e um projeto denominado de "Pirarucu" para legalizar o acordo junto à Secretaria Estadual do Meio Ambiente. No entanto, nos últimos anos notou-se o descumprimento das regras estabelecidas e, este trabalho busca retomar o tema da conservação das espécies de pescados nas comunidades do Rio Acaí, da qual uma das autoras desse artigo é moradora. Apesar do foco do trabalho estar no acordo de pesca, vale ressaltar que além desse acordo foi necessário levar em consideração outros aspectos interligados, como a conscientização para conservação das matas ciliares que ainda vem sofrendo com as queimadas realizadas para implantação das roças de beira de igarapé.

O acordo de pesca foi discutido em várias assembleias ordinárias e extraordinárias envolvendo as três comunidades e lideranças dos movimentos sociais do município e do estado. Através dela os moradores se comprometeram a cumprir as regras do acordo de pesca no formato de Instrução Normativa.

Além da comunidade, a criação do acordo de pesca do rio Acaí teve o apoio dos seguintes órgãos: Associação de Desenvolvimento Comunitário do Rio Acaí (ADCRA); Associação Comunitária dos Moradores do Mutuncaia (ACMM); Colônia de Pescadores Z-64 do município de Porto de Moz; Associação dos Pescadores Artesanais de Porto de Moz (ASPAR); Comitê de Desenvolvimento Sustentável de Porto de Moz (CDS); Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural do Estado do Pará (EMATER); Secretaria Municipal de Meio Ambiente (SEMMA) e a Secretaria Estadual de Pesca e Aquicultura (SEPAq).

O acordo de pesca foi aprovado na Instrução Normativa nº 03 de 21 de setembro de 2011, instituído pelo Governo do Estado do Pará, Secretaria Estadual de Pesca e Aquicultura e tem como objetivo, apontado no seu artigo 1º:

Art.1º - Esta Instrução Normativa tem como objetivo estabelecer regras específicas para o ordenamento pesqueiro, acordada com os moradores ribeirinhos no rio Acaí e na região da sua foz envolvendo parte do rio Xingu, no âmbito das comunidades de Santa Ana do Mutuncaia, do Espírito Santo e de Nossa Senhora Aparecida, localizados no município de Porto de Moz, Estado do Pará (PARÁ, 2011).

Dentre as regras formalizadas na IN nº 3, foi instituído em seu artigo 3º:

Art. 3º - Proibir a pesca profissional comercial na área de abrangência deste “Acordo de Pesca Comunitário”.

§ 1º – A proibição determinada no caput deste artigo refere-se à pesca artesanal e industrial com fins comerciais, permitindo-se somente a modalidade de pesca para a subsistência dos moradores comunitários.

§ 2º – Entende-se como pesca de subsistência aquela praticada por pessoa física das comunidades tradicionais, visando, principalmente, ao consumo próprio, o escambo (troca) entre famílias e a comercialização nas comunidades do acordo (PARÁ, 2011).

A instrução normativa também define regras para pesca e apetrechos proibidos, além de cuidados com o *habitat*, instituir o Conselho Comunitário de Monitoramento e a fiscalização do

Acordo de Pesca do Rio Acaí (CONACAÍ) a partir de algumas diretrizes, como a designação de Agentes Comunitários de Fiscalização Voluntários.

Houve muitos conflitos para cumprimento da instrução normativa do acordo, pois, a rejeição era grande por parte de pessoas que não aceitavam tal proibição, já que o pescado estava sendo uma grande fonte de renda financeira para algumas famílias. No entanto, a preservação das espécies de peixes era importante para outras famílias que exerciam atividades como a agricultura e a extração de madeira e que utilizavam o pescado apenas para a alimentação familiar no dia-a-dia.

Visões dos comunitários sobre a conservação das espécies de pescados

Conforme apresentado no Quadro 2, a seguir, os entrevistados possuem posições opostas em relação ao acordo de pesca, em que três são a favor e três contra. Em relação ao que defendem, esses destacam a diversidade do pescado e o retorno de espécies que tinham desaparecido dos igarapés, sendo que o entrevistado 1 destacou que:

“após a conservação se obteve uma grande melhoria, pois se tem fartura onde até mesmo as crianças conseguem trazer o alimento para suas famílias”.

Os entrevistados justificam que o descumprimento do acordo por parte dos comunitários é devido à falta de fiscalização dos órgãos competentes (SEMA, IBAMA) e dos próprios moradores que permitem a entrada de pessoas de fora das comunidades para pescar. Os entrevistados que são contra o acordo de pesca alegam esta questão da fiscalização inexistente e o costume local.

Quadro 2- Visões de comunitários sobre o Acordo de Pesca, Porto de Moz.

Entrevistado	Posicionamento sobre o acordo de pesca	Importância da conservação das espécies de pescados para a comunidade	Porque descumprem a lei	O que melhorou após o acordo de conservação
1	A favor	Diversidade de pescado e recuperação de espécies desaparecidas	Falta de informação e equipamentos e apoio dos órgãos competentes	Fatura de peixes
2	A favor	Garantir o sustento para as famílias atuais e para as próximas gerações	Falta fiscalização e ação da SEMA e IBAMA	A sustentabilidade e das famílias
3	A favor	Garante o alimento e recupera os peixes que antes estavam extintos nos igarapés	Falta de obediência e respeito da própria comunidade	A recuperação de diversidade do pescado
4	Contra	Melhoria na disponibilidade e do pescado	Falta de fiscalização em cima dos pescadores de fora	Por não obter o conhecimento desse acordo, não é possível retratar sobre essa melhoria
5	Contra	As lutas e conquista, para manter o acordo de pesca	E devido à ausência de punição para os pescadores que vem de outra localidade	Na recuperação de peixes

6	Contra	O aumento da espécie do pirarucu	Devido o pescado com a malhadeira seja mais rápido a captura dos peixes	Apesar de ter aumentado o pescado, ainda precisa melhorar no aspecto de fiscalização
---	--------	----------------------------------	---	--

Fonte: pesquisa de campo (2019).

Consideramos importante mediar também o debate sobre as visões de desenvolvimento e sustentabilidade, na perspectiva crítica, pois se faz necessário analisar bem as estratégias individuais e coletivas, assim como as relações de poder embutidas nessas concepções, geralmente desfavoráveis às populações camponesas. Assim, uma educação ambiental crítica e contextualizada contribuirá nos processos de emancipação.

Na educação ambiental conflui os princípios da sustentabilidade, da complexidade e da interdisciplinaridade. Entretanto, suas orientações e conteúdos dependem das estratégias de poder que emanam dos discursos da sustentabilidade e se transfere para o campo do conhecimento (LEFF, 2009, p. 247).

No Quadro 3 estão sistematizadas algumas respostas em relação à importância do tema da conservação do pescado como conteúdo nas escolas. Pelas respostas dadas, são enfatizadas questões práticas para ampliar os conhecimentos sobre o acordo e viabilizar a sua continuidade.

Quadro 3- Questões ligadas ao interesse, dificuldades e ações de conservação

Entr e vis tado	Interesse do tema dentro dos conteúdos escolares	Dificuldades para manter o acordo de pesca	Importância das matas ciliares para o pescado	O que fazer para recuperar as matas ciliares
1	Para que haja uma melhor orientação da importância de se preservar, não só o pescado, mas o meio ambiente como um todo.	A ausência de equipamento adequado, e o apoio de entidades maiores	Para a reprodução dos peixes, principalmente na época da desova	Criar projetos para a recuperação
2	Dentro do tema da conservação no contexto da interdisciplinaridade para que os alunos conheçam o histórico do acordo de pesca.	Um das maiores dificuldades está relacionada principalmente na falta de recursos.	Para garantir alimentação dos peixes	Promover palestra para a conscientização sobre as queimadas
3	Para que haja o intermédio entre pais, professores e alunos a respeito da importância da conservação	A falta de fiscalização tanto das maiores entidades, quanto dos próprios comunitários	Além de contribuir para a segurança dos peixes no período da reprodução	Reflorestamento dos igapós
4	Para que haja um melhor conhecimento do acordo de pesca, assim como estudar as leis que regem o mesmo	Fazer com que o regimento da lei do acordo de pesca seja vigorado	Acredito que é para garantir e proteger as nascentes do rio	Não promover queimada nas matas ciliares
5	Buscando metodologias para que os alunos sejam preparados para dar continuidade ao acordo de pesca	A falta de organização da comunidade para levar informações aos jovens a	Para dar proteção aos peixes, dos predadores	Formação para poder saber como fazer tal recuperação

	como futuros líderes comunitários	respeito da importância da conservação		
6	No intuito de que os pais possam ter uma melhor participação na vida escolar de seus filhos	A conscientização dos próprios moradores.	O mais importante e para garantir o alimento	Que os próprios moradores da comunidade começassem a plantar

Fonte: pesquisa de campo (2019).

Nota-se que o tema da preservação dos peixes e de seus *habitat* foi relacionado a outros também pertinentes de serem tratados, como a recuperação das matas ciliares e das nascentes do rio Acaí, as queimadas, segurança alimentar, conforme proposto pelos entrevistados, pois a conservação das espécies está ligada à proteção dos *habitat*, das fontes de alimentação dos peixes, da qualidade da água, e da própria qualidade e abundância de alimentos, pois, se convive com escassez de peixes em muitas comunidades ribeirinhas.

É importante frisar que por meio da educação uma sociedade pode ser transformada, mediante isso acreditamos que através da educação e da organização coletiva haverá continuidade da luta de nossos antepassados, apesar das dificuldades enfrentadas ao longo dos anos, como a falta de apoio e equipamentos para a manutenção das ações de conservação.

Reflexões sobre a experiência na escola: conservação das espécies de peixes no Rio Acaí

O plano de ensino foi elaborado com a finalidade de fazer a integração do tema da conservação das espécies de pescados a partir dos conhecimentos prévios dos alunos, assim como, associar as experiências das pessoas mais antigas da comunidade com inserção de novos conhecimentos sobre a história e a legislação ligados ao acordo de pesca.

Nesse sentido, retomamos alguns princípios pedagógicos norteadores da educação do campo (ALENCAR, 2016; MEC, 2005). A partir dos princípios de evidenciar o papel da escola enquanto formadora de sujeitos para a emancipação humana e o de vincular a escola à realidade dos sujeitos, buscamos refletir sobre a realidade da coletividade, em um processo no qual cada participante se veja como parte da comunidade, construindo posturas colaborativas e iniciativas em prol da melhoria de vida em suas comunidades.

Outro princípio pedagógico que conduziu essa ação na comunidade e escola foi o de valorização dos diferentes saberes no processo educativo. Nesse sentido, a articulação com a pesquisa a partir das entrevistas feitas a comunitários, a socialização dos dados e o debate gerado, foram essenciais para ocorrer a troca de saberes.

O primeiro momento foi de planejamento que ocorreu por meio de uma roda de conversas com todo corpo docente da escola Nossa Senhora Aparecida, com intuito de esclarecer a respeito do trabalho que seria desenvolvido na escola e, por se tratar de uma atividade na escola, foi enfatizada a importância da parceria entre todos que fazem parte do corpo docente e discente da referida instituição, buscando assim um melhor desenvolvimento com a construção do plano de ensino e a sua execução.

O segundo momento, também com os professores, e a participação de duas pessoas que foram entrevistadas que trouxeram contribuições bastante significativas, como sugestões para que fossem construídas placas com algumas frases a respeito dos utensílios que são proibidos por lei dentro do acordo de pesca do rio Acaí, assim como, levar para dentro da sala de aula pelo menos uma pessoa das que fizeram parte do grupo que deu os primeiros passos na luta pela conservação.

É importante frisar que, apesar do acordo de pesca ser discutido há mais de 20 anos na comunidade, ele não é abordado na escola e, a maioria dos alunos, tem conhecimento superficial a seu respeito.

Para iniciar a explanação sobre o acordo de pesca, uma moradora que fez parte da criação da sua criação fez uma breve

exposição sobre a história. Ela trouxe seus relatos a partir da experiência vivida e das lutas enfrentadas para que hoje se tivesse uma quantidade de pescado o suficiente para suprir a necessidade das famílias que residem na comunidade. Segundo a moradora:

“antes de ser implantada a conservação dos pescados, nós utilizávamos para a captura de peixes a malhadeira, o timbó, farol e etc. Mediante esses fatores, com o passar dos anos os peixes foram desaparecendo e ficando apenas a escassez, e surgindo a partir de então o interesse pela preservação onde hoje vem garantindo o nosso sustento” (Moradora da comunidade Nossa Senhora Aparecida, 56 anos).

A seguir, os educandos foram divididos em 06 equipes com 07 componentes em cada. Foi distribuída uma apostila pelos professores sobre a conservação das espécies de pescados e também da importância de proteger o meio ambiente, com o intuito de que eles viessem a conhecer tanto as leis que regem o acordo de pesca, como conhecer o histórico e seus fundadores, buscando trazer também uma reflexão da importância de cuidar do meio ambiente.

Logo após ocorreu uma leitura compartilhada da instrução normativa nº 3 de 21 de setembro de 2011. Cada equipe elaborou cartazes com materiais recicláveis contendo algumas informações contidas na instrução e desenhando os utensílios que são proibidos. Logo após houve a socialização com toda turma e os materiais produzidos foram colocados dentro da sala de aula.

Outro ponto que gerou um debate foi sobre as regras que regem o acordo de pesca local, e um aluno fez uma pergunta bastante interessante que se tornou um dos principais temas de discussão:

“por que não há punição para as pessoas da comunidade que fazem o descumprimento das leis?” (Alunos de 9º ano, 16 anos, morador da comunidade Nossa Senhora Aparecida).

Levando em consideração a socialização e debate que ocorreram em sala de aula, as manifestações vieram no sentido de analisar os motivos que tem levado à diminuição de algumas

espécies mesmo após o acordo de pesca. Um dos pais que estava participando da aula respondeu da seguinte forma:

“acredito que é devido ao aumento da população na comunidade tornando difícil fazer a fiscalização” (morador da comunidade Nossa Senhora Aparecida, 36 anos).

Foi observado que o descumprimento às regras da instrução normativa se dá, muitas vezes, por falta de comunicação e informação. Por outro lado, foi verificado o interesse dos docentes e discentes, assim como, da comunidade em geral, para que seja dado prosseguimento à política de conservação instituída no acordo de pesca.

Vale ressaltar que os educandos contribuíram ativamente por meio de sugestões, como pode ser visto na fala de um aluno:

“foi muito gratificante, consegui aprender bastante e gostaria que os professores dessem continuidade no tema, para que nos pudesse conhecer quem foi que deu o início nesse projeto, e quem sabe não foi alguém de minha família? Qual o motivo que os levou a tomar tal atitude?” (Aluno do 8º ano do ensino fundamental, 15 anos, morador da comunidade Nossa Senhora Aparecida).

A temática abordada de forma transversal em conteúdos curriculares da disciplina de Ciências contemplaria diversas questões socioambientais locais, desde a preservação e conservação dos recursos pesqueiros, as respectivas práticas sustentáveis de produção e manejo da natureza e até a gestão do território pelas comunidades. Também pode ser constituída como projeto didático integrador, articulando diversas disciplinas. Outra forma didática-pedagógica, seria construir temas geradores ligados aos modos de vida ribeirinho, e com isto, diversas questões ambientais, ou relacionadas às práticas agroextrativistas, à pesca, alimentação, e outros aspectos socioambientais seriam colocadas como centrais no processo pedagógico a ser adotado de forma interdisciplinar, ou mesmo, nas disciplinas da área de Ciências.

Considerações finais

A abordagem da temática no ensino estimulou o debate entre os jovens, a troca de saberes com os mais antigos, e a possibilidade de revitalização do acordo de pesca. A inserção da temática nos planos da disciplina de Ciências ou em projetos didáticos integrados da escola reforça a continuidade do acordo de pesca e proporciona diversas possibilidades pedagógicas para uma educação contextualizada que trabalhe a articulação entre pesquisa-ação, o ensino e a formação junto às comunidades camponesas.

A partir dessa ação, o tema passou a ser debatido na escola por meio de palestras, em parceria com a Associação Comunitária do Rio Acaí, que elaborou um projeto para capacitação de comunitários e compra de uma lancha para realizar a fiscalização. Entretanto, ainda não foi constituído enquanto projeto didático permanente.

Referências

BRASIL. **Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002**: diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. Brasília, DF: Ministério da educação, 2002. Disponível em https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN12002.pdf?query=PLENA. Acesso em: 11 de out. 2022.

CALDART, Roseli Salet; PEREIRA, Isabel Brasil Pereira; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CALDART, Roseli. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, Miguel; CALDART, Roseli; MOLINA, Mônica. **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

DOS SANTOS ALENCAR, M. F. Princípios pedagógicos da educação do campo: caminho para o fortalecimento da escola do campo. **Ciência & Trópico**, [S. l.], v. 39, n. 2, 2016. Disponível em: <https://periodicos.fundaj.gov.br/CIC/article/view/1567>. Acesso em: 4 abr. 2023.

LEFF, Enrique. **Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2009. 247 p.

MEC. **Referências para uma política nacional de educação do campo: caderno de subsídios**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo. M. N. Ramos, T. M. Moreira & C. A. dos Santos (coordenação). (2ª Ed.). C. BRASÍLIA. DF: MEC/SECAD, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. 14ª edição. São Paulo: Hucitec. 2008.

MOREIRA, Edma Silva. **Tradição em tempos de modernidade**. Belém: Editora Universitária UFPA, 2003. 82p.

PARÁ. Instrução normativa nº 03 de 21 setembro de 2011. Belém: SEPAq. Disponível em <https://www.sistemas.pa.gov.br/sisleis/legislacao/1010>, acessado em 10 de janeiro de 2019.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

A FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOCENTE NA DISCIPLINA DE CIÊNCIAS EM ESCOLAS DO CAMPO NA AMAZÔNIA PARAENSE¹

Walcinéia Duarte Tenório
Marcos Marques Formigosa
Carla Giovana Souza Rocha
Ronaldo Henrique Santana

Introdução

No atual cenário educacional do Brasil, reflexões sobre o processo educativo escolar oferecido aos povos do campo estão evidenciadas, por exemplo, nos estudos que trazem a problemática do fechamento de escolas e precarização das condições do mesmo para essas populações (HAGE, 2011; 2014) está em evidência, o que tem instigado o desenvolvimento de pesquisas em torno da Educação do Campo, e tem contribuído para retratar o contexto educacional em suas especificidades locais e regionais. As reflexões sobre a temática foram reforçadas a partir de pesquisas e estágios realizados no curso de Licenciatura em Educação do Campo² que tem permitido imersões diretas com o chão da escola pública, por meio da Pedagogia da Alternância, que se desenvolve entre dois

¹ Publicado originalmente em: **Revista Insignare Scientia - RIS**, v. 2, n. 4, p. 158-179, 19 dez. 2019.

² Curso oriundo do PRONACAMPO que prevê, dentre as ações, a ampliação e qualificação e oferta da Educação Superior às populações do campo, por meio da formação inicial e continuada de professores para atuarem nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, em uma das áreas do conhecimento: Linguagens e Códigos, Ciências Humanas e Sociais, Ciências da Natureza, Matemática e Ciências Agrárias (BRASIL, 2013).

tempos³ formativos e se constituem como indissociáveis e complementares.

Nesses TC's foi possível vivenciar a realidade educacional da educação do campo e conhecer os problemas, as dificuldades e os desafios enfrentados pela comunidade escolar. Todos os TC's geraram muitas informações e descobertas que tinham como objetivo conhecer a estrutura e funcionamento da escola do campo, perpassando pelas práticas docentes e currículo desenvolvidos na escola pertencente à comunidade de uma das autoras, aluna do curso e residente no município de Porto de Moz⁴, no Pará.

O que mais chamou atenção foram os dados obtidos no decorrer do TC III, realizado no segundo semestre de 2016, em que se investigou acerca da situação do processo de ensino e aprendizagem na disciplina de Ciências⁵. A partir do contato com os professores dessa disciplina, e considerando a imersão por meio dos outros TC's, constatamos diferentes problemáticas nas escolas do campo do município, que vêm se estendendo há anos, e que têm implicado no processo de ensino e aprendizagem na disciplina de Ciências e outras.

Dentre os problemas evidenciados, percebemos que a carga horária é muito baixa, uma vez que a disciplina é trabalhada apenas

³ No curso de Educação do Campo, da Universidade Federal do Pará, Campus Universitário de Altamira, Faculdade de Etnodiversidade, a Pedagogia da Alternância ocorre da seguinte forma: o Tempo Universidade (TU), com aulas das disciplinas da matriz curricular de forma intensiva, nos meses de janeiro, fevereiro, julho e agosto; e, o Tempo Comunidade (TC), que ocorre no intervalo entre os TU's. O TC é o período no qual o acadêmico retorna para seu local de pertença e desenvolve suas pesquisas, orientada por um docente do curso e apoiadas em diferentes autores, a partir das orientações e diálogos no decorrer do TU. São oito TU's e oito TC's, cada um por semestre letivo, distribuídos ao longo dos 4 (quatro) anos do curso (UFPA, 2015).

⁴ Município paraense, localizado às margens do Rio Xingu. Possui 33.953 habitantes, desses, 57% residem na área rural (IBGE, 2010).

⁵ No município de Porto de Moz, a disciplina de Ciências recebe o nome de Ciências Físicas e Biológicas (CFB), neste manuscrito, faremos uso do termo Ciências ou CFB.

uma vez na semana, com três aulas de 35 (trinta e cinco) minutos nos 7º e 9º anos, e duas aulas de 35 (trinta e cinco) minutos nos 6º e 8º anos, quando o recomendado são três aulas de 45 (quarenta e cinco) minutos para cada turma/ano. Mas, o que despertou bastante interesse foi a atuação dos professores sem formação específica na área de Ciências.

Essa questão ficou mais evidenciada no decorrer dos Estágios Supervisionados⁶ I e II, ocorridos em 2017 e 2018, respectivamente. Tanto no período da observação, quanto da regência, percebeu-se a insegurança do professor regente em determinados conteúdos, como o uso de termos técnicos, àqueles que envolvessem cálculos matemáticos presentes nos assuntos de Química e Física no 9º ano do ensino fundamental. Além disso, eram perceptíveis algumas deficiências presentes nas metodologias e na relação didático/pedagógica com os alunos.

Diante disso, considerada a importância da disciplina de Ciências nas escolas do campo e os problemas enfrentados pelos profissionais atuantes, traçou-se o seguinte problema: qual a relação entre a qualificação e a atuação docente na disciplina de Ciências nas escolas do campo localizadas no município de Porto de Moz, Pará? Para responder a tal questionamento, elaboramos como objetivo geral: analisar os reflexos da formação profissional na atuação docente na disciplina de Ciências em escolas do campo, no município de Porto de Moz, Pará. E como objetivos específicos: a) verificar a formação profissional dos docentes que atuam na disciplina de Ciências da Natureza nas escolas do campo do município; b) conhecer os motivos que levaram os docentes a ministrarem a disciplina de Ciências da Natureza sem a formação específica na área.

⁶ O curso possui quatro Estágios Supervisionados, distribuídos no Ensino Fundamental (Estágios I e II) e no Ensino Médio (Estágios III e IV). Cada um deles possui carga horária de 100h, distribuídas entre: 60h orientação/formação no decorrer do TU; 10h de observação e 30h de regência.

Partimos do princípio de que a não formação na área pode implicar diretamente no processo de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, a aquisição de competências e desenvolvimento de habilidades por parte dos alunos. Além disso, o professor que atua na escola do campo necessita de uma formação que dê conta de uma realidade educacional específica e diferenciada, como rege a legislação vigente.

Caminhos metodológicos

Primeiramente, como fase exploratória da pesquisa, procedemos ao levantamento de informações junto à SEMED de Porto de Moz, Pará. Essas informações foram adquiridas por meio de um ofício emitido à SEMED, que teve o intuito de saber a quantidade de professores de Ciências que atuam nas escolas do campo no município, bem como a formação de cada um deles.

Feito isso, elegemos os interlocutores da pesquisa: três professores que atuam em três diferentes escolas do campo, que serão identificados pelas letras maiúsculas A, B e C, com a finalidade de manter o sigilo de suas identidades. Realizamos entrevistas em abril de 2019, mediante um roteiro semiestruturado, com perguntas abertas, permitindo, assim, aos interlocutores responderem às perguntas a partir de um diálogo, conforme iam sendo instigados, o que trouxe muitos elementos das suas experiências referentes ao tema discutido.

As entrevistas foram gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas na íntegra, sem nenhum tipo de ajuste, como forma de respeito aos traços orais dos interlocutores. Além das entrevistas, fizemos os registros em diário de campo, a partir de observações tanto no decorrer das entrevistas, quanto no andamento dos TC's e Estágios Supervisionados. Os dados gerados foram investigados segundo o referencial teórico que sustenta a análise, numa perspectiva qualitativa que, segundo Chizzotti (2006), faz um diagnóstico crítico e reflexivo do fenômeno, na busca de interpretar os significados que a ele estão sendo atribuídos, ocorridos num

dados contexto histórico, o que facilita uma compreensão detalhada do objeto estudado.

Também foram considerados os dados gerados no período de observação e regência dos Estágios supervisionados do curso de Licenciatura em Educação do Campo, que constavam nos relatórios da discente do curso.

Breve histórico do ensino de ciências no Brasil

O ensino de Ciências, na década de 1960, ocorreu no Brasil apenas nas duas últimas séries do ginásio, com caráter meramente teórico; no entanto, não era obrigatório. Em 1961, é promulgada a Lei nº 4024/61 (BRASIL, 1961), que norteava as discussões sobre as Diretrizes e Bases da Educação, que descentralizava as decisões curriculares sob responsabilidade do MEC e instituiu a obrigatoriedade do ensino de Ciências nas séries ginasiais. Muito embora, nesse período, importantes avanços tenham sido alcançados, o modelo de ensino que prevalecia no Brasil era o de uma escola tecnicista, voltada para atender o processo de desenvolvimento tecnológico das indústrias (WALDHELM, 2007)

Segundo Waldhelm (2007), de maneira assertiva, os avanços tecnológicos na educação levam a refletir que a escola deve ser pensada sempre pelo viés de um ambiente em constantes transformações, até porque se vive em uma sociedade de mudanças, e, portanto, percebemos que, ao longo da história da educação brasileira, o ensino de Ciências sofreu várias modificações e adaptações para atender ao contexto político e social do período, o que demandou reformulações na legislação. Com isso, tivemos uma ampliação das Ciências no currículo escolar e o aumento da sua carga horária, além de reforçar a ideia de que desenvolvia o espírito crítico (WALDHELM, 2007).

Muitas foram as mudanças no ensino ocorridas no país, sob diretas influências externas. Por conta disso, no ano de 1971, por intermédio da Lei nº 5.692, o ensino de Ciências passou a ter caráter obrigatório nas séries finais do antigo primeiro grau, atual segundo

segmento do Ensino Fundamental. Essa obrigatoriedade demandava por uma reflexão sobre os procedimentos adotados no processo de ensino de Ciências que era pensado num contexto em que prevalecia a repetição de fórmulas, memorização e resolução de extensas listas de exercícios, com ênfase na ideia de que o conhecimento científico produzido cabe a uma minoria e não pode ser questionado (MOREIRA, 2019).

A partir de 1997, com a aprovação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), dentre eles o PCN de Ciências, traçava-se o objetivo do ensino de Ciências, desenvolver nos alunos a capacidade de identificar os problemas que emergem da natureza, ou que com ela tem relação, por meio de observações, de suposições e da capacidade de dar soluções aos problemas de forma emancipada (BRASIL, 1998).

A aprovação da LDB, em 1996, e dos PCNs, em 1997, exigia investimento em diversas frentes para a melhoria da educação no Brasil, dentre essas frentes, destacamos a formação inicial e continuada para os professores. Mas, esse investimento não ocorreu de forma que pudesse atender à ampla demanda, pois, ainda hoje, o ensino de Ciências exibe baixos resultados no PISA, por exemplo, mesmo que tenhamos iniciativas governamentais que buscam pela melhoria desse ensino (WALDHELM, 2007).

Esse mau desempenho pode estar diretamente ligado à formação de professores, que perpassa por um modelo de formação fragmentada, que prima por um ensino desconexo da realidade dos alunos, e não se articula com as vivências dos futuros docentes. Entretanto, foi com a aprovação e implementação da atual LDB, que subsidiou a construção dos PCNs, que as propostas dos cursos de formação de professores, em especial na área de Ciências, começaram a considerar as reflexões a respeito das práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula. Foi a partir disso que demandou por uma formação em educação em ciências que, segundo Moreira (2019, p. 1),

(...) tem por objetivo fazer com que o aluno venha a compartilhar significados no contexto das ciências, ou seja, interpretar o mundo desde o ponto de vista das ciências, manejar alguns conceitos, leis e teorias científicas, abordar problemas raciocinando cientificamente, identificar aspectos históricos, epistemológicos, sociais e culturais das ciências.

Tal perspectiva, no panorama contemporâneo, demanda dos professores um entendimento mais aprofundado sobre as inovações científicas e tecnológicas, e proporciona um diálogo mais crítico e reflexivo em sala de aula entre professor e aluno, demandando por metodologias que façam a conexão entre educação e o contexto social, político e econômico. Desse modo, inferimos que o ensino de Ciências é tão importante para a formação intelectual e social dos sujeitos como quaisquer outros conhecimentos, e, por essa razão, seja tão essencial os professores desenvolverem atividades que permitam aproximar a teoria da prática.

Nesse cenário, Carvalho *et al.* (2007) asseguram que o resultado positivo do trabalho do professor de Ciências se relaciona com a habilidade de articular os métodos educacionais às práticas sociais, ou seja, o trabalho docente em sala de aula deve aprimorar nos alunos a competência de relacionar os conhecimentos científicos produzidos pela humanidade com a vida em sociedade, possibilitando um conhecimento mais significativo para os sujeitos, bem como promovendo o pensar crítico a respeito do mundo que os cercam.

Formação do professor de ciências

Nos últimos anos a formação docente tem ocupado destaque no cenário brasileiro. Para Tardif (2002; 2004) e Nóvoa (1995; 2009), essa preocupação adquiriu maior destaque, em especial, a partir da década de 1990, quando se buscou destacar a necessidade de se ter um olhar mais atento para a formação inicial dos professores e para os aspectos ético-epistemológicos que os programas curriculares dos referentes cursos de formação docentes têm apresentado. Quanto à formação dos professores de Ciências, os trabalhos de

Nascimento, Fernandes e Mendonça (2010) merecem atenção, por fazerem um traçado histórico de como a perspectivas de ensino de ciências no Brasil, influenciado por acontecimentos políticos e econômicos, demarcaram diretamente na formação dos professores dessa disciplina.

Segundo os autores, o processo de formação desses profissionais perpassou os pressupostos educativos que se alinhavam com a psicologia comportamental, a concepção de que o ensino de ciências deve ser meramente tecnicista, onde o professor passou a ser preparado para “[...] para memorizar as informações científicas que seriam exigidas dos estudantes e aplicar procedimentos didáticos sugeridos por especialistas em educação” (NASCIMENTO; FERNANDES; MENDONÇA, 2010, p. 234)

Tais debates realçam os desafios que os professores enfrentam em seu fazer pedagógico nas escolas, considera uma atividade complexa. O professor, além de constantemente fazer escolhas difíceis, depara-se cotidianamente com um de seus maiores desafios: ter uma prática pedagógica que possibilite o desenvolvimento dos alunos pelo nível de conhecimento de cada um, pois, o docente precisa atuar de maneira que todos tenham as condições para avançar, sem que nenhum seja prejudicado.

Gatti (2000) assegura que não é somente o domínio teórico ou metodológico que agregam à formação do professor, mas a sua capacidade de relacionar a saberes muito mais amplos, contextualizando-os aos modos de vida dos sujeitos. Nessa perspectiva, o fazer pedagógico é muito mais rico do que somente o ‘saber fazer’, e o professor precisa dar sentido a essas práticas em sala de aula, agregando-as à vida dos alunos. E o professor de Ciências, em especial aqueles que atuam nas escolas do campo, têm inúmeras possibilidades de explorar seus conteúdos a partir do cotidiano dos alunos.

Na Resolução nº 02/2015 do Conselho Nacional de Educação, referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (BRASIL, 2015), há uma série de recomendações em torno da necessidade de se estabelecer, entre a formação docente

e a educação básica, uma articulação permanente, nas diferentes etapas e modalidades, incluindo a educação do campo. Essa relação deve ocorrer “[...] nas diferentes áreas do conhecimento e com integração entre elas, podendo abranger um campo específico e/ou interdisciplinar” (BRASIL, 2015), levando em consideração a diversidade étnico-cultural de cada comunidade onde a escola está inserida.

Nessa direção, a formação precisa ser construída de forma que dê suporte ao professor, no sentido de que ele esteja preparado para abordar saberes que transcendem aos currículos, de forma transversal, desde o início da formação, introduzindo construção de projetos pedagógicos diferenciados, que promulguem os vínculos do processo formativo a partir do chão da escola básica, como vem ocorrendo nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo.

Tardif (2004) argumenta que a docência se institui por meio de uma longa escolarização, cuja função é oportunizar conhecimentos teóricos e técnicos que se instrumentalizam no trabalho. Esses conhecimentos são aperfeiçoados a partir da vivência do trabalho docente, por meio da qual o professor se familiariza com seu ambiente e com a organização escolar, de modo a compreender a dinâmica institucional e se apropriar, paulatinamente, dos saberes necessários ao desenvolvimento de suas ações pedagógicas. Para o autor, a formação perpassa pelos *Saberes Disciplinares*, os *Saberes Curriculares* e os *Saberes Experienciais*, compreendendo-se que o trabalho docente depende dessa relação dialógica entre os diferentes saberes, como estratégias pelas quais o professor vai se construindo.

Assim, para Freire (2011), a profissão docente transcorre por diferentes saberes e, desse modo, aponta três dimensões: 1) os referentes à prática docente, ao exercício da profissão; 2) os referentes ao processo de ensinar, em que ensinar não é transferir conhecimento; e, 3) os referentes à especificidade da espécie, em que ensinar é uma especificidade humana, pois “O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão” (FREIRE, 2011, p. 28).

Nessa perspectiva, o professor necessita ter consciência de que o ser humano é um sujeito inacabado, ou seja, está em um processo contínuo de formação. Daí a importância dessa percepção do outro como alguém que experimenta e explora o conhecimento de diferentes formas. No entanto, para que isso aconteça, é necessário que o professor dê autonomia aos alunos para que nas vivências do contexto escolar haja momentos de aprendizagens significativas. Por essa razão é que ensinar é uma atitude humana e deve ser levada a sério pelo educador, pois, o comprometimento com sua formação é algo substancial ao seu fazer pedagógico, uma vez que “[...] o professor que não leva a sério sua formação, que não estuda, que não se esforça para estar à altura de sua tarefa, não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe” (FREIRE, 2011, p. 89-90).

O professor de ciências das escolas do campo de Porto de Moz (PA)

Expomos, a seguir, alguns aspectos representativos dos professores que atuam nas escolas do campo, com a disciplina de Ciências, em Porto de Moz (PA). Inicialmente, constatamos, junto à Secretaria Municipal de Educação (SEMED), que todos os 11 (onze) professores que atuam na disciplina de Ciências, nas escolas do campo, não possuem formação na área.

Dos professores que foram nossos interlocutores, destacamos a identificação dos mesmos e sua relação com as escolas nas quais trabalham, tempo de atuação e formação, conforme está descrito no quadro 1.

Quadro 1: Perfil dos interlocutores

Perfil	Professor A	Professor B	Professora C
Idade	34	32	27
Disciplina que atua	Ensino Religioso, Educação Física, CFB e Espanhol.	Ensino Religioso, Matemática, Ensino das Artes, História e CFB.	Língua Portuguesa, Matemática e CFB.
Escola em que atua	Ribeirinha ⁷	Estrada ⁸	Ribeirinha
Formação	Pedagogia, Especialista em Psicopedagogia	Magistério	Ensino Médio/ Cursando Educação do Campo (Ciências da Natureza)

Fonte: Tenório (2019)

O professor “A” atua em uma escola ribeirinha, iniciou em 2006 como professor contratado e passou a ser do quadro efetivo em 2014, mas com a disciplina de Ciências está trabalhando há um ano e dois meses. O professor “B”, por sua vez, atua como docente desde 2009, por meio de contrato e está trabalhando em uma escola da estrada, e trabalha na disciplina de Ciências há cinco anos. Já a professora “C” trabalha desde 2014 em uma escola ribeirinha, como contratada, mas, apesar de atuar há cinco anos na educação, em 2019 está sendo o primeiro ano que atua com a disciplina de Ciências.

Pelas informações iniciais, percebe-se que os professores possuem diferentes formações, inclusive dois deles não têm graduação, e o que possui não é na área de Ciências, mas em Pedagogia, que o habilita para atuar apenas nos anos iniciais do ensino fundamental. Os professores atuam em diferentes disciplinas, além de Ciências.

A partir desses dados, constatou-se que nenhum dos professores que atuam com a disciplina de Ciências tem formação adequada para exercer a mesma, contrariando o que preconiza a

⁷ Localizadas às margens dos rios e/ou igarapés

⁸ É uma espécie de rodovia municipal que liga determinadas comunidades rurais à sede do município.

LDB, em seu artigo 62, quando assegura que “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena [...]” (BRASIL, 1996). Nesse sentido, buscamos identificar os motivos pelos quais esses professores atuam com essa disciplina.

Segundo o professor “A”, ele trabalha com a disciplina de Ciências a convite da SEMED, porque na escola em que atua não tem professor da área. Naquela ocasião, o único questionamento feito por parte da SEMED ao professor foi se ele tinha domínio de conteúdo da disciplina:

“Então falei que sim; assim, me entregaram a turma para ministrar a disciplina. [...]Eu aceitei porque a gente trabalha com a disciplina, muitas vezes, não por afinidade, mas por necessidade financeira, assim como para completar a carga horária que recebemos do município” (Professor A).

No relato do professor “B”, ele afirma que atua na disciplina de Ciências por falta de profissional qualificado:

“(...) na verdade é mais uma carência do município por não ‘terem’ professores suficientes na área [de Ciências] para atuar no espaço rural” (Professor B, Grifos nosso).

A partir da fala dos professores, observa-se que não há, por parte da SEMED, nenhuma preocupação com os pré-requisitos necessários para a lotação do profissional em determinadas disciplinas, como Ciências, por exemplo, o que torna frequente a atuação sem formação adequada para proceder em disciplinas específicas nas escolas do campo.

Por não possuírem formação na área de Ciências da Natureza, procurou-se investigar quais são as suas percepções sobre a disciplina de Ciências:

(..) A ciência traz para nós não somente conhecimentos da natureza, mas também conhecimento da vida. (Professor A, Grifos nosso).

(...) Os conteúdos de ciência em sua maioria são voltados para as questões ambientais, humanas e áreas afins. Isso sem falar que todos os dias, mesmo sem perceber estamos fazendo ciência em nosso dia a dia. (Professor B, Grifos nosso).
(...) assim como todas as disciplinas, ciências ajuda os alunos a entenderem o mundo em que estão inseridos, possibilita melhorar suas práticas cotidianas. Melhora de modo geral, nosso modo de ver a vida (Professora C, Grifos nosso).

De acordo com os professores, o ensino de Ciências nas escolas do campo amplia a visão do mundo no qual o aluno está inserido, levando-o a compreender os problemas de contexto social. Suas falas estão parcialmente alinhadas com o que preconiza os PCNs, quando assegura que o ensino de Ciências no segundo segmento do Ensino Fundamental deve desenvolver “(...) competências que lhe permitam compreender o mundo e atuar como indivíduo e como cidadão, utilizando conhecimentos de natureza científica e tecnológica (BRASIL, 1998, p. 32).

Por não possuírem formação inicial na área de Ciências, indagou-se aos professores se eles encontravam dificuldades para ensinar Ciências e quais seriam elas:

A maior dificuldade é com relação ao 9º ano, nele já tem bastante cálculo e o que se observa é que o aluno já vem com uma dificuldade muito grande da matemática e chega no 9º ano, que também envolve cálculo nas disciplinas de CFB. aí fica difícil trabalhar. [...]. Eles [os alunos] não tinham noções básicas do que eles já deveriam saber sobre a disciplina. É muito difícil trabalhar com aluno que não teve uma base bem trabalhada em relação à matemática. Assim como os alunos sentem dificuldades em entender os conteúdos, eu sinto dificuldade em repassar os conteúdos também. Porque quando o professor vai para a sala do 9º ano, ele não tem a intenção de alfabetizar, explicar o que é multiplicação, divisão, essas coisas. A dificuldade maior é essa aí. Até porque nossa formação não traz muitos cálculos, porque na Pedagogia vimos superficialmente cálculos, ou muitas vezes nem se vê. (...) meu problema mesmo é o cálculo [risos]. (Professor A, grifos nosso).

Uma das dificuldades é a falta de formação na área de Ciências, isso remete a dificuldade com o conteúdo de 9º ano que já entra Física e Química, ou seja, cálculo. Sinto essa dificuldade desde quando iniciei a disciplina de CFB. A maioria não domina as quatro operações fundamentais da matemática (Professor B, Grifos nosso).

Devido eu estar concluindo o curso de Educação do Campo – Ciências da Natureza, trabalhar com a disciplina de CFB se tornou menos complicado, pois a formação nessa área me possibilita trabalhar com mais segurança com os conteúdos, diferente

dos professores que não têm formação na área. Eu percebo a grande dificuldade deles em trabalhar com essa disciplina, e os alunos apresentam dificuldades com a Matemática (Professor C, Grifos nosso).

Conforme os enunciados dos professores, foi possível compreender que as dificuldades enfrentadas por eles são inúmeras, especificamente quando se trata de conteúdos que envolvem a Matemática, presentes nas disciplinas da área de Ciências da Natureza. Os PCN's recomendam a relevância da Matemática não apenas nessa área, como também em outras: “[...] também é um instrumental importante para diferentes áreas do conhecimento, por ser utilizada em estudos tanto ligados às ciências da natureza quanto em outros estudos [...]” (BRASIL, 1998, p. 24).

A narrativa do Professor “B” corrobora com a da Professora “C”, que destaca justamente essa necessidade de profissionais formados na área de Ciências, o que poderia dirimir tais problemas. Concebe-se que é necessário ampliar a discussão sobre a necessidade de atuação de professores com formação adequada para agir nas diferentes áreas. Nesse segmento, Tardif (2002, p. 39) assegura que “(...) o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às Ciências da Educação e à Pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos”

Constatou-se que a professora “C” relata que não tem a mesma dificuldade com os conteúdos de Ciências, isso pode ser justificado pelo fato da profissional estar concluindo sua graduação na área de Ciências, ou seja, a formação inicial do professor é fundamental para desenvolver um trabalho de qualidade, como ressalta Tardif (2004) sobre a importância dos conhecimentos científicos para os profissionais da educação.

Porém, a professora “C” traz à tona os obstáculos encontrados para se trabalhar a disciplina nas turmas multisseriadas. Segundo ela, os diferentes níveis de aprendizagem refletem na dificuldade de compreensão de conteúdo.

Os alunos das escolas do campo têm uma dificuldade muito grande na disciplina, isso também é fruto de uma educação que aqui no município ainda é ofertada: a famosa turma multisseriada, onde o professor precisa trabalhar com mais de uma turma em uma única sala e, na melhor das hipóteses, é pegar um público do mesmo nível de ensino, pior é trabalhar com turmas desde o fundamental menor tudo junto. Isso é preocupante e tem influenciado de forma negativa na aprendizagem dos alunos, não somente em CFB, mas em todas as áreas do conhecimento (Professora C, grifos nosso).

Segundo Hage (2011), nas comunidades rurais da Amazônia, as turmas multisseriadas são uma realidade há muitos anos, e isso não é diferente no município investigado. Segundo o censo escolar de 2018 (INEP, 2019), em Porto de Moz existem 159 (cento e cinquenta e nove) turmas multisseriadas nos anos finais do Ensino Fundamental. Há turmas que são agrupadas por ano: 6º e 7º, 8º e 9º, ou todos os anos (6º ao 9º) em uma única sala. Essas turmas são organizadas sob a justificativa dos gestores municipais de que há um número mínimo de alunos para se abrir turma individual. Porém, não há nenhuma referência a isso na legislação vigente, mas as Secretarias Municipais de Educação, como a de Porto de Moz, baixam portarias determinando esse número.

Além desses problemas salientados, segundo os entrevistados, a falta de material didático para a realização das aulas, dificultando o processo de ensino e aprendizagem.

(...) a precarização das escolas do campo, pois temos muitas dificuldades em trabalhar metodologias que necessitem de recursos que não disponibilizam no campo, como por exemplo, o uso de datashow, o mapa mundi, o globo terrestre, mas, enfim, levamos como podemos. (Professora C, Grifos nosso).

A partir dos apontamentos dos entrevistados, buscou-se aprofundar a discussão com intuito de compreender como a oferta desses recursos podem contribuir no processo do ensino de Ciências:

O único recurso didático que a escola oferece são os livros mesmo. Isso muito escasso, alguns eu tenho que vir até a SEMED procurar no depósito. Alguns livros lá já estão

ultrapassados, por estarem lá há muito tempo e não serem entregues aos professores no início do ano. Mas é a realidade nossa (...) (Professor A, grifos nosso).

O livro didático, computador, duas multifuncionais, acesso à internet, que faz com que o aluno tenha uma visão mais ampla do conteúdo. Uma mini livraria, com livros do 1º ao 9º ano e agora com novas exigências da BNCC⁹. (Professor B, grifos nosso).

Os livros didáticos, televisão e 'data show'. (Professora C)

De acordo com os relatos, é possível notar o descontentamento do professor “A”, ao descrever que sua escola dispõe somente de livros didáticos, e que, em sua maioria, está desatualizado. É perceptível o descaso do poder público com a educação do campo, que, segundo o professor, não desenvolve um planejamento adequado para a distribuição dos livros didáticos entre as escolas, o que contribui para que diversos desses livros se estraguem.

Por outro lado, a realidade do professor “B” se diferencia em muitos aspectos dos demais. A escola onde ele trabalha tem materiais didáticos, como computador e máquinas de cópia multifuncional, além de acesso à internet, o que contribui para que os alunos tenham acesso a outros conhecimentos, se forem utilizados de forma adequada, conforme ressalta Borba (2013, p. 3): “[...] a utilização dos recursos tecnológicos mediando o processo ensino e aprendizagem pode se tornar uma vantagem quando estes são bem escolhidos para que possam motivar o aprendizado do educando”. Cabe determinar que essas ferramentas, incluindo a internet, tem elevado potencial para a qualificação docente, considerando que esta precisa mediar processos de aprendizagem que demandam um viés indissociável das tecnologias, que fazem parte do contexto dos alunos, inclusive de muitos que são do campo.

Nóvoa (2009) julga que a formação docente precisa incidir para o interior da profissão, ou melhor, ela deve se constituir na prática docente e na reflexão sobre a atividade escolar, e, assim, possibilitar

⁹ A Base Nacional Comum Curricular, é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo da aprendizagem das crianças e foi aprovado para a educação infantil e ensino fundamental no estado do Pará em dezembro de 2018 pelo CEE/PA (PARÁ, 2018).

um trabalho relevante para a sociedade, por meio de ações que estejam condizentes com o contexto dos alunos.

Para a professora “C”, ter nas escolas outros recursos didáticos, além dos livros, não significa que o uso destes seja garantido, como acontece geralmente com ela. Por mais que a escola disponha de Projetor Multimídia (Datashow) e televisão, não há energia elétrica no período diurno¹⁰, o que torna inviável utilizar tais recursos pedagógicos.

Essas escolas trazem consigo a realidade de muitas existentes no interior da Amazônia paraense, que têm o livro didático como único recurso pedagógico, e, as que possuem outros recursos não fazem uso deles por conta da falta de uma estrutura adequada, como a energia elétrica, por exemplo.

Considerando as dificuldades encontradas pelos docentes, eles foram responderam sobre quais metodologias utilizavam nas aulas de Ciências para superar tais desafios:

Olha, eu procuro ser mais dinâmico possível, eu faço algumas brincadeiras envolvendo os conteúdos que eu estou trabalhando, eu levo vídeos com aulas explicativas, eu repasso para o celular deles, assim eles estudam também em casa, sem falar do auxílio do livro. (Professor A, Grifos nosso).

Geralmente utilizo a pesquisa de campo em seu próprio espaço. Também há pesquisa feita pela internet. (Professor B, Grifos nosso).

Bem ... trabalho com os livros didáticos fornecidos pela SEMED, faço dinâmica em sala de aula a partir do conteúdo, desenvolvo aulas práticas associando teoria e o cotidiano dos alunos. (Professor C, Grifos nosso).

As afirmativas dos professores sinalizam que eles têm tomado iniciativas que enveredam para aulas que fujam do modelo de educação bancária contestado por Freire (2011). Requer destaque, ainda, a inserção das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), com uso de vídeos, internet e celular, o que mostra que o Professor “A” tem buscado usar recursos alternativos que podem

¹⁰ A energia elétrica existe na comunidade apenas em parte do horário noturno (de 18hs às 23hs), gerada por meio de um motor que funciona a óleo diesel, que é comprado por meio de “coleta” financeira entre os moradores da comunidade.

contribuir para superar determinadas dificuldades por eles encontradas.

Por não se ter percebido, nessas falas, a pretensão pela relação dos conteúdos escolares com os modos de vida dos alunos e de suas comunidades de pertença, procurou-se conhecer de que forma isso acontecia:

Olha, é muito comum a gente fazer isso na parte que fala sobre as plantas ou plantio. A gente utiliza muito a realidade deles lá, eles vivem do campo. Eles plantam, colhem, caçam, eles pescam, então tudo isso está envolvido dentro da disciplina de CFB. É nessa hora que pegamos os conteúdos e levamos para a realidade dos alunos, lá ele aprende sobre as estações do ano, porque o sol nasce de um lado e se põe de outro. As pessoas que moram no campo já têm uma base de quando vai chover, até mesmo quando pensamos que não vai chover, eles têm noções de tempo, clima, tudo isso a partir dos conhecimentos que eles adquirem ao longo dos anos. É um conhecimento que é compartilhado conosco. Assim como ensinamos, também aprendemos com os alunos, há um conhecimento mútuo (Professor A, Grifos nosso).

