

REFLEXÕES CRÍTICAS SOBRE EDUCAÇÃO NO PARÁ

Gestão e planejamento da educação e práticas pedagógicas da educação do campo em foco

Volume 2

Organização

João Batista do Carmo Silva
Eraldo Souza do Carmo
José Domingos Fernandes Barra
Edir Augusto Dias Pereira



Reflexões críticas sobre educação no Pará:

Gestão e planejamento da educação e
práticas pedagógicas da educação do campo em foco



Universidade Federal do Pará

Emmanuel Zagury Tourinho
Reitor

Gilmar Pereira da Silva
Vice-Reitor

Edmar Tavares da Costa
Pró-Reitoria de Ensino de Graduação



Campus Universitário
do Tocantins/Cametá

Doriedson do Socorro Rodrigues
Coordenador

Adalberto Portilho Costa
Vice-Coordenador

Kelli Garboza da Costa
Coordenação de Pesquisa

Maria Lucilena Gonzaga Costa
Coordenação de Extensão

Odete da Cruz Mendes
Coordenação de Estágios

Benedita Celeste de Moraes Pinto
Coordenação de Editoração e Publicação

Waldma Máira Menezes de Oliveira
Divisão de Inclusão Educacional



João Batista do Carmo Silva
Diretor da Faculdade de Educação

Ghislaine Dias da Costa Bastos
Vice-Diretora da Faculdade de Educação

REFLEXÕES CRÍTICAS SOBRE EDUCAÇÃO NO PARÁ

Gestão e planejamento da educação e práticas
pedagógicas da educação do campo em foco

Volume 2

Organização

João Batista do Carmo Silva

Eraldo Souza do Carmo

José Domingos Fernandes Barra

Edir Augusto Dias Pereira

FAED-Cuntins/Cametá-UFPA

*Licença Creative Commons - Atribuição-Não Comercial-
Compartilha Igual 4.0 Internacional.*

Normalização
Equipe da Biblioteca Setorial de Cametá (BSC-UFPA)

*Os conteúdos e as opiniões emitidas nos textos destes artigos são de inteira
responsabilidade de seus respectivos autores.*

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Biblioteca Universitária “Salomão Larêdo” / CUNTINS

R332r Reflexões críticas sobre educação no Pará [meio digital] : gestão
e planejamento da educação e práticas pedagógicas da educação
do campo em foco / organizado por João Batista do Carmo Silva
... [et al.]. – Cametá: UFPA / CUNTINS / FAED, 2021.

2 v. : il.

Formato: PDF

Requisitos do sistema: Adobe Acrobat Reader

Inclui bibliografias

ISBN 978-65-88140-02-4 (v.1)

ISBN 978-65-88140-03-1 (v.2)

1. Educação – Pará. 2. Educação e Estado - Pará. 3. Educação
rural – Pará. 4. Gestão educacional – Pará. 5. Planejamento educacional
– Pará. I. Silva, João Batista do Carmo, org.

CDD 23. ed. – 370.98115

Elaborado por Éder Antônio Sousa Ferreira – CRB-2/1276

Faculdade de Educação (FAED/Campus de Cametá-UFPA)
Trav. Pe. Antônio Franco, 2617, Bairro do Matinha
CEP 68400-000 Cametá-PA, Brasil

Apresentação

O movimento pela Educação do Campo, nos últimos 20 anos, dentre os avanços alcançados, conseguiu colocar na agenda dos governos as políticas educacionais às populações do campo. O que não significa, no entanto, que elas estejam sendo atendidas ou implementadas conforme a demanda do movimento para a garantia efetiva do direito a educação desses sujeitos. Neste processo de mobilização e luta as universidades públicas, por meio de professores pesquisadores com seus grupos de pesquisas e alunos, seja da graduação como da pós-graduação, vem interagindo com os movimentos sociais para o fortalecimento do debate e da construção da educação do campo.

Esta interação tem possibilitado intensos diálogos por meio de fóruns, seminários, rodas de conversas, pesquisas, congressos, formações, dentre outros eventos que têm contribuído para a consolidação do paradigma da educação do campo. Nestes diálogos, a Universidade Federal do Pará tem se colocado com os movimentos sociais e a educação básica na interlocução por meio de professores(as) e alunos(as), na mobilização de fóruns, construção de cursos, produções da pesquisa e extensão.

Neste contexto, o Campus Universitário do Tocantins/Cametá, por meio de seus(as) professores(as) e alunos(as), também tem sido atuante na construção de diálogos e lutas da/pela Educação do Campo. Com essa perspectiva, a Faculdade de Educação criou o Curso de Especialização Práticas Pedagógicas na Educação do Campo destinado a professores, diretores e técnicos Pedagógicos de escolas do campo, egressos de licenciaturas, movimentos sociais e outros. O curso tem como objetivo “propi-

ciar espaços de reflexão e desenvolvimento de ações afirmativas que contribuam para a renovação e ampliação de conhecimentos dos professores atuantes na Educação do Campo e construções de práticas pedagógicas voltadas para a transformação e emancipação de todos sujeitos do campo no Estado do Pará”.

O processo seleção em 2018 formou uma turma com educadores(as) de diversas áreas do conhecimento, de atuação profissional e regiões do estado do Pará. Esta heterogeneidade agregou várias experiências, como de classes multisseriadas, comunidades quilombolas, ribeirinhas, marajoaras, de terra-firme, indígenas, assentamentos da reforma agrária etc., que possibilitou excelentes debates e reflexões sobre os desafios da educação no campo na Amazônia paraense. O trabalho final dos(as) alunos(as)/educadores(as) resultou na produção de um artigo em que buscaram refletir suas experiências partir de seus territórios de trabalho ou atuações de luta pela educação do campo.

São estas produções que temos a alegria de partilhar com toda a comunidade por meio desta importante obra. Os textos refletem as trilhas pedagógicas que docentes e discentes percorreram no processo formativo do curso e que resultaram em reflexões sobre os desafios das escolas do campo e seus processos educativos, assim como dos movimentos na Amazônia. Problematizam ainda a organização e práticas pedagógicas e curriculares das escolas que nem sempre refletem os modos de vida, história, saberes, memória e identidade cultural dos sujeitos.

Neste sentido, partilhar esta obra com os(as) educadores(as), movimentos sociais e todos(as) aqueles(as) que se colocam como interlocutores(as) da educação e das escolas do campo é o reconhecimento que a luta pela educação na Amazônia se dá pela socialização do conhecimento produzido com/pelos diversos sujeitos do campo. A Faculdade de Educação, juntamente com os docentes e os discentes do curso, sente-se honrada

em devolver às comunidades, educadores, escolas e movimentos sociais que foram territórios de suas pesquisas, que tem a cor, o cheiro, o sabor, o saber, as experiências, as angústias e as alegrias de nossas populações e educadores do campo do estado do Pará.

Os organizadores

Sumário

1. (Con)formação docente para uso das tecnologias digitais nas escolas do campo <i>Ana Carina Ferreira Maia Benilda Miranda Veloso Silva</i>	12
2. Sem Terrinha em Movimento: identidade infantil na educação do campo – um estudo no Assentamento João Batista II, Castanhal/PA <i>Beatriz Caldas de Nascimento Eula Regina Lima Nascimento</i>	34
3. Práticas pedagógicas no ensino de ciências em uma escola quilombola do município de Salvaterra – PA <i>Carlos Brito Teixeira Glaucy Ramos Figueiredo</i>	58
4. Proposta de ensino com o gênero textual conto popular para a educação do campo <i>Carmem Ferreira de Miranda Edir Augusto Dias Pereira</i>	80
5. Relato de experiência da prática pedagógica de uma docente da escola do campo no município de Cametá/PA <i>Daniela Pantoja Rodrigues Eraldo Souza do Carmo</i>	106
6. A educação do campo e as práticas pedagógicas das educadoras ribeirinhas na E.M.E.F. de Tabacal, Cametá-PA <i>Daniele Barbosa Furtado Edir Augusto Dias Pereira</i>	132
7. Experiências inclusivas na escola do campo: narrativas autobiográficas de uma professora da classe multisseriada <i>Jaciele de Jesus Trindade Ghislaine Dias da Costa Bastos</i>	160
8. A importância do cultivo de hortas nos espaços escolares do campo para uma alimentação saudável: uma experiência no rio Quianduba-Abaetetuba-PA <i>Jânio Guedes dos Santos Lobato Francinei Tavares Bentes</i>	288
9. A integração de Saberes na Educação do Campo: Práticas educativas e culturais entre a comunidade de Vila Vitória e a Escola de Vila Cacaual/Limoeiro do Ajuru/PA <i>José Jorge T. Martins Júnior José Domingos Fernandes Barra</i>	212