Olha, a maior parte dos conteúdos a gente sempre faz, porque, no geral, sempre os conteúdos de CFB aproximam a realidade do aluno. Geralmente, essa relação com o meio de vida que é feito, a gente sempre espera que seja aplicado em cada lote dos educandos. Outro ponto é com relação ao ambiente e a água, são assuntos que eu sinto interesse deles em participar, talvez seja porque a escola situa-se em local onde existem áreas que já foram derrubadas em grande escala. Quando se toca nos assuntos referentes ao ambiente, eles contribuem bastantes. (Professor B, Grifos nosso).

Sempre que trabalho com conteúdos que são possíveis, faço isso, um exemplo é sobre as plantas, o meio ambiente, a água, solo, etc. (Professora C, Grifos nosso).

Nesse âmbito, os professores acreditam ser relevante a relação entre os conteúdos de Ciências e a vivência dos alunos, os seus modos de vida, de forma articulada. Tais práticas se aproximam daquilo que assegura a LDB, por meio do seu Artigo 28:

[...] os sistemas de ensino promoverão adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:
I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural (BRASIL, 1996).

Além disso, o inciso I do Artigo 2º do Decreto Federal nº 7.352/2010 traz como um dos princípios da educação do campo o “respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia” (BRASIL, 2010).

Nesse aspecto, Arroyo, Caldart e Molina (2004) já argumentavam que a educação do campo deve estar associada à manutenção de condições para a vida no campo, construindo formas, espaços e relações diferenciadas, com base no ofício coletivo, na articulação entre trabalho e estudo e entre teoria e prática. Os interlocutores revelam que fazem algo, por meio de suas práticas, que contemplem a legislação, todavia, no decorrer da observação em sala de aula, isso não foi perceptível.

Chama a atenção as falas do professor “A”, que afirma que os discentes já têm base de muitas coisas que acontecem na natureza, como o clima, o tempo, conhecimentos que foram adquiridos ao longo dos anos. Contudo, esse mesmo educador, em outros momentos da entrevista, declara que os alunos chegam sem nenhum saber na escola:

“[...] eles chegaram com a mente vazia em relação a essa disciplina, eles não conseguem entender, aí fica complicado trabalhar dessa forma” (Professor A).

Nas falas do professor “A”, depreendemos que ele atrela saber apenas aos conteúdos escolares, não considera que os saberes construídos pelos alunos, doravante suas vivências, têm relevância e podem contribuir no processo de ensino e aprendizagem, se forem bem explorados. A partir dessa afirmativa contraditória, inquiriu-se: o professor consegue, efetivamente, estabelecer relações entre os conteúdos escolares e os modos de vida dos alunos? Como, de fato, ele realiza isso? E como a Ciências pode ajudar na formação desse aluno?

Moreira (2019, p. 1) nos aponta o caminho de qual as ciências deveriam ocupar no processo de ensino e aprendizagem. Segundo o autor é necessária uma ruptura ao modelo de ciência tecnicista, como

se fosse um treinamento, para tanto é necessário que os professores passem a construir uma educação em ciências que faça com que o aluno vivencie e tenha a possibilidade de “[...] identificar aspectos históricos, epistemológicos, sociais e culturais das ciências”

Para chegar a essa educação em ciências apontada pelo autor, um dos caminhos poderia ser a formação continuada, ofertada pela própria escola ou a SEMED, mas isso não acontece, conforme relatos a seguir.

Não tem! Tanto na área de Ciências, como em qualquer outra área. (...) E, nesse caso, a SEMED deixa muito a desejar, porque eu acredito que a semana pedagógica poderia ser bem mais proveitosa, principalmente para nós trabalhadores do campo, que é uma área completamente diferente da realidade da cidade (Professor A).

Não. Geralmente o que ela oferece é o que chamamos de Semana Pedagógica, mas não é específica para CFB (Professor B).

Não tem formação na área (Professora C).

Observamos que as formações ocorrem apenas por intermédio das semanas pedagógicas. Tal formação, deveria ir para além dos conteúdos específicos da área, mas perpassar pela dinâmica das turmas multisseriadas. Hage (2011), salienta que o professor que trabalha em escolas do campo, sobretudo das classes multisseriadas, exerce inúmeras funções, que vão desde a de zelador até o serviço de merendeira; logo, o trabalho docente não está limitado somente à docência, mas a outras atividades paralelas: “[...] ficando responsável pela confecção e distribuição da merenda, realização da matrícula e demais ações de secretaria e da gestão, limpeza da escola e outras atividades na comunidade” (HAGE, 2011, p. 100)

O ensino nas escolas do campo precisa de profissionais qualificados, e, por esse motivo, não se pode perder de vista a grande necessidade de um trabalho formativo voltado para atender as especificidades desse público. Os educadores precisam de incentivos para continuarem na profissão, e, dentre eles, tem-se a valorização, tanto salarial quanto formativa. Olhando para essa realidade, na qual os docentes das três escolas investigadas estão

inseridos, acreditamos no quanto a formação profissional em área específica pode fazer a diferença na sua atuação e na vida escolar dos alunos, ou seja, refletirá diretamente no processo de ensino e aprendizagem.

Para tanto, vale pautar que a meta 15, do Plano Nacional de Educação (PNE), não foi cumprida até o momento. Nesta meta, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, tinham o prazo de 1 (um) ano, após a aprovação da Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014) para implantação de uma “política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394”, que buscasse assegurar “(...) que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam” (BRASIL, 2014).

Mas, não se visualizam iniciativas por parte do governo municipal para atender essa meta. Portanto, acredita-se que se esses desafios não forem pensados com muita cautela e responsabilidade, infelizmente, continuar-se-á com um modelo de educação precário, perpetuado nas escolas do campo.

Considerações finais

Foi evidenciado que todos os docentes que atuam na disciplina de Ciências nas escolas do campo do município de Porto de Moz não possuem formação na área. Constatamos, igualmente, que um dos motivos que levam os docentes a ministrarem a disciplina de Ciências sem a formação específica na área, é a necessidade de complementar sua carga horária e melhorar o seu salário mensal, além de suprir a carência de professores habilitados para tal ofício no município.

Identificamos também que justamente por não possuírem formação específica na área, os professores apresentam dificuldades com o domínio de conteúdo, em especial com as nomenclaturas específicas, presentes em alguns assuntos da disciplina, e com os cálculos matemáticos, quando se trata do 9º

ano, nos conteúdos de Física e Química. Dificuldades que ficam mais acentuadas quando esses docentes atuam nas classes multisseriadas.

Nesse aspecto, pautamos que é necessário pensar em um ensino de Ciências comprometido em suprir as mazelas que têm afligido as comunidades camponesas por muitos anos, das quais, o direito a uma educação de qualidade lhe tem sido subtraído historicamente, pois, os povos do campo merecem uma educação que rompa com os paradigmas vigentes, conforme exemplos apontados na pesquisa e, ainda, que esta seja ofertada não como aquilo que sobra do meio urbano, mas com a especificidade que lhe é inerente.

Sendo assim, reafirmamos que a educação do campo precisa ser pensada no campo e para os sujeitos do campo, levando em consideração suas experiências sociais, econômicas, culturais e políticas, já que é esse tipo de educação que valoriza a diversidade que necessita ser trabalhada na sociedade. E o ensino de Ciências é capaz de melhorar as condições sociais desses sujeitos em todos os âmbitos, garantindo-lhes, desse modo, o respeito e a dignidade dos povos do campo.

Referências

- ARROYO, M. G.; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- BORBA, Sara Ingrid. **As tecnologias nas escolas do campo: uma questão de direito a cidadania**. João Pessoa/PB. UFPB, 2013.
- BRASIL, Lei 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. Institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 20 abril 2019.
- BRASIL, **Programa Nacional de Educação do Campo PRONACAMPO: Documento Orientador**, Brasília, 2013.

Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13214-documento-orientador-do-pronacampo-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 30/05/2019

BRASIL. MEC. PARFOR. **Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica** Brasília, DF: MEC, 2009.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: ciências naturais / Secretaria de Educação Fundamental.** – Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, **Diretrizes curriculares para a formação de professores da educação básica.** Brasília: MEC/SEF, 2015 Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 25/08/19.

BRASIL, **Lei nº 13.005/2014 - Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil,** Brasília, DF 25 de junho de 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 02/11/19

BRASIL, Ministério da Educação. **Planejando a Próxima Década. Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação.** Ministério da Educação/Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/Sase): Brasília, DF., 2014. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf Acesso em: 02/11/19.

CARVALHO, A. M. P. *et al.* **Ciências no Ensino Fundamental: o conhecimento físico.** São Paulo: Scipione, 2007.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais.** Petrópolis, RJ: Vozes. 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GATTI, B. A. **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação.** 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

HAGE, S. A. M. Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma (multi)seriado de ensino. **Revista Em Aberto, Brasília,** v. 24, n. 85, p. 97-113, abr. 2011.

HAGE, S. A. M.. Transgressão do paradigma da (multi)seriação como referência para a construção da escola pública do campo. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1165-1182, out.-dez., 2014.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. Sinopse estatística da educação básica 2008. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em 02/11/19

MOREIRA, M. A. **Pesquisa básica em educação em ciências: uma visão pessoal**. Porto Alegre, RS [s/n], 2019. Disponível em: <https://www.if.ufrgs.br/~moreira/Pesquisa.pdf>. Acesso em 27/07/2019.

NASCIMENTO, F. DO; FERNANDES, H. L.; MENDONÇA, V. M. DE. O ensino de ciências no Brasil: história, formação de professores e desafios atuais. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 10, n. 39, p. 225-249, 11

NÓVOA, A. Os professores na virada do Milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun. 2009.

NÓVOA, Antônio. **Profissão professor**. Lisboa: Porto Editora, 1995.

PARÁ. Resolução nº 769, de 20 de dezembro de 2018. Aprova o documento curricular para o documento infantil e ensino fundamental do estado do Pará no sistema estadual de ensino do Pará. **Conselho Estadual de Educação**. Belém (PA), 2018. Disponível em: <http://www.cee.pa.gov.br/sites/default/files/doc/14438020181220141136-merged.pdf> Acesso em 02/11/19

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Tradução de João Batista Kreuch. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Educação do Campo**. Aprovado por meio da Resolução nº 4.703, de 19 de agosto de 2015. Altamira (PA), 2015. Disponível em: <http://facetnoaltamira.ufpa.br/index.php/ppc-edcampo> Acesso em: 10/06/19.

WALDHELM, M. C. V.. **Como aprendeu ciências na educação básica quem hoje produz ciência?:** o papel dos professores de ciências na trajetória acadêmica e profissional de pesquisadores da área de ciências naturais. Tese (Doutorado em Educação) Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/11290/11290_1.PDF. Acesso em 10/11/19

VIVÊNCIAS DISCENTES NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO – CIÊNCIAS DA NATUREZA¹

Tayse Rocha de Carvalho Soares
Marcos Marques Formigosa
Carla Giovana Souza Rocha
Renan Rodrigues do Vale

Introdução

A pesquisa trata sobre as vivências no Estágio Supervisionado² do curso de Licenciatura em Educação do Campo, ofertado pela Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus de Altamira, realizado em 2018, na disciplina de Ciências, nos anos finais do ensino fundamental, em uma escola do campo no município de Uruará³, Pará. Este estágio possui carga horária de 100h e está dividido em três momentos: 60h de formação/orientação no Tempo Universidade – TU⁴, 10h de observação e 30h de regência, e ocorrem no Tempo Comunidade – TC (UFPA, 2015).

Essa discussão iniciou em virtude dos relatos feitos pelos alunos na socialização de suas vivências no decorrer do TU

¹ Publicado originalmente em *Perspectivas em Diálogo*, Naviraí, v. 10, n. 22, p. 75-98, jan./mar. 2023

² O curso de Educação do Campo possui 400h de Estágio Supervisionado, divididos em 200h nos anos finais do ensino fundamental (Estágios I e II) e 200h no ensino médio (Estágios III e IV).

³ Uruará é um município localizado às margens da Rodovia Transamazônica – BR 230, região Sudoeste do estado do Pará.

⁴ O curso desenvolve-se em regime de alternância entre Tempo Universidade (TU) e Tempo Comunidade (TC), ao longo dos semestres letivos. Ao todo são oito TUs e oito TCs que ocorrem de forma intercalada, mas indissociáveis (UFPA, 2015).

subsequente ao TC. Nesses relatos, os alunos traziam, de forma acentuada, os impactos causados pelo primeiro Estágio Supervisionado ao serem inseridos no contexto da escola do campo. Naquele momento perceberam mudanças na forma de ver a profissão docente, pois, por mais que os estudos dos referenciais teóricos apontem o que pode ocorrer durante as atividades de estágio, ao se depararem com a realidade da prática docente perceberam, em certos momentos, que há muitas diferenças e, algumas delas, eram angustiantes. Cabe pontuar, no entanto, que esse não foi o primeiro contato com o contexto da escola, pois no curso a imersão ocorre desde o TC I, no 1º semestre do curso, e os estágios apenas a partir do TC V.

Ghedin, Oliveira e Almeida (2015) apontam ser evidente que durante o processo de formação o estagiário se depara com diversas dificuldades, tornando-se um campo fértil para o desenvolvimento de pesquisas sobre essa etapa da formação docente. A partir delas é possível que esse processo lhe permita enfrentar e refletir sobre a formação por diferentes frentes, apontando outras possibilidades a serem desenvolvidas e contribuindo para que os futuros professores estejam mais preparados para a atuação docente.

Esse primeiro contato, com o ambiente de sala de aula e os alunos, ainda na graduação, é imprescindível, pois ao voltar para o espaço da Universidade o licenciando poderá aproximar os discursos teóricos que teve acesso com a realidade encontrada no desenvolvimento das atividades de estágio. Através dessa aproximação terá a oportunidade de fazer uma ressignificação das suas práticas, pois é preciso “[...] formar um professor pesquisador e não apenas um professor que centre a sua atuação em sala de aula na transmissão de conteúdo” (GHEDIN; OLIVEIRA; ALMEIDA, 2015, p. 127). Assim, o problema de pesquisa investigado é: quais os efeitos na formação docente após a realização do Estágio Supervisionado dos licenciandos em Educação do Campo?

Com base nisso, o trabalho tem como objetivo geral: refletir sobre os reflexos do Estágio Supervisionado no processo formativo

dos discentes do curso de Educação do Campo. Os objetivos específicos são: a) relatar a experiência de estágio de discentes do Curso de Licenciatura em Educação do Campo; e b) refletir sobre o fazer, o saber e o sentir docente a partir das experiências de estágio apresentadas.

Para alcançar tais objetivos, além do levantamento de referências atinentes ao tema, foram analisados os relatórios do Estágio Supervisionado I de três discentes do curso, que serão identificadas como R1, R2 e R3, a fim de manter preservadas as identidades destas. A partir dessa pesquisa documental e da bibliográfica, foi elaborado um quadro síntese com trechos dos relatórios sobre as percepções dessas discentes acerca do *fazer*, o *saber* e o *sentir* docente que constam no Guia do Estágio (UFPA, 2018), desenvolvido e entregue aos estudantes no decorrer do TU pelo professor orientador do Estágio, bem como o Projeto Pedagógico do Curso (PPC). Esses dados foram analisados numa perspectiva qualitativa (GIL, 2008).

Dessa forma, além desta primeira seção introdutória, o artigo está estruturado da seguinte forma: a segunda seção discorre sobre o papel do Estágio Supervisionado na formação docente; a terceira aponta como se desenvolve o Estágio Supervisionado no curso de Educação do Campo; a quarta, quinta e sexta seções trazem os resultados e discussões atinentes aos relatórios das discentes, a fim de visualizarmos o *fazer*, o *saber* e o *sentir* docente e, por fim, a sétima seção com as considerações finais.

O Estágio Supervisionado na formação docente

Podemos dizer que o Estágio Supervisionado é qualquer atividade que proporcione obter experiência profissional específica e que contribua, de forma eficaz, para sua futura atuação. Nesse tipo de atividade estão inseridas as experiências de convivência em um ambiente de trabalho com cumprimento de tarefas com prazos estabelecidos, trabalho em um ambiente hierarquizado e com

componentes cooperativistas ou corporativistas, entre outros (BEZERRA; COSTA; MARQUES, 2016).

O Estágio em docência é uma etapa indispensável na formação, pois aproxima o estudante da prática docente e faz com que ocorra uma preparação mais realista da atuação profissional. Segundo Viviani, Gudiri e Faht (2019), os alunos, durante o início do curso, tendem a considerar os professores como modelos inspiradores sobre as práticas educativas, enquanto os discentes que já se encontram na fase final de sua formação, após passar pela experiência do Estágio, mudam suas visões sobre ser professor e acrescentam em suas narrativas novas concepções, tais como formar “cidadãos críticos” ou “autônomos”, e o professor como um “mediador”. Ainda segundo os autores,

A partir das narrativas analisadas é provável que as experiências construídas no decorrer do curso, principalmente as disciplinas ligadas à educação, tenham influenciado nesta diferença de perfil encontrada entre alunos ingressantes e dos que estão na segunda metade do curso. Alunos com mais tempo de curso demonstram nas narrativas a incorporação de experiências e elementos que ampliam e tornam mais complexa a função e identidade docente (VIVIANI; GUDIRI; FAHT, 2019, p. 137).

Corroborando com a afirmação dos autores supracitados, é possível perceber que não são apenas as disciplinas de estágio, mas também as disciplinas ligadas à educação, que desempenham um papel importantíssimo na formação docente. Após passarem por estas experiências, os licenciandos demonstram ter mais conhecimento e ampliam seus horizontes ao falar sobre o ser professor.

Ao exercer qualquer profissão, aprende-se a fazer algo. Portanto, a profissão de professor não é apenas prática, mas precisa ser imbricada por momentos de estudos. Para aprender essa profissão é necessário observar, imitar, reproduzir e reelaborar modelos conforme a necessidade, o contexto e os sujeitos envolvidos. No decorrer desse processo, os alunos escolhem, separam aquilo que consideram adequado, acrescentam novos

modelos, adaptando aos contextos nos quais se encontram, utilizando-se de experiências e saberes adquiridos (PIMENTA; LIMA, 2005).

No entanto, para as autoras, as escolas não aceitam que estagiários e recém-formados exponham seus pontos de vista; demonstram certo preconceito e medo do que é novo, ainda mais em escolas do campo onde a infraestrutura de trabalho é insuficiente. Tais atitudes acabam desmotivando os novos profissionais, frustrando-os por não desempenharem a profissão da forma como gostariam, desenvolvendo práticas convencionais de um modelo de ensino pautado no tradicionalismo, de memorização do conhecimento, conforme apontam Pimenta e Lima (2005, p. 4):

Ao valorizar as práticas e os instrumentos consagrados tradicionalmente como modelos eficientes, a escola resume seu papel a ensinar; se os alunos não aprendem, o problema é deles, de suas famílias, de sua cultura diversa daquela tradicionalmente valorizada pela escola.

A permanência de práticas de ensino convencionais em algumas escolas acabam desmotivando o licenciando em formação que se utiliza do conhecimento do campo teórico aprendido na universidade. Este modelo de ensino, ainda tão arraigado nas escolas, acaba refletindo e influenciando nas práticas destes novos professores, pois sozinhos não conseguem conduzir mudanças no contexto escolar e, ao se formarem, acabam, por vezes, se “adequando” a esse sistema, além de permanecerem na neutralidade, acabam prejudicando os alunos, conforme aponta Barbosa (2004, p. 9):

O sistema dominante é presidido por uma lógica que limita as práticas pedagógicas inovadoras. O modelo que vigora é, em si mesmo, anti solidário e se aliena do social, pois ‘tem medo’ da criatividade, da rebeldia e da participação. Não interessa, a este, uma escola geradora de conhecimento, capaz de formar pessoas com as habilidades de pensar criticamente, questionar e intervir na realidade.

Romper com este sistema engessado é um dos grandes desafios enfrentados no processo formativo desses futuros profissionais. Além disso, outro problema é a burocratização excessiva do estágio supervisionado e o distanciamento do contexto da escola, como enfatizado pelas autoras:

A aproximação à realidade só tem sentido quando tem conotação de envolvimento, de intencionalidade, pois a maioria dos estágios burocratizados, carregados de fichas de observação, está numa visão míope de aproximação da realidade. Isso aponta para a necessidade de um aprofundamento conceitual do estágio e das atividades que nele se realizam. É preciso que os professores orientadores de estágios procedam, no coletivo, junto a seus pares e alunos, essa apropriação da realidade, para analisá-la e questioná-la criticamente à luz de teorias. Essa caminhada conceitual certamente será uma trilha para a proposição de novas experiências (PIMENTA; LIMA, 2005, p. 14).

É preciso que os orientadores trabalhem de forma comprometida juntamente com seus alunos para que seja feita uma análise profunda da prática desenvolvida no estágio, apoiada em reflexões teóricas, para que o aluno exerça as atividades de forma contextualizada com a realidade, pois ele “[...] é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, este sim objeto da práxis. Ou seja, é no trabalho docente do contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a práxis se dá” (PIMENTA; LIMA, 2005, p. 14). Nessa direção, Silva e Gaspar (2018, p. 206) contribuem no debate quando afirmam que:

O estágio supervisionado é um espaço de aprendizagem da profissão docente e de construção da identidade profissional. Assim, ele é compreendido como campo de conhecimento e a ele deve ser atribuído um estatuto epistemológico indissociável da prática, concebendo-o como *práxis*, o que o define como uma atitude investigativa que envolve a reflexão e a intervenção em questões educacionais

Deste modo o estágio é indispensável na formação, sendo importante na construção da identidade profissional, onde a teoria

se une à prática fazendo com que a sua realização aproxime o discente da realidade que será vivenciada na futura profissão. Portanto, é um componente curricular extremamente importante para que os profissionais se preparem para enfrentar os desafios da profissão, sendo primordial para a conclusão de um curso de licenciatura, pois é preciso entender a realidade do aluno e utilizar isso para ensinar. Neste sentido, Escalabrin e Molinari (2013, p. 4) dizem que:

O estágio supervisionado exigido nos cursos de licenciatura é importante porque ali o futuro professor compreende que os professores e alunos devem estar num mesmo mundo, falar a mesma linguagem, utilizar como ponto de partida o meio em que o aluno encontra-se inserido, assim consegue fazer uma analogia, pois é conhecedor de sua realidade e, a partir dali, aprofundar os conhecimentos.

Por esse prisma, entendemos a importância do estágio nas licenciaturas, no sentido de preparação para lidar com a realidade da profissão docente com todos os seus desafios. Dentre muitas coisas, para que aconteça uma boa atuação na educação é preciso conhecer os alunos, os professores, a escola, pais e/ou responsáveis. Além disso, é necessário refletir sobre a prática docente que engloba elementos que perpassam pelo planejamento das atividades, bem como o resultado delas na sala de aula, além do acesso a outras ferramentas e instrumentos inerentes à profissão docente. Assim,

[...] o estágio supervisionado proporciona ao licenciado o domínio de instrumentos teóricos e práticos imprescindíveis à execução de suas funções. Busca-se, por meio desse exercício, beneficiar a experiência e promover o desenvolvimento, no campo profissional, dos conhecimentos teóricos e práticos adquiridos durante o curso nas instituições superiores de ensino, bem como favorecer por meio de diversos espaços educacionais a ampliação do universo cultural dos acadêmicos, futuros professores. Outros fins previstos nessa proposta são: desenvolver habilidades, hábitos e atitudes relacionados ao exercício da docência e criar condições para que os estagiários atuem com maior segurança e visão crítica em seu espaço de trabalho (SCALABRIN; MOLINARI, 2013, p. 18).

Através da vivência do estágio é possível que o licenciando tenha a oportunidade de conhecer o contexto da escola e da sala de aula onde vai atuar, possibilitando ao mesmo o contato com uma diversidade de culturas. Além disso, é mais uma possibilidade de adquirir experiências que poderão construir ferramentas metodológicas para lidar com as diversas situações vivenciadas. O estágio oportuniza o desenvolvimento de uma visão crítica da prática docente, permitindo refletir sobre ela.

O estágio supervisionado no curso de Educação do Campo

Nas escolas do campo é possível perceber as características peculiares de um povo, não podendo oferecer, portanto, um ensino nesse contexto aos moldes do urbano, pois além de enfraquecer a identidade dele, contribui para o aumento das desigualdades. Sendo assim, a educação precisa estar ligada ao contexto do lugar e valorizar o que este lugar possui (DAL'ONGARO; SCHIRMER, 2014).

É em contraponto ao modelo urbano de escola historicamente pensada para o campo que a Educação do Campo se insere:

A Educação do Campo, nos últimos anos, tem se destacado no cenário político e acadêmico por tratar da educação de um povo que vive e trabalha num local distante do sistema econômico e industrial urbano e que necessita de propostas educacionais que visem a valorização da sua cultura e das especificidades do campo. Por muito tempo os povos do campo foram marginalizados por viverem longe das cidades e executarem funções braçais, pensava-se que uma educação formal não seria necessária (MORAES, 2012, p. 68).

A educação ofertada no campo precisa ser diferenciada, pois é destinada para um povo que vive de modo peculiar, diferente das realidades urbanas, e precisa de uma educação que valorize sua cultura e identidade. As pessoas que vivem no campo não devem ser consideradas como submissas àquelas que residem na cidade, pois o campo não é um apêndice da cidade (ARROYO, 1999). Dessa maneira, os conteúdos, as metodologias e os recursos educativos

devem ser elaborados de acordo com a realidade da comunidade onde a escola está inserida, conforme preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 1996) e o Decreto nº 7352/2010, que dispõem sobre a política nacional de Educação do Campo (BRASIL 2010).

Dal’Ongaro e Schirmer (2014, p. 191) afirmam que “o ambiente da escola do campo é um lugar onde deve-se conhecer, problematizar, criticar e valorizar os conhecimentos próprios da agricultura, além dos conteúdos de uma formação que integra a qualificação social e profissional”. Tendo isso em vista, é importante que o profissional que vai atuar nas escolas do campo tenha formação adequada.

Em se tratando da formação do professor para atuar no campo, é preciso que esse profissional esteja focado e empenhado em valorizar a luta, a cultura e a memória do povo do campo, reconhecendo como um lugar de desenvolvimento e que em seu trabalho docente haja discussões acerca dos direitos e saberes da comunidade, não devendo limitar-se apenas a absorção de conhecimentos específicos do campo de atuação.

De acordo com Alencar (2010, p. 220):

[...] deve haver uma inter-relação entre os diversos saberes que compõem a formação docente. Assim, não apenas os conhecimentos disciplinares devem compor a formação do professor, mas outros saberes devem somar-se a esses: os saberes da experiência, os pedagógicos, os didático-curriculares, o crítico-contextual, o específico, etc.

A autora assegura que a formação docente deve ser ampla, sendo composta de diversos saberes, alinhando-se com os apontamentos feitos por Tardif (2006). Para este autor, é importante o acolhimento da experiência coletiva e individual do professor para a construção dos saberes docentes que são incorporados às práticas, desenvolvendo habilidades de *saber*, *saber fazer* e *saber ser*, representando a cultura docente em ação.

Neste sentido, Moraes (2012, p. 69) afirma que

[...] para trabalhar como professor nas escolas do campo é necessário ter essa compreensão sobre campo e educação do campo, é preciso estar a par das propostas dos movimentos sociais e saber que educação está em debate. Entretanto, a realidade nas escolas do campo é a de professores da cidade que se deslocam até as escolas rurais e reproduzem um ensino urbanocêntrico que não condiz com a história local.

A autora ressalta um problema que a realidade nos mostra, o fato de que predominantemente os professores que atuam nas escolas do campo são oriundos da área urbana, então todo este trabalho de fortalecimento da identidade camponesa acaba sendo prejudicado, pois são priorizadas metodologias que nada tem a ver com os sujeitos do campo. Além disso, os modos de vida dos mesmos não são inclusos no conteúdo curricular como preconiza a legislação vigente (BRASIL, 1996; 2010)

Para Moraes (2012), os cursos de formação específica, além de prepararem os professores para atuarem em uma dada área do conhecimento (como a Ciências da Natureza) que tem carência elevada de professores formados na região lócus da pesquisa (TENÓRIO, *et. al.*, 2019), servem para que os educadores do campo reflitam, pesquisem, transformem sua ação educativa, proporcionando aos alunos a valorização de sua cultura e identidade, construindo o conhecimento autônomo e transformador da sociedade a partir da educação.

Por esse prisma, os cursos de Licenciatura em Educação do Campo, que surgiram como experiências pilotos em 2005 e se consolidaram nas instituições federais a partir de 2012 (HAGE; SILVA; BRITO, 2016), preparam os discentes para atuarem dentro dos contextos das comunidades camponesas. Para tanto, desde o ingresso desses alunos na graduação, há a inserção para a pesquisa junto à sua comunidade de pertença, incluindo a escola, por meio dos TCs, que culmina com a realização dos estágios supervisionados. E, o fato de os discentes pertencerem ou atuarem no campo, a aproximação com a realidade acaba acontecendo de forma orgânica desde o ingresso no curso.

No caso dos cursos de Educação do Campo que se desenvolvem por meio da Pedagogia da Alternância, o desenvolvimento do Estágio Supervisionado não poderia ser diferente, pois conforme apontam Araújo e Porto (2019, p. 5),

Na Pedagogia da Alternância o estágio constitui um momento de aprimorar os conhecimentos científicos, teóricos e práticos, que devem ser operacionalizados de modo a fortalecer o diálogo entre as aprendizagens do Tempo Universidade, as atividades do Tempo Comunidade e a organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo e nos espaços não escolares. O estágio, dentro da modalidade da Educação do Campo, permite que o licenciando compreenda a relação entre teoria e prática, promovendo a aproximação da realidade à atividade teórica, cujos espaços educativos são permeados por um conhecimento teórico que pensa a natureza da educação ligada ao trabalho, que pondera a heterogeneidade contida nos espaços rurais, contemplando no currículo escolar as peculiaridades de cada local, bem como os saberes ali presentes.

Os autores ressaltam a importância da Pedagogia da Alternância como forma de harmonizar os conhecimentos construídos no TC e no TU, apontando a relação dialógica, complementar e indissociável entre esses tempos formativos. Dessa forma, os relatórios dos estágios supervisionados dos estudantes que foram analisados nos dão pistas de como essa construção vem ocorrendo no interior do curso de formação.

Segundo o Projeto Pedagógico Curso (PPC) de Educação do Campo, o Estágio Supervisionado constitui-se em momentos de “[...] atividades de formação teórico-prática, orientadas e supervisionadas de modo a promover o desenvolvimento de habilidades e competências básicas, gerais e específicas, bem como de atitudes formativas para o exercício profissional socialmente comprometido” (UFPA, 2015, p. 23), englobando aspectos que perpassam pelo conhecimento da estrutura do sistema educacional de uma forma geral, incluindo a dinâmica de funcionamento da escola, além dos elementos inerentes ao currículo, a didática e as metodologias necessárias para a atuação docente a partir de uma

dada área do conhecimento, como Ciências da Natureza, e ênfase dos estudantes que tiveram os relatórios analisados.

Além disso, o Estágio Supervisionado no curso de Educação do Campo tem por objetivos:

1 - promover a aplicação e a ampliação dos conhecimentos próprios da sua formação profissional; 2 - estimular a autonomia intelectual pela aproximação entre a formação acadêmica e a formação profissional; 3 - promover a articulação entre teoria e prática como forma de dinamizar o ensino e a aprendizagem; 4 - contribuir para a profissionalização dos (as) estagiários (as) por meio do exercício da docência (UFPA, 2015, p. 23).

Como é evidenciado nesses objetivos, o Estágio Supervisionado no curso de Licenciatura em Educação do Campo busca uma formação capaz de promover não apenas a aplicação dos conteúdos apreendidos no decorrer dos TU, como também possibilita ao aluno buscar novos conhecimentos quanto a sua imersão no processo de regência, considerando que constituir-se professor requer estudos permanentes. Assim, acredita-se que o aluno vai conseguindo desenvolver a sua autonomia enquanto professor, desde que consiga refletir de forma constante sobre sua prática docente, para que se torne um excelente profissional.

Concordando com o pensamento de Nóvoa (2019), na interlocução com a escola, enfatizamos a relevância do estágio supervisionado na formação de professores, por compreender que as vivências sobre sua profissão podem ser determinantes no percurso desses profissionais. No entanto, para que isso ocorra é preciso que a escola, campo de estágio, possa possibilitar e acolher o estudante que chega na escola com objetivos e anseios acadêmicos motivados ao desafio de poder estar próximo de sua atuação profissional, isso inclui a presença efetiva do professor regente e de outros atores que constituem o contexto escolar, em razão disso “[...] devemos insistir na responsabilidade das direções das escolas e dos professores mais experientes quanto ao acolhimento e acompanhamento dos seus jovens colegas” (NÓVOA, 2019, p. 200), pois é a partir da sua observação e

participação sobre as práticas docentes que ocorrem no chão da sala de aula que este estudante se projeta e ao mesmo tempo se reporta às percepções cotidianas que ocorrem no ambiente escolar.

Além disso, é preciso que haja interação entre professores e estagiários com o intuito de compartilhar experiências para que o licenciando em formação possa desempenhar suas atividades com mais segurança. Deste modo, o diálogo entre esses dois agentes deve ir em direção à reflexão sobre a prática docente, conquanto, deve ser entendida como um aspecto crucial e para que este sujeito tenha o embasamento necessário para, possivelmente, consolidar-se como profissional atuante e para que perceba melhor os desafios de sua carreira, constituindo-se como professor (SCALABRIN; MOLINARI, 2013, p. 8).

Após o estágio no seu início de carreira, o professor iniciante sente solidão e isolamento, e são dores que tomam conta do educador nesta fase. Isso se justifica pela falta de trabalho coletivo nas escolas e a falta de experiência somada à insegurança do professor que está iniciando sua profissão. Ainda há alguns conflitos encarados pelo educador em início de carreira, como: dificuldade em harmonizar o ser bom e o ser severo e a repetição inconsciente do jeito do professor mais experiente. Infelizmente isso faz com que alguns bons professores abandonem a profissão.

Corroborando com a afirmação dos autores, no início da carreira docente muitos professores deparam-se com diversos desafios, conflitos internos e externos, inseguranças, superando-as ao longo de suas experiências em sala de aula, outros, no entanto, acabam questionando-se sobre sua postura e receios ao lecionar, colocando em dúvida suas próprias crenças e capacidades, achando que não estão na profissão correta e desistem. Por isso é incontestável a importância do estágio supervisionado na formação do professor, pois é neste momento que muitos estudantes percebem suas aptidões, habilidades e competências junto a profissão que escolheu. De acordo com Silva e Gaspar (2018, p. 207),

É inquestionável, portanto, a importância desse componente para o currículo de formação docente inicial, por possibilitar o diálogo entre a teoria

e a prática, mas esse olhar que se entrecruza possui estreita relação com a forma de compreender a dimensão formadora do componente, que não se deu por acaso, mas a partir das inquietações de quem pratica, pensa e teoriza a educação, demandando diretrizes e regulamentações para os cursos de formação de professores.

Nessa direção, o curso de Educação do Campo se propõe a formar um profissional alicerçado com os modos de vida das populações do meio rural, sendo capaz de dialogar sobre outros elementos do contexto educacional, além de subsídios teóricos e práticos de uma dada área específica para que ele consiga desempenhar sua prática docente de forma exitosa, conforme aponta Alencar (2010, p. 209):

[...] a formação do professor pode ser o caminho para a materialização da Educação do Campo em sua defesa por uma educação e uma escola diferente da que existe na realidade da área rural. A pretensão é que a escola do campo incorpore a luta do seu povo, a sua cultura, as suas memórias e que o campo seja reconhecido como lugar de vida, de produção, com um projeto de desenvolvimento. Que seja um local onde se promova o vínculo entre o ensino e o trabalho e se discuta os conhecimentos relacionados ao trabalho com a terra, aproximando, da escola, as discussões sobre agricultura familiar e sobre as questões que geram a exclusão de direitos, bem como reconheça os saberes já produzidos na comunidade rural presentes nos alunos e nos saberes docentes.

Sendo assim, podemos compreender a formação de professores para o campo como compromisso de formar docentes que possam entender a importância do seu papel na luta pela visibilidade do povo do campo, suas diferenças, modo de vida, cultura, trabalho, dentre outros aspectos de suas peculiaridades. Portanto, nos cursos de licenciaturas, como no de Educação do Campo, o estágio supervisionado, para além de mero componente curricular e burocrático presentes nas ementas curriculares, coloca o estudante em formação com a docência, possibilitando-o refletir sobre a teoria e prática, preparando-o para refletir na realidade onde vive e irá atuar de modo a valorizar a sua identidade,

contribuindo para possíveis mudanças sociais ressignificadas a partir de suas práticas educativas.

Pimenta e Lima (2005, p. 11) afirmam que “a profissão docente é uma prática social”, ou seja, não se limita ao conceito raso de transmissão do conhecimento, pelo contrário, deslumbra-se pela capacidade de intervir na realidade social por meio da educação. Referindo-se ao contexto da escola do campo, a profissão docente, como uma prática social, deve então contribuir para mudanças na realidade camponesa indo contra o projeto homogeneizador que reduz e limita o contexto do campo. Assim, o estágio supervisionado no ambiente camponês também possibilita que a geração de novos professores em formação possa pensar e refletir sobre a luta do povo do campo.

Essa relação dialógica entre escola e comunidade são fundamentais para a construção de uma educação ‘do’ e ‘no’ campo, pois tomará como elemento constituinte desse processo os modos de vida do lugar onde a escola está inserida, assim como se desenvolverá no contexto dela, conforme os apontamentos de Caldart (2003, p. 61):

1. O campo no Brasil está em movimento. Há tensões, lutas sociais, organizações e movimentos de trabalhadores e trabalhadoras da terra que estão mudando o jeito da sociedade olhar para o campo e seus sujeitos. 2. A Educação Básica do Campo está sendo produzida neste movimento, nesta dinâmica social, que é também um movimento sociocultural de humanização das pessoas que dele participam. 3. Existe uma nova prática de Escola que está sendo gestada neste movimento. Nossa sensibilidade de educadores já nos permitiu perceber que existe algo diferente e que pode ser uma alternativa em nosso horizonte de trabalhador da educação, de ser humano.

Compreende-se que as discussões sobre o campo no Brasil têm sido alvo de tensões, lutas e mudanças a partir dos avanços nas discussões políticas engrenadas pelos movimentos sociais pelo direito básicos dos povos camponeses. Os avanços conquistados atualmente são frutos dessa dinâmica e ainda há muito a ser discutido. Assim, a educação básica do campo ganha notoriedade,

pois está alicerçada pelo compromisso de uma educação de qualidade que considere as diferenças culturais dos povos presentes no campo. Portanto, as instituições que ofertam cursos de formação de professores para o campo devem considerar uma preparação condizente com a realidade e entendendo o campo como ele é. Assim,

Precisamos aprender a potencializar os elementos presentes nas diversas experiências e transformá-los em um movimento consciente de construção das escolas do campo como escolas que ajudem neste processo mais amplo de humanização e de reafirmação dos povos do campo como sujeitos de seu próprio destino, de sua própria história. (CALDART, 2003, p. 61).

Precisamos compreender também que a educação do campo possui suas especificidades presentes na diversidade cultural dos povos e que possui suas diferenças e práticas educativas diferenciadas que devem ser incluídas na construção de uma escola do campo que reafirme suas identidades e autonomia.

Sendo então, a partir desses esboços sobre a relevância do estágio supervisionado na formação de professores para o campo, traçamos os elementos recomendados no Guia do Estágio Supervisionado do curso que serviram como balizas para a construção dos relatórios de estágio. Esses elementos subdividem-se em *fazer*, *saber* e *sentir* docente que são discutidos a seguir como resultados dessa análise.

Sobre o fazer docente em contexto da escola do campo

A partir dos relatórios analisados, apresentamos alguns elementos apontados pelas discentes que coadunam com as ideias apontadas no Guia do Estágio Supervisionado I, onde há as orientações para a construção do relatório a ser entregue pelos alunos ao professor orientador do estágio ao final da etapa. O próprio Guia indica que a construção desse relatório tem “[...] um viés de autoformação que consiste na prática de registrar e refletir sobre suas próprias ações didáticas, tomadas de decisões, relação

professor-aluno, resultados obtidos durante o exercício cotidiano da docência” (UFPA, 2018, p. 2). Dentre os diversos elementos que constituem essa reflexão autoformativa, o Guia sugere três: o *fazer*, o *saber* e o *sentir* docente.

Segundo o Guia, o *fazer docente* ocorre por meio do “[...] planejamento, métodos, objetivos de ensino-aprendizado; motivação dos alunos da classe” (UFPA, 2018, p. 2). Logo, percebemos que tal elemento se insere numa lógica de fazer com que o estagiário desenvolva habilidades necessárias para planejar, organizar seus planos de aula (ou outra ação da natureza da escola), que sejam capazes de permitir ao aluno (e também ao professor) processos de ensino e de aprendizagem de forma satisfatória.

Dessa forma, os excertos a seguir, retirados dos relatórios das discentes, nos ajudaram a visualizar a percepção delas sobre esses elementos. Para as discentes o *fazer docente* ocorre por várias frentes:

“Valorizando a realidade dos educandos e sua importância para seu aprendizado, ao fazer aulas práticas, com pesquisas, tornando-os responsáveis para produzir seu conhecimento, mostrou-se que as aulas de ciências não precisam ser limitadas ao livro didático” (R1, p. 23, grifos nosso).

“O estágio tem duas etapas importantíssimas. A primeira etapa é a observação, muito importante, pois é através dela que escolhemos que tipo de professor queremos ser, enquanto a segunda etapa, tão importante quanto a primeira, é a regência, na mesma podemos colocar em prática tudo aquilo que aprendemos como discentes. Portanto, no estágio ocorre uma troca extraordinária de ensino-aprendizado, pois aprendemos a colocar em prática o respeito, as vivências e contribuições do aluno em sala de aula” (R2, p. 12, grifos nosso).

Conforme os excertos acima, observamos que as discentes percebem de forma autoreflexiva a relação teoria e prática desenvolvida no decorrer do processo formativo, estando atentas para a necessidade de planejamento e projeção de aulas que fujam daquelas ditas convencionais, quando se propõem a desenvolver aulas práticas em contexto de escolas rurais que não possuem laboratório de ciências, por exemplo. É nesse momento que é possível notar os alunos deixando de ser sujeitos passivos e tornando-se parte do processo por causa das atividades bem planejadas.

Segundo Santos e Porto (2020), no que tange a formação de educadores na área de Ciências na Educação do Campo, deve-se assegurar que os futuros professores possam pensar sobre seu processo de formação e atuação profissional ainda no percurso acadêmico. Uma das formas ocorre pela valorização das vivências no momento do campo, para que possam observar e refletir a realidade contextual contribuindo significativamente na superação do currículo urbanizado e hegemônico ainda presente em muitos espaços escolares. Fala-se de uma nova geração de educadores para o campo capazes de criar e ampliar os conhecimentos e saberes territorializados, tendo como ponto de partida a realidade daqueles que vivenciam o cotidiano do campo.

Pimenta e Lima (2005) apontam que a experiência inicial do estágio por meio da observação é indispensável para a construção de estratégias futuras do *fazer docente*, pois a partir dela é possível conhecer não apenas a escola e a turma, mas construir, em conjunto com o professor, recursos e metodologias para serem trabalhadas. Além disso, é a oportunidade de inserir uma metodologia diferente, saindo daquilo que já é convencional para os alunos.

Portanto, é nessa etapa que os passos seguintes do estagiário serão traçados, em diálogo com o professor regente, pois mesmo que o estagiário já chegue com uma proposta inicial de ações que pretende desenvolver na escola, é fundamental que elas sejam passíveis de ajustes. Esses são alguns dos elementos que vão demarcando as características de um *fazer docente*.

Sobre o saber docente no contexto de uma escola do campo

Na mesma direção do fazer, o *saber docente*, apontado pelo Guia, afirma que: “[...] os conhecimentos para dar conta dos conteúdos de ensino; habilidades para condução dos conteúdos; aprendizados adquiridos sobre a condução da aula, a relação professor-aluno [...]” (UFPA, 2018, p. 2). Logo, espera-se que as estagiárias apontem seus avanços e limitações de natureza teórica

no que concerne aos conteúdos curriculares que serão abordados quando der sua regência, conforme veremos a seguir:

*Percebe-se que **precisa muito estudo do conteúdo para conduzir a aula**, para estabelecer relação com a realidade dos educandos, pois a participação dos alunos depende de uma aula interessante e prática (R1, p. 9, grifos nosso).*

*Para que o trabalho do professor seja realizado com qualidade é necessário que o profissional se prepare para interpretar e identificar problemas e propor sugestões para as dificuldades enfrentadas no dia a dia dessa profissão, **buscando sempre o melhor para o aprendizado do discente** (R2, p. 10, grifos nosso).*

As assertivas das discentes dão pistas de que é preciso muito estudo e preparação para conseguirem competência teórico da área específica de atuação e para ultrapassar dificuldades do cotidiano escolar. Tais assertivas coadunam com as ideias de Tardiff (2006) quando aponta que o saber científico é parte constituinte do ser professor que advém de um processo de aprendizagem e de formação, sendo na ação do estágio uma oportunidade de fortalecimento e de gênese da própria construção, ligados à identidade e saber docente.

Pimenta e Lima (2005) tratam o tema saber docente quando falam a respeito do processo educativo, destacando sua complexidade e ressaltando as habilidades que o professor deve desenvolver, como a capacidade de conseguir utilizar técnicas diferentes para várias situações que acontecem nos processos de ensino e de aprendizagem. No entanto, percebemos, nos excertos, uma preocupação das estagiárias não apenas em “dar conta” dos conteúdos específicos, mas também de “trazer” esses conteúdos para o contexto dos alunos, afim de relacioná-los como estratégia para a melhoria desses processos.

Dal’Ongaro e Schirmer (2014) dizem que a aprendizagem precisa estar voltada para a realidade do educando, e o professor precisa planejar atividades que instiguem os alunos ao conhecimento. Assim, fica evidente que ao considerar o ensino na educação do campo, as práticas docentes embasadas em instrumentos de planejamento

didático-pedagógico devem atentar-se para envolver os elementos da realidade dos sujeitos camponeses.

Portanto, o *saber docente* é um processo permanente que não se limita aos conteúdos que foram aprendidos no contexto da universidade, mas requer do professor a formação e estudo constantes, que alie domínio de conteúdo e a relação desses com o meio onde o aluno está inserido. Fazendo isso, o professor consegue ir ao encontro daquilo que rege a LDB, nos incisos I e III, do artigo 28, por exemplo, e demais marcos normativos que preconizam a valorização da diversidade quando asseguram que: “I :conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; [...] III: adequação à natureza do trabalho na zona rural” (BRASIL, 1996).

Sobre o Sentir docente em uma escola do campo

Por fim, trazemos para análise o último elemento que constitui o supracitado Guia: o *sentir docente*. Nesse elemento, espera-se que os estagiários discorram sobre “[...] os sentimentos envolvidos na experiência docente (prazer, entusiasmo, autoexigências, princípios e valores)” (UFGA, 2018, p. 02). Nesse caso, são ações da subjetividade do sujeito que está imerso no contexto de sala de aula, aprendendo a ser professor.

As reflexões sobre o *sentir docente* na percepção das discentes:

“[...] o objetivo do estágio foi alcançado com o desempenho dos alunos. Ao vê-los entusiasmados e satisfeito com seu próprio desenvolvimento durante a feira ciências, nos proporciona a sensação de dever cumprido. Então, a disciplina de Estágio Supervisionado I proporcionou grande aprendizado sobre o fazer, saber e sentir docente” (R1, p. 23, grifos nosso).

“É isso mesmo que eu quero para a minha vida? Será esse o caminho para conquistar meus objetivos? Serei feliz nesta profissão? O que farei para melhorar o meu ambiente de trabalho? Serei capaz de ser um bom professor ou uma boa professora?” (R3, p. 5, grifos nosso).

É notório, a partir dos excertos acima, que o estágio proporcionou aos discentes fortes elementos de autorreflexão. A ideia de “dever cumprido” manifestada no Relatório 1 por ver nos alunos entusiasmo e satisfação mostram que o estágio permitiu o desenvolvimento de uma prática docente exitosa, com planejamento, diálogo e muitos estudos, conforme apontam Ferreira e Feraz (2021, p. 4):

[...] eixo importante desse processo de formação, pois nesse tornar-se professor, a formação inicial configura-se como esse espaço de reconhecimento do território da prática. É nesse processo que o estudante tem acesso a vários conhecimentos e saberes que o tornará capaz de fazê-lo ingressar na carreira docente.

No entanto, percebemos no Relatório 3 que há questionamentos a partir dos momentos vivenciados no decorrer da sua prática, não demonstrando segurança sobre a escolha da profissão docente, mas ao mesmo tempo preocupa-se em pensar sobre que atitudes tomar caso opte por ela. Segundo Ferraz (2020), entender o processo da atividade docente no contorno do estágio supervisionado, provoca consigo, de forma natural, incertezas pessoais que vão esbarrar em crenças de autoeficácia, mas que podem ser ressignificadas. Além de desafios presentes no chão da sala de aula que convidaram aos estudantes a “refletirem e dialogarem com os sujeitos desse contexto e com os fundamentos teóricos da sua formação” (FERREIRA; FERRAZ, 2021, p. 06).