10. A organização do trabalho pedagógico: um estudo sobre o trabalho docente “o responsável” na Escola Multisseriada São Benedito Panacauera-Miri/PA <i>Kellyanne Machado Alves Hellen do Socorro de Araújo Silva</i>	234
11. Experimentando a meliponicultura, compondo em prática pedagógica e trazendo para dentro da educação do campo no ensino de ciências e agroecológico <i>Layane Queiroz Ramos Lira Francisco Plácido Magalhães Oliveira</i>	257
12. A (multi)série em questão: estudo da experiência educativa da Escola Santo Antônio em Igarapé-Miri <i>Lindalva Fonseca Costa Salomão Antonio Mufarrej Hage</i>	280
13. As tecnologias da informação e comunicação como mediadora de aprendizagens na escola do campo: contexto da EMEF Professora Osmarina Andrade dos santos, no município de Cametá/PA <i>Lourdes Cristina Rodrigues Demétrio Maria Sueli Correa dos Prazeres</i>	302
14. Práticas pedagógicas desenvolvidas na escola multisseriada ribeirinha da Amazônia paraense <i>Luís Carlos Santos Lopes Hellen do Socorro de Araújo Silva</i>	338
15. Alfabetização e letramento em uma escola do campo: desafios e perspectivas educacionais <i>Maria do Carmo Carvalho Balieiro Filha Ivanildo Mendes Gomes</i>	364
16. Relatos e experiências de um docente acerca do ensino da história local como prática pedagógica na sala de aula <i>Nayara Sena Oliveira Adalberto Portilho Costa</i>	388
17. O mapeamento social comunitário com educadores do campo em Castanhal – PA <i>Rafaela do Nascimento de Souza Edir Augusto Dias Pereira</i>	414

18. “As memórias do meu pé de açaí” – singularidades e saberes locais na disciplina história em uma escola do campo <i>Regiane Ferreira Gonçalves Ghislaine Dias da Costa Bastos</i>	444
19. Práticas pedagógicas e educação de surdos: capacitação de docentes de uma escola do campo ribeirinha no município de Limoeiro do Ajuru <i>Rosely Pantoja Costa Rodrigues Waldma Máira Menezes de Oliveira</i>	466
20. Tecnologia da informação e comunicação na escola do campo: o desafio da inserção das TICs nas práticas pedagógicas na EMEF Professora Maria Cordeiro de Castro no município de Cametá (PA) <i>Tamires Brito Pantoja Maria Sueli Correa dos Prazeres</i>	492
21. A educação e escola indígena: trilhas de saberes e resistências das práticas docentes na comunidade juruna do Km 17/PA no contexto pós-Belo Monte <i>Vanuzia Brito de Sousa Ghislaine Dias da Costa Bastos</i>	514
Currículos	540

1

(Con)formação docente para uso das tecnologias digitais nas escolas do campo

Ana Carina Ferreira Maia

Benilda Miranda Veloso Silva

O século XXI trouxe muitas transformações para a nossa sociedade, ao que o processo tecnológico é notável, reconfigurando a formação social e profissional sobre a forma de comunicação e a relação entre os indivíduos. Grande parte dessas mudanças inicia pelo encabeçamento das tecnologias digitais.

Portanto, este artigo apresenta o resultado da oficina realizada com os professores da EMEF Nossa Senhora do Carmo, no sentido de analisar a (con) formação docente para o uso das tecnologias digitais na escola do campo, atreladas às suas práticas pedagógicas.

Nesse sentido, foi apresentado para a equipe gestora da referida escola o projeto de intervenção cujo tema é: “As tecnologias educacionais no cotidiano da escola”. Em seguida, houve socialização com os professores, através de uma oficina, a qual desenvolveu intervenções e roda de conversa em uma das salas de aula da referida escola, com a participação de (10) dez professores atuantes nas turmas de Jardim II ao 5º ano do Ensino Fundamental.

Os cursos de formação docente são imprescindíveis para acompanhar as exigências que a sociedade atual exige, por meio de mudanças que ocorrem em diferentes níveis da realidade e da cultura, considerando-se que o professor se depara, cotidianamente, em sala de aula, com contextos de constantes transformações socioculturais, econômicas e de valores, e com a profunda revolução tecnológica, como afirma Líbâneo (2007). Os cursos de formação de professores precisam, portanto, garantir espaços para a utilização das tecnologias, ao que é necessário capacitar os educadores para auxiliarem os estudantes a olharem a realidade de forma crítica/reflexiva. Desse modo, todos precisam estar preparados para explorar as tecnologias digitais que estão inseridas na escola.

Nessa perspectiva, deve-se refletir sobre tecnologia digital, a qual está a mais de duas décadas integrada e incorporada às práticas de estudo, lazer, comunicação e ao consumo de modo geral (Subtil, 2013). Logo, a escola não fica imune a esse debate, pois a demanda do mercado exige uma discussão aprofundada sobre tecnologia, educação e formação, visando ao uso dessas ferramentas como mediadoras para o processo educativo.

As escolas do campo não estão fora dessa realidade. Os recursos tecnológicos têm chegado, mas sem nenhum aparato ou mesmo formação para os funcionários dessas instituições. As escolas do campo, em sua maioria, não têm infraestrutura adequada e nenhum material pedagógico de qualidade ou satisfatório. Como afirmam Sueli e Eraldo (2012), a precária condição estrutural em que as escolas funcionam (algumas vezes em barracões comunitários), com condições físicas não favorecem a aprendizagem, escassa oferta de material didático e pedagógico, delicada oferta do transporte escolar, falta de formação dos docentes e currículo deslocado da realidade local, são alguns dos aspectos que tornam a educação do campo na Amazônia carente de políticas públicas educacionais que deem conta de contemplar a sua realidade complexa e heterogênea.

O objeto deste estudo, como dito anteriormente, é a tecnologia digital na escola do campo e sua influência no processo de construção do conhecimento do docente e do educando, buscando compreender e propor atividades em que o educador possa, naturalmente, utilizar tais recursos em sua ação docente, oferecendo aos estudantes meios para o acesso ao mundo tecnológico, visando ao ensino e aprendizagem, fazendo com que os professores e estudantes da escola do campo tenham consciência do seu valor nas sociedades rural e urbana, culminando com a quebra do preconceito educacional entre as escolas, aumentando a autoestima dos educandos e respeitando a sua realidade.

Os estudos para a efetivação das produções didático-pedagógicas tiveram como base a pesquisa-ação, que pode ser definida como (Thiollent, 1995)

(...) um tipo de pesquisa com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT,1995, p. 14).

A apresentação do projeto, em um primeiro momento, contou com a realização de um questionário, a fim de fazer um diagnóstico que identificasse se os professores estavam familiarizados com as tecnologias. Em seguida, houve a realização da oficina, voltada para o processo de (con) formação dos professores com a tecnologia digital em sala de aula, visando contribuir para o aumento do conhecimento e para a adequação dos recursos tecnológicos em suas práticas pedagógicas.

Formação docente na escolas do campo com o uso das tecnologias digitais

Muitas escolas do campo, em pleno século XXI, não possuem as condições mínimas de infraestrutura para realizar atividades envolvendo as tecnologias. Para Kenski (2010, p. 72), “a democratização do acesso ao conhecimento e ao uso das novas tecnologias passa pela necessidade de que as escolas públicas tenham condições de oferecer, com qualidade, essas atividades e possibilidades tecnológicas a seus estudantes”. Através do Decreto nº 6.300, de 12 de dezembro de 2007, as escolas passaram a dispor do Programa Nacional de Tecnologia Educacional – ProInfo, o qual promove o uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação nas redes públicas de Educação Básica. Esse pro-

I - promover o uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação nas escolas de educação básica das redes públicas de ensino urbanas e rurais; II - fomentar a melhoria do processo de ensino e aprendizagem com o uso das tecnologias de informação e comunicação; III - promover a capacitação dos agentes educacionais envolvidos nas ações do Programa; IV - contribuir com a inclusão digital por meio da ampliação do acesso a computadores, da conexão à rede mundial de computadores e de outras tecnologias digitais, beneficiando a comunidade escolar e a população próxima às escolas; V - contribuir para a preparação dos jovens e adultos para o mercado de trabalho por meio do uso das tecnologias de informação e comunicação; e VI - fomentar a produção nacional de conteúdos digitais educacionais.

O referido Decreto não especifica diferença, em sua implantação, entre escolas do campo e escolas urbanas. Portanto, com as tecnologias, o indivíduo tem acesso a grande quantidade de informação, necessitando filtrar propriamente o conhecimento. Nesse processo, através da mediação do professor, o estudante poderá, de forma crítica, realizar essa distinção e, assim, transformar informação em conhecimento, o que servirá para que ele aja na sociedade como cidadão ativo.

Pode-se conceber, ainda, que o desenvolvimento social do sujeito do campo também está ligado ao seu espaço. Luz (2009) afirma que

A tecnologia não pode se tornar uma dificuldade na vida das pessoas, mas integrar o dia-a-dia da comunidade, e as barreiras que impedem o conhecimento precisam ser vencidas, possibilitando a inclusão, o ensino aprendizado tecnológico para os estudantes do campo, fortalecendo a autoestima e identidade, como sujeitos atuantes na sociedade (LUZ, 2009).

As tecnologias se fazem importantes na vida da sociedade, tanto na cidade como no campo, sendo a escola o local apro-

priado para prestar um ensino- aprendizagem democrático aos sujeitos, sem distinções de raça, classe, etnia, etc., ou seja, um espaço onde todos têm direitos e oportunidades iguais.

A escola precisa, enfim, garantir aos estudantes-cidadãos a formação e a aquisição de novas habilidades, atitudes e valores, a fim de que possam viver e conviver em uma sociedade em permanente processo de transformação.

Portanto, a educação não está de fora desses avanços, sendo uma instituição social da maior importância, onde se formam os quadros de profissionais que irão constituir um exército de usuários para o consumo de bens e serviços da informação. Quanto maior a informação, mais necessidade se tem de atualização para que se fique em dia com as mais novas informações. Nesse caso, a escola é o espaço social fundamental para alimentar essa relação.