De acordo com Scalabrin e Molinari (2013), o estágio deve fazer com que o futuro docente consiga enfrentar e superar os desafios da profissão, refletindo sobre a prática constantemente. O professor deve ser dinâmico, buscar conhecimentos, habilidades e atitudes para crescer. O estágio é um momento para aprender, levando em consideração a observação, problematização e reflexão a respeito da profissão docente. Neste sentido, concordamos com Sarmiento, Rocha e Paniago (2018, p. 161) ao afirmarem que o “estágio constitui o contexto central em que cada um se confronta

com questões centrais para a sua construção”. Por fim, a percepção que as discentes trazem sobre o estágio são as seguintes:

“[...] a observação é o momento de refletir sobre a educação que temos e planejar a educação que queremos. É a oportunidade de mostrar que é possível fazer diferente, mesmo quando os recursos não são suficientes.” (R1, p. 8, grifos nossos).

“Percebe-se que o estágio é de suma importância na vida do graduando, pois é através dele que o discente desenvolve o seu lado docente, sempre procurando melhorar as suas metodologias de ensino-aprendizagem em sala de aula” (R 2, p. 11, grifos nossos).

“[...] o estágio é um momento de formação profissional de extrema importância, é a partir dele que estagiário realmente percebe se tem a vocação para ser docente” (R3, p. 10, grifos nossos).

Nota-se que os pensamentos dos discentes do curso de Licenciatura em Educação do Campo, em relação ao Estágio Supervisionado e a profissão docente, se alinham com os trabalhos de alguns autores importantes no meio acadêmico, como por exemplo: Escalabrin e Molinari (2013), quando se trata de discutir a respeito da importância do estágio na formação docente para conhecer a realidade do aluno, de como é importante a prática para desenvolver habilidades para lidar melhor com as diversas situações que podem ocorrer futuramente na profissão; Alencar (2010), ao falar da diversidade de saberes que é preciso para se desenvolver nessa profissão, e Silva e Gaspar (2018), ao ressaltar a importância do estágio para unir teoria e prática como forma de pensar a educação para a formação docente.

Além destes relatos, foi possível perceber as dificuldades enfrentadas, dentre elas: falta do professor titular durante algumas regências, complexidade de certos conteúdos, alguns dias sem aulas ou, muitas vezes, os alunos tiveram que sair da sala para assistir palestras ou para treinar para os jogos estudantis, dificultando o cumprimento da carga horária e conteúdo; problemas relacionados a infraestrutura, falta de material didático e dificuldades para encontrar um método em que as aulas não se tornassem desinteressantes e monótonas.

É importante falar sobre a dificuldade para lidar com o barulho que os alunos faziam demonstrando falta de interesse nas aulas mesmo quando eram aulas práticas com realização de experimentos. Então, tornar as aulas interessantes para os alunos é mais complexa do que se imaginava, pois não depende apenas da atividade a ser feita, mas como se consegue envolver os estudantes. Nesse sentido, a realização do estágio é importante para aprender a lidar com esses tipos de desafios.

No que se refere à atuação do professor titular, no Relatório 1 é descrito o seguinte:

“O planejamento e os métodos utilizados são mecânicos, os alunos já chegam sabendo como será a aula. Não há mudanças ou inovação, a mesma metodologia é utilizada com diferentes conteúdos e alunos” (grifos nossos).

E este relato é predominante em todos os trabalhos analisados, o que acaba sendo muito preocupante. De acordo com Corte e Lemke (2015, p. 31008) “É importante que o profissional docente assuma seu papel enquanto docente munido de conhecimentos científicos, culturais, contextuais, psicopedagógicos e pessoais, a fim de enfrentar os desafios, reflexivamente, responsabilmente [...]”. Para corroborar com essa ideia foram propostas aulas em que os alunos pudessem participar de forma mais atraente, e ao final teve também a realização de feiras de Ciências na escola.

Assim, a partir destes relatos, podemos ver as dificuldades enfrentadas pelas discentes e discutir sobre elas no sentido de buscar alternativas para minimizá-las. Em relação à metodologia dos professores regentes, o estágio serve para observar, refletir, propor, testar e avaliar as outras possibilidades experimentadas pelos estagiários. Com isso, é possível perceber, dentre as contribuições deixadas na escola, que os professores titulares têm buscado por novas metodologias, e os alunos respondendo de forma positiva a situações novas e diferentes no que diz respeito às aulas.

Considerações finais

Neste trabalho foi ressaltada a importância (teórica e prática) da realização do estágio supervisionado nos cursos de Licenciatura, pois o mesmo proporciona ao estagiário o contato direto com os desafios da atividade que desempenhará. Através da realização do estágio na escola supracitada, a professora regente, que recebeu as estagiárias, começou a repensar suas práticas, buscando fazer aulas mais atrativas e interessantes. Isso é muito gratificante, pois demonstra o quanto a realização do Estágio Supervisionado em todas as áreas, mais especificamente em Ciências da Natureza, é importante tanto para docentes em formação quanto para os que já têm experiência, no sentido de trazer novas reflexões sobre ser docente.

Os resultados mostram que os pensamentos das discentes do curso de Licenciatura em Educação do Campo estão alinhados com alguns dos referenciais teóricos citados ao longo deste trabalho, ressaltando ainda mais a importância da realização do Estágio Supervisionado. Os efeitos disso na formação são positivos, preparando de fato para os desafios da profissão. Com base nisso, consideramos que o objetivo geral ora proposto foi alcançado, abrindo pistas de outras pesquisas para aprofundamento do tema com o envolvimento dos sujeitos.

Considera-se que pesquisar e escrever sobre a própria formação e vivência no estágio contribuiu para melhor autoconhecimento e bagagem emocional para lidar com pessoas em diferentes lugares, não somente em sala de aula, pois por mais que se tenha uma ampla discussão sobre o Estágio Supervisionado no processo de formação, os trabalhos que se relacionam tendo como campo de estágio a escola do campo ainda são poucos. Além disso, levou para a comunidade acadêmica o ponto de vista de discentes do curso de Licenciatura em Educação do Campo em relação ao tema.

Um dos grandes problemas da profissão docente é o professor desmotivado. Obviamente, inúmeros fatores levam a isso, como por

exemplo, desvalorização da profissão, baixos salários, sobrecarga de trabalho, falta de participação das famílias, carência de acompanhamento psicológico, entre outros. Contudo, o assunto abordado neste trabalho pode contribuir para despertar o interesse, tanto de professores que já estão atuando como os que ainda vão atuar, pois é importante trazer à tona problemas que, às vezes, podem ser resolvidos a partir da reflexão sobre a própria prática docente.

Referências

ALENCAR, M. F. S. Educação do campo e a formação de professores: construção de uma política educacional para o campo brasileiro. **Ci. & Tróp.**, Recife, v.34, n. 2, p.207-226, 2010.

ARAÚJO, A. S.; PORTO, K. S. Vivências de estágio supervisionado em Ciências da Natureza em uma escola do campo: reflexão das práticas pedagógicas na formação inicial de professores da Educação do Campo. **RBEC**, v. 4, n. 5, p.1-17, 2019.

ARROYO, M. G.; FERNANDES, B.. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 1999.

BARBOSA, Marcia Silvana Silveira. **O papel da escola: obstáculos e desafios para uma educação transformadora**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande Sul, Porto Alegre, 2004.

BEZERRA, Danielly de Sousa; COSTA, Edinardo Nogueira; MAQUES, Jefferson Antonio. Contribuições do estágio supervisionado na formação discente. **Revista de Pesquisa Interdisciplinar**, Cajazeiras, v. 1, Ed. Especial, 212-221, set/dez. de 2016.

BRASIL, **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL, **Decreto 7352 de 04 de novembro de 2010**.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo em Movimento. **Currículo sem Fronteiras**, v. 3, n. 1, p. 60-81, Jan/Jun de 2003.

CORTE, Anelice Dalla; LEMKE, Cibele. O estágio supervisionado e sua importância para a formação docente frente aos novos desafios de ensinar. **Anais XXII Congresso Nacional de Educação PUCPR**, 2015. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22340_11115.pdf. Acesso em 04 de jun. 2022.

FERRAZ, Roselane Duarte. Estágio supervisionado na formação do pedagogo: contribuições e desafios. **Revista Encantar**, v. 2, p. 01-12, 2020. Disponível em: <https://www.homologacao.revistas.uneb.br/index.php/encantar/issue/view/455>. Acesso em 04 de Jun. de 2022.

FERREIRA, Lucia Gracia; FERRAZ, Roselane Duarte. Por trás das lentes: o estágio como campo de formação e construção da identidade profissional docente. **Revista Hipótese**, v. 7, p. 301–320, 2021. Disponível em: <https://revistahipotese.emnuvens.com.br/revista/article/view/52>. Acesso em: 4 jun. 2022.

FONSECA, Eril Medeiros da; BIERHALZ, Crisna Daniela Krause. O contexto local como elo entre ciências da natureza do campo. *Educ. Form.*, v. 3, n. 7, p. 66-84, 2018. Disponível em <https://ueceb.r/index.php/redufor/article/view/172/154>. Acesso em: 4 jun. 2022.

DAL'ONGARO, Marisa; SCHIRMER, Gerson Jonas. A importância da formação dos professores para atuação na escola do campo no município de Agudo – RS. **Anais do Congresso Uma Nova Pedagogia para a Sociedade Futura Recanto Maestro**, 2014.

GHEDIN, Evandro; OLIVEIRA, Elisângela S.; ALMEIDA, Whasgthon. **Estágio com pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2015.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas S.A, 2008,

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej.; SILVA, Helen do Socorro Araújo; BRITO, Márcia Mariana Bitencourt. Educação superior do campo: desafios para a consolidação da licenciatura em educação do campo. **Educ. rev.** v. 32, n.4, 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001, 108 p.

MORAES, Valdirene Manduca de. Possibilidades e limites do ensino por área do conhecimento no curso de licenciatura em educação do campo da UNICENTRO: uma reflexão a partir da

análise dos relatórios de estágio dos educandos da área de ciências da natureza e matemática. **Analecta**, v. 13 n. 1, p. 67-85, 2012.

NÓVOA, Antônio. **Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores**. Currículo sem Fronteiras, v. 19, n. 1, p. 198-208, 2019. Disponível: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/novoa.pdf>. Acesso em 04 de Jun de 2022

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis**, V. 3, n. 3 e 4, pp.5-24, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo, SP: Cortez, 2017.

SCALABRIN, Isabel Cristina; MOLINARI, Adriana Maria Corder. A importância da prática do estágio supervisionado nas licenciaturas. **UNAR**. Araras, V. 7, nº 1, p. 16-27, 2013.

SANTOS, Josimar de Jesus; PORTO, Klayton Santana. Vivências de estágio de ciências da natureza no contexto da educação do campo: uma análise crítico-reflexiva. **Revista Brasileira de Ensino de Ciências e Matemática**, v. 3, p. 117-140, 2020. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rbecm/article/view/10238/114115265>. Acesso em 04 de junho de 2022.

SARMENTO, Teresa. ROCHA, Simone Albuquerque; PANIAGO, Rosenilde Nogueira. Estágio curricular: o movimento de construção identitária docente em narrativas de formação. **Práxis Educacional**. v.14, n.30, out/dez, 2018, p.152-177. Disponível em <<https://hdl.handle.net/1822/57840>>. Acesso em 04 de Jun de 2022.

SILVA, Haíla Ivanilda; GASPAR, Mônica. Estágio supervisionado: a relação teoria e prática reflexiva na formação de professores do curso de Licenciatura em Pedagogia. **Rev. Bras. Estud. Ped.**, Brasília, v. 99, n. 251, p. 205-221, jan./abr. 2018.

TARDIF, Mauricie. **Saberes docentes e formação profissional**. (6ª ed.). Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

FORMIGOSA, Marcos Marques.; TENÓRIO, Walcinéia Duarte; ROCHA, Carla Giovana Souza; SANTANA, Ronaldo Henrique. A formação e atuação docente na disciplina de ciências em escolas do

campo na Amazônia Paraense. **Revista Insignare Scientia - RIS**, v. 2, n. 4, p. 158-179, 19 dez. 2019.

UFPA, Universidade Federal do Pará. **Projeto Pedagógico do Curso de Educação do Campo**, 2015.

UFPA, Universidade Federal do Pará. **Guia do Estágio Supervisionado I**, 2018 (*mimeo*).

VIVIANI, Luciana Maria; GURIDI, Verônica Marcela; FAHT, Elen Cristina. Identidades docentes e culturas profissionais: análise de discurso de narrativas textuais de estudantes do curso de licenciatura em ciências da natureza (EACH/USP). **Anais...** Sevilla: Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo [s.n.], 2016.

ABORDAGEM DA PROBLEMÁTICA AMBIENTAL NO ENSINO DA CASA FAMILIAR RURAL DE URUARÁ, PARÁ¹

Simone Pilonetto de Paula
Carla Giovana Souza Rocha
Alcione Sousa de Meneses

Introdução

Este trabalho enfatiza a importância de uma escola que entenda e valorize as riquezas advindas de atores do meio social rural, e que esteja motivada a discutir uma didática voltada para a educação diferenciada, seguindo as premissas de uma educação do campo, respeitando o universo particular e cultural de cada aluno. Nesta perspectiva, a problemática ambiental pode tornar-se um dos grandes temas geradores abordados de forma interdisciplinar, foco central e transversal das disciplinas da base curricular das escolas do campo.

Na região da Transamazônica e Xingu, no estado do Pará, apenas as iniciativas vinculadas aos Centros de Formação por Alternância desenvolvem, no âmbito da educação básica, uma metodologia que aborda as experiências de agricultores a partir de temas geradores e atividades práticas, que podem diminuir a distância entre a base curricular nacional e a realidade e peculiaridades do campo.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da Casa Familiar Rural de Uruará (CFRU), por exemplo, a alternância é um método de estudo onde os estudantes podem interagir entre dois meios sociais diferentes: o escolar e o comunitário. No escolar, o

¹ Publicado originalmente em: Educamazônia – Educação, Sociedade e Meio Ambiente, v. 22, nº 1, 2019, p. 397-414

esforço é estabelecer o diálogo entre os conhecimentos empíricos e técnico-científicos, construindo novos conceitos, técnicas e classificações. No tempo comunidade, o estudante tem a oportunidade de pensar, de forma prática e no cotidiano de sua vivência junto à família e na comunidade, sobre os novos conhecimentos constituídos a partir da escola, ou seja, passa a socializar seus conhecimentos adquiridos para a prática no meio social em que está inserido, não deixando seu conhecimento ser nulo, ou seja, estudar apenas para conseguir seu letramento.

A questão de pesquisa deste estudo é: como a problemática ambiental é tratada dentro da CFRU? Assim, o objetivo deste trabalho é analisar como a problemática ambiental é abordada na CFRU a partir do estudo do PPP e de Projetos Profissionais dos Jovens (PPJ).

Agroecologia e desenvolvimento sustentável

A sociedade nas décadas posteriores à Revolução Verde se mantém alienada ao conceito capitalista de desenvolvimento, considerado como o crescimento econômico dos países, conduzido essencialmente por intermédio da indústria e do agronegócio ou produção em grande escala, e que identifica a agricultura familiar como atrasada e detentora de técnicas que não estimulam o crescimento da economia do país.

Nos cenários emergentes para a agricultura, isso significa a penetração dessa lógica no processo de “inovação para o desenvolvimento” de um agronegócio híbrido – *de precisão e transgênico* – que alimenta a acumulação de riqueza material do sistema capitalista global, ao mesmo tempo em que erode a resiliência da natureza e a sustentabilidade dos modos de vida humana e não humana (SILVA, 2014, p. 409).

De acordo com o autor, fica evidente que nas últimas décadas a inovação na agricultura brasileira ficou atrelada ao modelo desenvolvimentista, propondo métodos que maximizassem as produções agrícolas, divorciados de questões ambientais

emergentes, e que realça o agronegócio como o responsável pelo crescimento do Produto Interno Bruto (PIB), sem considerar qualquer compromisso ético de respeito ao meio natural e aos modos de vida dos camponeses e trabalhadores do campo.

Por outro lado, temos a ideia e práticas ligadas ao desenvolvimento sustentável, que tem como fundamento construir relações que possuam significados baseados em práticas que dão sentido à vida, as quais buscam criar ou conservar métodos que garantam a sustentabilidade da vida, dispensando o uso intensivo de agroquímicos e produção em grande escala. Silva (2014) aponta que “a sustentabilidade é uma propriedade emergente da interação solidária entre todas as formas de vida humana e não humana e que nenhuma espécie pode se dar ao luxo de eliminar as demais e continuar existindo”. Assim, o autor considera que um “modo de inovação relevante para a vida na Terra é orientado para a convivência – não para a competição – entre todas as formas e modos de vida” (SILVA, 2014, p. 415).

Para o autor, quando pensamos apenas em desenvolvimento, estamos esquecendo a conservação da natureza e podemos chegar à extinção de espécies de seres vivos, e ele enfatiza que nenhuma espécie deve ser superior à outra, ou seja, deve-se trabalhar de forma que as espécies possam interagir entre si gerando o controle biológico a fim de que todos tenham seu espaço respeitado na terra.

A agroecologia, enquanto ciência, prática e movimento, se constitui em contraposição ao modelo agrícola modernizador e conservador, e tem como objetivo construir alternativas à atual crise alimentar e ambiental, conforme assinala Perez-Cessarino (2013).

A agroecologia, como proposta alternativa de organização das atividades agroalimentares, funda-se a partir de uma racionalidade camponesa que, em diálogo com o conhecimento científico, se propõe a construir alternativas técnicas, organizativas e econômicas que possibilitem a viabilização da agricultura familiar e camponesa, garantindo sua reprodução social, estabelecendo novas relações com a sociedade baseada no mercado justo e no consumo de alimentos saudáveis, assim como de produção

ambientalmente sustentável. Abrem-se, nesse sentido, as possibilidades de a agroecologia constituir-se em um campo de possíveis respostas às atuais crises da modernidade, notadamente as crises alimentar e ambiental (PEREZ-CESSARINO, 2013).

A agroecologia trata de aproximar as técnicas do conhecimento científico ao conhecimento local ou conhecimentos empíricos, sendo que é nessa integração entre os conhecimentos científicos e os empíricos que são estabelecidas novas metodologias para serem aplicadas nos sistemas de produção (os agroecossistemas). De acordo com Petersen (2009), as práticas agroecológicas podem trazer modificações no cenário atual da crise em várias dimensões, principalmente na questão ambiental, por apresentarem mecanismos que vão auxiliar na construção de alternativas sustentáveis.

Vale ressaltar que as políticas voltadas para a agroecologia vêm sendo discutidas porque esta talvez seja a principal forma para a melhoria de vida no campo, onde os agricultores poderão realizar técnicas de recuperação de áreas degradadas, plantio de essências florestais com culturas perenes, e lavoura consorciada com pecuária e floresta, e também as técnicas das caldas orgânicas para o combate de pragas nos cultivos anuais, que contribuem para amenizar os impactos ambientais gerados pelo modelo convencional (NIEDERLE, 2013).

O desenvolvimento sustentável da agricultura traz essa perspectiva de respeito para com o meio ambiente, pois almeja a melhor integração entre os fatores bióticos e abióticos nos processos ecológicos, mantendo-se assim a diversidade cultural e biológica. Verifica-se que para muitos a agroecologia está restrita à produção orgânica, no entanto, esta é um dos elementos que visam a aproximação dos sistemas agroextrativistas aos ecossistemas, mas agrega-se a isto outros elementos ambientais, sociais e econômicos, como a busca por autonomia social, por construção de mercados justos e solidários, pelo estabelecimento de novas relações entre produtores e consumidores, pelo protagonismo camponês e valorização dos conhecimentos agroecológicos.

Reconhece-se que quando se passa para a realidade local há um grande desafio para que os agricultores coloquem em prática as técnicas agroecológicas, pois os mesmos nem sempre querem abrir mão de certas práticas convencionais sem a garantia de viabilidade econômica e técnica das propostas de adoção de sistemas alternativos; além do mais, estas mudanças requerem tempo e o aporte institucional no âmbito político e estrutural que assegurem um ambiente favorável às novidades e inovações agroecológicas.

Niederle (2013) lembra também que há uma precarização por parte dos órgãos competentes no que tange à conscientização e sensibilização do público-alvo em relação à adoção de sistemas agroecológicos, e essa se destaca como uma das razões da dificuldade que os agricultores encontram para fazer as mudanças em suas práticas, pois eles veem a agroecologia pelo viés das restrições às formas de produção convencional.

Melo e Dias (2008, p. 03) entendem desenvolvimento sustentado também sob o ponto de vista ecológico e social:

Trata-se, portanto, de uma proposta concreta para o desenvolvimento sustentado, aqui entendido como o uso dos recursos naturais para fins múltiplos e ocupação dos ecossistemas, observados seus respectivos limites de aptidão, atentando para a prevenção, correção e mitigação de prováveis impactos ambientais indesejáveis sob o ponto de vista econômico, social e ecológico.

Soglio *et al.* (2016) analisam que no século XXI há uma crescente difusão do conceito de agricultura sustentável, o que implica entrar em choque com a visão propagada de aumento da produtividade agrícola mundial por meio da intensificação via artificialização química do meio natural e da moto-mecanização. Os autores também explicam que para que este modelo da modernização via agricultura convencional seja implantado, se exige muitos insumos e tecnologias para aumentar a produtividade.

Conforme apontam Soglio *et al.* (2016, p. 12), “é preciso superar o 'mito da produtividade', construir (ou reconstruir) uma agricultura localmente adaptada, reconhecer os limites ecológicos, ouvir as demandas da sociedade por alimentos e preservar as culturas regionais”. Isso nos remete à necessidade de desenvolver uma agricultura sustentável, respeitando os parâmetros ecológicos.

Metodologia

Este trabalho foi desenvolvido na CFRU, utilizando-se de pesquisa qualitativa e documental com cinco estudantes e três professores, nos dias 09 e 10 de janeiro de 2018. Todos os interlocutores assinaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Analisamos o PPP ou Plano de Curso e os PPJs dos concluintes da turma de ensino médio profissionalizante em Agropecuária de 2018, composta por 28 estudantes. A análise do PPP da instituição foi realizada a fim de verificar os pontos citados em entrevistas e nos projetos, confirmar as respostas obtidas e analisar o desenvolvimento dos eixos norteadores nas aulas e projetos propostos por professores e estudantes.

A organização no banco de dados coletados foi realizada em planilha Excel, além de transcrição de trechos das entrevistas no word.

Projeto Político Pedagógico da CFR de Uruará

Na região da Transamazônica e Xingu, a única escola no município de Uruará que tem como princípio a relação teoria e prática dentro da realidade do campo é a Casa Familiar Rural, que trabalha a partir de temas geradores, os quais são levantados e discutidos em assembleias com os pais, estudantes e equipe técnica. Essa definição tem como finalidade evidenciar as atividades desenvolvidas e casos sociais mais pertinentes da agricultura, mediante as comunidades rurais que elas atendem.

O PPP da CFRU é uma ferramenta que orienta a proposta de ensino e aprendizagem, direcionando objetivos e objetos de conhecimento específicos a serem trabalhados pelos docentes e estudantes do campo. Dentro da metodologia proposta do PPP, tem o PPJ, que é um trabalho avaliativo individual de conclusão do curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio.

Conforme o PPP da CFRU (2016, p. 6), o objetivo da formação é:

Proporcionar uma formação humana e profissional para o exercício da cidadania, através da Pedagogia da Alternância, onde o princípio básico é a **integração entre o conhecimento de mundo do produtor rural com o conhecimento científico**, visando a preparação dos jovens agricultores para serem agentes de transformação do campo, contribuindo para a melhoria da qualidade de vida da população rural do município de Uruará e região numa **visão de desenvolvimento sustentável integrado** (grifo nosso).

O Projeto Político Pedagógico indica que a educação da CFR busca proporcionar aos filhos de agricultores um ensino voltado às suas realidades, e cuja proposta respeite e estude os conhecimentos tradicionais do campo, levando em consideração os aspectos dos conhecimentos advindos das experiências práticas e das ideias próprias das famílias camponesas, por meio do diálogo e trocas de conhecimentos (CFRU, 2016).

A escola oferece cursos integrados ao ensino médio com intuito de formar cidadãos do campo capazes de articular a comunidade para pensar sobre a visão de desenvolvimento rural, que, por sua vez, implica a importância de se situar diante das questões ambientais e agroecológicas. Podemos analisar este ponto de vista na fala de uma estudante da escola, quando situada em relação a seu PPJ de conclusão de curso.

Este projeto torna-se de grande relevância mediante o cenário da cacauicultura na região Centro-Oeste do Pará, olhando através da sustentabilidade (ecologicamente correto, socialmente justo e economicamente viável), a lavoura cacaueteira é bem ampla no município onde quase todo produtor rural planta essa cultura. No decorrer dos anos houve grandes mudanças climáticas, grandes derrubadas, queimadas, derrubadas das matas ciliares e erosão, e com todo esse desmatamento houve a crise

hídrica e impactou o abastecimento de produtos nos supermercados e isso assustou a população (OLIVEIRA, estudante, comunicação oral, 2018).

As formas tecnológicas que os estudantes aprendem para fazer inovação na agricultura familiar evidenciam a importância do conhecimento científico em diálogo com o empírico, comportando-se na seriedade de conceitos e atividades que buscam enfrentar as questões ambientais relevantes aos agricultores familiares, que veem reestruturando as práticas agrícolas em dois eixos centrais, um que discute a ecologia e outro a sustentabilidade.

Esta modalidade de ensino pela Pedagogia da Alternância nas CFRs traz uma metodologia que para muitos é desafiadora, pois os estudantes têm conhecimentos adquiridos na vida camponesa, mas às vezes não os valorizam, passando a melhor compreendê-los por meio das informações científicas que são oportunizadas na CFR. Conforme aponta Jesus (2011, p. 10), “a alternância ajuda o aluno a conhecer e valorizar o seu modo de vida, a cultura local e despertar a consciência crítica, ampliando seus conhecimentos”. Sabemos que adaptar-se à realidade necessita de um comprometimento, ainda mais quando nos referimos ao diálogo na construção de conhecimentos, com fins de obter uma interação entre o conhecimento técnico-científico e o empírico. E assim, a escola se propõe a trabalhar em sistema de alternância como metodologia para ajudar neste diálogo teoria-prática ou entre conhecimento empírico e científico.

A escola alterna suas atividades em dois momentos formativos com os estudantes, que se distinguem entre Tempo Escola (TE) e Tempo Família (TF). Esses momentos são importantes no processo de formação, pois os estudantes têm a oportunidade de criar um elo entre o conhecimento empírico e o conhecimento científico, especialmente por meio de um questionário acerca das necessidades da comunidade que “constitui um dos instrumentos pedagógicos de grande relevância” (JESUS, 2011) e é trabalhado no TF.

Assim, “as reflexões, aprofundamentos, debates, teorização e sistematização do problema pesquisado irão implicar como

resultados nas atividades de retorno à sala de aula, investigação que envolve a escola, estudantes, pais e as comunidades” (JESUS, 2011, p. 12) no intuito de discutir com os profissionais e buscar soluções juntos, para que então possam complementar o conhecimento empírico com o científico, orientado pelos professores nos TE.

Jesus (2011) nos convida a compreender que a alternância não significa somente períodos alternados entre casa e escola, mas sim um processo metodológico que viabiliza a integração entre diferentes espaços, contextos e conhecimentos. Isso se reflete ao final da formação na elaboração de projetos sustentáveis nas propriedades, por meio dos PPJ, que devem oportunizar aos concluintes o usufruto de tecnologias inovadoras com sensibilidade quanto aos impactos ambientais de sua implementação. Isto ocorre nesta integração de espaços, onde vão aplicando seus projetos e culminado com o conhecimento científico na escola, neste método, a priori, fica mais plausível a sensibilização ambiental na formação humana dos jovens. Para Frazão (2011), este método de ensino está voltado a um princípio formativo que busca uma ação cooperativa na formação dos jovens do campo, mantendo um contato direto entre escola e comunidade.

A CFRU propõe em seu projeto pedagógico o eixo tecnológico, que se baseia no uso de recursos naturais, centrado na produção animal e vegetal, contudo se concentra também na administração rural, a fim de enfrentar o desafio do desenvolvimento sustentável. O trabalho de formação é consolidado por meio dos estágios e da elaboração do PPJ, pois deve atender todas as peculiaridades trabalhadas no decorrer dos três anos de curso, propondo uma melhoria de produção em situação de respeito para com os recursos naturais nas propriedades das famílias dos estudantes.

O PPP da escola busca atender as necessidades básicas de uma educação diferenciada, que se caracteriza como educação do campo e tem como princípio o desenvolvimento da interdisciplinaridade com as atividades desenvolvidas pelos alunos em suas propriedades, visto que uma educação não é apenas a aprendizagem

de conteúdos abstratos, e para isto a escola possui área de demonstração onde os professores podem demonstrar na prática o que foi desenvolvido e estudado em sala de aula.

Projeto Profissional dos Jovens (PPJ)

No Quadro 1 estão apresentadas as características principais dos cinco PPJ estudados.

Quadro 1 – Os PPJ dos estudantes da CFRU

Tema	O que propõe	Como aborda a questão ambiental	Conceito de sustentabilidade
Melhoramento da produção com irrigação por gotejamento	Parcelas de cacau sendo irrigadas para incorporar a pequena produção familiar, melhorar as condições de bem-estar do trabalhador rural.	Cultivo do cacau em sistemas de consorciamento com outros cultivos de reflorestamento.	Tratos culturais orgânicos, cultivo de diversificação de culturas, lucratividade em pequeno espaço e mão de obra familiar.
Sistema de criação de frango caipirão de corte	Construir um aviário seguindo passos metodológicos para criação de frango de corte	Não agride tanto ao meio ambiente pelo fato de estar utilizando matérias primas existentes na propriedade.	Diversificação da produção, mão de obra familiar, com garantia de lucro.
Cultivo consorciado de cacau e urucum	Recuperação de áreas degradadas, para o cultivo de cacau e urucum	Reflorestamento contribuindo com o solo degradado para recomposição dos microrganismos.	Contribuir com o meio ambiente, mais lucratividade em pequenas áreas degradadas, uso da mão de obra familiar.
Cacaucultura	Plantação de cacau com reflorestamento.	Recuperar áreas desmatadas fazendo	Conсорciamento de cultivos perenes,

		reflorestamento, não utilizando produtos químicos.	diversificação da produção, e lucratividade.
Criação de aves	Implantação de um aviário na propriedade.	Menos impactos ambientais, por ser criação de aves, com utilização da matéria orgânica (esterco e cama de aviário) na horta.	Diversificação da produção, melhoramento da renda familiar, lucratividade em pequeno espaço.

Fonte: As autoras (2018)

Nesta análise, identificamos que em dois desses projetos a produção de animais está baseada na aquisição de rações, sem certificação de que seja do agronegócio ou não, o que deixa a autonomia do sistema fica mais vulnerável e a sustentabilidade pode ser questionada. Porém, olhando a partir de um dos princípios da agroecologia de adotar práticas que amenizem os impactos ambientais, os PPJs se enquadram nessa visão. De acordo com as propostas dos PPJs, os estudantes se propuseram, a partir de diálogos com a família, a desenvolver um projeto que não afete em grandes proporções o meio ambiente, pois sabemos que toda ação ocasiona impactos.

O que podemos analisar mediante os projetos é que se superou a perspectiva da monocultura nas práticas agrícolas a serem implantadas pelos jovens. Um dos estudantes entrevistados evidencia que juntamente com suas famílias teve esse cuidado a partir dos conhecimentos adquiridos sobre a agroecologia, porque as práticas convencionais utilizados na criação de gado bovino se distanciam da visão de sustentabilidade apresentada pela agroecologia. Vale ressaltar que os estudantes entendem que a criação de animais de pequeno porte é mais condizente com a perspectiva agroecológica, mas, devido ao uso de pequena extensão de terra, entretanto, os bovinos serão mantidos nos sistemas de produção.

Os docentes da escola compreendem as dificuldades escolares e conseguem adaptar os temas do Projeto Político Pedagógico. Isso

acontece quando necessitam apontar metodologias mediante as peculiaridades da vida cotidiana dos estudantes e o tema gerador de cada alternância. Este profissionais se reportam às dificuldades existentes para desenvolver os temas ligados à Sustentabilidade Ambiental, pois quando se trata de questões ambientais, como o controle do desmatamento, algumas contradições são evidenciadas, repercutindo na crítica à expansão da monocultura ou da pecuária bovina, que fazem parte dos sistemas produtivos da região, levando a alguns debates quanto à inadequação da ação das instituições públicas e da legislação ambiental, notadamente a falta de políticas públicas e de atitudes para mudar a situação.

Para uma proposta diferenciada de educação, necessitamos de profissionais qualificados no quadro de monitores. Para Jesus (2011, p. 09), “a educação profissional precisa receber melhor atenção por parte das associações e das coordenações pedagógicas, pois tem uma função importante, mas faltam profissionais técnicos e com formação específica para atuarem”. Isto se reflete em dimensões primordiais do trabalho pedagógico, como a sensibilização para as questões ambientais.

Discutir sobre educação ambiental ou agricultura sustentável é algo que preconiza alguns contrapontos, pois os ditos “modernos” julgam que os métodos alternativos são expressão do “atraso”, e são incapazes de garantir a produtividade para atender às necessidades de consumo da sociedade. Quando passamos a trabalhar o processo de sensibilização destes conceitos, apresentam-se barreiras difíceis de serem superadas, pois, mesmo com todos os agravamentos ambientais, a sociedade busca uma estabilidade a partir do aumento da renda e do consumo, distanciando-se assim de conceitos essenciais, como o da sustentabilidade e conservação da biodiversidade.

De acordo com os estudantes entrevistados, a importância de desenvolver práticas ecológicas na propriedade está na amenização dos impactos ambientais, trabalhando de forma harmoniosa com a natureza e tendo produtividade, mas mantendo uma estabilidade ecológica/ambiental, pois os mesmos veem com preocupação as

mudanças técnicas incentivadas por corporações do agronegócio que despreza os conhecimentos tradicionalmente construídos pelos povos do campo desta região, e indicam como importante o cumprimento do PPP situado na realidade da agricultura e buscando processos sustentáveis. Uma das professoras entrevistadas relata a dificuldade de fazer esse diálogo entre os conhecimentos:

Não é fácil fazer modificações culturais, dialogando com os conhecimentos empíricos e técnicos para proporcionar uma melhor produção das culturas implantadas nas propriedades, assim como, as adaptações às novas formas tecnológicas para que os agricultores possam estar sempre produzindo sem agredir ao meio em que vivem.

É possível notar em seus trabalhos que os estudantes adquiriram em parte esta visão de sustentabilidade ambiental que a CFRU proporciona, do ponto de vista ecológico e econômico. Essas afirmativas são constatadas quando os estudantes entrevistados relatam que para desenvolverem seus projetos buscaram as melhores formas para evitar danos à natureza, sendo enfatizados trabalhos voltados aos sistemas de produção, tais como o consórcio de cacau com essências florestais. Também evidenciam a criação de animais de pequeno porte, uma vez que necessita de uma menor área para seu desenvolvimento. É unânime nas falas dos entrevistados a preocupação em relação à natureza, revelando que estão cientes dos efeitos dos problemas ambientais.

Segundo um dos entrevistados, ele busca atender em seu projeto as necessidades ambientais, mas traz também grande preocupação em atender ao objetivo econômico de gerar renda e ter vantagem financeira.

A concepção de ambientalmente correto dos estudantes e que está presente em seus PPs é de que a sustentabilidade está garantida ao focarem em atividades que requerem pequena extensão de terra, que não seja utilizada área de floresta e que não seja monocultivo. Assim, os estudantes trazem em seus projetos a preocupação de realizar a recuperação de áreas degradadas com

plantio de cacau em consórcio com outras culturas perenes, com sombreamento permanente, contribuindo com a natureza em forma de reflorestamento e aumento da biodiversidade. Os trabalhos que buscam desenvolver cultivos de lavouras perenes, geralmente propõem os sistemas agroflorestais na busca de uma diversificação produtiva.

Para o professor, que é agrônomo, os problemas ambientais podem ser amenizados pelo cultivo de espécies anuais em sistema de rotação de culturas para um melhor aproveitamento da área. Segundo ele:

Ela não interfere no meio em que está sendo aplicada. Trabalha a diversificação de várias espécies de cultura, buscando realizar a rotação de cultura em uma pequena área, e utilizando leguminosas para recompor os microrganismos que a terra necessita para ter uma boa produção (CARVALHO, comunicação oral, 2018).

Para este professor, o grande problema ambiental é a forma de implantação dos cultivos, pois, os agricultores priorizam a utilização das áreas de mata e não a recuperação de áreas degradadas. Tal prática, certamente, tem a ver com o não conhecimento de técnicas de recuperação ou com o alto custo financeiro para realizar, bem como, o longo tempo necessário para a recuperação destas áreas, o que dificultaria a segurança alimentar da família. Por outro lado, os agricultores destacam a dificuldade de produzir, e acusam as leis que impedem o desmatamento, dificultando o diálogo em torno de adoção de novas práticas e técnicas incentivadas pela CFRU.

A CFRU enfatiza a troca de conhecimentos na comunidade para que este diálogo técnico seja estabelecido, no qual os estudantes têm papel de destaque; entretanto, nota-se a necessidade de serem pensadas estratégias que reforcem esta aproximação entre famílias e escola, tendo como princípio as problemáticas mais presentes na agricultura e as dificuldades apontadas pelas famílias. Entre as estratégias didáticas da Pedagogia da Alternância, há a Visita Técnica às famílias durante o

TC, ocasião em que os professores técnicos agrícolas devem realizar orientação aos estudantes nas propriedades dos pais acerca dos temas de estudo da próxima alternância, porém, a falta de infraestrutura e investimento público municipal e estadual nas escolas comunitárias tem inviabilizado esse suporte imprescindível para garantir os princípios da pedagogia da alternância.

Visões e experiências dos estudantes e professores inseridos no processo educacional

De acordo com as entrevistas realizadas com professores da escola, evidenciam-se as relações socioambientais de forma intrinsecamente positiva no âmbito escolar, pois seguem como propósito o emprego da interdisciplinaridade, mediante o planejamento prévio dos docentes e equipe pedagógica para que possam alcançar as metas de aprendizagem dentro do eixo temático que se refere às questões ambientais, e independentemente do tema trabalhado, seja a pecuária ou agricultura, busca-se valorizar a conservação da natureza e a melhoria das condições de vida das pessoas.

A Agroecologia e a educação ambiental são imprescindíveis no currículo da educação básica, principalmente nas CFRs e em outras escolas do campo, por se voltarem à formação de filhos e filhas de agricultores familiares. Como enfatiza Ribeiro (2017), “precisa ir além dos conteúdos específicos, pois deverá contribuir na construção da identidade dos educandos sem perder de vista o contexto social em que estão inseridos”. Nesta perspectiva, a metodologia da Pedagogia da Alternância, potencializa a vivência formativa da transversalização da agroecologia e educação ambiental, pois a interdisciplinaridade está posta como fundamento epistemológico da construção do conhecimento mediado pelos temas geradores relacionados à agricultura familiar, a isto se soma o fato da pesquisa (junto às comunidades e famílias) ser adotada como princípio educativo, assim o conhecimento escolar/acadêmico é mobilizado e organizado de diversos modos

nos quais se observa a interação com o saber tradicional, necessário para a construção de referenciais técnicos alternativos de desenvolvimento e agricultura.

Há momentos em que a escola passa por instabilidade de parcerias com o poder público municipal e estadual para a manutenção de suas atividades, instabilidade ocasionada pela falta de recurso para garantir profissionais qualificados para atuarem em suas áreas de formação e que possuam também uma identidade com o campo, para desenvolver os temas com eficácia e dentro da filosofia educacional da CFRU.

Assim, apesar de a estrutura curricular da CFRU referendada na Pedagogia da Alternância possibilitar a incorporação da educação ambiental e da Agroecologia, há limites para a vivência integral desta formação devido a problemas estruturais que fogem às intencionalidades do PPP. No que expressam os professores entrevistados, por exemplo, a agroecologia é *“uma forma de trabalho sustentável por meio de produção sem usar produtos fitossanitários e fertilizantes químicos, respeitando o economicamente viável e socialmente justo”* (CARVALHO, comunicação oral, 2018). Esta visão se reduz a aspectos produtivos e na perspectiva do orgânico e não do agroecológico, já que a Agroecologia pressupõe transformações da própria sociedade e das relações que esta estabelece com a natureza, se contrapondo ao modelo desenvolvimentista, visando construir novos conceitos, outras práticas e relações entre as pessoas, a partir do diálogo entre atores do campo e da cidade, e entre as diversas formas de conhecimento.

Há que se destacar que as representações sociais e das práticas pedagógicas dos professores estão intimamente ligadas ao seu contexto cultural e suas trajetórias (REIGOTA, 2007), e neste, caso, observa-se que as instituições de ensino superior, onde este professores técnicos agrícolas estão se formando, têm nos últimos anos adotado matrizes curriculares que pouco dialogam com a perspectiva de desenvolvimento referendado na agricultura camponesa e agroecológica; ao contrário, o mote curricular tem sido a modernização da agricultura via especialização da produção

de *commodities*. Esta mudança da matriz curricular dos cursos de ensino superior, sobretudo a partir de meados da década de 1990, se deu por conta das exigências político-econômicas e culturais da consolidação da concepção neoliberal de desenvolvimento no Brasil, e do neotecnicismo enquanto diretriz pedagógica para a formação escolar/universitária (FREITAS, 2003). Neste modelo de desenvolvimento e de Estado mínimo, as responsabilidades públicas são transferidas para a iniciativa privada, assim, os problemas na agricultura não seriam resolvidos com investimentos públicos, mas com o aumento da produtividade do campo via modernização e industrialização da agricultura, daí a cobrança de mudanças formativas no ensino superior, a fim de se mudar as formas de pensar e trabalhar no campo, bem como, “investir” em produção de conhecimentos científicos para substituir a agricultura tradicional pela dita moderna, inserindo os agricultores familiares na cadeia do agronegócio. É a velha fórmula da modernização conservadora reinventada.

No que tange ao conceito de agricultura sustentável expresso pelos professores da CFRU, as respostas foram bem parecidas com aquelas dadas pelos estudantes, todos falaram que é um meio de produzir na propriedade sem causar danos à natureza e produzir em pequeno espaço utilizando a forma do cultivo consorciado, onde se terá uma maior produção em pequenas áreas, fazendo manejos adequados para corrigir o solo.

Ainda há um outro grande desafio que a escola passa, segundo os professores entrevistados, que é articular a preocupação de conservação dos recursos naturais com a sustentabilidade econômica na agricultura, pois, apesar de estar sendo discutida com ênfase essa questão, ainda há vários entraves para que a escola possa contribuir com as famílias, para que elas se adaptem às legislações ambientais. Ou seja, evidencia-se nestas falas a visão de que a sustentabilidade ambiental é antagônica à produção econômica. Contribuem para isto as representações sociais que se tem de natureza, além da formação acadêmica dos professores, a carência de políticas públicas que deem segurança aos agricultores

para incorporarem práticas agrícolas agroecológicas inovadoras. Assim, enquanto esta concepção prevalecer, e as mudanças de prioridades não se concretizarem, a articulação necessária para a sustentabilidade dos sistemas não será viabilizada, dado que o ambiental e o econômico devem ser dosados para garantir a durabilidade dos sistemas produtivos, do meio natural e da qualidade de vida permanente.

Considerações finais

O estudo mostrou que a questão ambiental na CFRU é trabalhada de forma a aproximar ou sedimentar a perspectiva de educação diferenciada nesta escola, enquanto experiência de Educação do Campo, a qual assume como fundamento político a perspectiva de desenvolvimento pensado a partir dos interesses da classe trabalhadora, e do projeto de agricultura referendada na agroecologia, na autonomia do trabalhador rural, no controle da tecnologia (conhecimentos, sementes, etc.) pelos agricultores.

A metodologia da Pedagogia da Alternância, por ser realizada a partir da interdisciplinaridade e da pesquisa como princípios educativos, potencializa a vivência desta forma de fazer educação aliada às questões ambientais, sobretudo a agroecologia como dimensão importante de ser difundida na formação e incorporada à agricultura familiar. Os PPJs, bem como as representações sociais dos estudantes e professores, revelam a preocupação teórica e prática com o meio-ambiente para além de uma visão “naturalista”, ou seja, o equilíbrio ecológico e sobrevivência humana estão interligados. No campo prático, há o desafio entre implementar sistemas de produção, amenizando os impactos ambientais, mas, também, tornando a produção rentável economicamente.

Os dados corroboram com outras pesquisas acerca das CFR's, que atestam o fato de estas escolas comunitárias, desde 1995, estarem formando na região Transamazônica e Xingu o equivalente a uma nova geração de agricultores familiares, que está assumindo responsabilidades diretas nos lotes e assentamentos, nas

associações, cooperativas e sindicatos. Suas formas de pensar a agricultura e suas práticas denotam um processo de ‘ambientalização’ em curso, ou seja, uma preocupação pública com o meio ambiente que tem se manifestado em práticas agrícolas de intensificação do uso e conservação da terra e dos demais elementos do meio natural (MENESES, 2014).

De forma conflitante aos ideais pedagógicos e políticos da CFRU, há representações sociais de professores, sobretudo, que reduzem as questões ambientais a aspectos produtivos; a produção agrícola centrada na perspectiva do orgânico e não do agroecológico, ou seja, há latente presença de uma perspectiva mercadológica da agricultura e do desenvolvimento que em muito tem a ver com as influências da formação universitária implementada pelas políticas neoliberais e neotecnicistas no ensino brasileiro.

Referências

- BRASIL. PARECER CNE/CEB Nº: 39/2006. Diretrizes curriculares nacionais dos cursos de pedagogia para a formação docente. **Conselho nacional de Educação**, aprovado em janeiro de 2006. Art. 28 (Brasil, 2006).
- CASA FAMILIAR RURAL DE URUARÁ. **Projeto Político Pedagógico**. Uruará: Associação de pais da CFR de Uruará. 2017.
- FRASÃO, G. A.. **Pedagogia da Alternância e Desenvolvimento Do Meio**: possibilidades e desafios para a educação do campo fluminense. Rio de Janeiro: Ipea. 2011.
- FREITAS, L. C.. **Crítica da organização do Trabalho Pedagógico e da Didática**. Campinas: Papirus, 1995.
- JESUS, J. N.. A pedagogia da alternância e o debate da educação no/do campo no estado de Goiás. **Revista NERA**. Presidente Prudente. Ano 14, nº. 18, 2011, p. 07-20.
- MENESES, A. S.. Quadros Institucionais para a reprodução do Campesinato na Transamazônica. NEVES, D. P. (org.). **Quadros e**

programas institucionais em políticas públicas. Campina Grande: EDUEPB, 2014.

MELLO, R. L.. DIAS, N. W.. Agricultura Familiar Sustentabilidade Social e Ambiental, Univap | INIC. 2008.

NIEDERLE, Paulo André. **Agroecologia: práticas, mercados e políticas para uma nova agricultura.** Curitiba: Kairós, 2013.

PETERSEN, Paulo (org.) **Agricultura familiar camponesa na construção do futuro.** Rio de Janeiro: AS-PTA, 2009.

PEREZ-CASSARINO J. Agroecologia, mercados e sistemas agroalimentares: uma leitura a partir da Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional. GOMES, JCC, Assis, W.S, organizadores. **Agroecologia: princípios e reflexões conceituais.** Brasília: Embrapa; 2013. p.181-230.

REIGOTA, Marcos. **Meio ambiente e representação social.** São Paulo: Cortez, 2007.

RIBEIRO, Dionara Soares, et al. **Agroecologia na Educação Básica: questões propositivas de conteúdo e metodologia.** São Paulo: Expressão Popular, 2017.

SILVA, José de Souza. O dia depois do desenvolvimento: giro filosófico para a construção de uma agricultura familiar agroecológica. **Cadernos de Ciência & Tecnologia,** Brasília, v. 31, n. 2, p. 401-420, maio/ago. 2014.

SOGLIO, Fábio Dal. KUBO, Rumi Regina. **Desenvolvimento, agricultura e sustentabilidade.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2016.

PARTE III

ENSINANDO LITERATURA NA FLORESTA: RIOS, CACHOEIRAS, PRAÇAS E SARAUS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO NA AMAZÔNIA¹

Paulo Roberto Vieira
Rosângela Araújo Darwich

Ensinar literatura na floresta

Um dos grandes marcos na história da humanidade aconteceu por volta do ano de 1450, com o surgimento de obras “não muito diferentes, pelo aspecto, dos manuscritos tradicionais, mas que foram impressas em papel ou algumas vezes numa pele rara e fina, o velino, com ajuda de caracteres móveis e de uma prensa” (FEBVRE; MARTIN, 2017, p. 49). A partir daquele momento, os textos, antes fixos e originais, passariam a ser reproduzidos, e suas cópias encadernadas. Os livros propriamente ditos começariam a se espalhar pelo mundo.

Quase seis séculos depois, no mundo contemporâneo, observamos uma drástica diminuição no ritmo da circulação de livros impressos. Como exemplo, nas grandes cidades brasileiras, o acesso a livros de literatura tem ficado cada vez mais restrito ao “mundo virtual”. Assim, vemos se concretizar aquilo que era previsto há alguns anos: a extinção das livrarias. Substituídas, em grande parte, pela distribuição de livros em formato digital, um local de encontro presencial entre leitores abre espaço ao contato com o texto mediado pela internet.

No que concerne aos livros de literatura, há ainda o agravante de apenas uma minoria gostar de poesia (SZYMBORSKA, 2015), o que se aplica, muito amiúde, também à prosa. Mesmo essa parcela, minoritária, parece estar amparada junto a sites de venda de livros,

¹ Publicado originalmente em Revista Cocar V.16. N.34/2022 p.1-18

sendo cada vez mais perdida a salutar relação com a livraria e suas montanhas de livros, cheiros, pesos, cores.