Ocorreram muitas transformações nas maneiras de ensinar e aprender, independentemente do uso mais ou menos intensivo de equipamentos midiáticos nas salas de aula. Professores e estudantes têm contato contínuo com as diversas mídias, memorizando informações e vivências por meio de programas de rádios, televisão, computadores com internet. Informações essas que se tornam referências e ideias que servem de âncora para novas descobertas e aprendizagens, as quais serão descarregadas de modo sistemático nas salas de aula das escolas.

No entanto, o ambiente escolar tem sofrido muitas mudanças nos últimos anos, proporcionalmente à abertura para o uso mais intenso das tecnologias digitais, onde os computadores são utilizados em projetos experimentais, sem maiores interações com os projetos pedagógicos das escolas. A pressão social levou muitas escolas a inserir o “laboratório de informática” como um apêndice, um referencial a mais para atrair novos estudantes. O computador, considerado como mais um equipamento – ao lado

18 | da televisão, do rádio, do retroprojeto e de outros “recursos” -, desde que se inseriu gradualmente nas atividades pedagógicas nas escolas, passou a ser visto de maneira diferente, considerando o aspecto como professores e todo o pessoal integrante das escolas passaram a perceber os usos dessas máquinas e a integrá-las nos processos de ensino (Kenski, 2007.p91).

A educação da população do campo é caracterizada pelo descaso e mercada pela falta de políticas públicas específicas que possam atender às suas necessidades, dificultando o acesso à escolarização. Desse modo, a partir de 1998, a Primeira Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo pauta a formação dos educadores na perspectiva de que articulem propostas educativas e uma nova referência de pedagogia voltadas para o desenvolvimento do campo, onde a vida é compromisso e bandeira de luta da educação do campo. No fortalecimento dessa luta, Munarim (2008, p.2) destaca que:

[...] os povos do campo não prescindem do direito à igualdade; na mesma medida, ao cultivarem identidades próprias, são sujeitos de direito ao trato diferenciado. A educação escolar há de ser, pois, num só tempo, universal e condizente com as diversidades étnico-culturais e produção da existência.

Neste sentido, ratifica-se que os povos do campo possuem direitos como qualquer cidadão, principalmente no tocante a uma educação que não desmereça a sua realidade. Assim, deve-se pautar programas, currículos, metodologias, formação de professores e políticas públicas com os coletivos do campo.

A educação do campo é uma luta contínua das universidades, dos sindicatos, fóruns, escolas, entidades e movimentos sociais, o que se confirma nos avanços e resultados de uma trajetória construída pelos sujeitos do campo e no fortalecimento do movimento que sempre questionou e refletiu sobre a educação

oferecida ao meio rural, sobre a sua concepção e como esta deveria ser. Mais, ainda, sobre a valorização do magistério e a formação do professor no/do campo, a fim de construir um projeto voltado para o desenvolvimento humano, para uma sociedade que contenha, de fato, os sujeitos do campo.

A chamada nacional *Por uma Educação do Campo*, liderada por vários movimentos sociais e entidades, a exemplo do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e da Conferência Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CON-TAG), têm historicamente reivindicando por políticas públicas que garantam direitos dos povos do campo à educação, assim como ações práticas e educativas ressignificadas, que considerem a dinâmica sociocultural desses sujeitos.

A mobilização e a articulação nacional *Por uma Educação do Campo* e dos movimentos sociais destacam-se com avanços, como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea), criado em 1998 e vinculado ao Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), e como o Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo (Procampo), criado em 2006 sob a coordenação do Ministério da Educação (MEC). Esses Programas têm sido marcados por currículos que “priorizam a formação humana dos educadores do campo, a fim de se colocarem como agente participativo na construção de um novo projeto de desenvolvimento para o País, que afirme o lugar do campo nesse projeto”. (MOLINA; HAGE, 2015, p.133).

Esses Programas têm servido para verificar uma histórica formação de professores para a realidade rural, que é constituída de práticas cotidianas a partir das redes, às vezes contraditórias, de convicções e crenças de possibilidades e limites de regulação e independência.

A comunidade Maracu Carmo, lócus da pesquisa, está situada na margem esquerda do Rio Tocantins, no Distrito de Curuçamba – município de Cametá – Pará.

A EMEF Nossa Senhora do Carmo é uma instituição pública, localizada na referida comunidade, pertence à região Nordeste do estado do Pará. A Escola atende a 462 estudantes, distribuídos em uma turma de creche, duas turmas Jardim I, duas turmas de Jardim II, duas turmas de 1º ano, duas turmas de 2º ano, três turmas de 3º ano, três turmas de 4º ano, três turmas de 5º ano, duas turmas do 6º ano, uma turma do 7º ano, uma turma do 8º ano e uma turma de 9º ano.

Quanto aos profissionais que atuam na escola, dispõe-se de um quadro de 19 professores, 1 diretora, 1 vice-diretor, 1 coordenadora pedagógica, 2 agentes administrativos, 4 merendeiras, 3 agentes de portaria e 4 agentes de apoio de segurança. A escola possui uma sala com alguns computadores (os quais, no entanto, não estão funcionando), um Datashow, um notebook (este só usado para os trabalhos da secretaria), uma caixa amplificadora, uma TV. A instituição é composta de 7 salas de aula, 1 sala de informática, 1 diretoria, 1 secretaria, 1 copa, 1 banheiro masculino, 1 banheiro feminino, 1 quadra esportiva e 1 almoxarifado.

Nesse contexto, foram elencadas as seguintes problemáticas: como usar as tecnologias digitais em uma escola do campo na comunidade onde se tem pouco acesso às tecnologias? Como os docentes estão vivenciando essa transformação das tecnologias digitais na educação nas escolas do campo? Os docentes estão em (con) formação para o uso das tecnologias digitais?

Os sujeitos da pesquisa foram a equipe gestora e os professores da EMEF Nossa Senhora do Carmo, ou seja, 10 professores que trabalham no turno da manhã com as turmas de creche (estudantes de 3 anos) e com a turma de 3º ano do Ensino Fun-

damental Menor, a diretora e a coordenadora da escola.

Em relação ao nível de escolaridade dos professores, todos já concluíram a graduação e a minoria possui especialização. Fica evidente que possuem uma formação inicial que serve de alicerce para a sua prática pedagógica. Essa formação é fundamental para melhoria da qualidade do ensino. Contudo, quando questionada se essa formação possibilitou atuar na educação do campo, a maioria respondeu que razoavelmente, destacando que faltou uma formação didático-pedagógica para lidar com educandos e, ainda, especificidades acerca de como trabalhar na educação do campo.

A formação continuada é requisito indispensável a toda construção e/ou reconstrução do processo educacional escolar, pois os docentes, em conjunto com os estudantes, constituem a instância escolar mais próxima da formação propriamente dita do ser humano, objetivo-fim primordial da educação: a formação do homem (COX, 2008, p. 107).

Em um primeiro momento, constatou-se que há internet via satélite na escola, a qual que não está sendo utilizada no laboratório de informática, tendo em vista os computadores não funcionarem. Durante os intervalos, alguns professores usam o sinal de internet em seus celulares, baixando músicas educativas e algumas atividades que servirão de base em suas aulas.

Em seguida, o projeto de intervenção foi apresentado para a equipe gestora da escola, cujo tema é: as tecnologias educacionais no cotidiano da escola, o qual contém justificativa sobre como as tecnologias digitais podem colaborar enquanto meios no processo de construção do conhecimento em sala de aula. Dessa forma, constatou-se a necessidade de pesquisar os recursos que proporcionam a aprendizagem colaborativa e a sua importância para os educadores da EMEF Nossa Senhora do Carmo. Foram, portanto, apresentadas sugestões de sistemas operacionais, softwares e metodologias que poderiam ser incorporadas no co-

22 | tidiano da sala de aula, dentro da pedagogia histórico-crítica. Ressaltou-se, ainda, na ocasião, que o objetivo geral do projeto de intervenção era realizar oficinas com professores acerca de tecnologias da informação e comunicação, as quais podem estar a serviço da educação e da inclusão digital na EMEF Nossa Senhora do Carmo.

A autora deste artigo apresentou-se, ainda, na ocasião, como aluna da turma de Especialização em Práticas Pedagógicas na Educação do Campo, da Universidade Federal do Pará, Campus do Tocantins – Cametá. Iniciou-se, portanto, o debate discorrendo sobre as problemáticas acima elencadas. Em seguida, houve uma breve apresentação do projeto de intervenção, começando-se o diálogo com os professores que ali estavam presentes. Por fim, foi aplicada uma oficina, a fim de demonstrar os aplicativos que poderiam ser trabalhados em sala de aula, a saber:

1-ABC do Bitá: Bitá, além de ser um personagem animado que aparece na TV, traz várias canções animadas e que auxiliam na aprendizagem da criança. O ABC do Bitá é somente um dos aplicativos que esse personagem possui, elaborado para auxiliar e ajudar as crianças na fase inicial da alfabetização.

Foto 1



Fonte: Projeto de intervenção (Carina, 2019)

Para o Ensino Fundamental (anos iniciais):

2- Buddy School: trata-se de jogos educacionais de matemática interativa, trabalhando diferentes níveis de habilidade e dificuldade, de acordo com a idade da criança, a partir da pré-escola (3-5 anos), passando pela faixa etária de crianças do nível fundamental, anos iniciais (6-10 anos). Contudo, esse aplicativo foi desenvolvido para ser usado por estudantes até os 17 anos de idade, cabendo o seu uso também no âmbito do Ensino Médio. Para crianças, ele ajuda bastante na concentração, trabalha coordenação motora e exercício para o cérebro através de jogos lúdicos e interativos.

Foto 2



Fonte: projeto de intervenção (CARINA, 2019)

Os professores objeto desta pesquisa ficaram bastantes entusiasmados, principalmente aqueles que ainda não haviam tido acesso a esses softwares educativos.

Análise dos dados coletados

Os professores ali presente fizeram suas exposições e indagações, conforme observado abaixo:

“Cada professor precisa atualizar-se das ferramentas tecnológicas, para não poder ficar atrasado, pois sabemos que nossos estudantes já manuseiam esses equipamentos nas suas casas”. (PROFESSORA C)

Libâneo (2011) afirma que “o professor precisa estar ciente e comprometido com o papel de orientador do desenvolvi-

24 | mento individual e coletivo; que tenha o domínio das diversas ferramentas que a tecnologia oferece, acompanhando os modos de viver e de pensar civilizados, específicos dos novos tempos”. Por isso, a tecnologia e a educação necessitam caminhar juntas.

“Precisamos ter mais apoio pela equipe gestora, pela secretaria de educação do município para poder chegar ao aprendizado desejado em relação às tecnologias”. (PROFESSOR D)

“Eu mesma não mexo em nenhum tipo de tecnologia digital, porque não sei mexer, acho que não tenho mais paciência, minha idade está avançada para tantos avanços tecnológicos”. (PROFESSORA E)

Como afirma Coscarelli (2007), “muitos professores ainda encaram como um desafio aprender a lidar com as tecnologias digitais para utilizá-las em suas aulas”.

Através dos relatos dos professores, há uma limitação no uso de recursos tecnológicos utilizados em práticas pedagógicas, pois a maioria usa apenas o quadro branco, livros didáticos, sendo que apenas a minoria usa o tablet, o notebook e o Datashow.

O uso do tablet, do notebook e do Datashow compreende recursos novos que apenas quatro professores da escola pesquisada utilizam em suas práticas, tocando músicas infantil e exibindo alguns vídeos educativos que são apresentados aos estudantes em datas comemorativas como, por exemplo, o dia do folclore.

Durante a oficina, a devida apresentação dos softwares educativos, com a percepção de que ainda há professores que não utilizam as tecnologias digitais por falta de conhecimento, formação continuada e, principalmente, falta de apoio da secretaria de educação.

Contudo, os docentes em questão ficaram bastante entusiasmados com os softwares, manuseando os recursos tecnológicos e, assim, demonstrando interesse para utilizarem, de forma

didática e adequada, as condições de realização do processo de ensino-aprendizagem em sala de aula.

Portanto, Oliveira Netto (2005, p.125) assim se manifesta:

Dentro desta perspectiva, a formação dos educadores deve favorecer uma reflexão sobre a relação entre teoria e prática e propiciar a experimentação de novas técnicas pedagógicas. Isso não significa jogar fora as velhas práticas, mas, sim apropriar-se das novas para promover a transformação necessária.

A Secretária Municipal de Educação de Cametá, até o momento, não promoveu cursos de formação continuada para seus professores, capacitando-os nessa área de tecnologia. Os professores, por sua vez, possuem consciência de que a sua formação contribui para implementar a tecnologia educacional.

Questionou-se, ainda, quais os materiais didáticos relacionados às tecnologias digitais os professores utilizam em sala de aula. Segue, abaixo, a Tabela 1, para melhor visualização das respostas dos professores.

Tabela 1

	Tecnologias	Quantia de Professores
1	TV	4
2	Datashow	4
3	Celular	3
4	Computador	0
5	Tablet	4
6	Caixa de som	4
7	Impressora	0
8	Internet	0
9	Microfone	4
10	Notebook	4

Fonte: pesquisa de campo (2019)

Observando a Tabela 1, acima, percebe-se que a minoria dos professores utiliza as tecnologias em sala de aula. Contudo, esses celulares, tablets e notebooks são dos próprios professores, ao que a escola tem apenas computadores de mesa, os quais não estão funcionando.

Acerca das indagações “como você vê o uso das tecnologias digitais na escola do campo?”, e “você utiliza algum recurso tecnológico em sala de aula?”, ressalta a Professora A (2019):

“É de grande relevância como um bom instrumento no auxílio da aprendizagem. Uso meu tablet mostrando vídeos com cantigas de rodas e alguns jogos educativos.” (PROFESSORA A)

Através da fala acima, cabe refletir a fala de Moran (2000), o qual ressalta que o professor só poderá realizar uma prática pedagógica mediada pelas TIC's se a instituição escolar disponibilizar tais recursos, sendo preciso tornar viável o acesso frequente e personalizado dos professores e estudantes às novas tecnologias, principalmente à internet, através de salas de aulas e laboratórios equipados.

Percebe-se, nas falas dos entrevistados, que as escolas asseguram suportes e recursos para a utilização das tecnologias educacionais, contudo não atendem à demanda necessária. Os professores, por sua vez, planejam aulas utilizando essas tecnologias, promovendo, assim, a inserção tecnológica, mas em momentos restritos e fazendo uso de poucas ferramentas, embora saiba-se que uma prática pedagógica competente é aquela que dá conta dos desafios da sociedade pós-moderna, onde se exige uma inter-relação das abordagens pedagógicas com a tecnologia inovadora (BEHRENS, 2000).

Os professores que responderam aos questionários, em sua maioria, afirmaram que fazem uso das tecnologias digitais na sala de aula com o objetivo principal de tornar a aula mais

dinâmica. Fica evidenciado que eles têm o interesse em fazer seus estudantes sentirem prazer em participar e interagir com as tecnologias digitais durante as aulas. Sabe-se, portanto, que uma prática pedagógica aliada às tecnologias que dinamizam o ensino possibilita, ao estudante, maior possibilidade de aprendizado significativo, por serem ferramentas inovadoras que impulsionam e estimulam a curiosidade e a atenção das crianças.

Assim, os estudantes ficam motivados a participarem das aulas, quando os professores inserem recursos tecnológicos para mediar a sua prática pedagógica, pois, segundo Moran (2000, p. 17), “estudantes motivados aprendem e ensinam, avançam mais, ajudam o professor a ajudá-los melhor”.

Portanto, fica claro que as escolas do campo devem assegurar a inserção das tecnologias educacionais em seu espaço, justamente porque o seu acesso no ambiente escolar precisa ser refletido e democratizado. Conforme Demo (2007, p. 50), “não faz sentido educar a nova geração com estratégias velhas. A escola precisa conjugar aprendizagem séria e divertimento intenso”. Quando questionado sobre como a sua instituição de ensino deve se organizar para dinamizar, facilitar e possibilitar a utilização das tecnologias digitais, o Professor B (2019) respondeu:

“Acredito que ainda precisamos de formação continuada em relação às tecnologias, bem como a inserção de mais materiais tecnológicos na escola.” (PROFESSOR B)

A formação continuada de professores, desse modo, deve ser vista como a possibilidade de ir além dos cursos de cunho técnico e operacional, a fim de assegurar que o professor reflita acerca do uso das tecnologias digitais na e para a democratização da educação. A formação de professores nessa perspectiva se torna muito mais abrangente e tende a romper com o modelo instrumentalista muito difundido pelas políticas públicas de formação de professores.

Formar professores para a utilização da tecnologia educacional, segundo Valente e Almeida (1997, p. 08), requer:

[...] condições para que ele construa conhecimento sobre as técnicas computacionais, entenda por que e como integrar o computador na sua prática pedagógica e seja capaz de superar barreiras de ordem administrativa e pedagógica.

Portanto, a necessidade de uma reflexão sobre a formação continuada de professores está centrada em quem é esse profissional, qual base teórica metodológica norteia a sua ação pedagógica, que objetivos deseja alcançar, como planeja e como utiliza os recursos tecnológicos que tem à disposição com vistas a melhorar os processos de ensino e de aprendizagem dos estudantes

Quando perguntada sobre o uso dos materiais didáticos ressaltados acima, a maioria dos professores destacou que são usados na sala de aula e nos planejamentos.

Conforme dito anteriormente, foi verificada a existência do laboratório de informática na escola, o qual, contudo, não está em funcionamento. Nesse contexto, cabe destacar que a implantação do mesmo foi fruto do Programa Nacional de Informática Educativa (ProInfo), criado por volta da década de 90 para promover o uso da Telemática, que integra um conjunto de políticas do MEC com a finalidade de promover a melhoria da qualidade da educação pública e voltado, ainda, para a introdução da tecnologia no processo de ensino-aprendizagem que procurou efetivar a presença do computador na escola pública, implantando massivamente equipamentos nas escolas de Ensino Fundamental e Médio, juntamente com a qualificação de docentes e técnicos (PROINFO, 1997, p.27).

Quanto às perguntas para a equipe gestora, houve as seguintes: A Instituição possui recursos tecnológicos? Como está se dando os usos dessas tecnologias? Como equipe gestora, estão fazendo algum projeto para o uso dessas tecnologias?