Assim, o que dizer das pequenas cidades, como as do extenso interior do estado do Pará, na Amazônia, cuja economia do povo se baseia em agricultura familiar, pesca e extrativismo, onde nunca houve livrarias, bibliotecas, recurso financeiro familiar disponível para investir na compra de livros, cobertura eficiente dos serviços de Correios e de internet ou estímulo regular à leitura literária pelo simples prazer de ler? Ora, deve-se ainda indagar por que ler literatura, esses escritos que Candido (2011, p. 176) identifica com “todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura”.

Funcionando frequentemente às avessas da realidade que visa exprimir, a literatura é uma maneira de recompor e reordenar o mundo. Com a representação de cenários e contextos sob novas e inusitadas perspectivas, é avalizada a chamada originalidade literária, que pode despertar encantamento e estimular reflexões mais aprofundadas sobre as palavras, a linguagem, as coisas, os seres, o tempo, o espaço, a vida, o amor, a morte. Cabe destacar que “na leitura e na escrita do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos” (COSSON, 2006, p. 17).

Neste cenário, o ensino da literatura pode e deve transportar os estudantes, os leitores, ao mundo das quimeras e a certas contradições da realidade, inescapáveis de serem pensadas por que fundamentais à plena existência humana. Como ensina Paulo Freire (2016, p. 128), no contexto da educação, “é como seres transformadores e criadores que os homens, em suas permanentes relações com a realidade, produzem não somente os bens materiais, as coisas sensíveis, os objetos, mas também as instituições sociais, suas ideias, suas concepções”.

Acompanhando Candido (2011, p. 188), devemos aventar que a literatura “corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de

dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza”. Com efeito, vetor e fonte de conhecimento por meio da memória e da imaginação, o cultivo literário, na prática de leitura e da escrita, nos permite transformar e reordenar o dito “mundo real” com mais clareza e sabedoria, nos envolvendo e deixando participar de um lugar ao mesmo tempo onírico e verdadeiro, que serve à construção de nossas identidades.

Em Altamira, a venda de livros se reduz ao espaço de uma pequena livraria em um shopping de variedades. A cidade, distante 816 quilômetros da capital paraense, Belém, é uma espécie de capital simbólica do oeste do estado do Pará, e está disposta no quilometro zero da rodovia transamazônica, a BR 230, onde também estão os municípios de Brasil Novo e Placas (nos quilômetros 50 e 220). Para Altamira convergem pessoas e negócios da região designada Terra do Meio, que margeia partes do rio Xingu e da rodovia Transamazônica. Completando o quadro das cidades de interesse deste estudo, Gurupá está na margem esquerda do rio Amazonas e é o município geograficamente, talvez, mais isolado do igualmente isolado arquipélago de ilhas do Marajó.

É nesse contexto que a Licenciatura em Educação do Campo, da Faculdade de Etnodiversidade, no Campus de Altamira da Universidade Federal do Pará (UFPA), oferece formação de Educador do Campo com Habilitação em Linguagens e Códigos e de Educador do Campo com Habilitação em Ciências da Natureza para atuação em escolas rurais, conforme o Projeto político pedagógico do curso (Universidade Federal do Pará, 2015). O curso já contou com mais de uma dezena de turmas, em funcionamento em nove cidades da região: Altamira, Brasil Novo, Placas, Pacajá, Anapu, Senador José Porfírio, Gurupá, Medicilândia e Uruará.

As quatro turmas de estudantes aqui analisadas são da área de habilitação em Linguagens e Códigos. O curso oferta disciplinas específicas a esse campo de abrangência, mas também interdisciplinares (UFPA, 2015), visando formar, em nível superior, educadores já em exercício e jovens e adultos de áreas rurais com

pertencimento indígena, quilombola, camponês, assentados da reforma agrária, ribeirinhos e extrativistas para a docência, nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio, das disciplinas Língua Portuguesa, Literatura e Artes.

É importante destacar que dificuldades de escrita e interpretação de texto por parte dos estudantes precisam ser enfrentadas em nível nacional. Caminhos que favorecem encontros prazerosos e significativos com a leitura, individual e coletiva, precisam ser compartilhados, alimentando debates e novas ideias.

Este artigo tem por objetivo discutir o ensino de literatura enquanto prática de vida e promoção de cidadania. Para tanto, apresentamos diferentes formas de ensinar literatura dentro e fora de sala de aula, utilizadas entre 2017 e 2019 com estudantes do curso de Educação do Campo, com Habilitação em Linguagens e Códigos, da UFPA, nos polos Altamira, Brasil Novo, Placas e Gurupá: “Mala Mundo”, “Saraus Literários”, “Varais de Poesia”, “Oficinas de Cordel”, “Oficinas de Poesia Concreta” e “Leitura *in Natura*”. O recorte temporal, imediatamente anterior à pandemia de Covid-19, deixa implícita a ideia de que encontros presenciais devem ser recuperados sob a ótica de avanços já alcançados quanto à aproximação entre ensino e vida.

Caminhos metodológicos: literatura como uma ideia distante no interior da Amazônia

Ao investirmos recursos e trabalho num esforço didático pouco convencional para ensinar literatura, cabe destacar o panorama que Veiga-Neto (1996, p. 165) traça sobre os dois grandes paradigmas pedagógicos ou educacionais, o tecnicista e o crítico. No paradigma tecnicista, utilizando a metáfora da máquina, a didática é uma caixa de ferramentas e cada técnica de ensinar é uma ferramenta: “a didática é vista como um conjunto de ‘receitas de bolo’ que permite que os alunos e as alunas aprendam de modo independente... [de modo que] a máquina trabalhe cada vez mais sem a intervenção direta do professor ou da professora”.

Por outro lado, o paradigma crítico “faz do processo de ensinar e aprender uma questão fundamentalmente política e, portanto, uma questão que extravasa a escola” (VEIGA-NETO, 1996, p. 165). A didática é entendida num sentido muito mais amplo do que a metáfora da caixa de ferramentas permite. Importam as relações da instituição escola com o mundo social, econômico, político e cultural que a envolve no cenário da vida como um todo.

Críticas à parte, colocadas para ambos os lados, sempre nos será permitido pensar e colocar em prática, de modo diferente, qualquer coisa. “Isso vale para a didática e vale para nossa experiência em sala de aula” (VEIGA-NETO, 1996, p. 171). Em Altamira, Brasil Novo, Placas e Gurupá, estudantes do curso de Educação do Campo depuseram em sala de aula sobre o pouco ou nenhum esforço das escolas rurais de ensino fundamental e médio no sentido de ajustar seus currículos e práticas docentes à realidade dos territórios onde vivem: paisagens e gente de vida cotidiana e costumes tão distintos daqueles que encontramos nas grandes cidades.

Brasil Novo e Placas são dois dentre mais de uma dezena de municípios que têm Altamira como referência de centro urbano de menção social, econômica e cultural. Malgrado os parcos incrementos de serviços urbanos instalados, Altamira recebe demandas de pequenas cidades circunvizinhas e de moradores vindos do rio e do campo - ribeirinhos, indígenas e agricultores familiares.

Some-se a esse contexto, na última década, os impactos da instalação da Usina Hidrelétrica de Belo Monte no rio Xingu, situada nas proximidades de Altamira. A violação de direitos, o deslocamento forçado de ribeirinhos, a expulsão de moradores antigos, a degradação ambiental da floresta e do rio, a chegada maciça de trabalhadores para o canteiro de obras da Usina, impactaram enormemente Altamira, aumentando o custo de vida, a precariedade na saúde e na educação, os índices de pobreza e violência (COSTA, 2005).

A hidrelétrica entrou em funcionamento em 2016, mas os impactos de sua construção, que levou mais de uma década, começam a ser percebidos fora da cidade quando Altamira ganha o status de cidade altamente perigosa. O Atlas da Violência 2017 revelou que, em 2015, Altamira foi eleita a cidade mais violenta do Brasil (CERQUEIRA *et al.*, 2017). Distante apenas 50 quilômetros de Altamira, o município de Brasil Novo, pela proximidade e pelas redes de relações sociais e econômicas que estabelecem entre si, inserem-se no mesmo contexto social.

Longe dali, a cidade de Placas está ainda mais isolada. Assentada em um dos temidos trechos sem asfaltamento da rodovia transamazônica, no período de chuvas frequentemente fica isolada devido a áreas na estrada que se tornam intrafegáveis. Quanto a Gurupá, onde a margem de extensa transamazônica é substituída pela beira do vasto rio Amazonas, há também a precariedade de infraestrutura, saúde e transporte. O meio fluvial ainda é o mais utilizado, podendo uma viagem até Belém durar mais de um dia.

As disciplinas Literatura Contemporânea, Literatura Paraense e Literatura Popular foram ministradas às turmas de Educação do Campo nos meses de janeiro e fevereiro e de julho e agosto, de 2017 a 2019, com 60 horas de carga horária, sob a égide da pedagogia da alternância (UFPA, 2015). Cursaram essas disciplinas 117 estudantes: 21 em Altamira, 26 em Brasil Novo, 35 em Placas e 35 em Gurupá. Alguns deles exercem atividade de liderança em associações comunitárias ou em Sindicatos de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais, são professores (geralmente atuando sob contratos temporários) no ensino fundamental em escolas do campo, meeiros em lavouras de cacau, criadores de animais de pequeno porte, agentes comunitários de saúde, comerciantes ou vendedores em feiras e comércios locais.

Em Altamira, as aulas transcorreram na Faculdade de Etnodiversidade, sede do curso de Educação do Campo. Em Brasil Novo, Placas e Gurupá, a partir de uma parceria previamente estabelecida entre a UFPA e esses municípios, as aulas aconteciam

conforme a disponibilidade de salas em escolas públicas municipais, sob designação das Secretarias de Educação locais. As salas destinadas ao curso geralmente eram fechadas para o mundo exterior, sem janelas (ou com janelas emperradas) e com ventiladores de teto pouco eficientes, numa região em que a temperatura, elevada na maior parte do ano, vai com frequência a mais de 40°C.

É preciso destacar que a faixa de floresta amazônica que compreende os quatro municípios de nosso interesse – que vai do baixo Amazonas (Placas), passando pelo sudoeste do estado (Altamira e Brasil Novo), até alcançar o Marajó (Gurupá), última mesorregião desse trecho –, compreende uma parcela de alta diversidade e riqueza natural. É comum, nas proximidades das sedes desses municípios, o vislumbre de cachoeiras e extensos pedrais, pequenas praias de areia branca aos pés de árvores verde-escuras, inúmeros rios aprazíveis (afluentes do verdoengo Xingu ou do barrento Amazonas) e igarapés sombreados à beira de belas árvores que compõem suas matas ciliares.

Os cenários são convidativos, especialmente quando observados em contraste com as sedes desses municípios onde, por motivo pouco elucidado, se põe abaixo a maioria das árvores que antes das instalações urbanas ali vicejavam. Talvez se encontre alguma explicação a essa prática na apregoada ideia de que colonização e desenvolvimento devem sempre vir precedidos de desflorestamento raso. Se, por um lado, a ausência de árvores nas sedes desses municípios simboliza, no ideário *agrobusiness*, algum paradoxal progresso, por outro lado degrada a já baixa qualidade de vida local ao multiplicar o calor intenso e promover a sensação de desalento na paisagem.

Assim, além da utilização das salas de aula de maneira regular, nossas aulas de literatura também aconteceram ao lado de cachoeiras, igarapés, em beiras de rio, às margens de florestas, em parques e praças públicas, no centro das cidades ou nas suas zonas rurais mais acercadas das sedes desses municípios.

Literatura em educação do campo: cruzando estradas, poemas, rios e florestas

Literatura é herança cultural de uma nação. Por meio dela se exprime a identidade do povo, seus valores, sabedoria, aspirações, medos, sonhos, tragédias e alegrias. No entanto, no Brasil sequer há o pleno fomento necessário para a leitura e a escrita instrumental. Nesse sentido, em “O campo e a cidade na literatura brasileira”, Leitão (2007, p. 9) assevera que “o direito à literatura é apenas uma figura de retórica quando o ato de ler não faz parte do ambiente cultural de um povo”.

Todavia, é fato que a vida interior, em suas íntimas ponderações, tantas vezes não aceita o marasmo. Patativa do Assaré (1909-2002), mesmo enfrentando a miséria e a seca, construiu uma obra poética sólida. Só aos 12 anos frequentou a escola, e apenas por alguns meses, onde foi alfabetizado. Vivendo da agricultura – muito cedo teve de ocupar o lugar do pai no roçado da família –, os poemas eram elaborados e guardados na memória e seu trabalho se distingue pela marcante característica da oralidade. No poema “A Morte de Nanã” vemos o lamento e a comoção de Patativa e de sua mulher ao perder a filha, aos seis anos de idade, para a fome, pois “quando há seca no sertão / ao povo farta feijão / farinha mio e arroz / foi isso que aconteceu / a minha fia morreu / na seca de 32” (ASSARÉ, 1984, p. 167). No poema, o mundo exterior, o universo social salta aos olhos e o desalento, a falta de recursos materiais, mostra a condição extremamente desfavorável de tantas famílias que vivem no campo.

Assim o povo brasileiro, historicamente excluído dos direitos sociais pelas elites, por vezes sequer percebe que a absurda desigualdade mostra suas consequências extremas também no impedimento brutal do acesso da população a obras literárias. Isso porque, como assevera Freire (1981, p. 26), “os camponeses desenvolvem sua maneira de pensar e de visualizar o mundo de acordo com pautas culturais que, obviamente, se encontram marcadas pela ideologia dos grupos dominantes da sociedade

global de que fazem parte”. Funcionando tanto para a cidade quanto para o campo, é nesse jogo que a estrutura dominadora cria nos indivíduos a dificuldade de percepção dos reais motivos de uma realidade tão desigual.

Frente a esse contexto, educar levando em conta a realidade da vida e do lugar dos educandos ainda se revela como a melhor maneira de promover cidadania para os povos dos rios e da floresta. A literatura serve para cumprir um papel social formidável, pois a experiência literária auxilia na abertura do nosso campo de visão de mundo, bem como oferece novas e inusitadas perspectivas para compreender a realidade, a vida, o outro e a nós mesmos. “É por possuir essa função maior de tornar o mundo compreensível, transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas, que a literatura tem e precisa manter um lugar especial nas escolas” (COSSON, 2006, p. 17).

Tomando emprestado o título do livro de Paulo Freire (1981), devemos dizer que, entre 2017 e 2019, promovemos, no contexto de aulas de literatura em Educação do Campo, uma verdadeira “ação cultural para a liberdade” em quatro cidades na Amazônia. Foi assim que a pouca ou nenhuma relação dos estudantes do curso de Educação do Campo de Altamira, Brasil Novo, Placas e Gurupá com a leitura literária foi convertida, por eles próprios, em uma relação de proximidade, interesse e participação.

Nas disciplinas Literatura Popular, Literatura Paraense e Literatura Contemporânea, visando a experimentação de formas de aproximar jovens à literatura em contexto de florestas, utilizamos a “Mala Mundo”, um conjunto composto de várias dezenas de livros de poesia, contos, crônicas e romances – para além dos conteúdos abrangidos nas ementas obrigatórias das disciplinas. Os livros, acomodados em uma mala de viagem, eram levados diariamente para a sala de aula nessas cidades desprovidas de livrarias. Realizamos também “Saraus Literários” em praças e em outros espaços públicos, com performances individuais e coletivas

realizadas pelos alunos. Nesses saraus havia ainda a exposição de poemas de autores selecionados em “Varais de Poesia”.

Outras atividades realizadas foram “Oficinas de Poesia Concreta”, em que os estudantes criaram poemas visuais e os expuseram em cartazes em diferentes espaços públicos de seus municípios e a “Oficina de Cordel”, oportunidade em que, aprendendo a versejar, rimar e metrificar, os alunos criaram cordéis originais, bem como os confeccionaram apresentando a leitura dos folhetos em público. Além do mais, aproveitando a composição natural da floresta amazônica e a relação intrínseca desses alunos com a natureza do território, desenvolvemos ainda atividades denominadas “Leitura in *Natura*”, que consistiram em aulas de leitura literária em margens de rios, cachoeiras e florestas da região.

Saraus e varais de poesia em praças públicas

Em meados de 2017, ao ver o professor novato de literatura entrar na sala de aula arrastando atrás de si uma mala de viagem, os alunos do curso de Educação do Campo de Brasil Novo ficaram reticentes. E não foi pequena a surpresa do grupo quando o professor abriu a mala abarrotada de livros de literatura. Sem perder tempo, uma aluna disparou: “eu nunca vi tanto livro! O senhor vai querer que a gente leia tudo isso?”

Ao espanto se juntou a curiosidade e os livros começaram a passear de mão em mão. Ali se iniciava a tarefa de naturalizar a presença dos livros entre o grupo, mas também se tratava de dar evidência a essas obras e seus autores, bem como de promover a importância de se conhecer seus conteúdos pela leitura. Assim, nas aulas de literatura em Altamira, Brasil Novo, Placas e Gurupá, independentemente da disciplina, tudo sempre começava pela “Mala Mundo”, como passamos a denominar essa reunião de livros.

No transcurso das disciplinas, a sugestão do professor para concluí-las com um “Sarau Literário” em praça pública sempre causava alvoroço e satisfação. Saraus são reuniões de pessoas visando certo deleite por meio da expressão artística, mas também

a circulação de ideias que expressam seu vínculo com a arte e a cultura. “De forma geral, o sarau é uma criação social, um lugar onde as pessoas, ainda que não tenham renome no mundo elitizado da arte, podem expressar aquilo que elas produzem” (SILVA et al., 2016, p. 152).

Dentre os mais de 120 títulos disponibilizados, havia livros de poesia de Carlos Drummond de Andrade, Ferreira Gullar, Manuel Bandeira, Cecília Meireles, Manoel de Barros, Augusto de Campos, Haroldo de Campos, Décio Pignatari, Bruno de Menezes, Antônio Tavernard, Mário Faustino, Max Martins, Patativa do Assaré e Raul Bopp. Quanto às obras em prosa, contamos com Guimarães Rosa, Machado de Assis, Graciliano Ramos, Raquel de Queiroz, Rubem Braga, Clarisse Lispector, Inglês de Souza, Edyr Augusto, Dalcídio Jurandir, Eneida de Moraes, Haroldo Maranhão, Luís da Câmara Cascudo e Mário de Andrade.

Optamos sempre pela livre escolha das obras ao longo dos dias de aula e não raramente alunos pediam para levar livros para casa, visando ter mais tempo de convívio com as obras. A seleção dos poemas e excertos em prosa era seguida pela preparação de cartazes de conteúdo literário para serem expostos nas praças daqueles municípios na noite escolhida, e pelo ensaio da leitura dos textos para o sarau. Vale destacar que, no contexto das quatro turmas, apenas dois alunos já haviam participado de um sarau. Conforme reiteraram estudantes e público, nas quatro cidades nunca antes havia acontecido um sarau literário (Figura 1).

Figura 1 - Saraus literários de estudantes do Curso de Educação do Campo



Fonte: Acervo pessoal

Os saraus eram divulgados nos dias que os precediam nas rádios locais e as famílias dos estudantes eram previamente convidadas. À parte os 117 estudantes envolvidos, o público que assistiu as performances de leitura literária foi de 227 pessoas (35 em Gurupá, 61 em Brasil Novo, 45 em Altamira e 86 em Placas). Nesses cenários, era percebido o papel transformador da leitura pública de texto em prosa e verso na vida desses estudantes que, ao fazê-la, tinham diante de si seus pais, seus filhos, avós, companheiros, amigos, quer dizer, sua comunidade, seu meio social. Naquele contexto, tudo em relação à importância da leitura literária passava a fazer sentido para eles.

Oficinas de criação poética na floresta: do folheto de cordel à poesia concreta

A relevância da literatura popular se liga ao fato de ela surgir e se propagar no cerne da vida comum, no cotidiano simples, para juntamente alcançar o coração do mesmo povo que a produz. Luyten (1983) aventa que a literatura popular nasceu nas

sociedades humanas iletradas, que tinham como única solução guardar suas histórias, efemérides, fatos e acontecimentos na memória.

O cordel recebeu esse nome em Portugal e ganhou popularidade no Brasil a partir de 1960. No Dicionário Brasileiro de Literatura de Cordel, a palavra designa “folhetos de literatura popular, vendidos nas feiras populares, pendurados em pequenas cordas, cordinhas, cordões. O termo cordel sedimentou o nome literatura de cordel” (SILVA, 2013, p. 44).

Cascudo (1984) ensina que o traço que melhor define a arte popular é que nela não há diferença entre o artista e a massa consumidora. Público e artistas convivem e partilham de um mesmo mundo, estão juntos no anonimato e numa realidade tantas vezes difícil. Assim, as quatro turmas produziram um total de dezessete cordéis, no contexto da disciplina de Literatura Popular (Figura 2). Escritos, confeccionados e apresentados em saraus, cada cordel foi produzido por grupos de aproximadamente sete estudantes.

Figura 2 - Dezessete cordéis produzidos por estudantes do Curso de Educação do Campo



Fonte: Acervo pessoal

Os folhetos trazem a marca da convivência e da vida simples (“Cordel transamazônico”, “Gurupá e sua evolução”), mas também denúncias (“Cordel da tragédia Belo Monte”), preocupações com a questão ambiental e a qualidade de vida (“Amazônia ameaçada”, “O rio que virou lixão”), discussões acerca da importância da educação (“Cordel do sonho quase conquistado”), lembrança de histórias e mitos locais (“Baltazar, o homem que virava bicho”), devoção às festas religiosas (“São Benedito, santo preto protetor”) e diversão de outras festividades (“Dezembrada”), discussão sobre política local, exploração, trabalho, lazer, amizade, sonhos.

A prática de escrita, confecção e apresentação dos cordéis legou aos estudantes a possibilidade de uma relação direta com a criação artística de modo divertido e prazeroso, como se lê nesse trecho de um folheto: “Literatura Popular / foi agradável e legal / memória, músicas, violão / com direito a sarau!”. Aqui vale lembrar

definida por seus autores de vanguarda como produto de uma evolução crítica de formas. Considerando encerrado o ciclo histórico do verso, na visão desse movimento a poesia concreta principia tomando conhecimento do espaço gráfico como agente estrutural na criação.

Nota-se nesses poemas concretos produzidos pelos estudantes, como se viu também nos cordéis, uma forte vinculação ao território, o que expõe a identidade no “bagaço traço (...) esforçado pura dura rapadura”, condizente com a vida à beira da rodovia, “lama drama clama curva chuva”, mas também com o rio, na releitura visual do poema “Ver-o-Peso”, “a canoa traz o homem, a canoa traz o peixe”, do paraense Max Martins (2001, p. 279), e com o amor erótico na expressão livre das vontades sem pejo que “feito fogo nasce” no poemaimagem. Assim, nesses poemas amazônico-visuais, a economia verbal empregada deu à luz também uma perspectiva inversa àquela do discurso longo do cordel a esses novos versejadores, ampliando o alcance de suas possibilidades criativas.

Leitura in Natura

Na Grécia clássica, a *ágora* correspondia a um espaço político e cultural. Também em praça pública Sócrates abria espaço para além de respostas conhecidas e dadas como certas (GOTO, 2010). “Os anfiteatros, as arenas, os locais da palavra, bem como a espetacular tecnologia aplicada a uma arquitetura projetada para amplificar a fala dos oradores (até hoje imitada) não enganam: a cidade de Atenas era a cidade da palavra” (SENNE, 2009, p. 60-61).

Amplificar a fala de oradores permanece sendo uma necessidade, mas em múltiplos sentidos. A educação é uma porta de entrada para aqueles que serão ouvidos, aqueles que poderão se comprometer em realmente mantê-la aberta a todos. Saviani (2015, p. 293), ao compreender a natureza da educação enquanto trabalho não-material, ressalta o que considera específico dos estudos pedagógicos: “a identificação dos elementos naturais e culturais

necessários à constituição da humanidade em cada ser humano e à descoberta das formas adequadas ao atingimento desse objetivo”.

Leitura in Natura é uma tentativa de derivar aprendizagem do contato mais próximo de cada estudante consigo próprio e com o ambiente circundante. No caso das turmas de Educação do Campo, a experiência foi realizada com sucesso sob a sombra de árvores e ao som da água deslizando nos rios e de cachoeiras, contando com suporte social incentivador de leitura de autores variados (Figura 4).

Sendo assim, *Leitura in Natura* explicita o pressuposto compartilhado por Dias e Pinto (2019): o contexto em que nos encontramos participa do sentido que atribuímos a nós e para além de nós.

Figura 4 - Aulas de leitura literária



Fonte: Acervo pessoal

Vale ressaltar a necessidade de reconhecimento do ser humano enquanto ser integral, a exemplo de Rudolf Steiner, com a Pedagogia Waldorf. Segundo Silva (2015, p. 108), Steiner chamou

atenção “para o caminho percorrido pela educação moderna ao desapropriar a realidade subjetiva e interior do educando em prol do cultivo de uma racionalidade objetiva e dissociada da totalidade e da complexidade da experiência humana”. Ainda que a Pedagogia Waldorf continue levantando questionamentos acerca dos fundamentos que a sustentam (GRANDT; GRANDT, 2001), permanece a proposta de que “procedimentos pedagógicos de caráter afetivo-estético intensificam a relação de efeito recíproco entre a arte e a ciência, entre a emoção e a razão” (BACH JUNIOR, 2010, p. 279).

Considerações finais

Nos grandes centros urbanos brasileiros, a presença no mundo virtual vem diminuindo drasticamente a busca por livrarias. Se Altamira é uma cidade sem livrarias - e o mesmo se reproduz em grande parte do interior do Pará -, então estamos tratando de um outro nível de problemática. Alternativas precisam ser construídas para aproximar da leitura aqueles que têm acesso restrito a livros, aproveitando a oportunidade para incentivar o hábito de leitura prazerosa que conviva com a internet e sobreviva a ela.

A opção pela perspectiva de ensino que Veiga-Neto (1996) identifica como paradigma crítico é coerente com os esforços de Freire (2002) na tentativa de associar educação a reflexão e crítica, e com a noção de ecologia dos saberes, com a qual Sodré (2012) destaca a necessidade de educar para a diversidade. Assim o professor é reconhecido como aquele que apresenta e desperta saberes.

Neste artigo foram descritas estratégias de formação de professores do campo em uma tentativa de transformar estudantes em leitores que valorizam a possibilidade de leitura como oportunidade de melhor compreender a vida e os caminhos para alcançar cidadania. As aulas de Educação do Campo aproximam literatura e floresta por meio do encontro entre fantasia, natureza e realidade para aqueles que ainda identificam árvores, cachoeiras e rios com local de morada.

Partimos de exemplos de diversificação do espaço universitário em direção à amplitude do espaço interior. Do ato de ler passamos ao incentivo à escrita e daí à socialização, em praças públicas, de obras de autores renomados e da poesia dos próprios estudantes. Assim sendo, compartilhamos um ciclo criativo que esperamos não ser mais interrompido. Confiamos que os futuros professores que ajudamos a formar, assim como os leitores deste artigo, levarão adiante ideias que dignifiquem tanto o livro, quanto a leitura e o leitor.

Referências

- AGUILAR, G. **Poesia concreta brasileira**: as vanguardas na encruzilhada modernista. São Paulo: Edusp, 2005.
- ASSARÉ, P. **Cante lá que eu canto cá**. Petrópolis: Editora Vozes, 1984.
- BACH JUNIOR, J. A filosofia de Rudolf Steiner e a crise do pensamento contemporâneo. **Educar em revista**, v. 36, p. 277-280, 2010.
- CANDIDO, A. **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.
- CASCUDO, L. C. **Literatura oral no Brasil**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1984.
- CERQUEIRA, D. et al. **Atlas da violência 2017**. Rio de Janeiro: Ipea e FBS, 2017.
- COSSON, R. **Letramento Literário, teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2016.
- COSTA, R. C. Dias de incertezas: o povo de Altamira diante do engodo do projeto hidrelétrico Belo Monte. In: SEVÁ FILHO, A. O. (Org.). **Tenotã-Mõ**: Alerta sobre as consequências dos projetos hidrelétricos no rio Xingu. São Paulo, SP: International Rivers Network, 2005, p. 266-280.
- DIAS, E. S. A. C.; PINTO, F. C. F. Educação e sociedade. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, v. 27, n. 104, p. 449-454, 2019.
- FEBVRE, L.; Martin, H. J. **O aparecimento do livro**. São Paulo: Edusp, 2017.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- GOTO, R. O cidadão Sócrates e o filosofar numa democracia. **Proposições**, v. 21, n. 1, p. 107125, 2010.
- GRANDT, G.; GRANDT, M. **Waldorf Connection**: Rudolf Steiner und die Anthroposophen. Aschaffenburg, Alemanha: Alibri-Verlag, 2001.
- LEITÃO, L. R. **O campo e a cidade na literatura brasileira**. Veranópolis: Iterra, 2007.
- LUYTEN, J. M. **O que é literatura popular**. São Paulo: Editora brasiliense, 1983.
- MARTINS, M. **Não para consolar**. Poesia completa. Belém: Cejup, 2001.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Projeto pedagógico do curso de licenciatura em educação do campo**. Altamira: UFPA, 2015. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1W3QsrbjXJFopqnJrbOPTvknvFhmOythe/view?usp=sharing>. Acesso em: 23 fev. 2021.
- SAVIANI, D. Sobre a natureza e especificidade da educação. **Germinal: Marxismo e educação em debate**, v. 7, n. 1, p. 286-293, 2015.
- SENNE, W. A. Educação, política e subjetividade. In: MENDONÇA FILHO, M., NOBRE, M. T. (Orgs.). **Política e afetividade: narrativas e trajetórias de pesquisa**. Salvador, BA: EDUFBA/EDUFS, 2009, p. 43-78.
- SILVA, D. A. A. Educação e ludicidade: um diálogo com a pedagogia Waldorf. **Educar em revista**, v. 56, p. 101-113, 2015.
- SILVA, F. G. et al. Saraus contemporâneos: a importância dos saraus como espaço político de socialização. **Cadernos CESPUC**, v. 29, p. 150-167, 2016.
- SILVA, G. S. **Dicionário brasileiro de literatura de cordel**. Rio de Janeiro: Rovel, 2013.
- SODRÉ, M. **Reinventando a educação: diversidade, descolonização e redes**. Petrópolis: Vozes, 2012.

SZYMBORSKA, W. **Poemas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

TELES, G. M. **Vanguarda europeia e modernismo brasileiro**: apresentação e crítica dos principais manifestos vanguardistas. Petrópolis: Vozes, 1973.

VEIGA-NETO, A. Didática e as experiências de sala de aula: uma visão pós-estruturalista. **Educação & realidade**, v. 21, n. 2, p. 161-175, 1996.

REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE LITERATURA EM UMA ESCOLA PÚBLICA DA ILHA DO MARAJÓ, NO ESTADO DO PARÁ

Sander Luyz Reis dos Santos
Raquel Lopes

Introdução

Este trabalho é uma discussão sobre o ensino de literatura e visa problematizar a forma como vem sendo realizado o trabalho com essa manifestação artística no ensino médio em uma escola pública da Ilha do Marajó, mais especificamente, no município de Gurupá. A principal linha de reflexão está relacionada à possibilidade de a escola, como agência pública de formação, garantir aos alunos acesso a esse bem cultural, a literatura, aqui considerada como um direito humano, conforme defende Antonio Cândido (2004).

A escolha por esse tema se deu em decorrência de minhas vivências profissionais e acadêmicas, principalmente a partir de 2009, quando iniciei uma grande experiência profissional na Casa Familiar Rural de Gurupá (CFR), localizada no rio Uruaí, na zona rural desse município. Nessa instituição exerci a função de monitor/docente no período de 2009 a 2014. A CFR é um centro formativo do movimento social de Gurupá, criado pelo Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais (STTR) em 1998, e pautava seu trabalho didático-pedagógico na Pedagogia da Alternância, atendendo turmas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio Profissionalizante em Agroecologia. A Pedagogia da Alternância é uma metodologia que concebe a educação como processo que acontece em diferentes espaços-tempos; assim, operacionaliza o trabalho pedagógico tanto na escola quanto na

comunidade de origem dos estudantes, organizando os componentes curriculares em pelo menos dois espaços-tempos distintos: o tempo-escola e o tempo-comunidade (QUEIROZ, 2004). Assim, a escola dialoga com a vida de maneira muito intensa porque parte considerável das atividades envolve, necessariamente, a participação das famílias dos estudantes.

Durante esse período na CFR, iniciei uma série de questionamentos sobre o papel da escola, pois, até então, meu foco eram as atividades produtivas, mais particularmente, a assistência técnica relacionada a problemáticas socioprodutivas dos agroextrativistas locais; mas, naquela convivência na escola, interagindo diretamente na dinâmica do lugar, deparei-me com um “rio” de águas caudalosas e desconhecidas, pois sempre me dediquei a estudar os seus “peixes”. Agora sentia a necessidade de entender o “rio”.

O trabalho como monitor e docente na CFR me possibilitou ter contato direto e intenso com os alunos e perceber suas dificuldades e avanços, assim como criar estratégias metodológicas e curriculares para otimizar o ensino-aprendizagem. Logo, durante essa experiência profissional, percebi que deveria aprofundar teoricamente algumas questões que me instigavam. Questões que me levaram a iniciar o curso de Licenciatura em Educação do Campo em 2014, na Universidade Federal do Pará, Campus de Altamira.

A experiência na Universidade me possibilitou novas indagações, precisamente a partir das aulas de literatura, nas primeiras alternâncias, quando comecei a estudar as teorias literárias e os antecedentes da literatura Brasileira. A partir daí comecei a refletir sobre a literatura como um verdadeiro instrumento de formação humana, com implicações na cultura brasileira e na formação da nossa identidade como nação.

Posteriormente, as experiências vivenciadas no período de Estágio, o trabalho com a literatura no ensino fundamental e médio, foram de grande importância para a minha formação acadêmica, pois pude conhecer a maneira como o professor de língua portuguesa ensina a literatura, como se operacionaliza na sala de

aula a matriz curricular que orienta a ação pedagógica desse componente curricular.

Ao longo dos anos de 2015, 2016, 2017 e 2018, tive a oportunidade de aprofundar meus estudos como aluno-pesquisador por ocasião dos trabalhos de Tempo-Comunidade na Escola Municipal de Ensino Fundamental Bartolomeu Bueno, em uma comunidade remanescente de quilombo, e na Escola Estadual de Ensino Médio Marcílio Dias, na área urbana de Gurupá, mas que atende na sua maioria alunos provenientes do campo – o que, segundo Kolling *et al.* (2002, p. 16), a caracteriza como escola do campo uma vez que “a sede do pequeno município é rural, pois a sua população vive direta e indiretamente da produção do campo”.

Na primeira escola em que realizei os Estágios I e II, na comunidade quilombola Nossa Senhora de Nazaré do Jocojó, comecei a ficar muito angustiado porque não havia quase nenhum trabalho com literatura e muito menos ainda com literatura negra; sabemos que no ensino fundamental não há carga horária separada para aulas de literatura, os conteúdos dessa disciplina são dissolvidos nos conteúdos de língua portuguesa. Compartilhando essa inquietude com minha orientadora de TC, Profa. Raquel Lopes (que depois viria a me orientar também no TCC e que assina este texto comigo), fui aconselhado a realizar algumas atividades de sensibilização quanto a esta temática porque não podíamos esperar até o ensino médio para oportunizar o contato dos alunos com o texto literário, privando-os do direito de conhecer essa manifestação artística tão importante. Nessa direção, assistimos vídeos, lemos poemas e contos, lemos pequenas biografias de autores negros da literatura brasileira. Os resultados foram muito animadores e decidi fazer meu trabalho de conclusão de curso sobre a invisibilidade de autores negros na educação literária, visando sua inserção no currículo de escolas quilombolas.

Durante os Estágios III e IV tive que mudar de escola porque estes níveis do Estágio Supervisionado preveem nossa atuação no ensino médio e a escola da comunidade quilombola é de ensino fundamental. Assim, precisei vir para a Escola Estadual Marcílio

Dias, que fica na cidade, como já informei mais acima. A experiência vivenciada nesta escola me fez refletir muito sobre a distância que existe entre o que diz a legislação educacional e a realidade de uma instituição pública estadual de educação. A Lei nº 9.394, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), preconiza uma concepção de educação que se desdobra em três princípios: 1. Todos são capazes de aprender; 2. A escola deve propiciar situações de aprendizagem que valorizem as experiências dos estudantes; 3. A escola é responsável pela construção da proposta pedagógica e pela adoção do princípio de gestão democrática. Não foi isso que encontrei na escola. Um pouco aterrorizado com algumas coisas que via e presenciava, recorri novamente à minha orientadora e ela, novamente, me guiou na decisão de não fazer julgamentos de valor preconcebidos, mas tentar entender melhor o que se passava ali.

Daí a escolha por realizar uma pesquisa sobre essa realidade, focando na situação do ensino de literatura. Assim, tenho como objetivo principal contribuir para ampliar a discussão e a reflexão crítica acerca do ensino de literatura, considerando também alguns elementos da aprendizagem desse componente curricular no ensino médio, na Escola Estadual Marcílio Dias. Meus objetivos específicos são investigar a prática docente no ensino da literatura, entender alguns aspectos da leitura literária e analisar a matriz curricular que pauta a literatura no ensino médio.

Metodologia

Para alcançar os objetivos a que me propus e, assim, contribuir para o aprofundamento teórico-prático da reflexão aqui proposta, optei por uma abordagem qualitativa de pesquisa, baseada num processo da triangulação de dados: a observação, a análise de documentos e a entrevista com os sujeitos envolvidos na investigação, a saber, o professor e os alunos de literatura da escola em questão, de modo a dar origem a novas indagações e novas

buscas em relação ao ensino visando produzir avanços no campo do ensino da literatura na região das ilhas.

A primeira parte, da observação, teve como *locus* a Escola Estadual de Ensino Médio Marcílio Dias, e aconteceu paralelamente à análise documental, em cujo âmbito foram estudados o projeto pedagógico da escola, as diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio, os planos de Ensino e de aula do professor. Já as entrevistas foram realizadas com 10 alunos do 3^a do ano do ensino médio e com o professor de literatura da referida escola.

Refletindo sobre diferentes abordagens de pesquisa, suas semelhanças e diferenças, mas, sobretudo, sobre seu potencial explicativo e prático para a problemática investigada, decidimos por um caminho mais fluido, de caráter exploratório, como defende Gil (1987 *apud* ARAGÃO, 2015 p. 13), de acordo com quem:

[...] há pesquisas que, embora definidas como descritivas a partir de seus objetivos, acabam servindo mais para proporcionar uma nova visão do problema, o que as aproxima das exploratórias. As pesquisas descritivas são, juntamente com as exploratórias, as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática. São também as mais solicitadas por organizações como instituições educacionais [...].

Essa escolha se deve, especialmente, ao caráter ‘geratriz’ da pesquisa descritiva, que possibilita novas visões sobre o objeto, sobre os sujeitos e sobre o próprio pesquisador. É, então, nessa perspectiva que passamos a apresentar alguns elementos da metodologia utilizada nesta pesquisa.

Caracterização do local da pesquisa – a Escola Marcílio Dias

A escola Marcílio Dias é uma instituição pública de ensino médio, de gestão do governo do estado do Pará, situada na zona urbana de Gurupá, município localizado às margens do rio Amazonas. Gurupá, de muitas maneiras, se integra ao arquipélago do Marajó. Sua economia é baseada na agricultura de subsistência, a roça, e na extração de recursos naturais.

A escola em questão pode ser considerada de grande porte; conta com estrutura física de alvenaria, dispõem de 11 salas de aula, pátio coberto, uma copa, quadra de futebol, futsal e vôlei, banheiros femininos e masculinos, sala do professor, sala da direção, sala da secretaria e uma biblioteca. Foi construída em 1972, para atender o antigo segundo grau. Atualmente funciona nos três turnos: matutino, vespertino e noturno. A partir de 2017, esta escola coordena o Mundiar, um projeto da Secretaria de Estado de Educação para trabalhar com o ensino médio na zona rural.

Sua equipe administrativa é formada por um diretor, um vice-diretor, um auxiliar administrativo, 3 merendeiras e 3 serventes para atender a um total de 1650 alunos; a escola não tem coordenação pedagógica, mas tem um conselho escolar formado por pais, alunos e profissionais da instituição.

Procedimentos de coletas de dados

Com o intuito de descortinar aspectos envolvidos no ensino de literatura, entre estes, a prática pedagógica do professor, as práticas de leitura literária de alunos e professor, assim como eventuais deficiências no processo de ensino dos alunos do 3º ano da escola Marcílio Dias, foi elaborado um formulário com 06 perguntas os dez alunos e outro com 09 perguntas para o professor. Como já informado anteriormente, meu contato com essa escola se deu por ocasião do Estágio Supervisionado no ensino médio. Então, primeiramente, precisei me apresentar nesse espaço; assim, aconteceu uma reunião com a direção e o professor de literatura, que também é professor de língua portuguesa, na qual me apresentei e solicitei autorização para realizar as atividades de Estágio.

Nesse primeiro momento de contato, em agosto de 2017, eu não havia decidido ainda trabalhar essa temática no trabalho de conclusão de curso, pois já tinha coletado bastante material de pesquisa sobre a temática da invisibilidade de autores negros na educação literária no ensino fundamental e pretendia fazer a pesquisa na escola da comunidade quilombola, já mencionada na

Introdução. Porém, ao iniciar as atividades do Estágio Supervisionado III, no segundo semestre de 2017, comecei a me inclinar em outra direção e, por fim, decidi que faria a trabalho sobre ensino de literatura no ensino médio. Iniciei fazendo observações nas turmas desse nível e fui a cada dia me surpreendendo mais com a situação de precariedade que encontrava na escola. Paralelamente à observação direta no local, que coincidia também com minhas atividades de Estágio, incluindo a regência de classe (o que caracteriza essa pesquisa como observação-participante pois eu interagia com os alunos), fui fazendo o estudo de alguns documentos, tais como o projeto pedagógico da escola e as diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio.

Em 2018, decisão tomada, iniciei o segundo ciclo da pesquisa na escola, com a realização das atividades do Estágio Supervisionado IV. Cumpri as exigências destas atividades, perfazendo as dez horas de observação em classe e trinta horas de regência/intervenção, momento em que o estagiário assume a condução do trabalho sob a supervisão do professor da turma. Aproveitei a oportunidade para estreitar mais os laços com os alunos e com o professor. Falei da importância da pesquisa para possíveis contribuições futuras no sentido de melhorar o ensino de literatura.

Assim, no período de 02 a 23 de abril/2018, realizei as entrevistas com os alunos na turma de 3º ano, que foram orientados sobre os procedimentos da coleta de dados. Entreguei a cada um deles um questionário com as seguintes perguntas: Qual seu contato com a literatura? Esse contato aconteceu na escola ou em outro ambiente? Que livros você já leu e quais gostaria de ler? Que textos de literatura foram trabalhados no primeiro e no segundo ano? Como o professor apresentou a literatura para você? De onde foram tirados os textos usados para leitura? Qual foi o seu aprendizado de literatura?

Para o professor perguntei mais diretamente o que significava para ele ensinar literatura; qual a importância de ensinar literatura no ensino médio e qual metodologia utilizava

para facilitar seu trabalho. Este docente é formado em Letras pela Universidade Federal do Pará e atua como professor na escola Marcílio Dias há 15 anos.

Apresentação dos resultados e análise dos dados

Dados baseados na observação da atuação de professores de linguagem demonstram uma circunstância curiosa do ensino da literatura no ensino médio: o professor distingue e separa o ensino da língua portuguesa do ensino da literatura. Segundo Ligia Chiappini Leite (LEITE, 2006, p.17), “apesar de reunidas numa mesma disciplina e na mesma figura do professor, a língua e a literatura permanecem como dois campos separados”, como se não houvesse qualquer relação entre uma e outra. Pensar essa desconexão no ensino da língua nos faz compreender que a escola não está cumprindo o seu papel que é o de “[...] integrar esse leitor à cultura literária brasileira” (COSSON, 2006, p. 20).

A respeito desta situação, é interessante questionar por que essa separação foi estabelecida dessa forma e o que faz com que se mantenha assim mesmo depois de tantas pesquisas mostrando seus efeitos negativos na aprendizagem. Nessa direção, Leite (2006: 8) afirma que “o material com que trabalha a literatura é fundamentalmente a palavra e que, portanto, estudar literatura significa também estudar língua e vice e versa”. Se é assim, como se justifica essa dissociação entre língua e literatura? Como entender literatura sem dominar os elementos que constituem a língua?

Observando as aulas na escola pesquisada neste trabalho, vi que o ensino da literatura no ensino médio é alicerçado na leitura da historiografia dos períodos literários, e o professor escolhe como material de ensino de análise literária textos já prontos e padronizados, encontrados nos manuais didáticos e na internet, como já apontavam Jurado e Rojo (2006, p. 42):

O ensino da leitura vai desde o desenvolvimento da capacidade de decodificar a palavra escrita até a capacidade de compreender textos escritos

– mais como uma decifração do sentido do texto, considerado como uma combinação de palavras com significados únicos, literais, monofônicos, cabendo ao leitor apenas o domínio desses significados para chegar à interpretação autorizada. Não há o que construir, não há o que compartilhar, o que criticar, com o que dialogar; há somente o que decodificar.

Essa forma de trabalhar o ensino da literatura, de maneira fragmentada, apressada, descontextualizada, depositando informações de caráter histórico e biográfico, sem conhecer as características propriamente literárias dos textos, sem oportunizar aos estudantes contato direto e efetivo com as obras, vai contra os princípios da educação literária. Ter constatado que é assim que está acontecendo na escola pesquisada foi um pouco desconcertante para mim. Fiquei, de certo modo, desorientado ao perceber que não há um trabalho efetivo em sala de aula, que ensine os alunos a ler obras literárias. Diversos pesquisadores já alertaram para essas fragilidades e contradições no ensino da literatura:

[...] a literatura no ensino médio resume-se a seguir de maneira descuidada o livro didático, seja ele indicado ou não pelo professor. São aulas essencialmente informativas nas quais abundam dados sobre autores, características de escolas e obras, em uma organização tão impecável quanto incompreensível aos alunos. Raras são as oportunidades de leitura de um texto integral [...] (COSSON, 2006, p. 22)

Esse paradigma seguido no ensino da literatura, com a respectiva metodologia aplicada pelo professor, demonstra um estado de inércia pedagógica, alicerçado em normas de caráter antidemocrático e que rejeitam ou desconhecem as estruturas socioculturais das comunidades, onde estão inseridos os alunos.

Ao continuar estudando e refletindo sobre as razões dessa situação, cheguei a uma explicação possível, e até razoável, aventada por alguns teóricos: a escolarização da literatura. Sabemos que a literatura não nasceu na escola; inclusive, há registro de inúmeros autores clássicos da literatura universal que nunca frequentaram a escola, a exemplo de Homero, na Grécia antiga, para ficarmos apenas com um exemplo emblemático

(GOODY, 1986). Mas, embora a literatura não tenha surgido como componente curricular, seu uso como matéria escolar tem longa história, a qual antecede a existência formal da escola.

Regina Zilberman (1990 *apud* COSSON, 2006, p. 20), em “*Sim, a literatura educa*” lembra-nos, a esse respeito, que as tragédias gregas tinham o princípio básico de educar moral e socialmente o povo. Essa tradição cristaliza-se no ensino da língua nas escolas com um duplo pressuposto: a literatura serve tanto para ensinar a ler e a escrever quanto para formar culturalmente o indivíduo. Só que, diferentemente de como acontecia na antiguidade grega, a literatura entre nós tem um caráter elitista; não está acessível ao grande público e, mesmo com o advento da internet, não perdeu o caráter de bem cultural raro. Livros são caros e em muitos lugares não existem bibliotecas públicas de qualidade.

Além da dificuldade material/financeira, há outro fator que interfere na relação dos jovens com a literatura: somos um país de cultura oral. Desse modo, para a grande maioria dos estudantes das escolas públicas, o primeiro e único contato com o texto literário acontece (ou deveria acontecer) na escola. Se esse contato não for positivo e constante, dificilmente conseguiremos formar leitores de literatura.

O ensino da literatura em nossas escolas, que, no ensino fundamental, tem a função de criar as bases da formação do leitor e, no ensino médio, integrar esse leitor à cultura literária brasileira, constituiu-se em um arremedo de ensino, pois em muitos casos nem mesmo os professores são leitores. Como, então, nesse contexto vamos nos empenhar na promoção do letramento literário? Como vamos fazer o merecido reconhecimento e valorização dos textos literários? Trata-se de questões sérias que precisam ser discutidas. Por exemplo, de onde vem a discrepância entre o que se entende por literatura nos diferentes níveis de ensino e o que de fato se ensina como literatura em cada nível? Segundo Cosson (2000, p. 210),

[...] no ensino médio, o ensino da literatura limita-se à literatura brasileira, ou melhor, à história da literatura brasileira, usualmente na sua forma mais indigente, quase como apenas uma cronologia literária, em uma sucessão dicotômica entre estilos de época. Os textos literários que chegam à escola, são trechos, pedaços de obras que são utilizados apenas para confirmar os aspectos dos períodos literários antes nomeados.

Durante todo o Estágio, observando a ecologia da sala de aula e convivendo diretamente com alunos e o professor de literatura na Escola Marcílio Dias, pude dar continuidade às reflexões iniciadas nas primeiras aulas de literatura da graduação, sobre as razões do direito à literatura. A falta de consciência da escola sobre a importância cognitiva da leitura literária leva a negar ao discente o contato com a literatura na sua dimensão de experiência humanizante, o que significa ferir um direito humano básico. Para Antonio Candido (2004), “Uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável” (CANDIDO, 2004, p. 24).