Abaixo, as respostas obtidas junto à equipe gestora (suporte pedagógico e diretora):

A instituição possui Datashow, notebook (que é mais para o uso da secretaria da escola), uma TV, uma CPU com quatro telas de computador (mas nunca foi usado, pois os mesmos já vieram com defeitos). Tem uma sala de informática só de fachada, mais que nunca foi usada, com os equipamentos que deveriam ser usados. Pois os equipamentos já chegam com problemas nas escolas do campo, com isso, fica um quadro resultante de políticas públicas inadequadas à sua realidade, pois o que é dado como direito é negado à população do campo. (Gestora,2019)

Alguns professores usam o Datashow. A TV é usada por apenas um ou dois professores em suas atividades em sala de aula, mostrando vídeos com cantigas de rodas. A internet os professores usam para baixar atividades nos seus celulares e para depois trabalhar com os estudantes na sala de aula. (Gestora,2019)

No momento não temos nenhum projeto e nem mesmo formação continuada dentro das tecnologias, pois nem mesmo a secretaria de educação nos dá suporte. (Suporte pedagógico).

As experiências relatadas pela equipe gestora demonstram insatisfação e angústia em relação ao uso das tecnologias digitais, pois as mesmas sabem da importância de atender as transformações que atingem a escola pública, principalmente para o uso das tecnologias, pois sabe-se que estas estão entre nós, no entanto, permanecem desconhecidas pela falta de informação e formação que possibilitem aos professores projetos e políticas públicas mais eficientes, voltados para a área da tecnologia digital. É necessário que os docentes tenham clareza da necessidade de se adequarem ao desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem na sociedade atual.

Moran (2000) ressalta que o professor só poderá realizar uma prática pedagógica mediada pelas TIC's se a instituição es-

30 | colar disponibilizar tais recursos, sendo preciso tornar viável o acesso frequente e personalizado dos professores e estudantes às novas tecnologias, principalmente à internet, através de salas de aula e laboratórios equipados com as ferramentas tecnológicas.

Portanto, os professores, a equipe gestora e a comunidade necessitam integrar-se na dinâmica do mundo contemporâneo marcado pelo uso intenso das tecnologias digitais, pois a presença dessas nas escolas e nas comunidades do campo é fundamental para que todos que ali vivem possam usufruir das dinâmicas da sociedade em rede (CASTELLS, 1999).

Considerações finais

As tecnologias digitais estão cada vez mais introduzidas no cotidiano dos indivíduos. Nessa pesquisa, um dos objetivos era identificar se os docentes estão conformados ou formados na inserção do uso das tecnologias digitais. A partir disso, percebeu-se que os docentes ainda estão adaptando-se a esse tipo de ferramenta, e que precisam aprender a utilizar os recursos tecnológicos em todo o seu potencial de flexibilidade, colaboração, apropriação e produção de conhecimento, uma vez que as tecnologias digitais têm permitido novas e rápidas possibilidades de acesso à informação, abrindo possibilidades de relações interativas e comunicativas, estreitando o contato entre as pessoas independentemente do local em que estejam.

Sabe-se que inserir as tecnologias digitais nas escolas do campo é um desafio enorme, principalmente para os professores, que necessitam de formação para conhecer melhor as características dessa cultura, a qual tem adentrado os espaços educativos, estes muitas vezes relegados ao desuso por falta de conhecimento necessário para o uso eficaz dos recursos tecnológicos disponíveis no contexto educativo, principalmente em escolas do campo. Além disso, é visível que as tecnologias digitais for-

necem diversos subsídios, tanto na vida cotidiana quanto no ambiente escolar e social.

Elas aprimoram os sentidos, criam possibilidades de interação com maior facilidade, estreitam relações, ou seja, permitem o desenvolvimento de uma infinidade de atividades que nossos antepassados nem ousaram sonhar. Desse modo, se as tecnologias digitais nas escolas forem direcionadas para fins pedagógicos que contribuam com o desenvolvimento intelectual e cultural dos estudantes, estarão contribuindo impreterivelmente em uma nova forma de concepção de currículo, organização escolar, tempo e espaço, redimensionando o olhar de todos os envolvidos no processo educativo.

Por fim, pode-se dizer que não há mais como evitar as transformações que vêm ocorrendo por meio das tecnologias e as necessidades desencadeadas por essas transformações. Não cabe mais, portanto, a resistência, o receio do novo e o medo de ousar, que se apresentam como impedimento à primeira vista. A hora é de inovar, buscar novas alternativas, aprimorar, conhecer e fazer uso favorável de tudo o que as tecnologias digitais têm a oferecer.

Referências

CASTELLS, Manuel. *O poder da identidade*. 5 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999. V.2. (A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura)

COX, K. K. *Informática na educação escolar polêmicas do nosso tempo*. 2. ed. Coleção polêmicas do nosso tempo. Campinas, SP: Autores Associados. 2008.

COSCARELLI, C. V. *Alfabetização e Letramento Digital*. In: COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. *Letramento Digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

32 | DEMO, P.O porvir: *desafio das linguagens do séc. XXI*. Curitiba: IBPEX, 2007

GOMES, I. S. M. ; PRAZERES, M. S. C. Tecnologias educacionais na educação de jovens e adultos em escolas na amazônia: potencializando as práticas docentes. *Revista Conexão UEPG*, v. 13, p. 282-293, 2017.

KENSKI, V. M. *Educação e Tecnologias: O novo ritmo da informação*/Vani Moreira Kenski. Campinas, SP: Papirus, 2007.

_____. *Tecnologias e ensino presencial e a distância*. 9. ed. Campinas, SP: Papirus, 2010. (Série Prática Pedagógica)

LIBÂNEO, José Carlos. *Adeus Professor, Adeus Professora?* Novas exigências educacionais e profissão docente. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUZ, Fabiana Ribeiro. *Tecnologia e educação na Escola do Campo*, Araguaiana 2009.

MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M.T; BEHRENS, M. A. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 19. ed. Campinas, SP: Papirus.2000.

MOLINA, Mônica C.; HAGE, Salomão M. Política de formação de educadores no contexto da expansão da educação superior. *Revista Educação em Questão, Natal*, v. 51, n. 37, p. 121-146, jan./abr. 2015 Disponível em: <http://www.periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7174>.

MUNARIM, Antônio, *Movimento Nacional de Educação do Campo: Uma Trajetória em Construção*. Texto apresentado no GT 3 da Anped, 2008.

OLIVEIRA NETTO, Alvim A. *Novas tecnologias & universidade: da didática tradicionalista à inteligência artificial: desafios e ar-*

madilhas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

PRAZERES, M. S. C.; CARMO, E. S. DO. *Retratos e desafios da educação do/no campo no Brasil e na Amazônia. olhar de professor* (UEPG. impresso), v. 15, p. 383-395, 2012.

SUBTIL, Maria José Dozza. Tecnologia e meio comunicacionais na educação: a necessária reflexão sobre formação e trabalho docente. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, SP, n. 52, p. 402-415, set. 2013.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 1995.

VALENTE, José Armando; ALMEIDA, Fernando José de. Visão analítica da informática na educação no Brasil: a questão da formação do professor. *Revista Brasileira de Informática na Educação*, Florianópolis, v. 1, 1997.

2

Sem terrinha em movimento:
identidade infantil na educação
do campo – um estudo no
Assentamento João Batista II,
Castanhal/PA

Beatriz Caldas de Araújo

Eula Regina Lima Nascimento

Quem são vocês?
Sem terrinhas outra vez
O que traz?
A Vitória e nada mais
Essa onda pega?
Essa onda já pegou
Para anunciar: que os Sem Terrinha já
chegou,
Já chegou, já chegou...¹

No trecho da canção acima é possível caracterizar a identidade de crianças denominadas ‘Sem Terrinhas’, enquanto um grupo de sujeitos historicamente situados no âmbito do movimento social. Desta feita, neste estudo, partimos da compreensão, que a criança sem-terra possui seu processo de formação humana vinculada as lutas sociais desde pequenos, enquanto sujeitos ativos e de resistências no Movimento de Educação do Campo.

Nesse sentido, trazemos a delimitação da proposta do referido estudo, tendo como foco a infância no âmbito de um assentamento da Reforma Agrária do Movimento Sem Terra/MST, na Amazônia Paraense, no município de Castanhal/Pará. Ressaltamos que, tem-se tornado cada vez mais comum, estudos como de Santos (2012), sobre a temática: Infâncias no Brasil. Entretanto, ainda, é evidente que vivemos em uma sociedade marcada por uma visão adultocêntrica, na qual valores são impostos pelos adultos, pela sociedade e/ou pela mídia colocando as crianças, na condição de pequenos seres humanos dependentes em aspectos sociais, políticos, econômicos, ocorrendo uma negação da garantia de direito da criança, enquanto cidadã de direito.

Assim neste estudo, partimos da compreensão da criança na sua condição de cidadão de direitos (SARMENTO, 2012),

¹ Cantares das crianças Sem Terrinhas, obtida por meio da pesquisa.

36 | no qual estuda-las é reconhecer seus pontos de vista, vozes e olhares típicos de um mundo infantil, seja ele, do campo ou da cidade, nesse estudo, focamos a infância do território rural, pois, entendemos que são agentes e sujeitos de direitos na sociedade, e que contribuem ativamente para a produção e co-produção de culturas e na sua transformação.

Porém a concretização da infância nessa concepção torna-se possível por meio das interações das crianças com o mundo que as rodeia, seus territórios, suas relações com seus pares, suas territorialidades, dentre outros. Deste modo, às crianças atualmente vem conquistando visibilidade, espaços via políticas públicas, sociais, educacionais.

No respaldo da luta por garantia de direitos, temos a Constituição Federal de 1988; o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA de 1990, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDB 9394/96 de 1996 e as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil de 2010, dentre outros instrumentos legais.

Esses marcos legais contribuem para assegurar a garantia de direitos e o reconhecimento da diversidade de sujeitos e de territórios existentes, no que tange a infância brasileira. Assim, é possível afirmar que não existe uma única infância, mais sim infância(s), no plural. Com base nessa premissa, no presente estudo, investigamos a criança Sem Terra ou Sem Terrinha, como gosta de se denominar, seu protagonismo, que encontramos evidenciado em espaços do MST, seja em assentamento e/ou acampamento; marchas; cirandas infantis; passeatas; encontros Estaduais e Nacionais das Crianças Sem Terrinhas, em canções, em desenhos entre outros; enquanto processo de construção de identidade, a partir do viés escolar e não escolar.

Este trabalho tem relevância no atual contexto histórico, sobretudo no âmbito de uma sociedade que marginaliza os movimentos sociais e a militância das crianças Sem Terrinhas, pois coloca em cheque o modelo hegemônico de “ser criança” no Brasil e mais: *criança do e no campo* (CALDART, 2012). Desse

modo, buscamos refletir e analisar qual o diferencial dessa infância (campo) para as demais infâncias concebidas como padrão?

Importante destacarmos que este questionamento objetiva refletir sobre o caráter educativo do movimento social/MST, na construção da identidade da Criança Sem Terrinha, neste estudo, que teve como lócus um Assentamento da Reforma Agrária, no município de Castanhal, no Estado do Pará. O referencial teórico dialoga com estudos dos seguintes autores: Identidade (HALL, 2005); Infância (SARMENTO, 2012); Infâncias no Campo (Silva et al, 2012) e Infâncias das Crianças Sem Terrinhas (ARENHART, 2004; CALDART, 2012; MST, 1999 e SCHUTZ-FOERSTE et al, 2015).

Infância, identidade infantil e educação do campo: Reflexões sobre o tema

Havia um sapo, sapo, sapo...
 Na beira do rio, rio, rio...
 Com seu traje verde, verde, verde...
 A tremer de frio, frio, frio...
 A dona sapa, sapa, sapa...
 Tinha um roupão, pão, pão...
 Que emprestou para o sapo, sapo, sapo...
 Que ficou quentão.

O que é ser criança? As crianças são capazes de criarem suas próprias identidades e transformar a sociedade? Essas e outras implicações é o que tem garantido novos estudos e apontamentos sobre a temática nos últimos anos. Durante algum tempo, a infância era um conceito inexistente, a criança era vista somente como um ser biológico, dependente, imaturo e incompleto.

Para Rousseau tal conceito “[...] pautava-se na ideia do adulto em miniatura, do adulto defeituoso” (CAMPOS E RAMOS, 2018, p.243), deste modo, a criança era vista somente como uma projeção futura, algo que pode vir a se tornar, sendo

38 | desconsiderada aquilo que já são, seus desejos, vontades, sonhos...

A *Sociologia da Infância* surge como um campo de estudos que busca “compreender a sociedade, a partir do fenômeno social da infância” (SARMENTO, 2009, p.18), isto é, garantindo um novo olhar para as crianças colocando-as como atores sociais, quebrando a lógica adultocêntrica que, na maioria das vezes, prevalece na sociedade atual e dando vozes a estes sujeitos por meio da imersão nos seus universos infantis.

A infância, neste sentido, é uma construção social que vem delimitar como público um grupo de sujeitos pequenos, cujas realidades se diferem dos demais, para sua delimitação, toma como base as demais categorias geracionais (SARMENTO, 2009). Pensar a Infância então é reconhecer que não há uma padronização desta, uma vez que há uma diversidade de povos, culturas, identidades, territórios e territorialidades extensos.

Podemos afirmar, com base nesse marco teórico, ser a infância uma das etapas mais significativas do processo de desenvolvimento do ser humano, nela vai-se delineando traços de uma identidade. Atualmente, o indivíduo adulto, por exemplo, constitui-se o reflexo de toda carga apreendida, incorporada, acumulada e modificada ao longo de sua existência. Nessa lógica, a infância constitui uma etapa imprescindível para a construção das identidades e subjetividades.

No cenário do campo brasileiro, nosso locus de investigação, é possível destacar uma heterogeneidade de sujeitos como: assentados, acampados, extrativistas, quilombolas, indígenas dentre outros, cada grupo com suas culturas, identidades e infâncias próprias. Neste trabalho, trazemos reflexões sobre a identidade de um grupo específico, que é a identidade infantil das crianças Sem Terrinhas do MST.

Hall (2005) afirma que a identidade parte da construção ou ideia que “eu” construo de “mim” mesmo ao longo do tempo, alguns autores se fundamentam nas teorias de Vigotski e a Rede

de Significações para explicar que o desenvolvimento humano depende de processos externos ao ser humano, e que são “[...] permeados por diversos elementos materiais e simbólicos, pessoais e coletivos, econômicos, políticos e sociais, cujas relações que se dão dialeticamente entre si fazem emergir diferentes significações, sobre as situações vivenciadas pelos sujeitos” (CARVALHO e SILVA, 2013, p.96).

Assim, a identidade em questão traz como base constituinte a cultura, o movimento, o território, o ambiente, dentre outros. Neste sentido o MST, configura-se como um coletivo, “um movimento socioterritorial que reúne em sua base diferentes categorias de camponeses pobres [...] para desenvolver as lutas pela terra, pela Reforma Agrária e por mudanças na agricultura brasileira”. (FERNANDES, 2012, p.498).

Suas crianças denominadas *Sem Terrinhas*², ao encontrarem-se inseridas na dinâmica do movimento acabam apreendendo, incorporando e expressando “[...] nelas seu modo infantil de ser, pensar, sentir e produzir a vida” (ARENHART, 2004, 165). Sendo assim, suas identidades infantis não revelam uma mera reprodução da identidade do Movimento social, mas identidades próprias que tem sim como base o Movimento, mais que vai para além desta premissa.

Silva et al (2012) ressalta que as crianças são meninos e meninas de direitos, garantidos pela Constituição Federal de 1988 e reafirmados no Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e outros marcos legais. Para os autores, há um *Direito de Participação*, que implica nas tomadas de decisões, opiniões e intervenções em todos os ambientes na qual se insere, desde a casa até a esfera política.

² Acordo com Schutz-Foerste et al (2015) teve seu marco em 1997 no 1º Encontro Estadual das Crianças Sem Terra de São Paulo, quando estas por iniciativa própria decidiram serem reconhecidas como SEM TERRINHAS, é um Movimento organizado em diferentes estados brasileiros afim de “[...] integrar a criança nas lutas por escolas e condições dignas da infância no campo”. (p. 69).

No entanto, não basta apenas inserir-se nesses espaços, pois essas *participações* são efetivadas quando suas infâncias são levadas em consideração, com seus desejos, anseios, vontades, realidades, vozes e olhares.

Ressalta-se que, essas infâncias são diferenciadas se levadas em consideração o contexto em que estão inseridas, os dados coletados e analisados revelaram que as crianças Sem Terrinhas têm suas identidades tecidas, protagonizadas, por meio das suas participações políticas nas lutas sociais, seja, na comunidade, na sociedade, em ambientes escolares ou não escolares, as quais vem

[...] sendo forjadas e construídas na luta da própria organização: a luta pelo direito de ter escola no acampamento ou assentamento, de participações dos encontros e dos núcleos infantis; pensados para as próprias crianças, como também a sua auto-organização a partir da coletividade. (SILVA et al, 2012, p. 419 - 420).

Caldart (2012) enfatiza que no contexto histórico do MST as crianças ocuparam ou ocupam três (3) lugares, sendo eles identificados como: “*Testemunhas*”; “*Crianças acampadas ou Crianças assentadas*”; “*Sujeitos Sem Terra e parte efetiva do MST*”. O primeiro referência o período em que muitas são conduzidas a participarem do Movimento ou processo de luta, desde muito cedo através de suas famílias “[...] no colo de suas mães, agarradas às suas mãos ou ainda dentro de suas barrigas, em um primeiro momento não tinham destaque na cena ou no enredo da ação” (CALDART, 2012, p.302-303) acabam assim assumindo papéis passivos.

Posteriormente, assumem a condição de “*Crianças acampadas ou Crianças assentadas*”, por meio da escola é desenvolvida a compreensão da necessidade de educação objetivando se tornarem sujeitos de luta, então à escola é vista como um meio propiciador capaz de guiar na luta por seus direitos, sendo efetivadas por meio das professoras, assim “[...] de modo geral, eram

(são) as professoras as encarregadas de preparar as crianças para essas *participações especiais* nos atos importantes da história do MST”. (CALDART, 2012, p. 305).

E por fim, o lugar de “*Sujeitos Sem Terra e parte efetiva do MST*”, aqui as crianças desenvolvem seus protagonismos infantis por meio da escola e pequenas ações dentro do movimento e na comunidade, a autora coloca este movimento que as crianças realizam como “*entrar em cena*”, tal fato tona-se visível por meio de músicas, brincadeiras, cirandas, marchas, Encontros Estaduais e Nacionais das Crianças Sem Terrinhas. Revelando que nesta dinâmica de construção de suas identidades e lutas por seus direitos acabam também por construir o próprio Movimento Social (ARENHART, 2004).