A educação é direito social conquistado, assegurado pela Lei nº 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. E com base nessa lei a escola tem como pressuposto a autonomia, a liberdade de construir, de maneira democrática, com a participação da comunidade escolar, seu projeto pedagógico, definir seu currículo, tendo em vista uma educação de qualidade e que atenda aos anseios e necessidades dos alunos a que atende. Por que, então, o trabalho com a literatura não avança na escola?

A prática docente no ensino da literatura

Na escola Marcílio Dias, cenário desta pesquisa, a literatura é ensinada como preparação para o vestibular, não há experiências de ‘leitura de literatura’. O professor entrevistado, em conversas informais comigo, deixou clara essa sua visão sobre a finalidade do ensino de literatura. Para Beache e Marshal (1991 *apud* BUNZEN; MENDONÇA, 2006, p. 84),

Quando se discute a presença da literatura na escola, por exemplo, no sentido de estabelecer distinções entre *leitura da literatura* e *ensino da literatura*, a compreensão desses dois níveis implica posturas distintas em face do objeto literário, o que, conseqüentemente, influenciará a interação texto-leitor na escola.

A afirmação dos autores acima nos faz refletir sobre essa dicotomia presente na escola a respeito do trabalho com a literatura. Infelizmente, o que constatei nesta pesquisa foi isso: no máximo, se ensina literatura naquela perspectiva da historiografia, mas não se lê literatura na escola. E isso deixa muitas lacunas na formação de leitores. Segundo o professor entrevistado, isso se deve a variados motivos, que, segundo ele, vão desde a falta de tempo (são poucas aulas de literatura) e de material (não há livros na escola) até a “preguiça e o desinteresse dos alunos”.

Cabe aqui refletir um pouco mais sobre o papel do professor de literatura, aquele a quem foi, tradicionalmente, confiada a função de “ensinar”. Qual é o verdadeiro sentido do ser professor de literatura? Seria o de transmitir conhecimento? Mas qual conhecimento?

Teoricamente, e como já vimos anteriormente, no caso específico da literatura, ser professor implica ter uma afinidade com este objeto de ensino, o texto literário. Isso, por sua vez, requer do docente um grau razoável de conhecimento, de familiaridade com tal objeto, de forma que seja capaz de propor leituras literárias que provoquem ou despertem interesse nos alunos, que os motivem a buscar mais leituras, mostrando-se, ele mesmo, um leitor interessado. Quando perguntei ao professor sobre como procedia, que metodologia utilizava para atrair a atenção dos alunos para a leitura literária, ele me respondeu:

Em relação à metodologia, no primeiro momento, é feita uma explanação oral a respeito da escola literária em discussão, abordando o contexto histórico, cultural, social e político dos autores e de suas obras; em seguida, a **leitura do assunto no livro didático** ou na apostila acerca do assunto; depois, a explicação de palavras, termos ou expressões desconhecidas pelos alunos no decorrer da leitura; na sequência, resumo, no quadro, das

principais características da escola literária em debate; após isso, vem a **leitura**, compreensão, interpretação e análise de textos literários referentes ao assunto; e, por último, a orientação e recomendação para que os discentes pesquisem o assunto em outras fontes. (Entrevista I. [abril. 2018]).

O que e como avaliar nessa resposta? Como já afirmei antes, não gostaria de fazer julgamentos de valor a respeito do trabalho do professor entrevistado, pois é muito comum em trabalhos acadêmicos “condenar” os professores da educação básica. Não é essa a perspectiva deste trabalho. No entanto, não há como deixar de ver aí muitas evidências do que podemos considerar como “metodologia tradicional”, pela qual o professor não trabalha na perspectiva do letramento literário, não busca a efetiva formação de leitores de literatura, mas apenas instrui, informa sobre o que poderá ser cobrado em exames, como o ENEM. Para Bunzen & Mendonça (2006, p. 85), método tradicional significaria “[...] tomar o texto literário como objeto de análises superficiais, na escola, tratando-o de modo isolado, como espécie de expressão artística que por si só já carrega significação própria e independente da atualização do aluno leitor”.

O ensino da literatura na escola pesquisada tem como pressuposto preparar os discentes para o ENEM, este “é prioritariamente apresentado como um instrumento de autoavaliação para os concluintes do EM” (BUNZEN; MENDONÇA, 2006, p. 59).

Não estou afirmando que não se dever manter a preocupação com a preparação dos estudantes para tais exames, pois sabemos que essa também é uma atribuição da escola nesse nível de ensino, cabendo ao professor de literatura também preparar o discente para essas avaliações. O que está em questão é o esvaziamento dos propósitos formativos da educação literária em função de uma espécie de ‘adestramento’ visando à resolução de questões nos referidos testes. Segundo Bunzen e Mendonça (2006, p. 59), “no que tange à língua portuguesa, o foco da testagem tanto do ENEM

quanto do SAEB situa-se na **compreensão de leitura**, ainda que o ENEM solicite dos alunos uma produção textual”.

Os autores acima mencionados afirmam que a compreensão de leitura é o principal aspecto de avaliação da língua portuguesa cobrado no ENEM e, especificamente na literatura, essa compreensão incide no texto literário. Esta afirmação corrobora o que apontei mais acima: o fato é que o professor não proporciona aos discentes a leitura literária, o que impossibilita o exercício autônomo da interpretação e compreensão do texto.

A pesquisa revelou que o ensino da literatura, principalmente no que tange à leitura literária, se dá por meio do livro didático e, conforme já foi visto antes neste trabalho, são apresentados os estilos de época e seus autores mais representativos; na seção ‘leitura’, procura-se apontar alguns caminhos possíveis de interpretação da obra literária, dedicando um comentário para cada texto apresentado. Como na situação de muitos outros professores, os dados deste trabalho evidenciam a permanência de uma crença entre os professores, baseada no senso comum, de acordo com a qual ser professor é apropriar-se de um conteúdo previamente definido no livro didático e apresentá-lo aos alunos em sala de aula.

Para as ciências da educação, ser professor implica posicionar-se como sujeito de conhecimento de maneira crítica, mobilizando os alunos para também se tornarem sujeitos; no caso da literatura, para que pratiquem a leitura literária e, com isso, desenvolvam a capacidade de compreender as informações que encontram na obra literária, de situar essa obra no tempo-espaço de sua produção e recepção; para tanto, é preciso acessar a obra em si, e não somente seus trechos isolados e “arrumados”, empacotados no livro didático onde, por limites de espaço e restrições editoriais, perdem quase todo seu valor. A história de criação do livro didático, e sua motivação, pode nos ajudar a compreender melhor o apego de muitos professores a esse recurso. Segundo Freitas (*apud* SILVA *et al.*, 2006 p. 2),

Subsidiado pelo Governo Federal desde meados de 1930 – haja vista a criação do Instituto Nacional do Livro Didático (INL), em 1929 – e intimamente ligado a diversas políticas públicas até a atualidade, historicamente, o que se constata é a adoção do livro didático com o intuito de amenizar “as desigualdades criadas por um sistema econômico e social injusto, com enormes discrepâncias socioeconômicas entre ricos e pobres.

Analisando a função do livro didático na história do ensino de língua portuguesa no Brasil, Magda Soares (2002) já chamava atenção para o fato apontado acima: além de atender a esse intuito de amenizar desigualdades entre os alunos, este dispositivo também passou a cumprir um papel de formador do próprio professor que, pela fragilidade de sua formação acadêmica assim como pela precarização de suas condições de trabalho, não dispõe de conhecimentos amplos e sólidos na área de literatura de modo que lhe seja possível propor uma prática mais autônoma com os textos literários.

Volto a insistir aqui que a questão não é o uso do livro didático em si mesmo, pois este acaba sendo a única fonte possível de consulta, dadas as condições das escolas públicas de ausência de bibliotecas de qualidade com acervo suficiente e diversificado ao qual os alunos possam recorrer, mas a redução de todo o trabalho a essa única fonte, o que limita sobremaneira as possibilidades de leitura literária dado que, como nos alerta Zilberman (1988, p. 111), “[...] o livro didático concebe o ensino apoiado no tripé do conceito de leitura-texto-exercício [...] adotando um conceito de leitura e de literatura de natureza pragmática, aquele só se justifica quando explicita uma finalidade – a de ser aplicado, investido, num efeito qualquer”. Assim, o texto literário que é utilizado pelo livro didático de certa maneira acaba por esvaziar a qualidade artística do texto literário, pois, “[...] atribuindo-lhe uma função imediata, um texto literário transforma-se em mero texto didático” (SILVA *et al.* 2006, p. 3.)

Os dados desta pesquisa também evidenciaram outra variável igualmente importante no ensino de literatura que aumenta a fragilidade do trabalho docente. Verificou-se que as salas de aula

do 1º ao 3º ano são superlotadas; o grande número de alunos, mais de 50 por turma, dificulta por demais a atuação do professor que, diante deste contexto, adota a tendência a relaxar a disciplina de estudo, a pedir “facilidades”. “Muitos pensam que as dificuldades são artificiais, pois estão acostumados a considerar que somente é trabalho e fadiga o trabalho manual” (MAGNANI, 2001, p. 137).

Como fazer um trabalho produtivo com a leitura literária numa situação como essa? Onde e como buscar recursos didáticos diversificados, para além do livro didático, para atender com qualidade um quantitativo desse de alunos por turma? Não chega a ser surpreendente que, nessas circunstâncias, o professor se constitua como um tipo de opositor ao progresso cognitivo dos estudantes, sendo mais um fator que se acrescenta ao conjunto dos funcionamentos conformes. “Entre os profissionais, percebem-se atitudes diante do trabalho com a leitura que vão desde a “neutralidade” conformista até a cumplicidade “revolucionária”, decorrendo daí equívocos em relação às possibilidades de mudança” (MAGNANI, 2001, p. 137).

Mesmo reconhecendo o peso dessas condições desfavoráveis, não podemos perder de vista a centralidade da prática docente como elemento na formação de leitores de literatura. Este profissional exerce um papel social deveras importante na construção/reconstrução de interpretações e não deveria se limitar simplesmente a apresentar leituras já prontas. Segundo Bunzen e Mendonça (2006, p. 85),

[...] o professor deveria confrontar o aluno com a diversidade de leituras do texto literário, para que o educando reconheça que o sentido não está no *texto*, mas é construído pelos leitores na *interação com o texto*. É justamente a partir dessa interação do aluno com textos que o estudo da literatura se torna significativo.

Para ser capaz de propor ou oferecer esse confronto entre diferentes possibilidades de leitura, o professor precisa reunir alguns predicados quase pessoais, que não dependem muito de condições exteriores, pelo menos não no instante imediato; uma

dessas condições está relacionado à sua concepção sobre a própria literatura, porque o trabalho que vai fazer (ou deixar de fazer) depende muito do que ele pensa, de como ele concebe a literatura e sua necessidade ou importância. Quando consultado sobre esse aspecto, o professor entrevistado respondeu o seguinte:

A literatura é imprescindível no ensino médio porque instiga os discentes à prática da leitura, compreensão, interpretação e análise de gêneros literários, pois atividades sistematizadas e de roteiros de leitura de diferentes gêneros textuais e épocas literárias distintas proporcionam aos estudantes conhecimento interdisciplinar no que diz respeito aos aspectos artísticos, históricos, sociais e políticos que envolvem os textos. **Tudo isso ajuda os alunos a se tornarem leitores competentes e críticos da realidade em que vivem**, preparando-os para enfrentar situações-problema de seu cotidiano e a superar desafios cobrados em provas da escola, Enem, vestibulares e de outros concursos que exigem habilidades de leitura e produção de texto. Além disso, através do ensino da literatura, os estudantes são incentivados não só a fazerem pesquisas em outras fontes como também de fazerem conexões com outras disciplinas e áreas de conhecimento. Daí, a extrema importância do ensino da literatura em todo o percurso escolar dos alunos no ensino médio. (Entrevista II. [abril. 2018]).

Há nessa fala muitos pontos a serem problematizados, além daquele já visto antes sobre o ‘tradicionalismo’ ainda muito presente na concepção e na prática de muitos professores de literatura. O professor entrevistado afirma que a literatura não pode ser negada aos alunos do ensino médio porque, enfatiza ele, a leitura e a apropriação do objeto literário tornarão os alunos leitores com competência e habilidades para fazer análise crítica da realidade veiculada nas obras literárias. É preciso registrar também sua visão sobre a relevância da literatura, quando ele descreve que a “leitura de diferentes gêneros textuais e épocas literárias distintas proporciona aos estudantes conhecimentos interdisciplinares no que diz respeito aos aspectos artísticos, históricos, sociais e políticos que envolvem os textos”.

Porém, logo a seguir, ele volta àquela visão redentora da leitura literária, já amplamente questionada por teóricos desse campo: “[...] parece-me que, na argumentação convencional, que

se quer pedagógica, esses valores adquiriram caráter absoluto, sendo, por isso, inquestionáveis.” (BRITO, 2015, p. 33). Continuando com este autor, vemos que

Um das características mais marcantes da concepção redentora de leitura é a ideia de que as pessoas, se verdadeiras leitoras, ficariam melhores, libertas de um estado de alienação, o que possibilitaria seu engajamento, a partir da vontade despertada pela própria leitura, em movimentos de solidariedade ou de transformação da sociedade. A par dessa ideia tão difundida quanto questionável, está a de que ler seria um prazer desconhecido do sujeito que não lê e que é preciso mostrar-lhe isso [...] (BRITO 2015, p. 77).

Essa visão redentora e, até certo ponto, moralizante, de leitura é muito difundida na escola. Assim, os textos literários (ou pedaços deles) podem ocupar um lugar essencial nas aulas de língua portuguesa, pois transmitiriam os conhecimentos e a cultura de uma comunidade e/ou país aos estudantes, tornando-os pessoas boas. Antenor Filho (2000, p. 13) amplia essa discussão afirmando que [...] “no ensino da língua e da literatura, os legisladores evocam a ideia de que sobretudo a literatura tem a “missão” de civilizar o homem na medida em que vai insinuando melhores formas de vida”; assim, o homem consciente de seu papel social e político tem maior chance de ascensão social, tem as ferramentas necessárias para lutar contra a alienação imposta pela sociedade contemporânea capitalista.

Presente também na fala do entrevistado é a questão da competência crítica, a ser supostamente desenvolvida na aprendizagem da literatura. Mas, assim como se desperdiça a oportunidade de desenvolver a sensibilidade estética, o trabalho realizado também não conduz a um amadurecimento no plano reflexivo, sobretudo quando o professor se atém ao paradigma de uma história literária que se coloca como repositório de informações sobre estilos de época e que tem como objetivo levar o aluno a distinguir o estilo individual do estilo de época, informações que devem ser decoradas e depois reencontradas em poemas, contos,

dentre outros. A ação docente, para ser efetiva na formação de leitores emancipados requer a ruptura com esse tipo de modelo de ensino que, evidentemente, não favorece o desenvolvimento dessa competência crítica. Para Britto (2015, p. 45),

Propor a leitura crítica é, nesse sentido, um convite à indagação e à autoanálise contínua. Na medida em que amplia seus referenciais de mundo, seu repertório cultural, seus esquemas de interpretação, o leitor passa a ter maior possibilidade de ler criticamente; em termos freireanos, diríamos que ele se reconhece como interlocutor no processo dialógico implicado pela leitura, toma a palavra do outro e apresenta sua contrapalavra, criando sentidos inusitados.

Embora esta perspectiva esteja presente no discurso do professor entrevistado, a pesquisa aqui apresentada demonstrou que ele utiliza o método da transferência de conhecimento via livro didático. Em diferentes aulas de que participei como observador, este professor se valeu de conhecimentos referentes à periodização literária, aos estilos de época e seus autores mais representativos para simplesmente depositar todas essas informações nos alunos, sem espaço para reflexões ou para criação de novas leituras; no máximo, um comentário pronto para cada texto apresentado – contrariando cabalmente as lições de Paulo Freire sobre o que seria um ensino libertador: “Saber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.” (FREIRE, 1996, p. 25).

Esta “lição”, aplicada ao ensino de literatura, requer a superação de muitas práticas ainda operantes nas escolas de educação básica. Uma contribuição teórica relevante nessa direção vem da sugestão de Cosson (2006, p. 23):

Os que se prendem aos programas curriculares escritos a partir da história da literatura precisam vencer uma noção conteudística do ensino para compreender que, mais que um conhecimento literário, o que se pode trazer ao aluno é uma experiência a ser compartilhada. No entanto, para aqueles que acreditam que basta a leitura de qualquer texto convém perceber que essa experiência poderá e deverá ser ampliada com informações específicas do campo literário e até de fora dele.

A leitura literária, para ter efeitos formativos, precisa se fundamentar na ideia de acesso aos bens culturais, de democratização da entrada no universo da cultura escrita; assim, o grande desafio da escola é formar leitores críticos e isso requer garantir que estes consigam experimentar um olhar literário sobre o mundo, sobre si mesmos e sobre os outros. Mas, a fragmentação da leitura literária veiculada pelo livro didático que é imposta aos alunos não contribui para o alcance deste objetivo.

Vejamos a seguir o que pensam os alunos sobre tudo isso.

A visão dos alunos a respeito do ensino de literatura e da leitura literária

Antes de entrarmos na temática título desta seção, gostaria de tecer mais alguns breves comentários sobre a leitura para, em seguida, tratarmos da visão dos jovens estudantes sobre questão do ensino da literatura na escola pesquisada.

Na história recente do Brasil, a liberdade conquistada após mais de duas décadas de governo militar, marcado pela opressiva censura a diversos bens culturais, a leitura teve relevância contra a repressão “[...] a propaganda da leitura, qualquer que fosse, revestia-se de valor político de contestação ímpar e de contra-informação.” (BRITTO, 2015, p. 76). Nos dias de hoje a leitura tem uma função que difere daquela assumida na década de 1960, mas permanece a necessidade de incentivo à leitura como elemento de formação política uma vez que vivemos em estado democrático de direito que está sempre ameaçado por retrocessos de diferentes ordens. A democratização e a consolidação da democracia requerem continuamente o acesso de toda a sociedade aos bens culturais que se expressam pela leitura, especialmente dos jovens cujo potencial de contestação pode levar a mudanças; isso “Exige a formação de um leitor capaz de, encontrando a autoria do texto que se dá a ler, evitar as armadilhas ideológicas nele contidas e posicionar-se criticamente diante do outro tomando a palavra e tornando-a sua, produzindo sua contra-palavra. (BRITTO, 2015, p. 76).

Considerando que para a grande maioria dessa população (jovens) o contato com o texto literário ocorre na escola, precisaríamos pensar em pelo menos duas direções: saber o que os jovens pensam sobre isso e lhes proporcionar oportunidades de contato efetivo com a literatura. Existem muitos juízos preconcebidos sobre uma suposta condição de não-leitores dos jovens brasileiros, mas relativamente poucos estudos expressando a visão destes sujeitos sobre a questão. Some-se a isso o fato de que muitos desses estudos partem de uma concepção de leitura elitista, abstrata e estanque, como se o verbo ler fosse intransitivo; assim, geralmente, parte-se quase sempre de uma visão da “leitura legítima”, aquela autorizada, consagrada e reconhecida como tal nos cânones acadêmicos, desprezando-se as práticas que não se enquadrem nessa grade.

A pesquisa aqui apresentada tentou se acercar de pelo menos algumas das variáveis implicadas nessa questão ouvindo os jovens alunos do terceiro ano do ensino médio da Escola Marcílio Dias.

O primeiro questionamento tratou do lugar onde ocorreu o contato do jovem com a literatura, se aconteceu na escola ou em outro ambiente. A maioria dos estudantes afirmou que seu primeiro contato com textos literários foi na escola; apenas alguns relataram ter tido essa experiência em casa. Esse resultado nos mostra a realidade de negação do direito à literatura como bem cultural da sociedade brasileira, que deveria ser amplamente garantido a todos; ao contrário, em muitos casos, é apenas na escola que esse encontro pode acontecer – motivo pelo qual a experiência didática com a literatura deveria ser melhor aproveitada e, de fato, aproximar os estudantes desse objeto cultural tão importante. O que se tem, quando muito, em termos de educação literária, é uma instrumentalização da aprendizagem buscando-se adestrar os estudantes para aplicar determinados ensinamentos nas provas do ENEM.

O segundo questionamento buscou saber quais livros o estudante leu e quais gostaria de ler. É comum entre aqueles que já fizeram leituras de algum livro a imprecisão nessa resposta; mas

temos como exemplo de objeto lido os livros sagrados, os de auto ajuda e, no topo dessa lista, como objeto de maior acesso, o livro didático. Nem um dos alunos entrevistados afirmou já ter lido livros de literatura; outros relataram nunca terem lido nenhum livro. Quanto aos livros que gostariam de ler, poucos citaram livros literários. Mesmo com uma boa dose de provocação visando motivar os alunos e despertar alguma curiosidade, ficou nítido um considerável grau de apatia relativamente a possíveis focos de interesse específico em termos de leitura.

O terceiro aspecto indagado na pesquisa abordou os textos de literatura que foram trabalhados no 1º e 2º ano do ensino médio, a que os estudantes responderam que os textos com que tiveram contato na escola foram retirados de livros didáticos, sempre textos incompletos, dos quais fizeram apenas a leitura de citações, alguns versos; mas lembram de ter estudado o contexto histórico das obras de onde foram retirados os trechos lidos, assim como os “movimentos” ou escolas literárias. Disseram que no primeiro ano viram somente o Barroco, suas características, os principais autores, trecho de poemas e sermões.

Os estudantes entrevistados relataram que quando estavam no 2º do ensino médio a Secretaria de Educação do Pará determinou que escola instruisse os estudantes para realizar testes do SISPAE, que é o Sistema Paraense de Avaliação Educacional, sendo que em tal avaliação não foram cobrados conteúdos da literatura, por essa razão a escola não proporcionou o estudo da literatura no ano de 2016. Ou seja, se não vai ser cobrado em provas e exames, para que ler?

O item quarto da pesquisa buscou verificar a maneira como o professor apresentou a literatura. Segundo os alunos, o professor explicou que a literatura é constituída de poemas, cantigas, romances, e que é arte da palavra. Seu referencial teórico é/foi o livro didático.

Outra questão levantada na pesquisa era justamente sobre a fonte bibliográfica, de onde são tirados os textos usados na leitura. Sobre esse ponto, há um consenso entre os alunos de que a leitura

literária se dá exclusivamente no livro didático; alguns foram enfáticos ao afirmarem que tudo que se aprendeu de literatura na escola foi pelo livro didático de língua portuguesa.

Outra questão que foi feita aos estudantes dizia respeito aos conteúdos aprendidos nas aulas de literatura, que contribuição receberam por meio das atividades realizadas sob o rótulo de “aula de literatura”. Vejamos a resposta de uma das estudantes entrevistadas:

Eu aprendi muitas coisas com a literatura, principalmente com a literatura brasileira, conheci um pouco de cada escritor brasileiro, enfim, e é interessante ressaltar que não é só português que aprendemos com a literatura, mas também, a geografia, história, nós passamos a conhecer um pouquinho mais da história de cada país. *(Monica Pará, estudante do 3º ano do Ensino Médio na Escola Estadual de Ensino Médio Marcílio Dias, Gurupá, Marajó, Pará, 2018).*

Outros se expressaram de maneira escassa, dizendo que “a literatura é a arte da palavra e que possui diversos gêneros e estilos”; disseram também que foi muito pouco tempo de trabalho com a literatura e por essa razão pouco aprenderam e quase não se lembravam de nada; mas afirmam que, apesar do pouco tempo, a literatura proporcionou melhorar a comunicação e também melhorou a leitura.

Os resultados da pesquisa trouxeram dados um pouco preocupantes no que diz respeito ao trabalho com a literatura realizado no ensino médio nesta escola, o que nos leva a considerar a necessidade de problematizar essa situação. O entendimento dos docentes do que seja a literatura apresenta um aspecto de superficialidade, eles reproduzem aquilo que vem determinado no livro didático, decoraram os conceitos básicos de estilos e épocas literários e os transmitem aos alunos como conhecimento acabado, pronto, a ser tão somente engolido.

A visão do ensino de literatura na matriz curricular do ensino médio

Num diálogo com o professor de língua portuguesa da escola, lhe perguntei como estava organizado o trabalho com a literatura no currículo da escola, e ele respondeu que “O trabalho referente à literatura está organizado de acordo com os parâmetros curriculares nacionais e também de acordo com a grade curricular do ENEM, SISPAE e Prova Brasil”.

Outro questionamento ao referido professor foi sobre o currículo de língua portuguesa, especificamente na área de literatura, se existe alguma relação com o contexto sociocultural dos alunos. A resposta dele foi: “No primeiro ano, após o estudo do poema e de suas particularidades, os alunos fazem atividades de produção de poesias, abordando temas livres, momento em que eles podem tratar de temas relacionados ao seu próprio contexto sociocultural. Já no segundo e no terceiro ano, os conteúdos de literatura são ministrados de acordo com a matriz curricular do Enem, Sispae e Prova Brasil, tendo em vista preparar os alunos para participarem dessas provas.

A matriz pedagógica que regulamenta o trabalho com a literatura na escola Marcílio Dias é proveniente dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, documento este que vem sendo pauta de muitos debates por pesquisadores brasileiros, a exemplo de Canen (2000, p. 3), que afirma:

Deste modo, uma educação multicultural voltada para a incorporação da diversidade cultural no cotidiano pedagógico tem emergido em debates e discussões nacionais e internacionais, buscando-se questionar pressupostos teóricos e implicações pedagógico-curriculares de uma educação voltada à valorização das identidades múltiplas no âmbito da educação formal. No Brasil, o debate assume especial relevância no contexto da elaboração de uma proposta curricular nacional – os Parâmetros Curriculares Nacionais PCN – que inclui “pluralidade cultural” como um dos temas a serem trabalhados.

Esta questão da inclusão dos aspectos culturais da comunidade de origem dos estudantes no currículo da escola é de grande importância para a sua formação humana. Como já discutido ao longo deste trabalho, para que os jovens leitores venham a ter autonomia é necessário que se conheçam, que saibam de si, da construção da sua identidade. Conforme nos lembra M. Arroyo (2014), os jovens têm direito “a se saber”, a saber de sua origem cultural, de sua história, da história de suas famílias e comunidades. Somente pessoas conscientes de sua identidade podem compreender o seu papel social e, desse modo, se apropriar das condições para exercer seus deveres e buscar seus direitos políticos, sociais, culturais e econômicos, garantidos na Constituição Federal de 1988.

Outra questão que precisa ser debatida, problematizada, quanto a esse ponto das matrizes curriculares, está relacionada a um mal entendido que acaba se reproduzindo num círculo vicioso infernal. Ouvimos e lemos frequentemente que os documentos oficiais são apenas “diretrizes”, “orientações”, “que os professores têm autonomia” para fazer as escolhas mais condizentes com as necessidades de seus alunos – o que é, em parte, verdadeiro. Porém, ao se constituírem como parâmetro único da atuação docente tornam-se ‘alcozes’ dessa atuação e reduzem seu alcance, assumindo um caráter de imposição curricular, porque a escola entende que só pode trabalhar segundo os objetivos e os conteúdos que atendam às matrizes de habilidades e competências propostas por tais documentos, uma vez que é isso que será exigido nas provas Enem, SISPAE etc.

Acontece que essa ideologia curricular não atende aos anseios dos estudantes. Num diálogo com os estudantes da escola Marcílio Dias a respeito de quem faria a prova do ENEM, de 60 alunos da turma, apenas dez alunos disseram que pretendem fazer esse exame; então, eu questiono, e os demais alunos que não estão dispostos a prestar esse exame, como ficam? Que sentido há, para eles, em ficar os três anos do ensino médio estudando temas relacionados ao ENEM se, ao final do curso, eles tomarão outro

rumo, não aquele proposto pela escola? Isso não requer uma reavaliação pedagógico-curricular? Vejamos o posicionamento de Canen (2000, p. 4) a esse respeito:

Tem contribuição para essa discussão e “desnaturalização” de discursos curriculares, identificando o vínculo ente cultura(s) e poder que constitui a seleção, a hierarquização e a valorização diferencial de saberes em sua formulação. Questionam, entre outros aspectos, a concepção de currículos que se pretendem “nacionais”, situando-os em uma visão neoliberal de educação voltada à homogeneização de saberes em torno de competências tidas como “necessárias” para a modernidade.

Canen nos ajuda a repensar a naturalidade com que reproduzimos esses discursos sobre a necessidade de certos conteúdos curriculares e nos convida a problematizar o ensino da literatura proposto pelos documentos oficiais sob o argumento de suposta “integração” nacional do currículo, pois tal “[...] argumento refere-se à constatação de uma filtragem de valores dominantes e de uma cultura predominantemente imbuída por valores consumistas que estaria ameaçando culturas locais, estabelecendo um processo de homogeneização, ameaçador das identidades culturais específicas” (CANEN, 2000, p. 4)“

A análise das matrizes curriculares e do plano de ensino de língua portuguesa mostrou que na escola Marcílio Dias não existe uma matriz curricular própria, criada pelos professores e coordenadores da escola. Segundo o professor entrevistado, são raras as vezes que os professores realizam o planejamento pedagógico integrado.

O que norteia o plano de ensino da escola é aprovação dos alunos no ENEM, na Prova Brasil e no SISPAE. Diante disso, a direção da escola instituiu que os professores de língua portuguesa seguiriam a matriz da Secretaria de Educação do Pará, na qual o professor entrevistado alega haver falhas. Assim, ele diz que as suas aulas têm se apoiado na matriz oficial do ENEM. Já outros professores se apoiam na matriz da SEDUC, que foi reformulada e,

em sua nova versão, continua ‘incompleta’ do ponto de vista dos conteúdos referentes ao ENEM.

Considerações finais

Os dados desta pesquisa apontam a existência de um descompasso entre direção escolar e docentes no processo de organização curricular na área de linguagem, especificamente no que compete ao trabalho com a literatura. Houve ocasião em que a direção, para atender a exigências da SEDUC, exigiu dos professores que preparassem os alunos às vezes para o SISPAE, às vezes para as provas que medem o IDEB. Essas ambivalências foram recebidas de maneira negativa pelos estudantes pois criaram um clima de ambivalência e dispersão.

Os resultados obtidos também apontam que o ensino da literatura é ensinado baseado em paradigmas normativos tradicionais, conforme os quais uma concepção historicista e biográfica de movimentos literários e autores é plataforma do ensino-aprendizagem da literatura. Essa perspectiva desconsidera as características socioculturais da comunidade à qual os alunos pertencem. Como já registrado por Cosson (1996) para outras regiões do Brasil, em Gurupá o trabalho escolar com a literatura no ensino médio limita-se a ensinar a sua historiografia de maneira precária, classificando a literatura em estilos de época, onde o cânone literário e os dados bibliográficos dos autores são a base do currículo deste componente.

Diante deste cenário escolar onde a literatura é ensinada sob o aspecto historiográfico sem adentrar no cerne das obras literárias, e sem acreditar que o acesso à literatura tem o intuito de humanizar os leitores e torná-los conhecedores da cultura brasileira, se faz necessário investigar as razões pelas quais o ensino da literatura na escola Marcílio Dias segue tais metodologias sem a devida reflexão a respeito do papel de libertar os leitores para a compreensão do mundo através da leitura literária.

É preciso discutir com mais vagar todos os aspectos mencionados neste texto, uma vez que é inadmissível um docente de língua portuguesa ainda hoje apresentar um sentido único para o texto literário trabalhando apenas fragmentos em sala de aula. Fica claro, então, que a atitude dos docentes da literatura é essencial para uma mudança na escola, pois eles são os únicos em condições de promover inovações significativas no ensino da literatura. Nesse sentido, a mediação do professor é fundamental na tarefa de ensinar a leitura literária, uma vez que é preciso que alunos e professores se entreguem ao texto literário, deixem-se inquietar por ele e perder-se nele. E quem vai auxiliar o aluno nesta tarefa é o professor.

A fragmentação da leitura literária praticada na escola pesquisada deveria ser repensada, analisando-se sua eficácia. Para Cosson (2006), a leitura escolar precisa de acompanhamento porque tem uma direção, um objetivo a cumprir, e esse objetivo não deve ser perdido de vista. Neste sentido, analisar a proposta curricular imposta pela Secretaria de Educação, a prática docente e principalmente a aprendizagem do aluno foi uma forma de contribuir para ampliar essa reflexão e, quem sabe, trazer elementos concretos a partir dos quais se torne possível provocar o desejo pelas mudanças necessárias nesse cenário, a partir de um desconforto inicial pelo reconhecimento dos limites apontados no trabalho com a literatura, de modo que este venha a garantir aos estudantes o direito a esse bem simbólico tão constitutivamente humano e humanizador.

Referências

- ARAGÃO, Rosélia Pombo. Um estudo sobre os hábitos de leitura de alunos do 6º ano na comunidade quilombola nossa senhora de Nazaré do rio Jocojó, zona rural, município de Gurupá. Breve – PA, 1-13, p. fevereiro, Fev.2015.
- GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4º ed. São Paulo: Atlas S.A. 2002.

BRITO, Luiz Percival Leme. Ao revés do avesso: leitura e formação. 1ª ed. São Paulo: Pulo do Gato, 2015.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: _____. Vários escritos. 4ª edição. São Paulo: Ouro sobre Azul, 2004. p.169-191.

CANEN, Ana, Educação multicultural, identidade nacional e pluralidade cultural: tensões implicações curriculares. Rio de Janeiro, RJ, caderno 1, n. 1, p. 1-16, Dez. 2000.

COSSON, Rildo. Letramento literário: teoria e prática. 2. ed. 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.

GOODY, Jack. A lógica da escrita e a organização da sociedade. Lisboa: Edições 70, 1986.

FREIRE, Paulo. A concepção bancária da educação como instrumento da opressão: seus pressupostos, sua crítica. In: FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 17ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1987.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FILHO, Antenor Antônio Gonçalves. Educação e Literatura. Rio de Janeiro: DP&A, 1933.

MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. Leitura, literatura e escola: sobre a formação do gosto. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MARTINS, Ivanda. A literatura no ensino médio: quais os desafios do professor? In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Marcia. [org.]. Português no ensino médio e formação de professor. São Paulo: Parábola, 2006.

QUEIROZ, João Batista de. Construção das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil: ensino médio e educação profissional. Tese-Doutorado em Educação, UnB. Brasília, DF, 2004.

SILVA, Danielle Amanda Raimundo. Ensino de literatura e livro didático: uma abordagem a partir das pesquisas na pós-graduação brasileira. Revista Contraponto. Florianópolis – SC. Vol. 12 – n. 3 – p. 270-278 / set-dez 2012.

SOARES, Magda. Português na escola – História de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (Org.). Linguística da norma. São Paulo: Loyola, 2002. p. 155-177.

ALTEAMENTO DA VOGAL MÉDIA PRETÔNICA /E/ NO PORTUGUÊS FALADO NA COMUNIDADE QUILOMBOLA MARIA RIBEIRA (GURUPÁ/PA)

Jarlici Palheta de Souza
Marcelo Pires Dias

Introdução

Neste artigo apresentaremos elementos acerca do fenômeno de variação que incide no sistema vocálico do português brasileiro, o alteamento da vogal média pretônica /e/, visando ampliar o conhecimento que temos dessa língua a partir da variedade falada em uma comunidade remanescente de quilombo do município de Gurupá-PA.

Dentre os inúmeros fenômenos em variação e suas múltiplas possibilidades de análise, o alteamento da vogal média /e/ foi um dos fatores que mais ganhou destaque porque, como pudemos observar durante os estágios supervisionados, essa é uma das variações que aparece não só na fala, mas também na escrita dos alunos –demandando do professor um nível de atenção especial de modo que possa orientar melhor os estudantes quanto à notação ortográfica prevista nesse contexto.

O município de Gurupá é formado por comunidades urbanas, ribeirinhas e quilombolas. Estas últimas são as menos conhecidas e com menor destaque no cenário do município, devido, entre outras coisas, ao fato histórico de sermos uma sociedade estruturalmente racista, que usufruiu (e usufrui) da contribuição dos povos africanos, mas não lhes reconhece direitos elementares, condenando-os a uma situação de invisibilidade. No decorrer desta pesquisa foi possível perceber que muitas pessoas que habitam o município sequer sabem

da existência de comunidades quilombolas dentro de suas fronteiras. Este trabalho, além de registrar dados linguísticos da comunidade Maria Ribeira, é uma forma de dar visibilidade e reconhecimento à existência desses povos.

Os dados analisados neste trabalho foram obtidos por meio de entrevistas sociolinguísticas e foram tratados conforme as orientações da metodologia variacionista; o enfoque fonético-fonológico visa observar se a ocorrência de alteamento da vogal pretônica na fala da comunidade investigada indica uma situação de variação estável ou de mudança em progresso. Para entender melhor a realização deste fenômeno, foram estabelecidos alguns grupos de controle, separados conforme se trate de interferência interna (fator estrutural/ linguístico) ou de pressão externa (fator social/extralinguístico).

Foram registradas e analisadas ocorrências do fenômeno investigado na fala espontânea de moradores da comunidade Maria Ribeira, controlando a frequência de alteamento e de neutralização da vogal média anterior em palavras como *piqueno* = pequeno, *iscola* = escola, *minina* = menina, dentre outras.

O artigo está organizado em três seções. Na primeira, apresentamos uma reflexão de natureza mais teórica sobre a abordagem em que se sustenta o estudo, mostrando brevemente suas linhas gerais e algumas notas mais específicas sobre o fenômeno de alteamento vocálico. Na segunda, temos elementos da metodologia utilizada e, finalmente, na terceira, nos debruçamos sobre os dados e uma possibilidade de análise, conforme o referencial adotado.

Referencial teórico

Ao longo dos tempos, muitos estudos vêm sendo realizados acerca do funcionamento da língua, sobretudo no que diz respeito às múltiplas funções que compõem a estrutura da linguagem humana. Dentro desse amplo sistema de estruturação, não poderia passar despercebido o modo como funciona o arranjo da língua nos

seus níveis fonético e fonológico bem como as variações decorrentes de diversos fatores linguísticos e extralinguísticos.

Embora se atribua a William Labov a criação da Sociolinguística como área especificamente voltada à questão da variação e demarcada na grande área das Ciências da Linguagem, a ideia de que as línguas sofrem pressão de natureza extralinguística já havia sido observada e registrada muito antes dele. Para Calvet (2002), devemos ao linguista francês Antoine Meillet os primeiros alertas, ainda nos idos do século XIX, para a necessidade de se considerar, por exemplo, a história na investigação de determinados fenômenos de mudança linguística. Por questões que não cabem discutir aqui, foi preciso esperar até a metade do século XX para que essa ideia tomasse forma e consistência, cabendo, como já assinalado mais acima, a um grupo de jovens pesquisadores americanos, cujo expoente maior é William Labov, o mérito da inauguração dessa corrente no campo das ciências da linguagem.

Assim, podemos dizer que a Sociolinguística passou a ser uma ciência autônoma e interdisciplinar somente em meados do século XX, apesar de que anteriormente pesquisadores já trabalhassem nessa perspectiva de estudos, analisando a língua não só em uma esfera propriamente gramatical, pois entendiam que o comportamento da língua poderia sofrer influências externas, uma vez que não estava dissociada de quem a pratica e do contexto no qual o falante está inserido (BORTONI-RICARDO, 2019, p. 11).

Despontam como trabalhos precursores da sociolinguística de cunho variacionista os estudos feitos por William Labov (1970), abrindo caminho para outros sociolinguistas investigarem as múltiplas variações não só da língua inglesa, mas de diversas línguas, inclusive a língua portuguesa, comprovando que não existe superioridade na língua, que não existem modos “certos” ou “errados” de falar.

É fato que existe uma ampla pluralidade de línguas no mundo, tanto as catalogadas como línguas oficiais de determinados países, quanto línguas que não recebem títulos de línguas oficiais ou que

sequer já foram descritas. Muitos podem se perguntar quantas línguas existem no mundo, mas é um questionamento muito difícil de se responder, para não dizer quase impossível. Bortoni-Ricardo (2019) assegura que não se pode afirmar com precisão um denominador numérico exato que responda a esse questionamento, mas que seria uma média aproximada de seis a sete mil línguas.

Uma das explicações proferidas pela autora para não determinar com precisão esse fator numérico é que “não é fácil identificar uma língua, porque as línguas não são homogêneas, usadas por todos os seus falantes da mesma maneira. Pelo contrário, elas comportam muita variação” (BORTONI-RICARDO, 2019, p. 23). Basta ficar atento ao repertório que as pessoas utilizam diariamente de forma espontânea para se comunicar. Essa pluralidade de manifestações linguísticas, embora carreguem consigo um papel de símbolo identitário, nem sempre se configuram um fator distinguido apenas na observação entre duas ou mais línguas oficiais. Ainda segundo a autora:

Também no âmbito de uma mesma língua, é notável como os usos linguísticos são um instrumento que os falantes usam para marcar sua identidade, especialmente sua origem geográfica. No Brasil, comunidades de fala em cidades e regiões de colonização mais antiga já desenvolveram variedades que as identificam, seja pelo sotaque, seja por palavras e expressões típicas. Até mesmo em cidades fundadas há menos tempo, como Belo Horizonte, Goiânia e Londrina, por exemplo, já é possível identificar traços no português local que funcionam como marcas identitárias para seus falantes (BORTONI-RICARDO, 2019, p. 28).

Temos, assim, que a questão vai muito além de apenas reconhecer a existência formal de línguas. A heterogeneidade das línguas não está presente apenas na distinção de uma língua oficial relativamente a outra(s). Além da variação de língua oficial, tem-se a variação diageracional, variação diastrática etc.; o repertório linguístico varia da língua falada para a língua escrita. Isso gera, ainda na sociedade atual, o retrógrado preconceito linguístico

alimentado por diversos mitos, pois a gramática brasileira (ou gramáticos normativos brasileiros) designa um tipo de “norma padrão” da língua portuguesa – que Bagno (2015) prefere chamar de “variedade de prestígio” – e estigmatiza as demais variedades da língua.

Scherre (2005) reflete sobre o preconceito linguístico existente também nas mídias sociais. Continuamente as mídias brasileiras veiculam atitudes preconceituosas, refletindo uma necessidade de subjugar sujeitos que dispõe, em grande maioria, de um contexto lexical subalternizado pelas elites. E ofender os códigos linguísticos das classes de menor prestígio parece ser prazeroso para aqueles que dominam uma variedade urbana de prestígio (não que eles não “escorreguem” também nas palavras “indesejadas”).

Não é engraçado despejar atitudes desumanas sobre a linguagem de determinado grupo social que também é, inclusive, marca identitária. Mas, “sabe-se bem que, infelizmente, a língua é também instrumento de poder; língua é também instrumento de dominação; língua é também instrumento de opressão” (SCHERRE, 2005, p. 44). De modo conivente com esse repertório preconceituoso, muitas reportagens midiáticas agem como se fossem donas da verdade, com ar de ofensiva superioridade. É preciso que sejam tomadas atitudes de enfrentamento a tudo isso, pois, assim como os preconceitos religioso, racial, sexual, etc., o preconceito linguístico humilha o ser humano de uma forma sórdida. Scherre enfatiza que:

[...] não temos o direito de nos omitir diante das situações concretas de preconceito linguístico. Mais do que isto: temos o dever de nos manifestar. É o exercício da cidadania. Enfatizo: não sou contra a gramática normativa [...]: sou contra, sim, sua veneração cega, que gera necessariamente seu uso equivocado, humilhando o ser humano por meio do que ele tem de mais característico: o dom de dominar a própria língua. (SCHERRE, 2005, p. 71).

É inegável que, em se falando de Brasil, existe um enorme abismo social acompanhado, também, de discriminações. A verdade é que se torna muito fácil subjugar as variedades da língua

e dizer que este modo de falar é “certo” e aquele é “errado” e, mesmo que a história mostre que as noções de certo e errado são relativas, “poucos percebem que as formas consideradas certas e/ou de prestígio são as que pertencem à língua, aos dialetos, ou às variedades das pessoas ou grupos que detêm o poder econômico ou cultural” (SHERRE, 2005, p. 15).

Ainda assim, consideram-se incabíveis os preconceitos linguísticos praticados contra as variedades existentes na língua portuguesa. Além de ser um retrocesso, mostram uma lacuna de conhecimentos mais profundos dos códigos linguísticos existentes. Basta observar o quanto a língua portuguesa já apresentou modificações com o decorrer do tempo, como ela já se transformou com o passar do tempo, como ela muda de falante para falante, conforme a idade uma mesma pessoa poderá mudar seu repertório linguístico. Bagno (2017), em *A língua de Eulália*, chama atenção para a aceitabilidade da existência de variações na língua. Em *Preconceito linguístico* (2015), ele ainda enfatiza que:

A língua é viva, dinâmica, está em constante movimento – toda língua viva é uma *língua em decomposição e em recomposição, em permanente transformação*. É uma fênix que, de tempos em tempos, renasce das próprias cinzas. É uma roseira que quanto mais a gente vai podando, flores mais bonitas vai dando. (BAGNO, 2015, p. 168)

Diante da inexistência de superioridades na língua, os sociolinguistas têm papel de importância ímpar como estudiosos das línguas em suas múltiplas funcionalidades e contextos. É imprescindível, não só aos estudiosos da língua, mas às pessoas em geral, reconhecerem que o Brasil não é monolíngue, mas que existe, além de outras línguas catalogadas, uma pluralidade de variedades dialetais dentro da própria língua portuguesa falada no Brasil. Além disso, deve-se considerar que isso não é motivo de vergonha para o país ou para quem as pratica, mas fonte de orgulhoso reconhecimento identitário e que pode, também, ser fonte de pesquisa e registros de modo a ampliar o inventário linguístico do país.

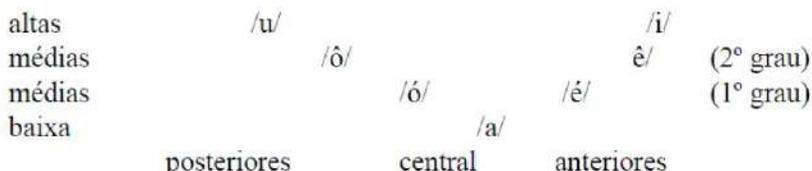
Uma das características mais marcantes dessas pesquisas é o reconhecimento de que existem variações pertinentes na língua que não devem ser subjugadas, mas também não podem passar despercebidas ou ignoradas pelas ciências da linguagem e não devem estar inertes aos olhares e aos conhecimentos linguísticos. A falta de conhecimento sobre as variedades da língua e suas ações cotidianas abre espaço para o preconceito linguístico, gerando patéticos mitos preconceituosos sobre a língua, pois “onde não existe uma política linguística bem informada e esclarecida, a ignorância (ou má-fé) se instala com a maior tranquilidade” (BAGNO, 2015, p. 24).

Portanto, é necessário entender que a língua está em constante movimento e, por isso, os estudos e os olhares sobre ela não podem ficar estagnados no século passado. Não é para ter vergonha ou discriminar uma variedade da língua apenas por não estar em harmonia com a variedade urbana de prestígio. Como já mencionado anteriormente, não existe superioridade e inferioridade na língua, mas sim variedades. E, dentre as inúmeras situações de variação existentes no Brasil, uma das que mais chama a atenção é a das vogais.

Estudos sobre as vogais médias pretônicas

Câmara Júnior (1970), em seu trabalho sobre a estrutura da língua portuguesa, afirma que a classificação das vogais como fonemas deve ser considerada a partir de sua posição tônica, haja vista que tal posição possibilita analisar de forma mais nítida os traços distintivos vocálicos. Ele apresenta as vogais em uma representação de sistema triangular, na qual classifica de um lado as vogais posteriores e do outro as vogais anteriores, conforme a elevação gradual da língua e, ao centro, a vogal /a/ como vértice mais baixo do triângulo, por não apresentar avanço ou elevação apreciável da língua. “A elevação gradual da língua, na parte anterior ou na parte posterior, conforme o caso, dá a classificação articulatória de vogal baixa, vogais médias de 1º grau

(abertas), vogais médias de 2º grau (fechadas) e vogais altas” (CÂMARA JR, 1970, p. 33).



(CÂMARA JR. 1970, p. 33)

Ainda segundo o autor, as vogais podem sofrer alterações dos sons conforme a posição que ocupam em uma palavra, o que já se havia discutido anteriormente aqui. Há, inclusive, a possibilidade da ocorrência da alofonia resultante das produções átonas, ou seja, um fonema (menor unidade sonora) poderá variar para outro, aproximadamente. Nessa posição, todos os fonemas vocálicos, em termos fonéticos, apresentam variação articulatória e auditiva. Mas também chama a atenção para a possível ocorrência da neutralização, pois “ela é diversa segundo a modalidade de posição átona. Nas vogais médias antes de vogal tônica (pretônicas) desaparece a oposição entre 1º grau e 2º grau...” (CÂMARA JR., 1970, p. 43).

Leda Bisol (2005) descreveu o sistema vocálico do português brasileiro baseada também em estudos do autor anteriormente mencionado (CÂMARA JÚNIOR), enfatizando que, apesar de o sistema vocálico da língua portuguesa apresentar um sistema triangular de sete vogais (CÂMARA JUNIOR. 1970, p. 41), nas posições átonas esse número de sons fica reduzido. Trata-se da neutralização já anteriormente identificada por Câmara Jr. (1970).