A exemplo das ações tem-se os *Encontros Estaduais e Nacionais das crianças Sem Terrinhas*, onde as mesmas trazem iniciativas próprias de serem vistas enquanto agentes fazedores da cultura, da identidade e da sociedade, como pode ser visualizado abaixo, em um trecho do Manifesto da *Carta dos Sem Terrinhas ao MST*, Benjamin e Caldar (2001, p.49),

Querido MST: Somos filhos e filhas de uma história de lutas. Somos um pedaço da luta pela terra e do MST. Estamos escrevendo esta carta pra dizer a você que não queremos ser apenas filhos de assentados e acampados. Queremos ser SEM TERRINHA, pra levar adiante a luta do MST. (*Carta dos Sem Terrinhas ao MST*, 3º Encontro estadual dos Sem Terrinhas do Rio Grande do Sul, 1999).

Como evidenciado, no trecho acima, as crianças têm conquistado espaços dentro da história dos movimentos sociais e tais práticas têm possibilitado, por meio de suas experiências, suas práticas cidadãs, a perspectiva do protagonismo, enquanto agentes ativos na sociedade saindo da condição de passivos, e passando a atuar significativamente como sujeitos, na luta pela terra, por educação, no Movimento de Educação do Campo,

Lutamos por nossos direitos que não são cumpridos: nossas estradas são ruins e esburacadas; o transporte escolar quase sempre quebra e entra muita poeira; muitas escolas estão sendo fechadas e outras são longe de nossas casas; falta material e temos poucos livros pra ler. As escolas do campo precisam ter melhores condições. (Manifesto das Crianças Sem Terrinhas, 1º Encontro Nacional das Crianças Sem Terrinhas, 2018).

Portanto, o que se tem são crianças que vestem suas camisas e vão à luta na esperança de um presente e de um futuro melhor, de educação, saúde de qualidade. Crianças que se educam com lápis, caneta e cadernos mais também nas ruas, nas marchas, nos gritos de ordem, nas místicas, encontros e cirandas. Em uma de suas mãos carregam sua bandeira de luta e na outra o lápis e a borracha. Na sequência apresentamos o percurso metodológico construído na elaboração desta investigação.

Elementos sobre o percurso metodológico

A investigação foi desenvolvida a partir de uma pesquisa de cunho qualitativo, na perspectiva de compreensão e informações da realidade, a partir da interação entre o sujeito e o objeto pesquisado, na qual abordamos elementos da pesquisa etnográfica, onde de acordo com a autora "pode ser entendida como o estudo de um grupo ou povo" (CÓRDOVA, 2009, p.41).

Como ponto de partida tivemos a pesquisa bibliográfica, na qual pode ser caracterizada por constituição de materiais já escritos e/ou elaborados sobre a temática, sendo constituído de livros, artigos científicos, dissertações, dentre outros, (GIL, 2009), na qual busca-se ancorar todo o estudo, apoiando a discussão e referências sobre os materiais disponíveis acerca das categorias: *Identidade* (HALL, 2005); *Infância* (SARMENTO, 2012); *Infâncias no Campo* (Silva et al, 2012) e *Infâncias das crianças Sem Terrinhas* (ARENHART, 2004; CALDART, 2012; MST, 1999 e SCHUTZ- FOERSTE et al, 2015).

Nesta perspectiva, a investigação foi norteadada pelo seguinte problema de pesquisa, *qual o diferencial dessa infância (campo) para as demais infâncias tidas como padrão?* Objetivando assim analisar quais as significações do ponto de vista infantil dos espaços e atividades desenvolvidas pelas crianças nos contextos escolares e não escolares.

No que concerne às técnicas de produção de coleta de dados, consistiram em *observações, entrevista, questionário e desenho*, instrumentos viabilizados no processo que envolveu o objeto a ser pesquisado.

Houve aplicações de questionários que consiste em um instrumento de pesquisa composto por um conjunto de perguntas afim de coletar informações sobre o objeto estudado, seu contexto e realidade (GIL, 2008). Neste sentido foram elaborados 2 (dois) tipos; o primeiro aplicado na comunidade afim de realizar o levantamento do *Perfil socioeconômico dos moradores* (para sua aplicação foi realizada a seleção de uma amostra de 20% do número total de famílias residentes na comunidade, o que resultou respectivamente na aplicação de 30 (trinta) questionário em unidades familiares diferenciadas).

E a entrevista realizada com a criança Sem Terrinha identificada com o pseudônimo de Fernanda³ tendo como eixos: Movimentos sociais, organização política, questões territoriais e protagonismo infantil no movimento, na comunidade.

Além disto, o trabalho consistiu na utilização de desenhos como uma ferramenta de compreensão das culturas infantis, entendendo-se “[...] o desenho infantil, não sendo apenas a representação de uma realidade que lhe é exterior, transporta, no gesto que o inscreve, formas infantis de *apreensão do mundo*” (SARMENTO, 2011). Analisados a partir de três dimensões, sendo elas: *Subjetiva*, pois cada criança coloca sua subjetividade, emoções

³ Para salvaguardar o anonimato desta, foi optado por nomeá-las por pseudônimos que consiste ser empregados propriamente o seu ou nomes fictícios, neste caso escolhido por ela.

44 | e particularidades próprias; *Sociocultural*, onde cada desenho é carregado de significações, representações da cultura e do contexto em que esta se encontra; *Geracional*, pois são produções de um grupo social (Infantil) que se difere dos demais.

Além disto, foram utilizados na produção da coleta de dados, Caderno de Realidades e máquina fotográfica (ou celular). Na sequência apresentamos o lócus da pesquisa.

Assentamento João Batista II: Sujeitos e Lócus da Pesquisa

Importante situar que o primeiro contato com o Assentamento João Batista II, foi efetivado na graduação via Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), subprojeto da Faculdade de Pedagogia, da Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus Castanhal. O Programa fomentava a Educação do Campo, na formação dos graduandos de Pedagogia, o que possibilitou o envolvimento, o acesso ao contexto; as informações sobre as famílias residentes. Os dados também, foram coletados com uma das moradoras, fato que facilitou a identificação de pessoas atuantes, lideranças, no movimento desde os primórdios; a quantificação da amostra; para a aplicação dos questionários, entrevistas.

Durante o decorrer do processo de pesquisa, ocorreu a seleção e participação de sujeito, para respaldar o trabalho, sendo utilizado o Termo de Consentimento Livre Esclarecido para pessoas adultas, assim como o Consentimento da Pesquisa para a criança. Destacamos, o fato dela escolher como gostaria de ser identificada na pesquisa. A seleção obedeceu os respectivos critérios: **1** - Moradora do assentamento; **2** - Participação em marchas e/ou encontros estadual e nacional das Crianças Sem Terrinhas; **3** - Engajamento no Movimento das Crianças Sem Terrinhas.

A Fernanda, foi então selecionada como sujeito da pesquisa, pois morava no assentamento, tinha (12) anos de idade,

e frequentava o 8º ano na escola da Comunidade, chamada E.M.E.F. Roberto Remigi. Sua trajetória enquanto Sem Terrinha, começou desde muito cedo, a criança relatou que sua participação se iniciou no seio materno, pois sua mãe mesmo grávida participava de todas as atividades, na condição de militante Sem Terra. Posteriormente, Fernanda, passou a frequentar as ações do movimento, como: místicas; marchas; encontros estaduais; nacionais, dentre outras.

Neste sentido, Fernanda residia no Assentamento de Reforma Agrária do MST denominado João Batista II, localizada na zona rural do município de Castanhal/Pará. A principal via de acesso é uma vicinal, que fica a margem da estrada BR-316, ficando a mais ou menos 68 km da capital do estado, que é Belém.

No assentamento, foi possível identificar a forte presença do MST em aspectos culturais, sociais, econômicos, e principalmente educacionais. Especialmente, no processo de formação das Crianças Sem Terrinha, o movimento se configura a partir de uma vertente de prática educacional, pautada na emancipação humana e na luta por direitos.

Imagem 1: Representação do Assentamento JBII – Praça



Fonte: Arquivo Pessoal (2018)

No tocante, ao âmbito do território, ficou evidenciado que o trabalho educacional configurava-se como um espaço de formação e fortalecimento da identidade, uma vez que o desenvolvimento ocorria via educação formal e não formal, por meio da valorização da cultura, do movimento social via a simbologia, representada por bandeira, hino, pinturas, música; atividades diversificadas; músicas; brincadeiras; apresentações culturais; dentre outros. Nas imagens abaixo é possível visualizar a presença de símbolos como a bandeira do MST, hasteada no portão de entrada da escola e na parte interna do muro da escola, pode ser visualizada pintura de desenhos feitos pelas próprias crianças por meio de um Projeto de Arte.

Imagem 2: Faixada da escola da comunidade EMEF Roberto Remigi



Fonte: Arquivo Pessoal (2018)

No tocante às manifestações presentes na comunidade, os dados revelaram que dentre as manifestações identificadas pelos moradores foram destacadas festas, tais como: Aniversário do Assentamento (15 de Novembro); Aniversário da Sumaúma; Dia do Agricultor, Festa de Santo São João Batista (Padroeiro do Assentamento, celebrado dia 23 de junho), Festa Junina, Carnaval, Natal.



Fonte: Arquivo Pessoal (2018)

Assim finalizamos alguns elementos referentes ao lócus da investigação, e na sequência, trazemos a discussão e resultados do protagonismo da infância no movimento social.