Esse mecanismo acontece porque duas unidades de sons diferentes podem fundir-se em apenas uma unidade sonora. Tome-se como exemplo os fonemas /ɛ/, /e/ e /i/ (na posição tônica), ao assumirem a posição pretônica reduzem-se as unidades sonoras apenas para /e/ e /i/. Dessa forma, o traço que distinguia essas duas unidades fonológicas /ɛ/ e /e/ desaparecem completamente quando

essa vogal passa de tônica a pretônica, como acontece nos exemplos: *p[ɛ]dra = p[e]dreiro*, *v[ɛ]la = v[e]lleiro*, *s[ɛ]la = s[e]lleiro*. Por consequência dessa neutralização existente entre as vogais médias de 1º e 2º graus, o quadro de vogais passa a ser composto, então, na posição pretônica, por cinco vogais. (BISOL, 2005, p. 127-128)

1º quadro (vogais pretônicas):				
altas	/u/			/i/
médias		/o/		/e/
baixa			/a/	

(CÂMARA JR. 1970, p. 34)

Além da neutralização, encontra-se na posição pretônica outro tipo de variação que “não provoca alteração no sistema” (BISOL, 2005, p.173). Essa variação chamada por Bisol de *harmonização vocálica* ocorre quando a vogal média pretônica assimila a altura da vogal da sílaba seguinte. Isso pode explicar variações tais como as encontradas em palavras com os quais é possível se deparar no dia a dia de forma nem um pouco esporádica, sobretudo quando se trata da fala espontânea. Como, por exemplo, as palavras *m[e]nino = m[i]nino* e *pr[e]guiça = pr[i]guiça*. Não se trata de deturpação ou “assassinato” da língua portuguesa, pois os fenômenos da variação são acontecimentos propícios das línguas diversas, haja vista que estas estão em constante movimento. Alguns estudos vêm sendo feitos acerca desse fenômeno das variações das vogais médias pretônicas.

Voltando-se para estudos das vogais na Amazônia paraense, Freitas (2001) desenvolveu um estudo onde procurou observar e descrever o comportamento das vogais médias pretônicas /e/ e /o/ no falar da cidade de Bragança. A autora fez uma análise quantitativa dos dados de 32 informantes estratificados em sexo, faixa etária, escolaridade e renda. Os resultados dessa pesquisa apontaram para a predominância das variantes médias no dialeto estudado, enquanto as baixas mostraram pouca frequência,

juntamente com as altas que apresentaram, ainda, o menor índice. A autora conclui que “sobre a variação das vogais médias pretônicas /e/ e em contexto silábico CV e CVC de posição inicial ou medial de palavra, na variedade falada da área urbana de Bragança – Pará” (FREITAS, 2001, p. 108), é possível afirmar que a variação estudada é desencadeada pelo contexto das vogais imediatas por meio da assimilação, independente da tonicidade.

Destaca-se, com maior índice de favorecimento ao alteamento, as consoantes labiais e, também, as sibilantes e velares. No que diz respeito à relação de pretônica e tônica com item lexical do mesmo paradigma, a pretônica considerada átona permanente tende a altear, bem como aquela relacionada à tônica de altura variável incluindo alta, a pretônica /o/ relacionada à tônica média e a pretônica /e/ relacionada à tônica baixa. Além desses fatores, a autora também destaca, como favorecedores ao alteamento, os advérbios dentro do grupo das classes morfológicas, que também desfavorecem a manutenção. Dentre os fatores sociais, destaca-se como favorecedor ao alteamento a escolaridade baixa dos informantes (FREITAS, 2001).

Dias *et al.* (2007), dentro dessa perspectiva de investigação, investigaram o alteamento das vogais médias pretônicas na área rural do município de Breves (PA). A pesquisa contou com dados oriundos de relatos de experiências de um *corpus* de trinta e seis informantes da região, que foram (pré) selecionados conforme a proposta metodológica de Tarallo (2007).

Segundo os autores, os fatores significantes para explicar esse fenômeno de variação investigada estão relacionados aos grupos de: “1) fonema vocálico da tônica quando oral; 2) distância relativa à sílaba tônica; 3) vogal contígua à sílaba da vogal pretônica; 4) sufixo; 5) consoante do *onset*; 6) consoante do *onset* da sílaba seguinte e 7) escolaridade” e, explicou o peso que cada grupo tem para a ocorrência ou não do alteamento. Ao fazer a primeira análise quantitativa dos resultados das vogais dependentes, os dados apontaram para a porcentagem de 57% representando a ausência

do fenômeno do alteamento e 43% como representatividade da presença deste fenômeno (DIAS *et al.*, 2007, p. 6-7).

O trabalho de Dias *et al.* (2007) levou à conclusão de que o fenômeno do alteamento das vogais médias pretônicas /e/ e /o/ não ocorre na maioria das falas dos informantes. Além disso, está em um “gradual processo de extinção” (DIAS *et al.*, 2007), uma vez que o alteamento é observado na fala das pessoas com mais idade, sobretudo aquelas acima dos 46 anos e de menor grau de escolaridade. Os informantes mais jovens e de maior grau de escolaridade apresentaram na sua fala pouca presença do fenômeno em questão.

O trabalho geograficamente mais amplo de Razky e Santos (2009) procurou descrever o perfil geolinguístico da vogal /e/ no estado do Pará. Dados desta pesquisa registraram a frequência das três regras variáveis nessa vogal média anterior em posição pretônica (baixa [ɛ], média [e] e alta [i]) nos falares paraenses, cuja predominância foi da ocorrência da média [e], com percentual correspondente a 41%. Ressalta-se que, no geral, há preferência pela variante /e/ na maioria do território, mas não se pode afirmar que há “uma ampla tendência de favorecimento a essa variante, considerando-se as frequências obtidas para as demais regras, o que indica que o fenômeno constitui um quadro multidialetal no Estado” (RAZKY; SANTOS, 2009, p. 22).

Os autores consideram que existe uma boa representatividade de zonas dialetais para cada variante em questão. Isso porque, dos sete municípios investigados, três mostram favorecimento à variante [e] – Belém, Soure e Almeirim –, dois favorecem a variante [ɛ] – Altamira e Jacareacanga – e um destaca o favorecimento pela variante [i] – Marabá. Tais resultados levam à conclusão de que esse fato, “do ponto de vista geolinguístico, salta aos olhos e permeia as vicissitudes sócio-históricas de cada município” (RAZKY; SANTOS, 2009, p. 22).

Em seu artigo “Vogais na Amazônia Paraense”, Cruz (2012) apresenta dados resultantes de pesquisas realizadas por integrantes do Projeto Norte Vogais. Utilizando de procedimentos

metodológicos propostas por Tarallo (2007), o Projeto contou, ao todo, com um corpus de 318 (trezentos e dezoito) informantes nativos da Amazônia Paraense, originários de cinco locais: Belém, Cametá, Breves, Breu Branco e Mocajuba, em suas zonas rural e urbana (CRUZ, 2012). A equipe de pesquisadores priorizou em suas investigações três aspectos fonéticos: a variação das vogais médias pretônicas, a variação das vogais médias postônicas mediais e a nasalidade alofônica.

A autora afirma que as investigações que procuram mostrar se as vogais médias pretônicas sofrem alteamento, manutenção ou abaixamento, indicam que a probabilidade da manutenção dessas vogais é muito maior. Já o alteamento recebe um percentual muito baixo de aparição nos resultados dessas pesquisas. As cidades de Breves e Breu Branco apresentaram percentuais mais destoantes e receberam uma nova pesquisa linguística que comprova a influência de fatores externos, como o fato de serem “regiões que receberam um fluxo migratório considerável em decorrência de projetos econômicos da região” (CRUZ, 2012).

Somando-se a estes estudos das vogais, Cruz e Sousa (2013) descreveram a variação vocálica das médias pretônicas no português falado na cidade de Belém (PA), a partir de estudos feitos por Sousa (2010). Os resultados apontam para a maior frequência da ocorrência das vogais médias fechadas, tanto para as vogais anteriores – que totalizaram uma porcentagem de 47% – quanto para as posteriores – que demonstraram uma representatividade de 44%. Para explicar o comportamento dessas vogais na zona dialetal investigada, oito grupos de fatores foram elencados como influenciadores nesse processo, sendo seis relacionados a fatores linguísticos e dois a fatores sociais.

As autoras concluem que os vocábulos sem sufixo, as sílabas com ataque ramificado e sílabas pesadas desencadeiam maior probabilidade de ocorrência da variante média fechada. Além disso, destacam a importância do papel da sílaba tônica, uma vez que as vogais fechadas assumem essa posição, há favorecimento da manutenção das pretônicas orais. As pretônicas nasais, por sua

vez, terão sua manutenção favorecidas pelas vogais baixas. Este trabalho também identifica que, na variedade de Belém, a distância entre tônica e pretônica favorece a manutenção, assim como na fala dos mais jovens que se encaixam nos primeiros níveis de escolarização.

Procedimentos metodológicos

Uma das ferramentas utilizadas neste trabalho de pesquisa foi a gravação das entrevistas dos informantes da comunidade lócus da pesquisa. No entanto, como não se tinha um conhecimento mais aprofundado da comunidade, tampouco aproximação com as famílias e moradores, o primeiro passo foi estudar uma maneira de como realizar essa aproximação e aprofundar os conhecimentos acerca das famílias e da comunidade. Nesse sentido, a aproximação com um dos moradores (egresso do Curso de Licenciatura em Educação do Campo) foi de extrema relevância para início das atividades.

O morador em questão, Clésio Castro Gomes, foi um aliado indispensável que somou de forma significativa na realização do trabalho. Primeiro, porque foi o responsável em fazer o elo de aproximação com a comunidade investigada bem como possibilitou a entrada e permanência na localidade durante o período da coleta de dados. Através desse contato é que foi possível fazer a seleção dos informantes que seriam entrevistados, facilitando sobremaneira o acesso a informações sobre o histórico (por meio de narrativas orais dos moradores) da comunidade, o qual será possível conhecer, resumidamente, a seguir. Nas subseções que virão adiante, serão explicitadas, além do histórico da comunidade, as etapas deste trabalho.

A comunidade quilombola Maria Ribeira

O Quilombo Maria Ribeira¹ é uma comunidade de remanescentes de quilombos onde moram famílias há gerações, que se autorreconhecem e se denominam como povo quilombola. De acordo com informações dos próprios moradores, esse povo herda a resistência de negros escravizados que fugiram dos engenhos localizados na cidade de Gurupá/PA (antes mesmo de sua emancipação) em busca de liberdade. Logo no início, esses primeiros habitantes do quilombo não fixaram moradia perto da beira do rio, mas em lugares bem remotos mata adentro, sem deixar pistas ou caminhos marcados que possibilitassem lhes localizar, pois não podiam arriscar serem encontrados.

Eram raras às vezes que alguém saía dali para procurar a cidade. A alimentação do povo era adquirida por meio da caça, da pesca, do extrativismo e da agricultura (roçado de mandioca e seus derivados). As doenças eram tratadas com a medicina caseira (uso de plantas e ervas medicinais), método que tem perpassado gerações e ainda é utilizado hoje em dia, apesar do “acesso mais facilitado” à saúde pública (mesmo com enorme precariedade). Somente depois de algum tempo eles mudaram-se para próximo do rio – não é preciso ressaltar que foi após a abolição da escravidão.

Hoje em dia, a comunidade é composta por 60 (sessenta) famílias, organizadas em uma associação denominada ARQMR – Associação de Remanescentes de Quilombo da Maria Ribeira, através da qual já conseguiram vários projetos que contribuíram e contribuem para a melhoria de suas vidas. Dentre os mais relevantes projetos em benefício da comunidade em geral estão a aquisição de casas por meio do projeto *Minha casa minha vida*,

¹ Com uma área total de 2.031,8727 ha, a comunidade Maria Ribeira recebeu, em nome de sua associação ARQMR, o Título de Reconhecimento de Domínio Coletivo de seu território. Tal documento foi outorgado pelo Governo do Estado do Pará, através do Instituto de Terras do Pará – ITERPA – em 20 de novembro de 2000.

energia elétrica, sistema de abastecimento de água e uma escola de ensino fundamental.

A comunidade é formada por dois povoados (como eles mesmos denominam) que foram criados por duas famílias diferentes ainda no período de povoamento do local. Atualmente, preservam manifestações religiosas com festejos de santos padroeiros, momentos preenchidos por orações, folia – organizada pelos próprios moradores da comunidade e que é uma herança cultural que perpassa gerações –, leilão e festa dançante. Também preservam o sistema de organização das famílias, os meios de produção tanto de extrativismo como da agricultura. Além disso, os moradores exibem com orgulho sua história, que fazem questão de contar para seus filhos e netos de modo que não caia no esquecimento e chegue também às gerações futuras, e se alegram em organizar uma valiosa programação de reconhecimento e empoderamento do quilombo no Dia da Consciência Negra.

Figura 1 – Comunidade Maria Ribeira.



Fonte: arquivo pessoal.

Os moradores usufruem, atualmente, de uma infraestrutura que consideram boa (adquirida através de sua organização

anteriormente mencionada): um sistema de abastecimento de água própria, em que uma caixa d'água distribui água encanada para todas as casas dos moradores; a energia elétrica também é acessível a todos os moradores por meio do projeto luz para todos, do Governo Federal, e a maioria das casas tem geladeira ou freezer, televisão; umas 2 ou 3 famílias possuem internet via *wi-fi*.

Figura 2 – Imagem de satélite do território



Fonte: Google Earth/Copernicus

O acesso ao Quilombo Maria Ribeira se dá tanto por estrada (não tão boa) quanto por via fluvial (principal meio de acesso) usando canoa, barco, voadeira, lanchas, etc. Após chegar no porto de desembarque, ainda tem um caminho longo para chegar até a vila, que leva um média de 15 minutos, se a pessoa for caminhando, ou mais rápido se for de moto. Por não ser um local tão afastado da cidade, o quilombo conseguiu uma lancha que transporta diariamente os alunos que estudam o ensino médio na cidade.

Coleta e tratamento dos dados

Continuando com o trabalho de pesquisa, o passo seguinte contou com a ajuda de Clésio Castro Gomes, morador da comunidade que contribuiu nesse processo, mediando a seleção das pessoas a serem entrevistadas. Então, seguindo as orientações propostas por Tarallo (2007) acerca dos métodos da pesquisa sociolinguística, optou-se por entrevistar inicialmente 12 informantes que nasceram e cresceram na comunidade lócus da pesquisa e não se afastaram dela por mais de três anos.

Tabela 1 – Estratificação social dos informantes.

FAIXA ETÁRIA	SEXO	ESCOLARIDADE
18 a 25 anos	Masculino (2)	Até 4 anos de escolaridade (1)
		Mais de 8 anos de escolaridade (1)
	Feminino (2)	Até 4 anos de escolaridade (1)
		Mais de 8 anos de escolaridade (1)
26 a 45 anos	Masculino (2)	Até 4 anos de escolaridade (1)
		Mais de 8 anos de escolaridade (1)
	Feminino (2)	Até 4 anos de escolaridade (1)
		Mais de 8 anos de escolaridade (1)
Acima de 45 anos	Masculino (2)	Até 4 anos de escolaridade (1)
		Mais de 8 anos de escolaridade (1)
	Feminino (2)	Até 4 anos de escolaridade (1)
		Mais de 8 anos de escolaridade (1)

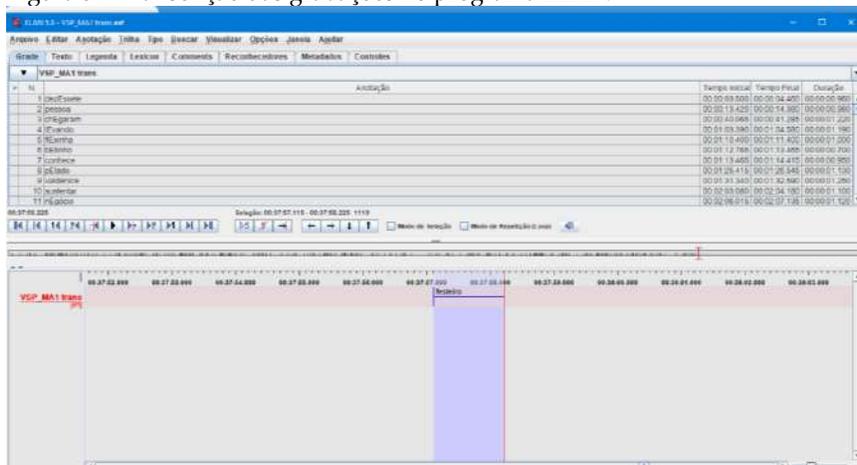
Fonte: Os autores

Após a seleção dos informantes, a próxima ação foi uma aproximação inicial com os escolhidos para que, na hora da gravação, o entrevistado se sentisse mais à vontade, pois o objetivo era registrar a fala espontânea dos moradores. Por conseguinte, a coleta de dados foi feita por meio da gravação de relatos de experiências direcionadas por um roteiro pré-elaborado de modo a estimular o diálogo. O *corpus* foi formado por excertos de fala de 12 (doze) informantes estratificados socialmente em idade: de 18 a 25

anos, de 26 a 45 anos e acima de 45 anos²; sexo: masculino e feminino; e escolaridade: até 4 anos de escolaridade e mais de 8 anos de escolaridade (conforme mostra a tabela 1).

Após a coleta, foi feita a codificação das gravações de modo a classificá-las conforme os critérios de seleção e, em seguida, foi o momento de transcrever grafematicamente os dados coletados; para isso, foi utilizado o *software* de transcrição e anotação ELAN³. No início, obteve-se em média 12 horas de material a transcrever, por não haver ainda habilidade quanto ao manuseamento do programa. Vale ressaltar que cada gravação tinha um tempo estimado entre 45 e 50 minutos.

Figura 3 – Transcrição das gravações no programa ELAN



Fonte: Os autores

² Por conta das medidas de isolamento social em consequência da pandemia causada pelo novo corona vírus, não foi possível realizar a entrevista com um informante do sexo masculino na faixa etária acima de 45 anos. Embora já estivesse sido marcada a entrevista, as medidas de isolamento impediram que ela fosse realizada uma vez que o informante faz parte do grupo de risco e, além disso, os moradores da comunidade decidiram fechá-la e impedir a entrada de pessoas que não moram lá, como forma de medida preventiva da doença.

³ ELAN (Version 5.8) [Computer software]. (2019). Nijmegen: Max Planck Institute for Psycholinguistics, The Language Archive. Disponível em: <<https://archive.mpi.nl/tla/elan>> Acessado em 10 mar 2020.

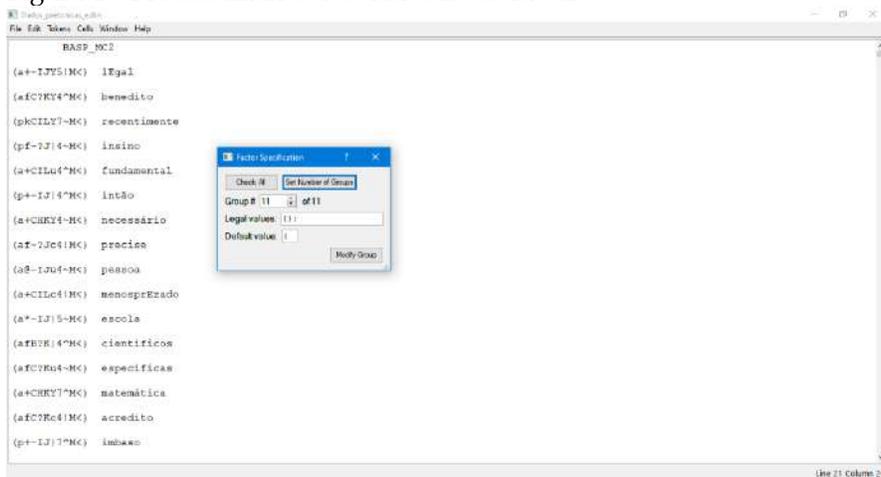
Feito esse processo de transcrição das gravações de todos os entrevistados, obteve-se um total de 3511 dados para serem analisados/estudados. De posse dos dados, partiu-se, então, para o processo de codificação, cujo objetivo era possibilitar o processamento estatístico e, então, chegar aos resultados da pesquisa em questão. Esse foi um processo que ocorreu paulatinamente e de forma cautelosa, uma vez que todos os códigos deveriam estar dentro das especificações propostas. Dessa forma, o programa a ser usado posteriormente não rejeitaria a leitura dos dados em questão.

Nesse processo de codificação, cada dado recebeu um código criado a partir das seguintes classificações linguísticas e extralinguísticas: **01**- *Variantes da variável dependente* (2 fatores); **02** – *Fonema vocálico da tônica, quando a pretônica é oral* (7 fatores); **03** – *Vogal pré-pré-tônica* (3 fatores); **04** – *Vogal contígua* (4 fatores); **05** – *Distância relativamente à sílaba tônica* (4 fatores); **06** – *Consoante do onset* (5 fatores); **07** – *Consoante do onset da sílaba seguinte* (5 fatores); **08** – *Peso silábico em relação à sílaba da variável dependente* (3 fatores); **09** - *Sexo do informante* (2 fatores); **10** – *Escolaridade do informante* (3 fatores) e; **11** – *Faixa etária* (3 fatores).

Feito isso, o próximo passo foi o processamento dos dados a partir desses códigos pré-definidos. Para essa etapa do trabalho, foi utilizado o programa *GoldVarb X⁴*, onde foi salvo o arquivo com os dados coletados da pesquisa já codificados. Após serem feitas as adequações ao programa para o processamento dos dados, foi feito o ajuste na sintaxe, momento em que foram corrigidos todos os erros que haviam ficado no momento da codificação. Depois disso foi criado um arquivo de condições (no programa) onde foram colocados os 11 grupos de fatores utilizados. A partir daí foi se fazendo o processamento de todos os dados.

⁴ TAGLIAMONTE, S. A.; SMITH, E.; SANKOFF, D.. *Goldvarb X*: A variable rule application for Macintosh and Windows. Toronto: Universidade de Toronto, 2015. Disponível em: <<http://individual.utoronto.ca/tagliamonte/goldvarb.html>> Acessado em: 30 mar 2020.

Figura 4 – Processamento dos dados no GoldVarb



Fonte: Os autores

Todos os resultados foram salvos em arquivos de texto (.txt) de forma que a pesquisa obtivesse resultados precisos. Nesse processamento, houve um *knockout*, que é quando a variação não ocorre. Então, foi preciso retornar ao arquivo de dados para encontrar o dado que continha esse fator e isolá-lo e fazer uma nova rodada de processamento. Com os resultados dessa etapa em mãos, foi feita a impressão desse material para a interpretação dos resultados estatísticos. Por fim, foi gerado o arquivo final com os resultados definitivos que serão descritos na próxima seção.

Descrição dos resultados obtidos

O programa *GoldVarb X* possibilitou o processamento estatístico dos dados e nos permitiu alcançar os resultados dos fatores favorecedores do alateamento, percentuais de ocorrência, pesos relativos, e grupos de fatores mais relevantes e significantes para a devida descrição do fenômeno investigado (alateamento ou não da vogal média pretônica /e/). A seguir, nas subseções, mostraremos os resultados alcançados e os fatores (linguísticos e extralinguísticos) que interferem na ocorrência do fenômeno em questão.

Variável dependente

Conforme o que já foi exposto no princípio deste trabalho, a variável dependente aqui considerada é o alteamento da vogal média pretônica /e/ no português falado na comunidade remanescente de quilombo Maria Ribeira. Isso quer dizer que os resultados indicam se os itens lexicais como *menina, preguiça, festejo*, assim como outras que se inserem dentro dessa perspectiva de investigação sofrem alçamento para /i/ nas suas vogais médias pretônicas.

Com base nos resultados obtidos, é possível afirmar que o alteamento da vogal média pretônica /e/ falado no português da comunidade Maria Ribeira tem o percentual de ocorrência de 24,3%. Dessa forma, conclui-se que há maior índice de ausência da ocorrência desse fenômeno com uma porcentagem significativa de 75,7%, conforme mostra a tabela a seguir.

Tabela 2 – Resultados da variável dependente de um total de 3511 dados.

	Aplicação	Percentual	Peso Relativo
Alteamento de /e/	853/3511	24,3%	0,24
Manutenção de /e/	2658/3511	75,7%	0,75

Fonte: Os autores

A pesquisa permitiu aferir que a ausência do alteamento da vogal média pretônica estudada é a variante majoritária na comunidade estudada, portanto, há uma maior probabilidade de não ocorrência do fenômeno. Embora haja elevado preconceito relacionado aos falantes de variedades populares, como destaca Bagno (2015), não é possível afirmar, sem uma pesquisa mais aprofundada, se há ou não estigma entre os falantes da própria comunidade acerca do fenômeno estudado.

Outros estudos feitos também na região amazônica, em localidades próximas da região de pesquisa deste trabalho, resultaram em dados surpreendentes do não predomínio do alçamento das vogais médias pretônicas /e/ para /i/ e /o/ para/u/. É o caso do trabalho feito por Cruz et al (2007) que também revelou a

predominância da ausência deste fenômeno na fala espontânea de moradores da área rural do município de Breves, no Pará, ilha do Marajó, com uma representatividade de apenas 43% da presença do fenômeno. Indiferente a esses dados também tem-se o estudo das “Vogais na Amazônia Paraense”, de Cruz (2012), que indica maior índice da probabilidade da manutenção das vogais médias pretônicas de 81% para Breves (urbano), 57% para Breves (rural), 67% para Breves (geral), 60% para Cametá, 64% para Belém (urbano), 53% para Belém (rural), 51% Mocajuba e 76% para Breu Branco.

Variáveis independentes

Como já mencionado anteriormente, as variáveis independentes correspondem aos grupos de fatores que poderão (ou não) explicar a ocorrência da variável dependente estudada. Dos onze grupos analisados neste processo, o programa selecionou seis com maior índice de significância matemática para determinar a ocorrência do fenômeno em estudo, ou seja, são os grupos favorecedores à ocorrência do alteamento. São eles: **1. Consoante do onset**; **2. Fonema vocálico da tônica quando a pretônica é oral**; **3. Distância relativamente à sílaba tônica**; **4. Peso silábico em relação à sílaba da variável dependente**; **5. Faixa etária** e; **6. Consoante do onset da sílaba seguinte**. É importante frisar que, dos seis grupos de fatores selecionados pelo programa, apenas uma variável social foi condicionada como estatisticamente relevante. Nas próximas subseções a seguir, todos esses grupos serão descritos e analisados conforme a ordem de relevância determinadas pelo processamento dos dados no GoldVarbX.

Consoante do onset

O primeiro grupo de fatores considerado pelo programa de processamento de dados como favorecedor ao alteamento da vogal média pretônica /e/ é a *Consoante do onset*. Os resultados mostram que em itens lexicais onde o *onset* é vazio existe maior chance de

haver alçamento da pretônica /e/ para /i/. Desse modo, constata-se que a probabilidade da ocorrência do alteamento em palavras encaixadas nesse fator é de **0,96**, ou seja, é consideravelmente favorecedor à ocorrência do fenômeno, com percentual de **79,1%** de ocorrência nos dados analisados.

Outro fator considerado também como favorecedor ao alteamento está relacionado às palavras cujas consoantes do *onset* se encaixam dentro do grupo *Coronal*. Com **21,9%** de alteamento observados nos dados, as análises deste estudo mostram que a probabilidade de haver o alçamento da pretônica é de **0,50**. Nessa análise quantitativa processada pelo programa, mostraram-se como influenciadoras apenas esses dois fatores do grupo. É o que se observa na tabela 3.

Tabela 3 – Percentual de ocorrência e probabilidade de alteamento da vogal média pretônica /e/ no Português falado na comunidade quilombola Maria Ribeira, considerando o grupo de fatores de Consoante do onset.

	Exemplo	Aplicação	Percentual	Peso relativo
<i>Onset</i> vazio	[i]ntão; [i]scola	474/599	79,1%	0,96
Coronal	recent[i]mente; d[e]manda	213/1075	19,8%	0,50
Dorsal	r[e]zar; r[e]sido	35/490	7,1%	0,32
Labial	p[e]ssoas; p[i]dindo	126/1164	10,8%	0,28
Onset ramificado	apr[e]nder; cr[e]sceu	5/183	2,7%	0,06

Fonte: Os autores

Como se pode ver na tabela anterior, há favorecimento do alteamento nas palavras de consoantes coronais (na mesma sílaba da pretônica) e com grande predominância de influência estão as palavras caracterizadas com o *onset* vazio, ou seja, a vogal pretônica não está acompanhada de uma consoante, ocorrendo o processo de harmonização explicados por Bisol (2005) e Câmara Jr (1970). Vale

ressaltar que consideramos como favorecedores pesos relativos acima de **0,50**.

Estudos anteriores sobre as variações ocorrentes entre as vogais médias pretônicas /e/ e /o/ no Português Brasileiro mostram, também, que o *onset* vazio é grande influenciador para o alçamento das vogais médias. É o que mostram os estudos de Cruz *et al.* (2008) que investigam “As vogais médias pretônicas no português falado nas ilhas de Belém” e Dias *et al.* (2007) que estudam o “Alteamento das vogais pré-tônicas no português falado na área rural do município de Breves (PA): Uma abordagem variacionista”.

Fonema vocálico da tônica, quando a pretônica é oral

O segundo grupo de fatores que o programa selecionou como favorecedor do fenômeno do alteamento diz respeito ao fonema vocálico da sílaba tônica, quando a pretônica é oral. Destacam-se dentro desse grupo três fatores com pesos relativos consideravelmente satisfatórios. Os resultados apontam uma maior probabilidade de ocorrência do alteamento da pretônica /e/ quando a vogal tônica é alta /i/ - conforme explicado pelo sistema vocálico triangular (CÂMARA JR, 1970) -, com peso relativo na ordem de **0,93**. Isso quer dizer que o fato de a sílaba tônica ser composta por /i/ aumenta a possibilidade de a média /e/ altear para a mesma unidade fonológica da tônica.

Acompanhando o fator acima explicitado, destacam-se também mais dois fatores. Segundo os dados, são favorecedores do alteamento, também, as palavras cuja sílaba tônica são compostas pela vogal alta /u/ com peso relativo de **0,81** e; as palavras que contém em suas sílabas tônicas o fonema /ɔ/, apresentaram um peso relativo favorecedor do alçamento, com **0,58**. Os demais fatores não registraram pesos relativos significativamente relevantes para explicação da variação. É o que mostra a tabela 4.

Tabela 4 – Percentual de ocorrência e probabilidade de alteamento da vogal média pretônica /e/ no Português falado na comunidade quilombola Maria Ribeira, considerando o grupo de fatores Fonema vocálico da tônica quando a pretônica é oral

	Exemplo	Aplicação	Percentual	Peso relativo
Vogal /i/ tônica para média pretônica /e/	v[i]ndia; [i]spírito	319/668	47,8%	0,93
Vogal /u/ tônica para média pretônica /e/	r[e]lúne; s[i]gundo	55/110	50%	0,81
Vogal /ɔ/ tônica para média pretônica /e/	[i]scola; s[i]nhora	183/282	64,9%	0,58
Vogal /a/ tônica para média pretônica /e/	[i]stamos; [e]ntrada	186/1053	17,7%	0,32
Vogal /e/ tônica para média pretônica /e/	des[i]mprego; enf[e]rmeira	17/445	3,8%	0,31
Vogal /o/ tônica para média pretônica /e/	p[e]ssoas; d[i]pois	54/628	8,6%	0,27
Vogal /ɛ/ tônica para média pretônica /e/	B[e]lém; p[i]queno	39/325	12%	0,24

Fonte: Os Autores

Como é possível observar, as vogais tônicas altas /i/ e /u/ mostram-se bastante influenciadoras da ocorrência de variação em questão, de igual modo que aparecem nos estudos de Cruz et al (2008) e Dias et al (2007) quando investigaram, também, a ocorrência do fenômeno do alteamento nas áreas rural e urbana de Breves, no Marajó. Além desses dois fatores do grupo, a tabela também mostra a seleção do programa por mais um fator que favorece o alçamento de /e/ para /i/ em posição pretônica. Trata-se de quando a vogal /ɔ/ em posição tônica, o que possibilitou, assim, a ocorrência do alteamento de /e/ para /i/ em palavras como

s[i]nh[ɔ]ra, [i]mb[ɔ]ra e [i]sc[ɔ]la. Esse mesmo fator aparece como relevante em estudos de Cruz et al (2007).

Distância relativamente à sílaba tônica

Outro grupo de fatores processado pelo programa de tratamento dos dados e considerado influenciador para a possível ocorrência do alteamento da vogal média pretônica /e/ no português falado na comunidade quilombola Maria Ribeira é o distanciamento da vogal pretônica em relação à sílaba tônica. Os resultados mostraram que a contiguidade (distância 1) entre sílaba tônica e pretônica favorece o alçamento de /e/ para /i/.

Dessa forma, é possível afirmar que palavras em que as vogais pretônicas ocupam um lugar próximo da tônica, há um maior favorecimento do fenômeno de alteamento. Nesse caso, observam-se palavras como *p[e]lpino*, *m[e]lnino* e *b[e]bida* sofrerem variação para *p[i]lpino*, *m[i]lnino* e *b[i]bida*. Portanto, conforme os resultados da pesquisa, nessas palavras a probabilidade de pretônica /e/ alçar para a vogal alta /i/ é de **0,58**. Os demais fatores se mostram pouco favorecedores à ocorrência da variação. Observe a tabela 5.

Tabela 5 – Percentual de ocorrência e probabilidade de alteamento da vogal média pretônica /e/ no Português falado na comunidade quilombola Maria Ribeira, considerando o grupo de fatores Distância relativamente à sílaba tônica.

	Exemplo	Aplicação	Percentual	Peso relativo
Distância 1	b[i]bida; p[e]quena	710/2400	29,6%	0,58
Distância 2	[e]sperava; [e]nfermeira	138/972	14,2%	0,38
Distância 3	r[e]cuperando; r[e]frigerante	5/139	3,6%	0,05

Fonte: Os autores

A tabela mostra que, conforme já explicitado anteriormente, o único fator do grupo que pode ser considerado influenciador à

ocorrência do alteamento da pretônica é a posição contígua à tônica. No caso investigado, dos 2400 dados que se encaixam dentro desse fator, 710 deles registraram a ocorrência do alçamento, assumindo uma porcentagem de 29,6%. Enquanto os demais fatores, considerados favorecedores, obtiveram pesos relativos menores que 0,50 (observar tabela 5), o de menor significância aparece com peso relativo de **0,05**, mostrando-se desfavorável ao alteamento. Os resultados deste trabalho relacionados a este grupo de fatores são semelhantes ao estudo de Dias et al (2007) quando dizem que quanto mais distante a pretônica estiver da sílaba tônica, mais difícil será observar a ocorrência dessa variação.

Peso silábico em relação à sílaba da variável dependente

O quarto grupo de fatores considerado favorecedor à ocorrência do alteamento da vogal média pretônica /e/ para a vogal alta /i/ selecionado pelo programa é o que trata do peso silábico em relação à sílaba da variável dependente. Considerando os três fatores observados, os resultados apontam que sílabas leves são favorecedoras do alteamento, com pesos relativos de 0,73 para o padrão VC e de **0,53** para o padrão CV. Por outro lado, o padrão CCV, ou seja, pesado, apresentou peso relativo de **0,24**.

Tais resultados levam à conclusão de que os fatores que influenciam o alçamento da vogal média pretônica /e/ para a vogal alta /i/ são os padrões leves VC e CV. Enquanto o padrão pesado CCV desfavorece a realização do fenômeno, pois apresenta peso relativo menor que 0,50. Vejamos os resultados completos na tabela 6.

Tabela 6 – Percentual de ocorrência e probabilidade de alteamento da vogal média pretônica /e/ no Português falado na comunidade quilombola Maria Ribeira, considerando o grupo de fatores Peso silábico em relação à sílaba da variável dependente.

	Exemplo	Aplicação	Percentual	Peso relativo
Leve VC	[i]ntão; [i]ncontra	308/680	45,3%	0,73
Leve CV	m[i]nino; p[i]queno	494/1946	25,4%	0,53
Pesada CCV	pr[e]cisa; entr[e]gar	51/885	5,8%	0,24

Fonte: Os autores

Nesse grupo encaixam-se dados que apresentam nasalidade e, nesse caso, isso explica a ocorrência da variação na palavra [e]ntão em que a vogal pretônica alça para [i]ntão. Esse grupo de fatores aqui descrito obteve resultados diferentes no trabalho de Dias *et al.* (2007), que não obteve pesos relativos satisfatórios para serem considerados influentes ao alteamento.

Faixa etária

O quinto grupo considerado relevante para explicar o alteamento da vogal média pretônica /e/ no português falado na comunidade Maria Ribeira é a faixa etária dos informantes. É importante ressaltar que, dos seis grupos selecionados pelo programa, apenas esta variável social aparece entre os fatores estatisticamente relevantes para explicar o fenômeno estudado. Para avaliar qual/quais grupo/s etário/s favorecem essa variação estudada foi organizado (conforme explicitado na metodologia) em três fatores: 15 a 25 anos; 26 a 45 anos e; 46 em diante.

A faixa etária entre 15 a 25 anos aparece com peso relativo de **0,54** e, o fator correspondente à faixa etária de 46 anos em diante aparece com peso relativo correspondente a **0,59**. Dessa forma, pode-se afirmar que são dois os fatores deste grupo que favorecem o fenômeno do alteamento da pretônica investigada neste trabalho. Descarta-se, portanto, como favorecedor da variação em questão, a

faixa etária de 26 a 45 anos, apresentando peso relativo de **0,49**. Veja a tabela 7.

Tabela 7 – Percentual de ocorrência e probabilidade de alteamento da vogal média pretônica /e/ no Português falado na comunidade quilombola Maria Ribeira, considerando o grupo de fatores Faixa etária do (a) informante.

	Aplicação	Percentual	Peso relativo
46 anos em diante	161/725	22,2%	0,59
15 a 25 anos	312/1124	27,8%	0,54
26 a 45 anos	380/1662	22,9%	0,49

Fonte: Os autores

Ressalta-se aqui que as considerações favorecedoras e não favorecedoras partem de um resultado matemático de peso relativo de **0,50**. Como já foi dito anteriormente, acima desse peso, os dados se mostram favorecedores e abaixo dele são considerados não favorecedores. Observe, na tabela 7, que a faixa etária dos informantes mais velhos (46 anos em diante) apresenta maior probabilidade de realização do alteamento, enquanto a faixa etária dos mais jovens apresenta peso favorecedor de 0,54 e a faixa etária intermediária (26 a 45 anos) apresenta peso relativo próximo ao ponto neutro (0,50).

A partir desses resultados, é possível afirmar que a variação estudada neste trabalho apresenta certo equilíbrio nessa comunidade de fala, tendo-se, portanto, um caso de variação estável, conforme a teoria laboviana de tempo real e tempo aparente. O registro de ocorrência do fenômeno na fala espontânea dos informantes mostrou haver resultados aproximados entre a fala dos mais jovens (peso relativo 0,54) e as pessoas de idade mais avançada (0,59). Mas, também, nota-se que o alteamento vai perdendo força nas três faixas, ainda entre os mais velhos a probabilidade de alteamento seja maior.

Esse resultado se aproxima do resultado obtido no trabalho de Cruz et al (2008) quando estudou as vogais médias pretônicas nos dialetos falado por moradores das ilhas de Belém (PA). Os autores concluem por meio das pesquisas que essa variação aparece com

mais frequência apenas na fala dos informantes incluídos na faixa etária mais avançada, o que significa dizer que tal variação com o tempo poderá desaparecer.

Consoante do onset da sílaba seguinte

Assim como a consoante do *onset* se mostrou favorecedora ao alteamento da vogal média pretônica, a consoante do onset da sílaba seguinte também se mostrou relevante para a explicação do fenômeno da variação estudada neste trabalho. Neste caso, o primeiro fator que se destaca como favorecedor à aplicação da regra do alteamento diz respeito às consoantes dorsais (*k, g, s, z, ʒ, l, R*), com peso relativo correspondente a **0,57**. O outro fator que, também, pode-se considerar favorecedor à aplicação da regra da variação investigada, trata-se das consoantes labiais (*p, b, f, v, m*), que aparecem com peso relativo correspondente a **0,53**. Os demais fatores foram desconsiderados pelo programa por não apresentarem significância estatística. Nesse contexto, é possível afirmar que dos cinco fatores analisados apenas 2 foram considerados favoráveis à aplicação do alteamento: as consoantes dorsais e labiais.

Tabela 8 – Percentual de ocorrência e probabilidade de alteamento da vogal média pretônica /e/ no Português falado na comunidade quilombola Maria Ribeira, considerando o grupo de fatores Consoante do onset da sílaba seguinte.

	Exemplo	Aplicação	Percentual	Peso relativo
Dorsal	s[i]gundo; cons[i]guir	290/1118	25,9%	0,57
Labial	d[i]mais; d[i]pois	158/593	26,6%	0,53
Coronal	l[e]lão; [i]xiste	364/1662	21,9%	0,45
Onset vazio	aperr[i]ado; V[e]ado	4/28	14,3%	0,41
Onset ramificado	[i]xclui; al[e]gria	37/110	33,6%	0,24

Fonte: Os autores

As consoantes labiais que foram consideradas favorecedoras do alçamento também e apresentaram resultados semelhantes aos de Cruz et al (2008) e Dias *et al.* (2007), já as consoantes coronais demonstraram-se influenciadoras no trabalho de Cruz *et al.* (2008) e em nossa pesquisa figuraram como desfavorecedoras, com peso relativo de 0.45.

Considerações finais

Descrever a realidade linguística de povos e comunidades tradicionais é extremamente importante, pois, assim como em todos os povos do Brasil e do mundo, estão presentes ali inúmeros códigos linguísticos e itens lexicais que podem e devem ser estudados, para ampliar os registros das variedades do português aqui faladas. São povos, geralmente, invisíveis, que sofrem com inúmeros problemas que afetam tanto sua afirmação identitária quanto sua própria existência. Não é difícil acompanhar sucessivas políticas de sonegação de direitos a povos tradicionais, indígenas e quilombolas, de modo a exigir do próprio povo políticas de resistência.

Apesar de todas as problemáticas existentes, vale ressaltar que a comunidade de remanescentes de quilombo Maria Ribeira se orgulha em afirmar sua identidade nos seus múltiplos aspectos que o caracterizam como povo quilombola. A realidade linguística faz parte desse contexto. O processo da variação acontece de forma naturalizada entre os falantes da referida comunidade, ressaltando o que os autores apresentados neste trabalho problematizam acerca da não existência de superioridade na língua, uma vez que a variação é existência comprovada.

Os resultados deste trabalho indicaram que o fenômeno do alteamento da vogal média pretônica /e/ na fala espontânea dos moradores da comunidade quilombola Maria Ribeira ocorre em menor proporção que a sua manutenção. A partir das análises dos dados pesquisados, conclui-se que o *onset* vazio e *onset* com consoantes coronais são grandes favorecedoras da ocorrência de alteamento, haja vista que possuem pontos de articulação altos,

assim como vogais altas em posição de tônica favorecem por conta do processo de harmonização vocálica.

Além disso, o alteamento também é favorecido pela proximidade entre a sílaba tônica e a pretônica, provavelmente por conta do espraçamento de traços, de modo que a existência de barreiras gera, conseqüentemente, maior dificuldade de espraçamento de traços e o fenômeno do alteamento tende a não ocorrer. Somando-se a esses resultados, as sílabas leves também favorecem a ocorrência do fenômeno por terem menor esforço articulatorio, enquanto as sílabas pesadas travam esse processo.

Os mais velhos apresentam maior favorecimento da aplicação da regra, mas não há tanta diferença entre os mais jovens e a faixa intermediária, talvez pela configuração demográfica e socioespacial da comunidade, considerando que o adensamento populacional é pequeno, as redes sociais são relativamente fechadas e muitos dos moradores apresentam grau de parentesco próximo.

Dentro do último grupo de fatores selecionados como favorecedores ao alteamento da vogal média pretônica /e/, aparecem as consoantes dorsais e labiais quando localizadas no *onset* da sílaba seguinte. As primeiras favorecem o alçamento para a vogal alta /i/ porque possuem traços de altura e as segundas porque possuem os elementos oclusivos que favorecem a elevação. Por fim, é importante afirmar que ainda é possível explorar os dados, com os cruzamentos entre grupos de fatores, como faixa etária e escolaridade, além da possibilidade de estudo das vogais posteriores, para verificar se elas se comportam da mesma forma.

Tendo-se, portanto, a comprovação da existência do fenômeno estudado – embora em menor proporção –, a catalogação dessa variedade da língua é uma conquista para a comunidade e para os registros das variedades da língua portuguesa na Amazônia paraense. Além de um símbolo de conquista e reconhecimento, este trabalho acaba sendo, também, um valioso instrumento de empoderamento social e educacional, porque ajuda a desconstruir o preconceito linguístico, inclusive na escola.

A discussão da variação linguística soma a este trabalho, dentre outros fatores, por destacar a importância dos conhecimentos sociolinguísticos em seus múltiplos aspectos. E não podemos falar de sociolinguística dissociando-a do âmbito educacional, do ensino formal. A variação é realidade presente na vida das pessoas, das escolas, das comunidades – das mais próximas às mais remotas –, e por essa e outras razões não menos inferiores, destaca-se a importância de os professores terem um mínimo de formação sociolinguística. Além disso, devem ficar atentos para explicar aos alunos que, embora a variação não seja um fator estigmatizado – aparentemente o caso da comunidade Maria Ribeira –, o aluno precisa saber que se deve escrever conforme o padrão estabelecido pela norma da língua portuguesa.

Referências

- BAGNO, M. **A Língua de Eulália**: novela sociolinguística. – 17. ed. 5ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2017.
- BAGNO, M. **Preconceito Linguístico**. – 56ª ed. revista e ampliada – São Paulo: Parábola, 2015.
- BISOL, L. **Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro**. – 4. ed. rev. e ampl. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **Manual de Sociolinguística**. – 1. ed., 2ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2019.
- CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística**: uma introdução crítica. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.
- CÂMARA JR., J. M.. **Estrutura da Língua Portuguesa**. - 3ª ed. – Petrópolis: Vozes, 1999.
- CRUZ, R. Vogais na Amazônia Paraense. **Alfa**, São Paulo 56 (3): 945 – 972, 2012.
- CRUZ, R. *et al.*. As vogais médias pretônicas no Português falado nas ilhas de Belém (PA). In: ARAGÃO, M. S. S. (Org.). **Estudos em fonética e fonologia no Brasil**. 1ed. João Pessoa: ANPOLL/GT de Fonética, 2008.

- CRUZ, R.; SOUSA, J.. **Variação vocálica das médias pretônicas no português falado na cidade de Belém (PA)**. Porto Alegre: Letrônica, v. 6, n. 1, p. 26 – 46, jan./jun., 2013.
- DIAS, M. P. *et al.* O alteamento das vogais pré-tônicas no português falado na área rural do município de Breves (PA): *uma abordagem variacionista*. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**. Vol. 5, n. 9, agosto de 2007.
- FREITAS, S. N.. **As vogais médias pretônicas no falar da cidade de Bragança**. 2001. 125 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2001.
- LABOV, W.. **Padrões Sociolinguísticos**. Trad. Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008. [1970]
- PARÁ. Instituto de Terras do Pará. **Título de Reconhecimento de Domínio Coletivo**. Belém: ITERPA, 2000.
- RAZKY, A., and SANTOS, EG. O perfil geolinguístico da vogal /e/ no estado do Pará. RIBEIRO, SSC., COSTA, SBB., and CARDOSO, SAM., (Org). **Dos sons às palavras: nas trilhas da Língua Portuguesa** [online]. Salvador: EDUFBA, 2009, pp. 18 – 39. ISBN 978 – 85 – 232 – 1185 – 1. Available from SciELO Books <http://books.scielo.org>.
- SCHERRE, M. P. **Doa-se lindos filhotes de poodle: variação linguística, mídia e preconceito**. São Paulo: Parábola, 2005.
- SOUSA, J.. **A variação das vogais médias pretônicas no português falado na área urbana do município de Belém/PA**. 209 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2009.
- TARALLO, F. **A pesquisa sociolinguística**. Série Princípios. – 8.ed. – São Paulo: Ática, 2007.

O QUE PODE A SOCIOLINGUÍSTICA DIZER À EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CAMPO DA FORMAÇÃO DOCENTE?

Raquel Lopes

Considerações Iniciais

A ideia de que as línguas são realidades heteróclitas e diversificadas internamente não é nova. Ao menos no plano teórico, seja no nível intuitivo, seja naquele da teoria linguística propriamente dita, há registros relativamente antigos dessa percepção. Vejamos. Já no século XIV, Dante Alighieri se ocupou da “questione della lengua”, no seu clássico *A Divina Comédia*. Observador atento, Dante descreveu com pormenores parte da diversidade da língua italiana, muito diferente da que hoje conhecemos, é claro; não o fez como tarefa científica, mas o que fez registra a realidade multilinguística da Itália peninsular de então e ilustra, para os fins que pretendo mostrar aqui, que a diversidade linguística fora atestada há bastante tempo. No nível da teoria linguística, propriamente dita, a ideia de que a língua/linguagem é um fenômeno social pode ser datada ainda no final do século XIX, começo do século XX, quando o linguista Ferdinand de Saussure afirmou em seus cursos/aulas (reunidos e editados depois de sua morte no famoso *Cours de Linguistique Générale*) que “a língua é a parte social da linguagem” ou que “a língua é uma instituição social”. Porém, quando Saussure afirmava o caráter social da língua em oposição ao caráter individual da fala, recorrendo de forma explícita à noção durkheimiana de *fato social*, estava apenas reconhecendo que a língua era plurindividual, que estava acima dos indivíduos isoladamente; este linguista, pela própria maneira como concebia a língua (um sistema autônomo e auto-explicável)

não chegou a assumir as consequências práticas de considerá-la como um fenômeno social.

Foi um outro linguista, seu contemporâneo, igualmente importante, porém menos conhecido, Antoine Meillet (citado por CALVET, 2002), quem assumiu até as últimas consequências essa definição como um programa de trabalho e não apenas como uma terminologia, de forma que se pode (e deve) reconhecer-lhe o mérito de fundador da concepção de língua como prática social. Assim, podemos dizer que Meillet foi talvez o primeiro linguista a postular de modo inquestionável, e a mostrar isso por meio de evidências empíricas, o quanto fatores sociais e históricos interferem nos usos que as pessoas fazem da língua.

Vê-se, assim, conforme nos mostra Calvet (2002: 17), que desde o estabelecimento da linguística moderna, como campo autônomo de investigação científica, no início do século XX, “(...) em face de um discurso de caráter estrutural e insistindo essencialmente na forma da língua, surgiu um outro discurso insistindo essencialmente em suas funções sociais”. Provavelmente, por causa de injunções externas àquele momento preciso na história da ciência, cujo paradigma em voga era o das ciências naturais, hegemonicamente positivista, esses dois discursos “caminhariam em paralelo por mais de meio século, sem nunca se encontrar” (*op. cit.*: 17). Foi preciso esperar até a década de 1960, sobretudo sob os influxos da já estabelecida Antropologia Cultural, herdeira da tradição de pesquisa de eminentes antropólogos como Franz Boas e B. Malinowski, para – de forma definitiva – se assumir que as línguas, assim como as culturas, são variáveis e precisam ser analisadas “nos seus próprios termos”.

Superava-se desse modo uma longa tradição teórico-epistemológica, nas Ciências da Linguagem, que supervalorizava a estrutura, o sistema, recuperando-se – agora em outras bases de sustentação – uma concepção de língua na qual se reconhecia a força de pressões sociais atuando nos usos linguísticos e se assumia a heterogeneidade desses usos como inerente à natureza do sistema e não como acidente ou erro. É a essa ‘nova’ concepção, que toma a

diversidade linguística como objeto de estudo, vindo na língua reflexos de relações sociais mais amplas, que se convencionou chamar Sociolinguística.

Os primeiros trabalhos, até hoje considerados ‘clássicos’ na literatura sociolinguística (cf. BRIGTH 1966; TRUDGILL 1974 [citados por CALVET, 2002]; LABOV 1976, entre outros), de modo geral, se caracterizam por uma abordagem sincrônica quantitativa, porque partem de análises de dados produzidos a partir de amostras de fala *espontânea* ou *natural* (geralmente gravadas em áudio) consideradas estatisticamente representativas de uma comunidade linguística, em que aparecem diferentes formas (variantes) para um mesmo significado. A partir de uma criteriosa análise, delimitam-se os contextos linguísticos em que tais variantes ocorrem e se estabelecem os grupos de fatores estruturais (internos) que estariam condicionando esse uso variável; isoladas as influências de caráter puramente estrutural, o pesquisador passa a considerar a possibilidade da interferência de fatores não linguísticos, tais como idade do falante, gênero, nível de escolarização, renda, profissão, situação de comunicação/contexto interacional, etnia, origem geográfica, entre outros, conforme for o caso.

Com o auxílio de programas computacionais específicos, processa-se um conjunto de análises matemático-probabilísticas pelas quais têm-se quadros das correlações entre interferências sistêmicas (aquelas devidas a características internas ao sistema linguístico) e interferências externas (aquelas devidas às características do falante). Com esses resultados, é possível delimitar o grau de interferência de fatores estruturais (internos) e de fatores sociais (externos); sendo possível, dessa forma, chegar a “fotografias sociolinguísticas” de uma comunidade de fala, com níveis razoáveis de acerto a respeito do grau de implementação de uma determinada situação de variação, a exemplo do que está acontecendo com a referência à terceira pessoa do plural, que pode ser expressa pela forma pronominal “nós” e pela locução “a gente”.

No âmbito das diferenças linguísticas relacionadas a características do falante, as mais plásticas, mais perceptíveis, são

aquelas relacionadas à sua localização geográfica, sobretudo em se tratando de falantes de origem rural, que têm sua linguagem muito estigmatizada, considerada inferior e “errada” relativamente à linguagem de pessoas urbanizadas. Se na vida social de um modo geral essas diferenças afetam indivíduos, causando-lhes prejuízos morais e emocionais mais ou menos graves, na escola do campo elas se tornam um problema coletivo, pois não se trata mais de uma questão isolada, de incompreensão linguística entre indivíduos: trata-se de uma impossibilidade comunicativa entre o aparelho escolar e o conjunto daqueles em nome de quem esse aparelho existe, impossibilidade que compromete, chegando em alguns casos a inviabilizar, a interação dialógica necessária à aprendizagem. Literalmente, a escola não fala a língua dos alunos do campo – em nenhum sentido que se possa atribuir a essa afirmação.

A escola do campo entre tradição escolar e mudança social

Antes de entrarmos na discussão específica a respeito da questão central deste trabalho, qual seja, a possível contribuição da Sociolinguística para a formação de educadores do campo, é preciso deixar claro que tal discussão não ignora as pressões de natureza estrutural que constroem a escola de modo geral e a escola do campo, em especial. Assim, reconhecem-se como fatores de limitação a falta de investimentos em infraestrutura e todos os demais problemas desse tipo já bastante denunciados por estudiosos do tema e pelos próprios sujeitos que vivenciam essas situações de fragilidades na educação do campo (cf. HAGE, 2005; HAGE, 2011, entre outros). Apesar desse enquadramento, assumimos o ponto de vista de acordo com o qual a realidade histórica não se faz em mão única, e isso significa, no caso em análise, que existem espaços de contradição, interstícios pelos quais é possível fincar cunhas de transformação na contramão das pressões estruturais que pesam sobre a escola do campo.

Um desses espaços com relativo potencial de transformação é a atuação consciente, tecnicamente informada e socialmente

sensível do educador, sobretudo no que diz respeito à forma como encaminha questões de linguagem na sala de aula. O que essa afirmação tem de óbvio e aparentemente banal ela o tem de complexo e difícil de operacionalizar no cotidiano das relações assimétricas entre professor e alunos, especialmente no que concerne à resolução positiva (para estes últimos) de conflitos cognitivos inerentes a qualquer processo de aprendizagem, que são sempre manifestos pela forma linguística. Dizendo de forma mais direta, o que temos aí é a materialização ao extremo do fato de que não existe conhecimento direto: todo conhecimento é necessariamente mediado pela linguagem. Se a linguagem na qual são (ou deveriam ser) compartilhados os conhecimentos escolares necessários à formação de novos sujeitos históricos não é compreensível aos estudantes, é o próprio processo de aprendizagem que fica comprometido, se não inviabilizado.

É nessa perspectiva de possibilidade de ‘tradução cultural’ que estabeleça as ligações necessárias para a mediação entre a bagagem sociolinguística dos estudantes e os conhecimentos escolares necessários à sua formação de homens e mulheres *em devir* que a Sociolinguística se constitui como componente imprescindível no processo de formação dos educadores do campo, estes também tomados como seres em construção, em constante processo de fazer-se educadores. E como seria isso do ponto de vista prático? Daquele ponto de vista que provoca efeitos, que leva à reflexão-ação, que mobiliza desejos, intuições propositivas e ações inovadoras, sensíveis e consequentes?

Não é simples. Mas é necessário. E é possível. Vejamos.

A contribuição da Sociolinguística para a formação de educadores do campo

Em primeiro lugar, a evidência trazida à tona pela Sociolinguística de que as línguas são multiformes e plurais nos coloca a todos diante da obrigação profissional de reconhecer as diversas manifestações linguísticas como legítimas, como

igualmente portadoras de sentidos e, portanto, como veículo da humanidade mais radical de todos os seus falantes. Logo, não haveria razão objetiva para preconceitos e muito menos para posturas estigmatizantes e excludentes fundadas em diferenças linguísticas. Teoricamente isso levaria a uma espécie de “paraíso na terra”, onde todos, por saberem da natureza variável das línguas, se entenderiam e se respeitariam mutuamente. Na prática, porém, essa naturalização da variação linguística, além de ser por demais ingênua, é perversa, porque escamoteia as relações de poder que se produzem e são produzidas pela linguagem. A Sociolinguística não pode ser (e não é) uma apologia a esse relativismo simplista e anódino (veremos isso melhor mais à frente).

Em segundo lugar, temos o fato de que, ao trazer à tona o fato de que as línguas ‘naturalmente’ variam (e mudam), a Sociolinguística nos força a colocar em questão o que leva ao desprestígio algumas variedades linguísticas (e à exclusão de seus falantes de diversos espaços sociais) se, tecnicamente, elas são iguais em valor e significação. E aqui entram em cena os principais elementos de subversão da ordem estabelecida que essa subárea das ciências da linguagem pode oferecer à educação de modo geral e à formação de educadores do campo, em particular. Vamos por partes.

Vimos anteriormente que a pesquisa sociolinguística, por meio de seu instrumental específico, permite delimitar as variações linguísticas de natureza puramente linguística daquelas de natureza social; temos assim um nível de refinamento teórico que leva à primeira fase de conscientização sobre a realidade da língua: existem diferentes tipos de variação e a metodologia sociolinguística nos permite ver isso com segurança, ajudando a separar a variação ‘natural’ daquela devida a diferenças inscritas nas relações sociais mais amplas. O exercício de análise do material sociolinguístico leva o pesquisador a buscar respostas sobre o que faz variações naturais serem alvo de avaliação social, positiva ou negativa, e num crescendo de investigação começa-se a estabelecer hipóteses a respeito dos mecanismos de valoração social das manifestações linguísticas, inclusive sobre aqueles mecanismos que

foram responsáveis pela escolha de uma dessas manifestações para ser “a língua” legítima, autorizada, escrita, codificada em gramáticas e dicionários.

Na situação de línguas que já têm uma longa tradição gráfica, a força do caráter variável da linguagem extrapola o plano da oralidade e penetra também na escrita (embora esse fato passe despercebido inclusive para especialistas), criando zonas de verdadeira interface em que estas duas modalidades (fala e escrita) se interinfluenciam dialeticamente numa espécie de “homeostase” linguística (reformas da ortografia são uma evidência dessa relação, pois pela atualização das formas gráficas busca-se aproximar, de algum modo, essas dois modos de uma língua existir). Assim, podemos dizer que, bem mais do que uma fronteira rígida, entre fala e escrita, a realidade linguística aponta numa direção de continuidade, de interfluxo, como apropriadamente observa Porter (1993, p. 20):

Mais comum é encontrarmos as duas formas de expressão caindo dentro dos campos gravitacionais uma da outra e passando por modificações mútuas no processo. Coloquialismos populares e neologismos constantemente forçam a entrada na “língua padrão”, cujo selo de aprovação é a palavra impressa e, por fim, o dicionário. De maneira concomitante, a educação de massa, a alfabetização de massa e os meios de comunicação de massa – todos, é claro, durante os dois últimos séculos – servem para padronizar a palavra falada, alinhando-a com a escrita.

Professores, de qualquer área do conhecimento, podem e precisam ter acesso a essa reflexão, para entender o que acontece nas interações em sala de aula e para ajudar seus alunos a avançar, especialmente nas situações de fala pública/formal e de escrita mais padronizada – que são as formas em a língua é validada na escola: nos livros, nas avaliações etc. A proposta de reflexão deste trabalho está mais voltada para a questão da apropriação da escrita por parte dos estudantes da educação básica do campo, ou melhor, a questão da competência docente para otimizar esse processo de apropriação a partir de elementos da pesquisa sociolinguística. Antes de

entrarmos especificamente nesse ponto, é preciso entender melhor o contexto mais geral em que se dá essa a formação desses sujeitos como educadores.

Pensar hoje a questão da formação em comunidades rurais requer – necessariamente – inserir esse debate numa discussão mais ampla sobre a natureza da relação dessas comunidades com a sociedade envolvente. Em outros termos, exige relacionar essa “formação” ao que se pensa e espera desses segmentos no contexto mais amplo das relações produtivas que predominam e conformam, hegemonicamente, o que se convencionou chamar de “sociedade nacional”. Pelo fato de vivermos em uma sociedade grafocêntrica, a questão do domínio da escrita se coloca como um grande desafio à educação do campo, porque a escrita está profundamente incorporada aos mais diferentes setores da vida, seja como modo de produção, reprodução e acumulação de informações, seja como instrumento de comunicação e interação social.

Nesse sentido, uma das contribuições importantes da Sociolinguística é evidenciar que, embora a escrita seja a forma hegemônica de comunicação institucional na sociedade brasileira, o acesso a ela e os seus usos não são homogêneos por todos os seus partícipes, isto é, muitas pessoas se relacionam com ela de forma diferente daquela a que estamos acostumados como habitantes da cidade, usuários dos *mass media*, leitores, consumidores de materiais impressos das mais diversas naturezas, tais como livros, jornais, revistas, relatórios bancários, anúncios, etc.

Como mostrei no caso da relação de comunidades rurais com a escrita (LOPES 2009), uma questão fundamental que se coloca à formação escolar está relacionada aos sentidos de que essa formação se reveste: para pequenos agricultores submetidos objetivamente a uma série de limitações materiais, a principal preocupação não é o deleite que supostamente as classe superiores e urbanas mais *folgadas* experimentam em relação à cultura letrada e seus produtos: a escola (e a escrita) faz sentido no conjunto das lutas pela terra. Por isso os educadores do campo precisam saber que a escrita não é uma tecnologia neutra, sem efeitos. Assim, é

preciso descortinar os processos de formação e seus pressupostos de base, porque, como ressalta Aïssatou Mbodj-Pouye (2007), em seu trabalho de doutorado sobre a escrita entre camponeses produtores de algodão em uma aldeia no sul do Mali, ao se aprender a escrever não se aprende apenas uma técnica de codificação, mas sobretudo uma série de disposições, um conjunto de hábitos, de gestos de escrita, aprende-se o recurso a determinados gêneros ou modelos escriturais, aprende-se o domínio de contextos de uso ligados a determinadas concepções de escrita (A. MBODJ-POUYE, 2007: 73); definitivamente, ler e escrever não são verbos intransitivos...

Pelo fato de ser condicionada sociohistoricamente, a escrita, em seus diversos usos e funções sociais, quando vem a ocupar um lugar preponderante em uma determinada organização social, redefinindo estruturalmente a vida institucional dessa sociedade (especialmente nas esferas da religião, da economia e do direito, cf. GOODY, 1987), não atinge os diferentes coletivos humanos de forma homogênea. Desse modo, compreendendo-se a escrita como prática sociolinguística, não há como vê-la de forma neutra, intransitiva, uniforme ou universal: escreve-se sempre algo de algum modo para alguém e para atingir determinados fins. Não há usos atemporais e associáveis da escrita, e mesmo quando – em função de uma certa tradição – parece haver ou ter havido um processo de legitimação de certo uso de uma tecnologia que vem a se tornar dominante e o único socialmente rentável ou autorizado, ainda assim, as pessoas podem reinventar essa forma de uso subvertendo-a e fabricando “maneiras de fazer [que] constituem as mil práticas pelas quais usuários se reapropriam do espaço organizado pelas técnicas de produção sócio-cultural (...) porque se trata de operações quase microbianas que proliferam no seio das estruturas tecnocráticas e alteram seu funcionamento por uma multiplicidade de “táticas” articuladas sobre os “detalhes” do cotidiano (...) Esses modos de proceder e essas astúcias de consumidores compõem, no limite, a rede de uma antidisiplina” (CERTEAU 1994: 41).

Que desafios se colocam à escola do campo diante da necessidade de formar novos sujeitos históricos conscientes da realidade em que estão imersos, mas conscientes também do potencial transformador dessa “antidisciplina” inerente a toda prática social (inclusive às práticas de escrita)? Que papel tem o professor nesse contexto escolar de contradições que prendem, amarram, oprimem, mas também podem libertar, emancipar e transformar? O que pode a escola do campo fazer na direção de um novo projeto de ser humano e de sociedade?

Um passo primeiro, se pretendemos de fato caminhar nessa direção, é o desenvolvimento, por parte dos educadores do campo, de uma certa sensibilidade para não fazer uma leitura puramente escolar da vida social, isto é, para não aplicar as mesmas grades escolares, acadêmicas e urbanocêntricas de avaliação às práticas de leitura e escrita que existem na comunidade higienizando-as, porque isso significa esvaziar os processos de aprendizagem e as práticas de escrita de seu poder de transformar, de formar para a autonomia, para a liberdade. É preciso reinventar, ressignificar essas experiências com a linguagem na escola do campo, acolhendo, conhecendo, reconhecendo valorizando as práticas existentes fora da escola.

Para tentar dar conta disso, é necessário ter sempre em vista a ideia de que a linguagem, para muito além de uma habilidade mental que diferencia os homens das outras espécies animais, ou uma mera ferramenta de nomeação do real, “(...) é um conjunto de práticas que desempenha um papel essencial na mediação de aspectos materiais e ideativos da existência humana e, conseqüentemente, na criação de maneiras singulares de estar no mundo” (DURANTI 2000: 23). Em outros termos, é preciso assumir a perspectiva teórica segundo a qual a linguagem expressa e nomeia uma dada realidade ao mesmo tempo em que cria ou instaura novas realidades, ou – no mínimo – acresce roupagens novas a realidades já dadas, seja legitimando alguns de seus traços, seja negando-os, mas nunca é inocente ou sem efeito.

De acordo com essa concepção de linguagem, é possível superar a aparentemente insuperável distância entre língua falada e língua escrita, pois ao compreender qualquer uma destas modalidades linguísticas como *prática*, isto é, como processo e produto de uma intencionalidade cultural e sociohistoricamente condicionada, é possível dar conta do fato de que tanto falando quanto escrevendo os homens estão agindo sobre o mundo, sobre si mesmos, isto é, estão construindo mediações, estão atuando, seja sobre si mesmos, como indivíduos, seja sobre as redes que se estabelecem a partir dessa atuação num plano mais coletivo.

Ao acolher, valorizar, conhecer e reconhecer as práticas de linguagem da comunidade trazidas para a escola pelos alunos, os professores podem aprender a realizar a mediação sociopedagógica necessária à condução democrática e eficaz dos processos de ensino/aprendizagem. Essa é outra grande contribuição da Sociolinguística para a formação docente, pois sem o *background* da teoria da variação linguística é muito pouco provável que um profissional da educação tenha condições de fazer isso. A Sociolinguística deslegitima, põe a nu, expõe a base do preconceito linguístico e, em sua vertente educacional, mobiliza o educador a se responsabilizar pelo avanço intelectual/cognitivo de seus alunos, ampliando seus horizontes discursivos, levando-os a se constituírem como sujeitos do seu dizer. Ao refletir em sala de aula sobre as diferenças linguísticas e os mecanismos de valoração de cada dialeto, um educador informado sociolinguisticamente contribui para tornar conscientes os mecanismos de dominação material e simbólica a que estão submetidos seus alunos, suas famílias e comunidades.

Ao trazer para a sala de aula da escola do campo as diversas vozes da sociedade, inclusive a voz da comunidade pelo reconhecimento da voz de seus alunos, um professor sociolinguisticamente informado proporciona o acesso a bens simbólicos importantes, como a literatura, o conhecimento científico e, conseqüentemente, a própria língua escrita em suas formas mais prestigiadas, franqueando dessa maneira o acesso aos

discursos que se organizam a partir da escrita, ampliando o leque de opções sociocomunicativas de seus alunos sem, contudo, esvaziar ou diminuir a força de marcação identitária de suas variedades linguísticas.

Um professor sociolinguisticamente informado tem mais condições de se tornar um aliado de seus alunos e de suas comunidades porque, além de conhecer os mecanismos de funcionamento da língua, compreende melhor as relações de poder e dominação presentes nos usos que somos capazes de fazer dessa língua, como indivíduos e como coletivo. Compreende melhor o silenciamento e a exclusão a que estão vulneráveis aqueles a quem se negou o direito à palavra, aqueles que, por vezes, acreditam não ter esse direito; essa competência técnico-política possibilita, ao mesmo tempo, o distanciamento necessário para poder conhecer as práticas de linguagem de seus alunos e o envolvimento imprescindível na parceria intelectual que torna possível a aprendizagem de novas práticas sociolinguísticas – aquelas requeridas nos diferentes domínios sociais por onde precisam ou precisarão transitar em uma sociedade cada vez mais complexa, mais especializada, mais grafocêntrica. Em nosso modelo de sociedade, para a grande maioria das pessoas, sobretudo no caso das comunidades rurais, é à escola que cabe a responsabilidade de inserir os sujeitos na cultura escrita, daí a necessidade de que isso seja efetivamente feito, pois, como nos lembra Percival L. de Britto,

(...) participar da sociedade de escrita implica muito mais que dispor de um conhecimento sobre uma variedade linguística. Trata-se, acima de tudo, de saber e de poder operar com objetos culturais e com os discursos da cultura escrita, o que demanda ter a informação, saber manipulá-la e inseri-la em determinados universos referenciais (BRITTO, 2003 p. 43)

Para que os estudantes do campo desenvolvam a capacidade de “operar com objetos culturais e com os discursos da cultura escrita”, a escola do campo e seus professores precisam conhecer as ferramentas teóricas disponíveis que podem alimentar práticas docentes culturalmente sensíveis e pedagogicamente eficazes. A

Sociolinguística é um desses instrumentos que pode dar suporte a práticas docentes inovadoras e produtivas no sentido de uma apropriação (cf. CHATIER, 2003) por parte dos estudantes daqueles conhecimentos sociolinguísticos basilares ao seu desenvolvimento como sujeitos *em devir*.

Existe já todo um corpo de pesquisas e de trabalhos científicos ou de divulgação resultantes de investigações sociolinguísticas (artigos, dissertações e teses, livros, documentos oficiais de orientação curricular) que podem ser acessados sem maiores dificuldades (cf., entre outros, BORTONI-RICARDO 2004, 2005 e 2011; MATTOS & SILVA; LOPES, 2002;). Porém, como alerta Lopes (2016), mais do que conhecer e reproduzir o conhecimento já disponível, é imperativo mobilizar os futuros professores a produzir conhecimento sobre a realidade sociolinguística de seus alunos e suas comunidades, pois somente dessa forma será possível provocar as mudanças de postura necessárias à superação da condição da escola do campo como um ‘projeto de colonização cognitiva’.

Considerações Finais

Retomando a pergunta geradora das reflexões aqui apresentadas, sobre a possível contribuição da Sociolinguística à educação do campo no campo da formação docente, podemos concluir acenando positivamente: a Sociolinguística tem muito a dizer! Insistimos, porém, no fato de que essa contribuição está muito mais condensada em uma espécie de “exortação”, de convite à reflexão e à ação técnica e politicamente orientada do que na oferta de um “corpo de doutrina”. No caso específico da formação de professores para as escolas do campo, talvez a principal “nota” a ser lembrada (e se possível praticada no cotidiano do chão dessa escola) está relacionada ao caráter plural da linguagem, inclusive da língua escrita, de onde vem a necessidade de desvincularmos seu ensino da associação equivocada com a noção de “norma culta”, única e sagrada, radicalizando a potencialidade que as comunidades rurais têm de reinventar usos *autóctones*, imprevistos,

não autorizados e, de certo modo, subversivos dessa tecnologia que é, em um certo plano, um instrumento de dominação cultural, de colonização do pensamento (e da ação).

Ao se apropriar das ferramentas de pesquisa e análise construídas pela Sociolinguística há mais de meio século, retirando desse instrumental as formulações teóricas adequadas e a inspiração necessária para compreender a realidade social e linguística de seus alunos, para aí atuar de forma culturalmente sensível, pedagogicamente eficaz e politicamente comprometida, os educadores do campo potencializam exponencialmente sua ação.

Nesse sentido, a mensagem mais reveladora que a Sociolinguística traz à educação do campo no campo da formação docente é que “talvez o mundo não seja pequeno, nem seja a língua um fato consumado”.

Referências

ALIGHIERI, Dante. **A divina comédia**. (Trad. e Notas de MAURO, Ítalo Eugenio). São Paulo: Editora 34, 1998.

BOAZ, Franz. **A formação da antropologia americana** (org. por STOCKING JR., George W.). Rio de Janeiro: Contraponto: Editora UFRJ, 2004.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a Sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegemos na escola, e agora?** Sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BRITTO, Luiz Percival Leme de. **Contra o consenso: cultura escrita, educação e participação**. São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

CALVET, Louis-Jean. **Sociolingüística: uma introdução crítica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1994.

CHARTIER, Roger. **Formas e sentidos**. Cultura escrita: entre distinção e apropriação. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

- DURANTI, Alessandro. **Antropología lingüística**. Madrid: Cambridge University Press, 2000.
- GOODY, Jack. **The interface between the written and the oral**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
- HAGE, S. (Org.). **Educação do Campo na Amazônia**. Retratos de Realidade das Escolas Multisseriadas no Pará. Belém: Gráfica e Editora Gutemberg, 2005.
- HAGE, Salomão. **Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma (multi)seriado de ensino**. Em Aberto, Brasília, v. 24, n. 85, p. 97-113, abr. 2011.
- LABOV, W. **Sociolinguistique**. Paris: Éd. de Minuit, 1976.
- MALINOWSKI, Bronislaw. **Argonautas do Pacífico Ocidental**. 2 ed. São Paulo: Abril, 1978.
- MATTOS E SILVA, Rosa Virginia. **Ensaio para uma sociohistória do Português do Brasil**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- LOPES, Raquel. **A realização variável dos ditongos [ow] e [ej] no português falado em Altamira/PA**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Letras. Belém, 2002.
- LOPES, Raquel. **O letramento selvagem: um estudo sócio-antropológico da apropriação da escrita por trabalhadores rurais assentados em área de reforma agrária na região da Transamazônica**. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais. Belém, 2009.
- LOPES, Raquel. **O dilema da formação docente: quem ensina o professor?** In: PINHO, Vilma. A. de & LOPES, Raquel. Educação para a diversidade: experiências inovadoras na formação docente. Curitiba: Editora CRV, 2016.
- MBODJ-POUYE, A. **Des cahiers au village: socialisation à l'écrit et pratiques d'écriture dans la région contonnière du sud du Mali**. Thèse de Doctorat (sous La direction de Bernard Lahire). Université Lumière – Lyon 2, 2007.

PORTER, Roy. **Introdução** [A palavra: falada e escrita]. In: BURKE, Peter. & PORTER, Roy. Linguagem, indivíduo e sociedade (Orgs.). São Paulo: Editora da UNESP, 1993.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Lingüística Geral**. São Paulo: Cultrix, 1975.

LINGUAGEM E EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA: SOBRE OS SENTIDOS DO ENSINO EM ESCOLAS DO CAMPO NA TRANSAMAZÔNICA¹

Raquel Lopes
Alanne Rainer R. Nascimento
Mateus da Silva Oliveira

Introdução

Neste texto fazemos uma reflexão a respeito de certos aspectos da realidade do atendimento escolar ofertado a comunidades rurais, na região da Transamazônica, no sudoeste do Pará, com foco no ensino de língua portuguesa em duas escolas de educação básica do campo dos municípios de Anapu e Brasil Novo. Sabemos que resultados insatisfatórios de proficiência em leitura e escrita não são uma especificidade de escolas do campo, mas fizemos esse recorte em função da nossa condição de pertencimento a esse universo.

Partimos do pressuposto de que não nascemos humanos, mas nos humanizamos por meio de processos de socialização de que participamos e dentre os quais ocupa um lugar central a educação escolar. Daí a importância estratégica do caráter humanista, democrático e emancipatório que essa educação precisa assumir de modo que os sujeitos envolvidos tenham condições de usufruir adequadamente do legado sociocultural e dos avanços políticoeconômicos alcançados pela humanidade, partilhando do acesso a bens materiais e simbólicos necessários à plena realização da nossa vocação humana.

¹ Publicado originalmente nos Anais do VII CONEDU - Conedu em Casa... Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/82473>>

Para os fins previstos neste texto, assumimos pelo menos três desdobramentos da perspectiva aqui adotada: 1) o campo é lugar de vida e, logo, seus moradores são sujeitos de direito que como tal precisam ter atendida sua demanda por educação escolar; 2) essa educação precisa ser pautada no conhecimento da realidade local e no reconhecimento de suas especificidades de modo a fortalecer os projetos de vida e de futuro das comunidades do campo; e 3) o trabalho pedagógico com a linguagem pode e precisa contribuir para o “convívio republicano” (RANGEL, 2010).

Este texto está organizado em quatro seções. Na primeira, trazemos de forma mais contextualizada alguns pressupostos teórico-metodológicos que balizaram tanto a produção quanto a análise dos dados; tratamos de nossa concepção de educação, de linguagem/língua e de ensino. Em seguida, na segunda seção, fazemos uma discussão sobre “ruralidades” (PESSOA, 2006) tentando problematizar concepções ingênuas e romantizadas das realidades do campo para tentarmos proceder de outra forma. Na terceira seção apresentamos o contexto das escolas pesquisadas e alguns dados dessa realidade focando no ensino de língua portuguesa, apontando certos limites dessa ação que podem ajudar a entender o quadro de “fracasso escolar” de que ela se reveste e, finalmente, na última parte, buscamos problematizar essas questões provocando o leitor a pensar em outras formas de atuação, que requerem a reinvenção de nossas práticas.

Concepção de educação, de linguagem/língua e de ensino

Para que a sociedade seja feliz e o povo tranqüilo nas circunstâncias mais adversas, é necessário que grande parte dele seja ignorante e pobre. O conhecimento não só amplia como multiplica nossos desejos [...] Portanto, o bem-estar e a felicidade de todo o Estado ou Reino requerem que o conhecimento dos trabalhadores pobres fique confinado dentro dos limites de suas ocupações e jamais se estenda (em relação às coisas visíveis) além daquilo que se relaciona com sua missão. Quanto mais um pastor, um arador ou qualquer outro camponês souber sobre o mundo e sobre o que é alheio ao seu trabalho e emprego, menos será capaz de suportar as fadigas e as

dificuldades de sua vida com alegria e contentamento. Bernard Mandeville (*apud* THOMPSON 1998, p. 15)

Por limitações de espaço, vamos delimitar brevemente as concepções de educação, de língua/linguagem e de ensino em que se fundamentam as reflexões que deram origem a este texto. Em linhas gerais, nossa visão de educação se baseia medularmente na concepção defendida por Paulo Freire (FREIRE, 1967; 2016 [1975]), segundo a qual a educação é a possibilidade de encontro dos seres humanos com o que de mais humano pode existir em uma cultura. Podemos entender essa afirmação tanto no sentido um pouco abstrato de uma busca constante pela realização da vocação humana, pela liberdade de pensamento e de ação, quanto em termos bem concretos de atendimento a necessidades básicas para a manutenção da vida, porque, como nos diz este autor, “Não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio” (FREIRE, 1967, p. 35).

Direcionando a discussão para o contexto escolar, ainda de acordo com Freire (2016 [1975]), a educação é o encontro entre sujeitos que estudam, se ensinam e aprendem mutuamente, porque são todos portadores e produtores de saberes. Mesmo crianças muito pequenas já têm percepções próprias sobre o mundo e aos poucos vão se tornando capazes de formular e expressar essas percepções. Faz parte da aventura humana dizer de si, da vida e do mundo. E isso se faz pela mediação da linguagem. Numa relação educativa, cabe ao professor, na condição de sujeito mais experiente, a responsabilidade pela condução horizontalizada do processo pedagógico, de modo a viabilizar a justa partilha desse bem simbólico, a linguagem, propiciando ao conjunto dos estudantes o acesso a níveis cada vez mais ampliados de elaboração da experiência humana – sem o que não se realiza a humanização como condição ontológica.

Assim, a linguagem não pode ser tomada de forma estanque, seja como suposto dispositivo especular do pensamento e meio de sua mera expressão (como queriam filósofos racionalistas nos quais

se inspira boa parte de nossa tradição gramatical), seja como código autorregulável de comunicação (como supõem defensores de um estruturalismo engessado e pouco operativo). Embora apresente em certa dimensão as nuances apontadas acima, a linguagem é e está para muito além disso: trata-se de uma espécie de prerrogativa eminentemente humana que nos permite criar realidades, elaborar a experiência humana, projetar mundos e relações praticamente ao infinito. E é justamente por ser esse fantástico sistema de representação do real que a linguagem nos faz seres simbólicos, capazes de significar continuamente a vida, o mundo e nossas relações. Diferentes agrupamentos humanos, ao longo da história de nossa espécie, se apropriam desse mecanismo por meio da invenção de línguas diferentes (EVERETT, 2019).

Línguas específicas são atualizações sociohistoricamente determinadas dessa invenção humana que permitem a diferentes povos produzir cultura e elaborar a memória da experiência que torna viável a vida coletiva. No Brasil, por razões históricas da colonização bastante conhecidas, que infeliz e tragicamente eliminou boa parte da diversidade linguística originária aqui existente, o português é a língua oficial de maior abrangência e de uso institucionalizado nos mais diferentes espaços sociais. Assim, é a língua a ser ensinada na escola. E o que vem a ser o ensino de uma língua a pessoas que são falantes dessa língua? A que e a quem serve a forma como esse ensino vem sendo praticado ao longo da nossa história como país? Contra quem se mantêm praticamente inalterados padrões de ensino seculares, mesmo depois de tantas descobertas das Ciências da Linguagem (BATISTA, 1997; BRITTO, 1997; ANTUNES, 2003; BAGNO, 2002; BORTONI-RICARDO, 2004) evidenciando a ineficácia do paradigma bancário de educação baseado na transmissão de uma metalinguagem gramatical? Como lidar com a diversidade linguística na educação do campo sem ignorar nem estigmatizar os dialetos rurais e sem negar aos estudantes dessas comunidades o acesso aos bens culturais produzidas na e por meio da língua escrita?

Ao longo deste texto tentaremos exercitar possibilidades de respostas a esses questionamentos a partir da análise de alguns aspectos da realidade concreta de três escolas de educação básica do campo, muito mais na perspectiva do estabelecimento de uma tensão dialética entre diferentes leituras do que propriamente do fornecimento de uma solução. Gostaríamos, no entanto, de antecipar um posicionamento: compreendemos que há diferenças consideráveis entre “ensinar português” e “educar em língua materna”.

Educação do campo e ruralidades em debate

Nesta seção problematizamos os resquícios de visões ainda romantizadas do mundo rural, que o tomam como uma realidade homogênea e, até certo ponto, estagnada, reforçando estereótipos e dificultando sobremaneira a superação de certos ‘vícios’ analíticos. Como alerta Pessoa (2006, p. 173), boa parte de projetos, programas e políticas públicas voltados a comunidades rurais carrega uma espécie de ‘pecado original’, que consiste basicamente em supor conhecer *a priori* a realidade e os problemas dessas comunidades e possuir as soluções para resolvê-los. Para ilustrar essa situação, este autor conta uma experiência que ele e sua equipe de trabalho viveram:

No final dos anos 1990, um grupo de professores e alunos da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás desenvolvia um trabalho de EJA no Assentamento Tijuqueiro em Morrinhos-GO, quando, em certo dia, em plena aula, fomos surpreendidos pela manifestação acintosa de alguns alunos que acabou tendo o consentimento de toda a turma: “Não aguentamos mais fazer contas de leite”, disseram eles. Para nós, a melhor maneira de adequarmos o desenvolvimento das quatro operações matemáticas à realidade dos alunos era trabalhar com a produção, beneficiamento, consumo, comércio de leite. Não percebíamos que aquilo era uma superposição fatigante, uma vez que isso já era praticamente todo o cotidiano de trabalho daqueles destinatários de EJA. Tivemos, então, que reorientar o trabalho pedagógico, pois estávamos claramente diante da conclusão de que o rural estava mais em nossas cabeças do que na deles. Com aquele episódio vimo-nos em meio a um universo mais amplo de discursos, projetos e relatos de “lutas camponesas” elaboradas em espaços

distantes daqueles de atuação dos trabalhadores rurais. Muitas vezes nem mesmo lhes é dada a possibilidade de fornecer a sua própria gramática. Nomes, definições e encaminhamentos são comumente decididos por pessoas e agências que não têm sensibilidade ou paciência para lidar com a diversidade de manifestações do rural e criam as suas próprias, mais simplificadas e supostamente mais lógicas ou politicamente mais corretas para falarem do rural. (PESSOA 2006, p. 173)

Apesar de inegáveis conquistas das lutas do movimento nacional por uma educação do campo condizente com a realidade das comunidades rurais², que resultou na criação de programas e políticas públicas importantíssimas, como o PRONERA e o PROCAMPO (MOLINA; SÁ, 2011; ANTUNES-ROCHA; MARTINS, 2011), por meio dos quais foram ampliadas as condições de oferta de atendimento escolar, houve grande impulso à formação docente por meio das licenciaturas em educação do campo, foram construídas ou melhoradas muitas escolas localizadas em áreas rurais, avançamos pouco no trabalho propriamente pedagógico, entre outros motivos, porque continuamos por demais apegados ao ‘pecado original’ acima mencionado; continuamos, de certa forma, presos a um ideário pré-fabricado de mundo rural que ainda alimenta nossas práticas. Trazemos de fora, geralmente da universidade, inúmeras leituras e interpretações do mundo rural alheias à tessitura do real em que se movem os sujeitos do campo e acreditamos, sinceramente, estar fazendo o melhor por eles. Mas não os ouvimos, não os vemos e não os sentimos como de fato são, e sim como pensamos que sejam. Continuando com Pessoa, e fazendo um exercício de suspensão dos

² Uma das conquistas que podemos citar na luta por uma Educação do Campo é justamente a expansão do Ensino Superior ao longo da Transamazônica e Xingu. No ano de 2014, foram iniciadas 03 turmas de Educação do Campo, 02 com ênfase em Ciências da Natureza nos municípios de Pacajá e Brasil Novo e 01 em Linguagens e Códigos no município de Altamira. Em 2015, foram ofertadas mais quatro turmas: em Placas e Brasil Novo (Linguagem e Códigos), Anapu e Senador José Porfírio (Ciências da Natureza). Em 2016, foram ofertadas três turmas: Gurupá (Linguagem e Códigos), Medicilândia e Uruará (Ciências da Natureza).

nossos juízos de valor, precisamos nos abrir para outras formas de atuação orientadas não pela certeza de nosso saber apriorístico, mas por um olhar “pesquisante”.

E nessa perspectiva, de orientar nossa ação por um prisma de indagação, de pergunta e não de certezas previamente fabricadas sobre o mundo rural, o projeto pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Pará/Campus de Altamira tem como eixo estruturante atividades de pesquisa (Seminário de Tempo Universidade e Seminário de Tempo Comunidade) em torno das quais se articula todo o processo de formação ao longo dos seus quatro anos. Estes seminários abrem e encerram, respectivamente, os oito períodos letivos do curso e são espaços de formação em pesquisa, desde o planejamento (elaboração e orientação do Plano de Estudos, em sala de aula), passando pela realização da pesquisa em si, pela elaboração do relatório (na comunidade) até a colocação em comum (tanto na Universidade, quanto na comunidade).

Os estudantes foram, desde os primeiros contatos com a proposta do Curso, convidados a se inserir na dinâmica da formação por alternância³ como pesquisadores de sua própria realidade. Para muitos deles, inicialmente, isso pareceu estranho, uma vez que como moradores de suas comunidades acreditavam conhecer completamente a realidade em que viviam. Com as leituras e problematizações vivenciadas na Universidade, mas especialmente após sua primeira reinserção na comunidade como estudantes da Licenciatura em Educação do Campo e na condição de pesquisadores-participantes, foram se dando conta do quanto

³ “A alternância pode ser tomada não só como um importante método de formação docente, mas também como uma estratégia com relevante potencial de promoção de significativa interação entre ensino e pesquisa na Educação Básica, considerando fortemente as condicionantes socioeconômicas da relação pedagógica. A alternância promove ainda uma permanente e constante interação no processo de formação docente entre a universidade e as escolas do campo nas quais atuam os educadores em formação nas Licenciaturas” (MOLINA, 2017, p. 598).

tinham a reaprender sobre seus próprios lugares. De acordo com Verdério (2018, p. 165),

Nesta perspectiva, a pesquisa no regime de alternância é potencializada e é potencializadora da necessária relação entre ensino, pesquisa e extensão na Educação Superior e em especial na sua interface com a Educação do Campo. O tempo universidade e o tempo comunidade, e a relação entre ambos, são concebidos como espaços de práxis e, assim, das relações entre teoria e prática e entre trabalho manual e trabalho intelectual. Neste aspecto, a pesquisa é compreendida como um contínuo que integra todo o processo formativo, em que reflexões coletivas são produzidas como parte de processos de compreensão e intervenção mais qualificados na realidade.

Nesse exercício permanente de se distanciar da sua realidade imediata para estranhá-la, os estudantes foram criando condições de reconfigurar suas percepções a partir das experiências de pesquisa e de reflexão sobre esse processo e seus produtos, desnaturalizando algumas visões, problematizando certas situações e, sobretudo, se abrindo para novas aprendizagens a respeito de seus próprios lugares de pertencimento, começando a se pensar como sujeitos políticos com possibilidades de atuação consequente na busca pelas transformações necessárias a uma vida justa. A relação com a escola de suas comunidades se transformou a partir da assunção desse olhar “pesquisante” (PESSOA, 2006).

De acordo com o Guia de Tempo-Comunidade do Curso de Educação do Campo (UFPA, 2015a), a articulação de saberes por meio da Alternância entre Tempo-Universidade e Tempo-Comunidade visa provocar mudanças curriculares necessárias de modo a aproximar as escolas de educação básica do território Transamazônica e Xingu do conceito de Educação do Campo, repensando as formas de organização do trabalho pedagógico ora vigentes e seus limites, num processo de construção coletiva acerca das mudanças possíveis, envolvendo docentes, pais, estudantes, lideranças, gestores, etc., tanto no nível da melhoria das condições de trabalho, quanto no nível das situações de ensino/aprendizagem.

Assim, no 1º Tempo-Comunidade foi realizada uma investigação inicial acerca do território em que a educação básica do campo se dá, cujo foco foi a comunidade e as famílias a quem a escola se destina, visando conhecer aspectos da sua realidade sociohistórica, cultural e econômica. No 2º Tempo-Comunidade, a investigação incidiu no espaço escolar, buscando compreender as condições de trabalho dos/as professores/as, as práticas curriculares que orientam o trabalho pedagógico, a ausência ou presença de características dos modos de vida tradicionais no currículo escolar. No 3º Tempo-Comunidade, a pesquisa teve como foco as situações de ensino e aprendizagem n áreas de Linguagem e envolveu os sujeitos diretamente implicados no ensino (professores e estudantes) e teve como objetivo verificar se e como a situações didáticas na área de Linguagem dialogam com o contexto e as identidades dos sujeitos.

Na próxima seção, apresentamos alguns dados referentes à situação do ensino de linguagem em duas escolas, cada uma pertencente a um município de moradia de dois dos autores deste trabalho, Brasil Novo e Anapu, a partir de Nascimento (2020) e Oliveira (2020).

O contexto do ensino de linguagem em escolas de educação básica da região da Transamazônica

Escola Municipal de Ensino Fundamental Boa Esperança

A EMEF Boa Esperança está situada no Travessão da 16 do Município de Brasil Novo. Conta com apenas dois professores que atendem a um total de 71 alunos do primeiro ao nono ano. O espaço físico é simples, apresenta uma estrutura antiga, pequena, não possui nenhum espaço de lazer, não tem biblioteca nem sala de leitura. Os recursos de materiais disponibilizados, segundo a professora de Língua Portuguesa, não são suficientes para atender a demanda, sendo necessário que a escola promova vendas (bombons, chopp,

sorvetes, salgados e outros) para arrecadar dinheiro e poder adquirir os materiais didáticos utilizados pelos professores.

O currículo e o projeto político-pedagógico da escola são dissociados da realidade dos alunos camponeses que a escola atende, sendo apenas uma 'xerox' de currículo das escolas urbanas; não se trabalha a diversidade, a realidade e as especificidades destes alunos; não há conexões entre conteúdos, metodologias e a realidade da comunidade; os saberes locais são ignorados na escola.

Na proposta pedagógica da área de Linguagem, a literatura vem inclusa na disciplina de Língua Portuguesa, obedecendo as mesmas matrizes de competências e as habilidades da escola urbana. As atividades de língua portuguesa aparecem de forma fragmentada, seguindo a lista de conteúdos (tópicos de gramática) enviada pela Secretaria Municipal de Educação.

A concepção de língua/linguagem presente na proposta da escola reflete a tradição gramatical (BAGNO, 2002) que se pauta em "ensinar aos alunos a ler e escrever de forma correta". Apesar de se apresentar o objetivo de alfabetizar os alunos trabalhando o processo de letramento, a escola não possui um projeto específico para isso. A estratégia utilizada pelas professoras para estimular a prática da leitura é o empréstimo de livros seguido da produção de resumos e de análises críticas. Uma professora de Língua Portuguesa da escola relatou que a grande dificuldade de trabalhar a linguagem é conseguir com que os alunos leiam. Para incentivá-los, ela promove rodas de leituras em sala de aula, e cobra leitura mediante a atribuição de nota. Embora se mostre preocupada com a proficiência em leitura, essa docente afirmou em entrevista que prefere trabalhar a parte gramatical com os alunos.

Os professores afirmam que trabalhar com turmas multisseriadas dificulta o processo de aprendizagem dos alunos, e que turmas seriadas facilitariam o trabalho docente, pois diminuiria a dispersão dos alunos em sala de aula. Eles se ressentem da falta de uma estrutura física melhor, que ofereça ambientes como bibliotecas e outros espaços para auxiliar nesse processo.

Em entrevistas realizadas com cinco alunos dessa escola, eles disseram que a maior dificuldade nos conteúdos de Língua Portuguesa é na parte gramatical, e destacaram dificuldades no uso de pontuações, na classificação das palavras e acentuação gráfica. Quando perguntados a respeito de alguma relação entre essas aulas e seus modos de vida, disseram não lembrar de nenhum momento em que a vida do campo, sua realidade ou características da comunidade tenham sido debatidas. Não demonstram muito apreço pela área de linguagem e consideram as aulas de gramática “chatas” e os conteúdos difíceis de aprender.

Escola Municipal de Ensino Fundamental São José II

A escola Municipal de Ensino Fundamental São José II está localizada no Travessão do Santana, km 30, área rural do município de Anapu, cuja sede encontra-se às margens da BR230, Transamazônica à altura do Km 140, no sentido Altamira/Marabá. Esta escola foi inaugurada em 03 de março de 1993, o prédio era de madeira e contava com apenas uma sala de aula e uma cozinha, que também funcionava como “secretaria escolar”. Em abril de 2010, houve uma ampliação do espaço físico, que passou a abrigar quatro turmas multisseriadas, englobando do 1º ano ao 9º ano, atendendo a um total de 181 alunos. Em 2014 iniciou-se o acolhimento de turmas do Pré-Escolar).

Seu corpo escolar é constituído por 23 funcionários, sendo apenas onze efetivos, assim distribuídos: dentre esses efetivos, oito serventes, uma auxiliar administrativa e duas professoras. A coordenadora pedagógica é contratada, assim como os vigias e os demais professores; destes, apenas está cursando Educação do Campo, os demais são formados em Pedagogia.

Em termos de acessibilidade, a escola conta com uma rampa para cadeirantes, entretanto não há banheiros adaptados. Não há refeitório (nem local para os estudantes realizarem suas refeições), não tem quadra esportiva (as aulas de educação física acontecem

em um campo de futebol ao lado da escola); não existe biblioteca, nem sala de leitura.

Quanto ao seu PPP, esta escola segue um modelo urbanizado, que é uma espécie de cópia do PPP da escola-sede (as escolas rurais quase todas são anexas a uma escola da cidade). Neste documento, não se encontra nenhuma relação com o espaço local, nem com seus sujeitos, tempo; história, nada. Quanto à questão do letramento, as professoras entrevistadas dizem que não há projeto ou conjunto de estratégias claramente definidas para este contexto escolar. O currículo utilizado é urbanocêntrico, sem qualquer vínculo local e sem tentativas de atendimento às necessidades educacionais dos povos camponeses.

Das duas professoras entrevistadas, uma afirma que ser professora sempre foi um dos seus sonhos, diferentemente da outra educadora, que começou a dar aula ainda na adolescência porque uma tia sua a convidou para trabalhar na escola da comunidade já que não havia educador disponível e, embora tivesse estudado apenas até a 7ª série, ocupou a vaga. Quanto as suas condições de trabalho, as duas educadoras são contratadas. Elas dizem que a organização de seus trabalhos se baseia no diálogo, apesar de seus alunos relatarem outra coisa.

As educadoras que participaram desta pesquisa demonstram ter consciência da necessidade de melhoria na educação que é ofertada no campo atualmente. Comentam que até realizam adaptações em seus conteúdos de forma a melhor atender seus alunos. Porém, em conversa informal durante as observações realizadas no espaço escolar, uma das educadoras compartilhou que para quem é contratado não há muito que se fazer além de seguir as ordens enviadas pela Secretaria Municipal de Educação.

Em entrevista com alunos desta escola a respeito das aulas de língua portuguesa, um deles disse: *“A minha professora de língua portuguesa ela quase não explica. Ela só escreve no quadro e deixa todos com dúvidas”*. O sentimento de pouco caso expresso na resposta deste aluno revela a face ‘bancária’ da educação ofertada nesta escola, paradigma no qual, conforme Paulo Freire, “Em lugar de

comunicar-se, o educador faz *comunicados* e *depósitos* que os educandos recebem pacientemente, memorizam e repetem.” (FREIRE, 2016, p. 112 [1975]).

Quanto aos conteúdos trabalhados, à pergunta sobre possíveis relações com os modos de trabalho de sua família e com natureza, o ambiente local, um estudante respondeu: “Não tem relação. Porque o conteúdo das matérias não fala sobre o campo”. Outro educando comentou: “Teve um conteúdo que falava sobre o desmatamento para fazer pasto para criação de gado, e isso já aconteceu no modo de trabalho da minha família”. A temática do desmatamento vem sendo trabalhada em sala de aula há um bom tempo, porém não de uma forma que se aproxime do modo de vida dos alunos e suas famílias.

As professoras entrevistadas afirmam preferir trabalhar conteúdos de gramática a tentar usar o texto como unidade de ensino e justificam essa opção dizendo que os alunos têm muita dificuldade de leitura, então, para elas é mais fácil ensinar gramática. Mesmo quando aparece um tema interessante, como o desmatamento, o texto é utilizado apenas como pretexto para identificação de classes de palavras e funções sintáticas. Não se faz um trabalho de leitura ativa, no sentido de interrogar o texto, sua organização discursiva ou sua relação com outros textos e o contexto local.

Ensino de português x educação em linguagem: à guisa de conclusão

Como vimos pelos dados apresentados na seção anterior, estamos ainda bem distantes de uma “educação em língua materna” (BORTONI-RICARDO, 2004) em que o ensino de língua portuguesa, de fato, contribua para o “convívio republicano” (RANGEL, 2010). Apesar de reconhecíveis avanços em políticas públicas decorrentes da luta pelo movimento por uma educação do campo e voltadas à ampliação da oferta de atendimento escolar em comunidades rurais (que resultaram na criação de cursos de

licenciatura em educação do campo, na elaboração de diretrizes curriculares específicas, entre inúmeras outras conquistas), as práticas pedagógicas ainda reproduzem muitos traços da ideia da integração, assimilação, uniformização, padronização.

É, então, nessa conjuntura ambivalente que se situa nossa ação como professores formadores e como professores em formação/estudantes de uma licenciatura concebida como estratégia de fortalecimento das lutas dos povos do campo por um outro projeto de sociedade em que os bens materiais e simbólicos sejam menos desigualmente distribuídos. E justamente por termos consciência de que isso não acontecerá apenas com a realização de “boas aulas” de língua portuguesa”, temos tentado avançar na articulação entre a micropolítica pedagógica e a luta política mais ampla por terra, segurança e soberania alimentar, proteção socioambiental, saúde, lazer, transporte e cultura. Por sabermos que estas frentes se interseccionam e, por isso, precisam ser articuladas nos diferentes espaços de nossa ação, uma vez que não há solução mágica e simples para questões estruturais historicamente enraizadas em nossa sociedade crescentemente grafocêntrica, gostaríamos de finalizar nossa reflexão corroborando a (já antiga) tese de Britto (1997) a respeito do papel da escola, em especial no que concerne à função do ensino de língua portuguesa, segundo a qual é “[...] equivocada e ideológica a associação entre norma culta e escrita” porque não existe “uma modalidade unificadora das diferentes variedades faladas do português” e por isso “não faz sentido insistir que o objetivo da escola é ensinar o chamado português padrão. **O papel da escola deve ser o de garantir ao aluno o acesso à escrita e aos discursos que se organizam a partir dela**” (BRITTO, 1997, p. 14, grifo nosso)

Esse trabalho amplificado de garantir a todos o acesso a uma herança cultural comum, compreendendo que isso implica assumir que essa herança se construiu e se fundamenta em diversos tipos de diferenças (de etnia, cor/raça, gênero, religião, entre tantas outras) é o que temos defendido como “educação linguística”, aqui concebida como o processo de formação/aprendizagem constante e

inacabado vir-a-ser pela linguagem. Como seres simbólicos que somos, e por sabermos que o somos justamente porque temos linguagem e que o exercício dessa prerrogativa é sempre sociohistoricamente situado, reivindicamos que o trabalho pedagógico com a linguagem nas escolas do campo seja feito com base em uma visão democrática de educação, uma visão culturalmente sensível, cognitivamente interessante e politicamente comprometida com as transformações necessárias para todos tenham direito à palavra.

Referências

- ANTUNES, I. Aula de português: encontro e interação. São Paulo: Parábola, 2003.
- ANTUNES-ROCHA, M. I; MARTINS, M. F.. Diálogo entre teoria e prática na educação do campo: tempo-escola/tempo-comunidade e alternância como princípio metodológico. MOLINA, M. SÁ, L. M. (Orgs.). **Licenciaturas em educação do campo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.
- BAGNO, M. A inevitável travessia: da prescrição gramatical à educação lingüística. BAGNO, M.; GAGNÉ, G.; STUBBS. **Língua materna: letramento, variação e ensino**. São Paulo: Parábola, 2002. p. 13-84.
- BATISTA, A. A. G. **Aula de Português: discursos e saberes escolares**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2004.
- BRITTO, L. P. L.. **A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1997.
- EVERETT, D. L. **Linguagem: a história da maior invenção da humanidade**. Tradução de Maurício Resende. São Paulo: Contexto, 2019.
- FREIRE, P.. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2016 [1975].

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1967.

MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. (Orgs.). **Licenciaturas em educação do campo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

MOLINA, Mônica Castagna. Contribuições das Licenciaturas em Educação do Campo para as políticas de formação de educadores. **Educ. Soc.**, Campinas, nº 140, jul./set. 2017.

NASCIMENTO, Alanne Rainer Rosa (em preparação). Relatório de Tempo Comunidade II e III realizado na Escola Boa Esperança, Brasil Novo-PA. Curso de Licenciatura em Educação do Campo. UFPA, 2020.

OLIVEIRA, M. S (em preparação). Relatório de Tempo Tempo Comunidade II e III realizado na Escola São José II, Anapu-PA. Curso de Licenciatura em Educação do Campo. UFPA, 2020.

PESSOA, Jadir de Moraes. Educação e ruralidades: por um olhar pesquisante rural. *Antropolítica – Revista Contemporânea de Antropologia*. Niterói, n. 21, 2º semestre de 2006, p.171-190.

RANGEL, E. O. Educação para o convívio republicano: o ensino de Língua Portuguesa pode colaborar para a construção da cidadania?

RANGEL, E. O.; ROJO, R. H. R. (Org.). **Língua Portuguesa: ensino fundamental**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2010.

THOMPSON, E. P. **Costumes em comum: estudos sobre a cultura popular tradicional**. São Paulo: Companhia da Letras, 1998.

UFPA. Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo. Documento Interno. Campus de Altamira. Altamira/PA, 2015.

UFPA. Guia de Orientação de Tempo-Comunidade. Curso de Licenciatura em Educação do Campo. Documento Interno. Campus de Altamira. Altamira/PA, 2015a.

VERDÉRIO, A. A pesquisa em processos formativos de professores do campo: a licenciatura em educação do campo na UNIOESTE (2010 – 2014). Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Paraná: Curitiba, 2018.

VALÊNCIAS EPISTÊMICO-PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO EM TEMPOS DE PANDEMIA: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO REMOTO EM UMA TURMA DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NA AMAZÔNIA PARAENSE¹

Raquel Lopes
Marcelo Pires Dias

Introdução

Este trabalho trata de uma experiência de formação docente no Curso de Licenciatura em Educação do Campo em que buscamos atravessar certas barreiras impostas pela principal circunstância limitante trazida pela pandemia de Covid-19, que foi o isolamento social em consequência do qual deu-se a interdição de aulas presenciais como principal protocolo de segurança sanitária, desde março de 2020. A conjuntura de emergência sanitária em nível global exigiu de governos, sociedades, instituições e indivíduos uma série de medidas visando conter a propagação do novo coronavírus e preservar a saúde e a vida das pessoas. Em termos educacionais, uma das alternativas para garantir atendimento aos estudantes foi o recurso a dispositivos de ensino remoto tomados de empréstimo da educação a distância.

Para os contextos urbanos e escolas com maior aporte em termos de infraestrutura e cobertura de internet, rede de computadores e demais equipamentos necessários à operacionalização da modalidade remota de ensino, as discontinuidades no atendimento escolar não se fizeram sentir de

¹ Publicado originalmente em: *Ethnoscientia* – ano 07, número 02 - 2022

modo tão prejudicial, podendo-se considerar que os prejuízos se deram bem mais no campo psicossocial em função da suspensão de processos de sociabilidade, visto que foram interrompidos quaisquer formas de contato coletivo, seja entre os estudantes, seja entre estes, os professores e demais sujeitos da escola. Assim, estudantes cujas famílias podiam oferecer condições de acesso à internet, equipamentos eletrônicos de qualidade e algum espaço físico doméstico minimamente funcional puderam continuar participando das aulas, sem maiores danos a seus processos de escolarização, mesmo nos momentos mais difíceis da pandemia.

A situação foi bem diferente para escolas urbanas de bairros periféricos e para escolas do campo, contextos sociogeográficos muito marcados por profundas desigualdades, seja de infraestrutura física, seja na oferta de equipamentos e mais drasticamente ainda na conexão via internet, quando há.

É preciso ressaltar que antes mesmo da pandemia vimos presenciando uma lacuna nas políticas de inclusão digital que outrora estavam em andamento antes do governo atual. Presenciamos um desmonte nessa área também nas questões sobre as tecnologias digitais.

Frente a essa situação de não realização de aulas presenciais, nós que atuamos no Curso de Licenciatura em Educação do Campo fomos desafiados, assim como os docentes dos demais cursos, a ofertar disciplinas e atividades a distância, no formato remoto. A questão crucial é que, diferentemente do que ocorre com o público de outros cursos, nossos estudantes não vivem em cidades, a grande maioria deles mora em comunidades rurais, algumas bastante isoladas – inclusive sem energia elétrica. O que fazer numa situação como essa? Que estratégias utilizar para chegar até os estudantes? Como proceder para que eles tivessem acesso às aulas e aos materiais disponibilizados? Como não esvaziar de sentido a experiência sensível, tátil e afetiva que caracteriza as licenciaturas em educação do campo, muito marcadas pelas místicas, pelos encontros e celebrações culturais? Como preservar a potência da pedagogia da alternância que alimenta e dá vida aos

processos de ensino-aprendizagem por nós vivenciados? Como não desidratar essa experiência se sua principal seiva estava ali impedida de circular? Como sair “da tela” e entrar na vida, sem sucumbir ao desânimo e ao enfado de aulas ‘frias’, diferidas e monótonas? Como reinventar a paixão de ensinar/aprender/atuar num cenário tão desanimador de doença e morte?

Todas essas questões nos atravessaram (e atravessam ainda) levando-nos a reelaborar os fundamentos da nossa ação didático-pedagógica visando à superação das limitações que nos foram impostas e à transgressão de uma certa lógica instrumental muito presente no ensino remoto. Tendo em perspectiva a questão maior que anima o ideário da educação do campo enquanto prática educativa emancipatória e transformadora, pensamos em trazer parte da experiência vivenciada visando manter viva e acesa, tanto em nós quanto em nossos pares, essa crença na educação do campo como movimento que pode nos manter mobilizados para continuar buscando construir uma outra escola, uma outra sociedade; para isso, nos apoiamos fortemente na ideia nuclear da “teoria de valências” ou “gramática de valências” (categoria que explicitaremos mais à frente). Conforme essa abordagem, na arquitetura discursiva, existem “lugares vazios” que podem ser ocupados por diferentes, embora não infinitos, constituintes. Assim, lugar vazio ou argumento, é “(...) o termo contido na estrutura de outro termo”; e “valência” vem a ser “a propriedade de um elemento exigir, permitir ou excluir complementos específicos” (VILELA, 1992, p. 31); a depender de uma série de variáveis contextuais, é possível configurar diferentes arranjos semânticos que, em última análise, podem vir a provocar transformações na base mesmo de uma enunciação. Relacionando essa perspectiva da teoria linguística com a nossa ação política na e pela educação, consideramos que existem “lugares vazios”, frestas, interstícios, espaços de contradição, na estrutura em que existimos e atuamos – através dos quais podemos começar a configurar novos arranjos políticos, pensar novas formas de organizar a vida, praticando a “desobediência epistêmica”

(MIGNOLO, 2008) ainda que nossa realidade imediata se nos apresente como opressora e que estejamos submersos por uma onda muito pesada de narrativas hegemônicas deterministas que tentam nos convencer da impossibilidade de mudanças.

É, então, um pouco dessa vivência que pretendemos compartilhar nesse texto, porque acreditamos que faz parte do escopo do nosso trabalho como educadores não apenas provocar a imaginação de outros futuros possíveis, mas trazer evidências etnográficas, ‘miúdas’, mas potentes, de outras possibilidades de construir, agora, um depois mais equânime e melhor para todos.

Percurso teórico-metodológico

Ensino Remoto e os desafios para a prática docente: novas inventividades

Com o início da pandemia de Covid-19 houve a necessidade de isolamento social, a fim de combater a proliferação do vírus. Escolas do ensino básico e do ensino superior tiveram suas atividades suspensas. No Brasil, “entre os quase 56 milhões de alunos matriculados na Educação Básica e Superior, 35% (19,5 milhões de estudantes) tiveram as aulas suspensas” (CHAGAS, 2020). Todo esse contexto resultou na necessidade da implantação do sistema de Ensino Remoto Emergencial (ERE) nas escolas, através da Portaria 342 de 17 de março de 2020 do Ministério da Educação (MEC), que dispôs sobre a substituição das aulas presenciais por meio dos diversos usos tecnológicos, sendo de responsabilidade das instituições a definição das disciplinas que poderão ser ministradas nesse formato, a disponibilização das ferramentas aos alunos que permitem o acompanhamento dos conteúdos ofertados e a realização das avaliações durante o período de vigência da portaria.

Diante desse cenário pandêmico, os educadores foram desafiados a se reinventar recorrendo a diferentes formas de educar/ensinar em função das imposições da crise sanitária,

também mobilizados pela intermitente utopia do papel da educação e dos professores na vida social, principalmente na vida dos seus estudantes, mesmo com todos os desafios e a precariedade presentes na educação brasileira. São diversos os relatos/pesquisa sobre essas experiências de mudança na configuração do trabalho docente, desde a reconstrução do planejamento à produção de um modelo que atendesse às especificidades dessa nova realidade, adequando as atividades, tanto digitais quanto impressas, de acordo com as necessidades de cada estudante e a realidade de cada território. Os educadores foram desafiados ainda a pensar formas didáticas que pudessem aproximá-los dos estudantes, para não perderem o vínculo que outrora foi criado no ensino presencial, criando dessa maneira novas estratégias de trabalho em suas próprias residências mediados pelas TIC nas diversas plataformas em rede, já que esse espaço/tempo passou a ser a “nova escola”.

Nesse sentido, o presente artigo traz um pouco desse processo a partir da realidade vivenciada em projetos de extensão, ensino e pesquisa que tiveram como objetivo pensar/fazer/repensar os diferentes usos das tecnologias digitais que já estavam sendo desenvolvidos antes da pandemia, mas que foram otimizados quando a necessidade de isolamento se impôs, trazendo modificações em nossas práticas no “ERE”, cujas atividades exigiram enorme esforço para se tornarem “efetivas”. Foi nessa conjuntura que algo já semeado pôde ser expandido, como podemos conferir em trabalhos recentes (LOPES; ZENHA, 2021; CORDEIRO; LOPES, 2020; COSTA; CORDEIRO, 2020; CORDEIRO; CORREIA; FORMIGOSA, 2019) e começou a brotar de forma mais intensa reverberando e proliferando em experimentações práticas nos usos das tecnologias digitais para “transformar” o ensino e a formação por meio de novas formas de fazer.

A realidade da pandemia levou a maioria de professores e estudantes a permanecer em casa, desse modo o espaço para a interatividade, formação e informação com o mundo externo foi a internet, utilizada intensivamente para a exibição de vídeos,

áudios, lives, videoconferências, Webinar em diversas plataformas abertas como a Rede Nacional de Pesquisadores (RNP) ou corporativas, como o Google Meet, entre outros dispositivos (ARDOINO, 1998) tecnológicos utilizados por muitas famílias no cotidiano do isolamento.

A situação emergencial da pandemia da Covid-19 provocou mudanças no trabalho dos professores, isso é inegável; essas mudanças implicaram a disponibilização de carga horária a esses educadores, impactando muito a organização e o uso do tempo para a produção das aulas, tempo que se multiplicou exponencialmente. Desse modo, os professores passaram a gastar mais tempo para produzir as aulas remotas e para se adaptarem às plataformas digitais, propiciando aos educandos um atendimento possível visando às suas necessidades específicas, mediados de forma quase que integral pelo tempo-espço, ou seja, o professor em um espaço e o estudante em outro.

É significativo que diante do fechamento das escolas e de outros espaços educacionais de convívio social, quando se trata do acesso à internet e do manejo/posse dos diferentes dispositivos digitais, algumas fraturas pré-existentes tornaram-se mais nítidas. A pandemia escancarou desigualdades socioeducacionais e pôs a nu aspectos dramáticos da nossa realidade que por vezes ficam encobertos.

De acordo com a Agência Nacional Telecomunicações (ANATEL), 28% dos municípios – a maioria deles no Norte e Nordeste, e correspondentes a 7,4% da população brasileira – não contam com estrutura de conexão por fibra ótica, e outros 19% têm apenas conexões em baixa velocidade. Embora não encontremos esses dados especificamente por regiões e municípios, de acordo com o Instituto de Pesquisa e Economia Aplicada (Ipea, 2020), a falta de acesso à internet é maior no meio rural e tem prejudicado principalmente os estudantes negros e de baixa renda.

Não obstante toda sua carga dramática e adversa, a pandemia permitiu acelerar na escola a abertura ao uso de dispositivos digitais que já devia ter acontecido bem antes; e, apesar de seu

aspecto de estepe, a que se recorreu emergencialmente por causa das restrições impostas pela pandemia, os meios digitais precisam ser apropriados pelo coletivo das escolas, pois existe um imenso descompasso entre o estágio de desenvolvimento sociodigital e a postura da instituição escola: os problemas que emergiram nesse novo cenário são apenas uma parte da distância em que se encontra a educação escolar e a vida em nosso país.

Como já dissemos, a falta de acesso às tecnologias de comunicação diz respeito a um conjunto de direitos negados a uma imensa maioria de brasileiros. A pandemia ainda escancarou uma realidade na educação que precisa ser melhorada com urgência para a garantia do direito de aprendizagem de qualidade dos estudantes, para que os professores possam forjar um ambiente mais fértil, a exemplo da conexão entre as gerações professores/estudantes ou do ensino mediado pelo digital em rede fazendo uma ligação com as práticas de tantos jovens e crianças nos ambientes digitais. Não podemos desconhecer que existe uma cultura digital pulsante desenvolvida pelos estudantes antes da pandemia e agora mais intensa ainda nesse período, com todos os seus benefícios e riscos, mas que acreditamos ser impossível negar ou proibir.

Podemos dizer que esse novo cenário educacional permitiu que estudantes e professores vivessem um novo normal na forma de educar e de se relacionar com os conteúdos, por isso Gussoet al (2020) afirmam que toda a comunidade acadêmica está sendo severamente impactada e, continuamente, busca-se formas de lidar com a realidade, que afeta as pessoas não só no seu processo de aprender a aprender, mas nos aspectos físicos, emocionais e sociais, diante da crise mundial instalada.

Por isso, são necessárias novas formas de refletir/fazer sobre esse novo ensino, assim como também as novas exigências que a educação está propondo nesse momento. “Universidades, departamentos acadêmicos e cursos universitários precisarão se adequar para reduzir danos pedagógicos e riscos à saúde pública, garantindo a manutenção de uma educação em nível superior de

qualidade e segura” (GUSSO *et al*, 2020 p. 03). Neste pormenor, podemos destacar como importante o processo formativo dos professores para que eles possam desenvolver habilidades e competências no uso das tecnologias digitais, a fim de que consigam acessar os ambientes formativos. Porém, para que isso aconteça é preciso que o poder público junto, às secretarias de educação, disponibilize formação adequada para que os professores possam trabalhar com as tecnologias presentes no nosso dia a dia, otimizando os processos de ensino. Nesse sentido, a cibercultura no contexto das tecnologias digitais precisa ser melhor entendida no campo educacional a fim de potencializar suas valências.

Ensinar a ensinar em contexto de pandemia: desafios na formação docente na Educação do Campo

Na Universidade, o período de pandemia nos trouxe incertezas, medos e desafios. Incertezas de quando poderíamos ter contato presencial, medo da doença e desafios quanto ao tempo em que e ao modo como iríamos garantir a nossos alunos o direito à educação, mesmo em contexto de pandemia. No primeiro semestre de 2020, com as aulas suspensas e sem perspectiva de retorno presencial, foi preciso pensar em alternativas, dentre as quais, o já citado Ensino Remoto Emergencial, que previa aulas síncronas e assíncronas, por meio do uso de tecnologias de informação e comunicação.

O Curso de Educação do Campo, depois de discussão interna, resolveu ofertar componentes curriculares, preferencialmente teóricos, do Tempo Universidade, levando em consideração que o Tempo Comunidade não teria condições de ocorrer naquele momento, dadas as restrições impostas pelo risco sanitário trazido pela situação de pandemia.

Considerando o contexto, em 2021, dentre as disciplinas teóricas possíveis de serem ofertadas para a turma de 2018/Linguagens e Códigos, optamos por ofertar as disciplinas de

Metodologia do Ensino de Linguagens e Estágio Supervisionado I, de modo que cada uma dessas disciplinas funcionaria de forma remota, com webaulas transmitidas por meio do Google Meet e que posteriormente seriam disponibilizadas no Youtube. Nesse momento, as atividades seriam síncronas, ao passo que os momentos assíncronos seriam operacionalizados por meio de leitura de textos previamente disponibilizados no WhastApp, além da realização de atividades de escrita relacionadas ao tópico trabalhado no momento síncrono.

A participação dos alunos nos momentos síncronos girava em torno de 40% a 50% do total de matriculados, frequência que variava devido a questões de qualidade de internet, bastante precária na região. Os encontros síncronos duravam entre uma hora e uma hora e meia, por entendermos que as webaulas dessa duração eram muito mais produtivas. Além disso, nessas webaulas, os textos eram discutidos e os alunos utilizavam o momento para questionar e discutir as temáticas dos textos, visando sempre refletir sobre a prática em sala de aula, elemento interligado e que perpassa as três disciplinas.

O Curso de Licenciatura em Educação do Campo, do Campus de Altamira, conta com duas ênfases: Ciências da Natureza e Linguagens & Códigos, que têm um percurso curricular comum de cerca de 30%; as especificidades vão se configurando desde o primeiro período letivo e, sobretudo na ênfase em Linguagens, que é objeto deste artigo, não há uma separação estanque entre disciplinas teóricas e práticas. Há, é certo, aqueles componentes curriculares mais voltados à aprendizagem profissional, como os Estágios Supervisionados, e aqueles em que se aprofunda uma discussão mais voltada aos fundamentos das ciências da linguagem; porém, tanto em uns, quanto em outros, se prioriza uma articulação dialética entre o debate teórico e as diferentes possibilidades de intervenção didático-pedagógica, explorando-se os elementos interligados que perpassam as duas disciplinas, que descreveremos a seguir.

Metodologia do Ensino de Linguagens: rompendo barreiras na escola do campo

Metodologia do Ensino de Linguagens foi uma disciplina criada durante a reformulação do PPC em 2016 (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, 2015), em função de ter se manifestado ao longo dos processos de avaliação interna e externa e de forma incontestante a necessidade de se avançar na discussão mais efetiva de novas metodologias de ensino voltadas à educação do campo, pois em inúmeras situações, mas especialmente durante os Estágios Supervisionados, ficou evidenciada a lacuna que ainda existe entre as discussões dos fundamentos/referencial teórico e a atuação em sala de aula das escolascampo de estágio: parte considerável dos estudantes desta licenciatura demonstrou ter compreendido os limites de um ensino de língua pautado na prescrição e na tradição gramatical, chegou a elaborar projetos didáticos interessantes e inovadores, mas, uma vez em sala de aula como estagiários na etapa de regência, estes estudantes reproduziram práticas docentes descontextualizadas, descoladas da realidade dos alunos e ainda fortemente centradas na frase, sem trabalhar de fato o texto como unidade de ensino, quando o fizeram, tomaram o texto como pretexto para ensinar metalinguagem gramatical.

Diante desse cenário de fragilidade na efetivação de práticas de ensino, de fato, diferenciadas, ouvindo os estudantes da licenciatura, assim como considerando as apreciações feitas pelos professores das escolas-campo de estágio e por seus estudantes que realizaram avaliação da atuação dos estagiários na implementação dos Projetos Didáticos, o Núcleo Docente Estruturante do Curso de Educação do Campo refletiu e tomou a decisão de criar uma nova disciplina voltada especificamente a esses fins: discussão, aprofundamento e experimentação de abordagens metodológicas mais factíveis e coerentes com a realidade das escolas do campo da região de atuação do Curso. A proposição deste novo componente curricular, depois de apreciada nas instâncias devidas, foi aprovada e implementada a partir de 2019; porém, com a

interrupção das aulas presenciais devido à pandemia de Covid-19, descontinuidade que se prolonga até o momento presente (novembro de 2021), a ideia inicial em formato de oficinas foi bastante afetada e precisamos reinventar a sua primeira oferta. Assim, em julho/agosto deste ano, reelaboramos a proposta adequando-a ao formato de ensino remoto emergencial.

As aulas síncronas aconteceram em dias alternados para que os estudantes tivessem tempo de ler os textos, que foram previamente disponibilizados no grupo de *WhatsApp* da turma. Os docentes responsáveis inverteram um pouco os “papeis sociais” em sala de aula e, em vez de ‘explicarem’ os textos, formularam previamente questões problematizadoras para que os estudantes comesçassem a assumir certo protagonismo desde a compreensão das questões de natureza mais teórica até a proposição e execução das novas abordagens didáticas.

Um aspecto bastante positivo dessa experiência foi que não houve necessidade de apressar a discussão de questões práticas relativas ao ensino-aprendizagem a respeito das quais os estudantes trouxeram dúvidas e questionamentos para se “cumprir o conteúdo”, uma vez que o conteúdo da disciplina era justamente voltado a esse fim. Desta maneira, o percurso todo foi muito marcado por uma articulação dialética entre ação-reflexão-ação durante o tempo necessário ao amadurecimento dos estudantes, que demonstraram razoável grau de satisfação quanto à condução do processo de ensino. Em sua avaliação, eles consideraram que foi muito produtivo o caminho escolhido e que se sentiam melhor preparados para iniciar o Estágio Supervisionado, mas manifestaram apreensão quanto à exiguidade do tempo para preparar o projeto didático, cuja orientação só ocorreria na disciplina de Estágio, no próximo período letivo.

Frente a essa preocupação dos estudantes, que consideramos legítima e pertinente, decidimos, em negociações com a Comissão de Estágio do Curso, antecipar a orientação e pactuamos que a avaliação final da disciplina de Metodologia do Ensino de

Linguagem seria a elaboração do Projeto Didático (plano de intervenção nas escolas-campo de estágio) a ser implementado nas escolas de suas respectivas comunidades. Nas últimas aulas síncronas dessa disciplina, realizamos a orientação geral apresentando uma proposta de projeto didático já em conformidade com as diretrizes curriculares nacionais e com as abordagens das ciências da linguagem discutidas em sala de aula. Foram montados dois grupos de trabalho, cada um sob a responsabilidade de um docente diferente para acompanhar a elaboração do projeto didático por parte de cada estudante. Essas orientações aconteceram em formato de mini-oficinas de escrita pelo Google Meet nas quais os estudantes compartilhavam cada etapa de elaboração, trocavam ideias e sugestões entre si e com os professores formadores, faziam perguntas e tentavam avançar em suas proposições.

Estágio Supervisionado: o início da retomada do Tempo-Comunidade e a ida para o chão da escola

Como já anunciado, nesta seção trataremos brevemente sobre a experiência de Estágio Supervisionado no formato EaD, que foi o componente curricular mais difícil de trabalhar em função do seu caráter de aprendizagem profissional que precisa se materializar no chão da escola. Na Licenciatura em Educação do Campo em que atuamos, o Estágio Supervisionado perfaz um total de 400 (quatrocentas) horas-aula distribuídas por quatro períodos letivos, com 100 (cem) horas cada bloco; deste total por semestre, dividimos em duas etapas: 60 (sessenta) horas no Tempo-Universidade e 40 (quarenta) horas no Tempo-Comunidade. Dessas 400 horas, metade se destina ao estágio no ensino fundamental e a outra metade, ao ensino médio; o Estágio I, objeto desta descrição, ocorre nos dois anos iniciais do 2º segmento do ensino fundamental (6º e 7º anos).

Na etapa de TU, retomamos temas de caráter mais teórico, como fundamentos de sociolinguística e as diretrizes curriculares

nacionais (em que pesem nossas críticas à BNCC); na etapa de TC, os estudantes vão às escolas de suas comunidades realizar o estágio em dois momentos distintos, mas interrelacionados: observação (dez horas-aula) e regência (30 horas-aula). Como boa parte das escolas do campo precisou suspender as aulas presenciais por causa da pandemia de Covid-19, o estágio dos nossos estudantes ficou inviabilizado na configuração a que estávamos habituados. Porém, como informamos anteriormente, a pedido dos próprios estudantes em situação de iniciar o estágio, reformulamos o calendário acadêmico e antecipamos a orientação presencial com aqueles em cujas comunidades as escolas já retomaram as aulas presenciais.

Assim, em outubro, demos início, ainda de forma remota, ao processo de planejamento e articulação com os gestores das escolas do campo em que nossos estudantes iriam realizar seus estágios. Tomados esses passos iniciais, agendamos as primeiras visitas de acompanhamento de Tempo-Comunidade. A maioria dos estudantes compareceu aos encontros de orientação realizados nas sedes dos seus municípios e conseguimos chegar até algumas comunidades, apesar das restrições de ordem sanitária ainda necessárias em função da permanência do cenário de pandemia na região em que vivemos.

Na disciplina de Metodologia do Ensino de Linguagem iniciamos a elaboração dos Projetos Didáticos com os estudantes, trabalhamos em forma de mini oficinas de escrita, num processo de interação bastante produtivo e desafiador, com trocas promissoras e questionamentos que nos ajudaram a avançar bastante na problematização de certas situações e na proposição de alternativas, visando a superação de elementos limitadores de nossa ação didático-pedagógica. Os estudantes visitados por nós avançaram no diálogo com as escolas de suas comunidades, embora nem todos tenham avançado na conclusão da formulação dos projetos de intervenção. O objetivo desse acompanhamento consistiu na retomada dessa formulação, no apoio aos estudantes em sua reinserção nas escolas-campo de estágio e na orientação para a elaboração do relatório de estágio como espaço de reflexão,

amadurecimento e produção de conhecimento, não somente de registro burocrático.

Ao final das disciplinas foi possível observar que os alunos conseguiram desenvolver reflexões, presentes na escrita dos trabalhos solicitados, que em semestres anteriores, no ensino presencial, pouco ou raramente apareciam nos textos. Ao invertermos os papéis sociais, agindo como animadores das discussões ao invés de detentores do saber, os alunos puderam expor suas visões acerca dos textos trabalhados e nós, como professores, tivemos o papel de provocadores das discussões, o que acabou sendo bastante produtivo.

Ao trabalhar os componentes curriculares de forma interligada foi possível manter a discussão sobre o ensino de língua portuguesa, suas metodologias e sobre como operacionalizar esse debate em forma de produto, que no caso foi o projeto didático. Entendemos que o projeto didático elaborado é um produto inacabado, que só será efetivamente consolidado no campo de estágio, quando o aluno estiver efetivamente em contato com a escola em que irá estagiar.

É importante destacar que os procedimentos metodológicos utilizados nas duas disciplinas não descaracterizam as propostas previstas nas ementas, pelo contrário, os resultados práticos foram além do que nós esperávamos, o que acabou gerando também uma discussão sobre a forma como as disciplinas são conduzidas na universidade, que em tese deveria ser o lugar do diálogo, da interação, das perguntas, mas que acaba sendo uma extensão da educação bancária, em que há um desnível entre professores e alunos, tornando estes últimos apenas receptores de informações.

Em se tratando de um curso de Linguagem e de educação do campo, e considerando as diversas variáveis aí implicadas – especialmente nesta conjuntura de pandemia, chegamos a este momento de nossa reflexão atravessados por inúmeras questões que já se colocavam antes, mas que agora se exacerbam de uma maneira diferente. Por exemplo, quando éramos indagados sobre o porquê de um curso de educação do campo com ênfase em Linguagem se já

existia o Curso de Letras em Altamira que em grande medida “atendia à mesma demanda”, nem sempre conseguíamos elaborar uma narrativa convincente do ponto de vista interno às ciências da linguagem, e por vezes resvalamos naquele senso comum do contra-ataque colocando nossos interlocutores no lugar de quem estaria fazendo “reserva de mercado”.

Olhando agora a certa distância, decorridos já quase dez anos do início dessa discussão e premidos por essa conjuntura de pandemia, alguns pontos começam a ganhar um contorno mais nítido e a própria discussão, de certo modo, ganha em qualidade não só política, mas no plano específico da vida mais acadêmica mesmo: a Licenciatura em Educação do Campo/Linguagem e Códigos não disputa espaço com os cursos de Letras, mas a eles se alia na disputa mais ampla e consequente por uma universidade aberta, pública, gratuita e de qualidade acadêmica e social conectada aos anseios e necessidades dos sujeitos do campo e da cidade com os quais trabalhamos. Ao manter as cadeiras “clássicas” típicas de cursos dessa área, reconhecemos a relevância intelectual desses conhecimentos; quando criamos cadeiras novas especificamente voltadas à escola do campo, defendemos sua democratização como direito humano, na perspectiva defendida por A. Candido (CANDIDO, 2004), porque acreditamos que a linguagem, como nosso maior e mais importante bem simbólico, precisa ser conhecida, tratada e compartilhada em toda a sua inteireza e diversidade, na radicalidade da sua existência e não apenas como concessão ou “brinde” aos poucos estudantes oriundos de comunidades e povos tradicionais que conseguem furar o bloqueio de acesso ao ainda excludente ensino superior.

Nessa perspectiva, e para sermos coerentes com a opção política da educação do campo como movimento, não poderíamos apenas ‘adaptar’ o currículo comum da área de Letras vestindo-lhe uma roupagem nova para agradar quem quer que seja. Daí o esforço, não apenas metodológico, mas sobretudo epistêmico, de criar valências novas, de ocupar os “lugares vazios” da estrutura de nosso modelo de organização social, do qual a universidade

acaba sendo um reflexo em alguma medida, para produzir conhecimento novo, para democratizar o acesso ao saber da e sobre a linguagem, por meio da reflexão sobre a própria linguagem, expandindo essa reflexão aos estudantes do campo e a suas comunidades de pertencimento.

Por mais de cinco séculos, o saber sistematizado na e pela escola foi negado aos trabalhadores, especialmente aos trabalhadores rurais. Isso se configura como um tipo de violência; se considerarmos que não é possível um conhecimento direto do real, sem elaboração linguística, pois todo conhecimento passa necessariamente pela mediação da linguagem, essa violência é duplamente qualificada, é perversa e precisa ser enfrentada, porque aliena o sujeito daquilo que lhe é mais intrinsecamente constitutivo.

Nessa direção, nos propusemos a enfrentar uma situação de negação de direito a que nossos estudantes foram submetidos com a suspensão das aulas presenciais reinventando usos das TIC's pela tentativa de cocriação de dispositivos e práticas pedagógicas visando à superação de barreiras no trabalho pedagógico com a linguagem na educação básica do campo. Embora tais práticas e dispositivos tenham sido utilizados muito em função da necessidade de responder a uma necessidade emergencial trazida pela pandemia, sua operacionalização evidenciou inúmeras possibilidades de ação para além dessa conjuntura.

Considerações finais

Neste trabalho, cujo objetivo precípua está relacionado à possibilidade de evidenciar a necessidade premente de se conectar a discussão teórica do campo da linguística/ensino de línguas às realidades concretas e específicas das escolas do campo, diminuindo o hiato entre formação e atuação docentes, trouxemos parte de uma experiência vivenciada no Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Pará/Campus de Altamira, durante a pandemia de Covid-19, na condução de dois

componentes curriculares deste curso ofertados em formato EaD: Metodologias do Ensino de Linguagem e Estágio Supervisionado I, visando superar certos limites impostos pelo modelo de ensino remoto emergencial. Essa ação coordenada e colaborativa exigiu dos docentes uma série de estratégias de intervenção didático-pedagógica para não esvaziar o caráter propedêutico de aprendizagem profissional destes componentes curriculares e para não ‘desidratar’ a experiência educativa como prática emancipatória.

Os resultados dessa experiência apontam acertos e avanços das escolhas teórico-metodológicas concernentes ao campo de estudos da linguagem aliados ao uso adequado e diferenciado de dispositivos de ensino a distância; mas indicam, na mesma proporção, a necessidade de se olhar mais atentamente e com o devido filtro crítico os riscos implicados na operacionalização de atividades relacionadas à prática docente quando estas acontecem em ambientes virtuais, o que requer dos professores formadores maior atenção no processo de orientação e acompanhamento dos estudantes, assim como um constante reinventar, seja a si mesmos na condição de tutores, seja no plano da ‘fabricação de táticas’ no uso dos infomeios, visando dinamizar a relação com os futuros professores e as escolas-campo de Estágio.

A ideia de explorar a teoria de valências gramaticais (VILELA, 1992) relacionando-a não apenas ao escopo da ação política da educação do campo, mas também aproveitando sua potência como categoria analítica para pensar outras possibilidades de produção de conhecimento novo sobre a linguagem em toda a sua diversidade, tanto na universidade quanto nas escolas de educação básica das comunidades rurais onde atuarão (e atuam) nossos estudantes, parece-nos uma oportunidade estratégica de começar a praticar “a desobediência epistêmica” (MIGNOLO, 2008) necessária para impulsionar, consolidar e ampliar cada vez mais processos de transformação subjetiva, social e política, nos quais as tecnologias de comunicação e informação são, indiscutivelmente, forma e conteúdo eminentemente importantes, e, nessa condição,

precisam ter seu manejo e uso ampla e irrestritamente democratizados.

Finalizamos este texto, mas não a nossa reflexão, dizendo que todos esses séculos de expropriação (em suas diferentes configurações contemporâneas) dos povos originários, de seus saberes e a negação de seu acesso aos saberes sistematizados/escritos e socialmente prestigiados engendraram processos nefastos de desigualdades e opressões, interditando a esses povos a vivência e a expansão de valências intelectuais, afetivas e políticas fundamentais a uma vida plena. É, portanto, parte de nosso trabalho como educadores comprometidos com a construção de uma outra ordem social o enfrentamento dessa situação de injustiça social e epistêmica.

Referências

ANTUNES, I. Para muito além da gramática. São Paulo: Parábola, 2007.

ARDOINO, J. Abordagem multirreferencial [plural] das situações es educativas e formativas. In BARBOSA, Joaquim Goncalves [Coord.]. Multirreferencialidade nas ciências e na educação. São Carlos: Editora da UFSCar, 1998. p. 24-41.

CÂMARA Jr., J.M. Estrutura da Língua Portuguesa. 21ª ed. Petrópolis: Vozes, 1992. CANDIDO, A. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antônio. Vários escritos. 4ª edição. São Paulo: Ouro sobre azul, 2004. p.169-191.

CORDEIRO, L. Z.; LOPES, R. Territórios do saber x territórios do viver formação docente em hetero-espacos no interior da Amazônia. Pesquisa e Debate em Educação, v. 25, Juiz de Fora, p. 299, 2020.

CORDEIRO, L. Z; COSTA, R.P. Problematizações das tecnologias digitais na formação do professor de história no contexto amazônico. ESBOÇOS (UFSC), v. 27, p. 228-248, 2020.

DUARTE, P. M. T. Classes e categorias em Português. Fortaleza: EUFC, 2000.

FORMIGOSA, M. M.; CORDEIRO, L. Z.; CORREIA, J. Cibercultura e ensino de ciências: questões contextuais a partir da disciplina Tecnologia da Informação e Comunicação (TICS) no curso de educação do campo ênfase, em ciências da natureza. BOLETIM GEPEM (ONLINE), v. 75, p. 1-15, 2019.

GUSSO, H. L.; ARCHER, A. B.; LUIZ, F. B.; SAHÃO, F. T.; DE LUCA, G. G.; HENKLAIN, M.; PANOSSO, M. G.; KIENEN, N.; BELTRAMELLO, O.; GONÇALVES, V. M. Proposição de instrumento para caracterizar as condições dos professores e dos estudantes envolvidos no ensino remoto em tempos de pandemia, OFS Storage, ago. 2020. <https://doi.org/10.17605/OSF.IO/BFE39>.

KOCH, I. V. Desvendando os segredos do texto. São Paulo: Cortez, 2002.

KOCH, I. V.; FÁVERO, L. Linguística Textual: Introdução. São Paulo: Cortez, 1983.

LOPES, R.; CORDEIRO, L. Deslocamentos arte-educativos na Transamazônica-Xingu como experiências do sensível em direção a uma outra partilha do comum. REVISTA POIÉISIS, v. 22, n. 38, p. 82-105, 7 jul. 2021.

MIGNOLO, W. D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade, no 34, p. 287-324, 2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo. Altamira: Faculdade de Etnodiversidade, 2015. Disponível em: <http://face.tnoaltamira.ufpa.br/index.php/ppc-edcampo> Acesso em 19 nov 21.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Resolução nº 5.294, de 21 de agosto de 2020. Aprova, de forma excepcional e temporária, o Ensino Remoto Emergencial em diferentes níveis de ensino para os cursos ofertados pela Universidade Federal do Pará, em decorrência da situação de pandemia do novo Coronavírus – COVID-19, e dá outras providências. Disponível em:

<http://www.proeg.ufpa.br/images/Artigos/Normas/RESOLUO5.294EREAGOSTO2020.pdf> Acessado em: 20 nov 21.

VILELA, Mário. Gramática de valências: teoria e aplicação. Coimbra: Almedina, 1992.

SOBRE OS(AS) AUTORES(AS)

Alanne Rainer R. Nascimento

Licenciada em Educação do Campo – ênfase em Linguagens e Códigos (UFPA). Professora contratada da Secretaria Municipal de Educação de Brasil Novo. E-mail: alannejoaojose@gmail.com;

Alcinei da Silva Araújo

Licenciado em Educação do Campo – ênfase em Ciências da Natureza (UFPA). E-mail: alcinei1414@gmail.com

Alcione Sousa de Meneses

Doutora em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Professora Adjunta da Universidade Federal do Pará (UFPA), *Campus* Universitário de Altamira, Faculdade de Etnodiversidade, atuando no curso de Licenciatura em Educação do Campo. E-mail: alcione@ufpa.br

Aline Bianca Garcia Dias

Licenciada em Educação do Campo – Ênfase em Ciências da Natureza, pela Universidade Federal do Pará (UFPA) e em Pedagogia pela Faculdade do Tapajós (FAT). E-mail: alinebiancadias@outlook.com

Ana Paula Santos Souza

Doutoranda em Geografia (UFPA). Mestra em Agriculturas Familiares e Desenvolvimento Sustentável (UFPA). Professora Adjunta da Faculdade de Etnodiversidade, da UFPA, *campus* Universitário de Altamira, atuando no curso de Licenciatura em Educação do Campo. E-mail: anapss@ufpa.br

Carla Giovana Souza Rocha

Doutora em Desenvolvimento Rural pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora Associada da Universidade Federal do Pará (UFPA), *Campus* Universitário de Altamira, Faculdade de Etnodiversidade, atuando no curso de Licenciatura em Educação do Campo. É docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Estudos em Etnodiversidade (PPGEtno/UFPA). E-mail: crocha@ufpa.br

Fabiola Aparecida Ferreira Damacena

Doutoranda em Educação (Unicamp). Mestra em Linguagens e Saberes na Amazônia pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Professora Assistente da Universidade Federal do Pará (UFPA), *Campus* Universitário de Altamira, Faculdade de Etnodiversidade, atuando no curso de Licenciatura em Educação do Campo. E-mail: fabiferreira@ufpa.br

Irlanda do Socorro de Oliveira Miléo

Doutora em Educação – Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP). Professora Adjunta da Universidade Federal do Pará (UFPA), *Campus* Universitário de Altamira, Faculdade de Etnodiversidade, atuando no curso de Licenciatura em Educação do Campo. É docente Permanente dos Programas de Pós-Graduação em Estudos em Etnodiversidade (PPGEtno/UFPA) e Gestão e Currículo da Escola Básica (PPEB/UFPA). E-mail: irlanda@ufpa.br

Jarlici Palheta de Souza

Licenciada em Educação do Campo – Linguagens e Códigos, Faculdade de Etnodiversidade (UFPA). Cursando Especialização em Letras: Linguagem e Ensino (UFPA). Professora contratada da Secretaria Municipal de Educação de Brasil Novo. E-mail: jarlicesouza@gmail.com

Jiovana Lunelli

Licenciada em Educação do Campo – ênfase em Ciências da Natureza (UFPA). E-mail: jiovanalunelli@yahoo.com.br

Klilton Ramos Nogueira

Licenciado em Educação do Campo – Linguagens e Códigos, Faculdade de Etnodiversidade (UFPA). E-mail: KliltonRN@gmail.com

Marcos Marques Formigosa

Doutor em Ensino pela Universidade do Vale do Taquari (Univates). Professor Adjunto da Universidade Federal do Pará (UFPA), *Campus* Universitário de Altamira, Faculdade de Etnodiversidade, atuando no curso de Licenciatura em Educação do Campo. É docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Estudos em Etnodiversidade (PPGETno/UFPA). Vencedor do Prêmio CAPES de Tese – Área de Ensino (2022) e do Grande Prêmio CAPES de Tese – Colégio de Ciências Exatas, Tecnológicas e Multidisciplinar – 2022. E-mail: mformigosa@ufpa.br

Marcelo Pires Dias

Professor Adjunto da Universidade Federal do Pará (UFPA), *Campus* Universitário de Abaetetuba. Atuou como docente do curso de Educação do Campo da UFPA, *Campus* Universitário de Altamira no período de 2019-2023. E-mail: marcelodias.linguistica@gmail.com

Maria Laire de Campos Clemente

Licenciada em Educação do Campo – ênfase em Linguagens e Códigos (UFPA). Professora contratada da Secretaria Municipal de Educação de Brasil Novo. E-mail: lairecampos@gmail.com

Mateus da Silva Oliveira

Licenciado em Educação do Campo – ênfase em Linguagens e Códigos (UFPA). Mestrando em Gestão e Currículo da Escola

Básica (UFPA). Professor contratado da Secretaria Municipal de Educação de Anapu. E-mail: mateusoliveiraec@gmail.com

Martinha dos Santos Conceição

Licenciada em Educação do Campo - ênfase em Ciências da Natureza (UFPA). Especialista em Ensino de Ciências da Natureza pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Professora da Secretaria do Estado de Educação do Pará (SEDUC). E-mail: martinha.edcampociencias@gmail.com

Paulo Roberto Vieira

Doutor em Literatura Brasileira pela Universidade de São Paulo (USP). Professor Adjunto da Universidade Federal do Pará (UFPA), *Campus* Universitário de Altamira, Faculdade de Etnodiversidade, atuando no curso de Licenciatura em Educação do Campo. E-mail: paulorvieira@ufpa.br

Raquel Lopes

Doutora em Ciências Sociais/Antropologia (UFPA). Professor Adjunto da Universidade Federal do Pará (UFPA), *Campus* Universitário de Altamira, Faculdade de Etnodiversidade, atuando no curso de Licenciatura em Educação do Campo. É docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Estudos em Etnodiversidade (PPGEtno/UFPA). E-mail: ralopes@ufpa.br

Renan Rodrigues do Vale

Mestre em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Criatividade e Inovação em Metodologia de Ensino Superior (PPGCIMES/UFPA). Professor Substituto da Universidade Federal do Pará (UFPA), *Campus* Universitário de Altamira, Faculdade de Etnodiversidade, atuando no curso de Licenciatura em Educação do Campo e Licenciatura em Etnodesenvolvimento. E-mail: renanvale@ufpa.br

Renata dos Santos Xavier Sales

Licenciada em Educação do Campo – ênfase em Linguagens e Códigos (UFPA). Especialista em Educação por Inversão Pedagógica (UFPA). E-mail: renatadossantosxavier10@hotmail.com.

Ronaldo Henrique Santana

Doutor em Estudos de Cultura Contemporânea pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Professor Adjunto da Universidade Federal do Pará (UFPA), *Campus* Universitário de Altamira, Faculdade de Etnodiversidade, atuando no curso de Licenciatura em Educação do Campo. E-mail: ronaldobio@ufpa.br

Rosângela Araújo Darwich

Doutora e Mestre em Psicologia pelo Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento (PPGTPC), Universidade Federal do Pará (UFPA). Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Linguagens e Cultura (PPGCLC) da Universidade da Amazônia (UNAMA), com estágio pós-doutoral na Universidade de Ciências Aplicadas de Freiburg, na Alemanha. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisa Poesia no Dia a Dia: Grupos Vivenciais e Resiliência. E-mail: rosangela.darwich@unama.br

Sander Luyz Reis dos Santos

Licenciado em Educação do Campo – ênfase em Linguagens e Códigos (UFPA). E-mail: sanderluyzsantos@gmail.com

Simone Pilonetto de Paula

Licenciada em Educação do Campo – ênfase em Ciências da Natureza pela Universidade Federal do Pará (UFPA). E-mail: simone2015pilonetto@gmail.com

Tayse Rocha de Carvalho Soares

Licenciada em Educação do Campo – ênfase em Ciências da Natureza pela Universidade Federal do Pará (UFPA). E-mail: taysesoares57@gmail.com

Walcinéia Duarte Tenório

Licenciada em Educação do Campo - ênfase em Ciências da Natureza (UFPA). Especialista em Ensino de Ciências da Natureza pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Professora da rede municipal de Ensino de Porto de Moz (PA). E-mail: walcineiatenorio@gmail.com

Este livro comemorativo traz importantes produções de um dos três cursos de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Pará. Este curso, reconhecido com nota máxima pelo MEC em 2018, se constrói numa relação dialógica e permanente entre a Universidade e as Comunidades de pertença dos alunos a partir de algumas escolas situadas na floresta amazônica, acessadas por rios e por estradas, caminhos da Educação do Campo na Transamazônica e Xingu.