Infâncias: enredos e encantamentos de ser criança

Sou sem Terrinha do MST
Acordo todo dia para luta, você vai ver!
Lutar por escola, saúde e educação
Esse é o meu direito, eu não abro mão
Sou Sem Terrinha do Pará
Nascemos com o direito e a terra conquistar!

Nesta parte do texto trazemos a discussão e o resultado da produção dos dados coletados junto à criança, sujeito da investigação, nesse sentido, inicialmente ressaltamos elementos da identidade do universo infantil, tais como: músicas; brincadeiras; desenhos; enquanto características do grupo geracional estudado, ou seja, da infância.

Destacamos, ser evidenciado nos relacionamentos no assentamento, as cirandas de roda e/ou cantigas, seja, na escola; na rua; na pracinha; dentro de casa. Desta feita, é possível afirmarmos que as músicas trazem significações; emoções; para os sujeitos crianças no âmbito do território, ou seja, e são carregadas de valores; forças; subjetividades; ludicidade e contribuem para dar visibilidade, as vozes antes silenciadas, como na canção acima destacada.

Fazendo uma análise do fragmento da canção das crianças denominadas Sem Terrinhas, pode ser evidenciado, no trecho: “*Sou sem Terrinha do MST*” traços de reconhecimento, de afirmação da identidade do ser criança Sem Terrinha, reafirmando uma relação de pertencimento social fortalecido desde cedo, por meio das músicas, das canções reafirmam as lutas sociais.

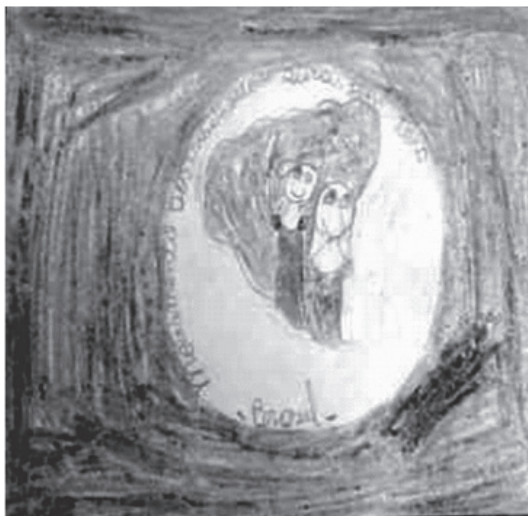
A afirmação de identidade, também pode ser visualizado e evidenciado em desenhos, que retratam a representação da infância de uma criança Sem Terrinha, uma vez que, reafirmam esse pertencimento de ser criança do MST, e dialoga com a concepção que Sarmiento (2011) aponta acerca dos desenhos. Pois, segundo o referido autor, os desenhos, representam uma forma de comunicação e apreensão da realidade.

Imagem 4: Representatividade da Infância feita por uma criança Sem Terrinha



Fonte: Arquivo Pessoal (2017)

Imagem 5: Ilustração da bandeira do MST feita por uma criança Sem Terrinha



Fonte: Arquivo Pessoal (2017)

As imagens 4 e 5, evidenciam a autoafirmação através da representação infantil, que segundo a leitura de mundo, evidencia a questão identitária, reforçada na frase: “*Nós somos SEM TERRINHAS do MST*”, sendo caracterizado o processo de conscientização, sobre direitos fundamentais de toda criança, seus direitos na infância como: de brincar; de estudar; de comunicação, explicitado na frase “*A infância tem direito de brincar, estudar, conversar*”.

Nas imagens acima, identificamos a presença de sistemas simbólicos, representados por meio da ilustração da bandeira, na qual destacamos a rede de significações, enquanto mecanismo representativo do movimento social.

Nesse sentido, as músicas, os desenhos anteriormente relacionados, evidenciam o papel, o exercício da luta, enquanto elementos contínuos, coletivos, de exercício diário. Essa afirmação, pode ser verificada na frase da canção: “*Acordo todo dia*

50 | *para luta, você vai ver*”, assim os enfrentamentos, as lutas se desenvolvem por meio da busca coletiva por direitos sociais básicos, tais como: terra, trabalho, educação, escola, saúde, moradia.

Importante ressaltar que esses direitos são preconizados pela Constituição Federal Brasileira, datada de 1988, que no Artigo 6º afirma: “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados”. (BRASIL, 2017, p. 23).

Direitos constitucionais reafirmados, no Artigo 4º do Estatuto da Criança e do Adolescente, datado de 1990, ao assegurar que:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (BRASIL, 2017, p. 20).

Neste sentido, os direitos humanos são garantidos legalmente, porém, muitas vezes, não ocorre efetivação ou qualidade na oferta da garantia de direitos referentes à infância. Daí a importância das crianças terem conhecimentos de seus direitos, como reafirmado na canção: “*Esse é o meu direito, eu não abro mão*” e se forjarem por meio da luta, da resistência, das marchas, dos encontros, enquanto ações viabilizadoras de cobranças dos poderes públicos na efetivação dos mesmos.

Na música fica evidenciado a delimitação da localidade, a qual pertencem as crianças, a participação infantil na luta pela reforma agrária popular, explicitada no trecho: “*Sou Sem Terrinha do Pará, nascemos com direito e a terra conquistar*”.

A fala de Fernanda, criança paraense sem terrinha, caracterizou o MST, como um, “*movimento de lutas e conquistas que luta por igualdades sociais e econômicas e por Reforma Agrária*” (Fernanda, 2019). Ela identifica-se como militante do MST

, e diz que sua trajetória iniciou-se desde muito cedo, incluindo-se como abordado, anteriormente por Caldart (2012), como testemunhas, por meio da inserção na vida familiar e experiências vividas, como sujeitos passivos e como *Sujeitos Sem Terra e parte efetiva do MST*, passando a inserir-se na dinâmica do movimento, como pode ser evidenciado, no trecho abaixo:

Eu me lembro que comecei a participar do movimento, desde que nasci ou até mesmo antes, quando a mamãe estava grávida de min, mas comecei á entender com 4 os mais anos. Com uns 5 anos me lembro que já me apresentava em místicas, falava palavras de ordem, enfim...já me envolvia no movimento (FERNANDA, 2018).

Schutz-Foerste *et al* (2015), ressalta que as crianças dentro de um Assentamento apreendem através do compartilhamento de experiências, por meio deste vão se constituindo e construindo conhecimentos, conceitos, valores dentre outros; “Constroem conhecimentos e são alfabetizadas em meio aos multirões, à fumaça, às reuniões, às caminhadas, ao enfrentamento com a polícia, no acampamento em lona preta ou barracas de palhas e nos assentamentos da reforma agrária”. (SCHUTZ-FOERSTE, G. M; VASCONCELLOS, V. M. R; KONTOPODIS, M.; FOERSTE, E., 2015, p. 69)

Esse processo formativo constitui-se movimento importante, uma vez que possibilita aprendizagens por meio das práticas educativas formais e não formais do Movimento, isto é, na composição coletiva, colaborativa, as crianças vão enxergando-se enquanto produtoras e pertencentes à cultura.

Assim, Fernanda compreendia as lutas sociais pensadas e objetivadas pelo MST como “[...] *uma grande causa, lutar pelos seus direitos que o governo quer dominar desde a terra, até o estudo, ou melhor a educação*” (FERNANDA, 2018). Esse dado, evidencia a ideia de que as lutas sociais, tem o caráter coletivo, a identidade de classe, bem como, e não beneficia apenas as pessoas que estão envolvidas diretamente, mas agrega toda

52 | uma coletividade, que luta por sonhos, por garantias de direito, pelo bem comum.

A criança na fala, acrescenta que se percebe como agente responsável, pelos processos de transformação social do nosso país “*Sim, pois de pouquinho em pouquinho temos um montão, então se eu ajudo aqui e outro ajuda de lá, com luta e esforço mudamos esse Brasil*” (FERNANDA, 2018).

Neste sentido, as falas expressam a ideia de coletividade e organicidade na perspectiva da mudança social, os espaços e ações ganham significações e sentidos, pois as crianças passam a se enxergar nestes ideais de solidariedade e equidade humana. Os documentos do MST (1999) o papel da infância [...] as crianças fazem encontros, caminhadas, ocupações de órgãos públicos, e até se fazem presentes em espaços oficiais. Participam de torneios, do grito dos excluídos, de feiras de ciências e se organizam para recepcionar os colegas acampados. (p.11).

Fernanda afirmou que participou de significativas mobilizações, em âmbito nacional, tais como: “*Marchas, ocupação no encontro Sem Terrinha em Brasília em 2018, no Ministério da Educação e próximo ao palácio da Alvorada*” (FERNANDA, 2019). Os dados evidenciam que as crianças no Assentamento, estão coletivamente inseridas dentro da dinâmica do MST, por meio de atividades como: “*roda de histórias, conversas, apresentações culturais, teatrais, marchas, palestras do movimento.*” (FERNANDA, 2019), Esse dado evidencia um processo em construção, como sistema simbólico de fortalecimento, de memória de lutas, junto a comunidade assentada e obviamente envolve as crianças, em suas identidades.

Outro aspecto pesquisado, foi quanto ao sentido das marchas para Fernanda, por meio da seguinte resposta: “*Pra mostrar para as pessoas, que você não está parado, não está satisfeito, não está aceitando as ordens que estão colocando. É uma forma de mobilizar as pessoas*” (FERNANDA, 2019)

E perceptível nesta fala que a pedagogia do movimento e o fortalecimento do movimento social são protagonizados pelas

crianças, forjando questões como a mobilização, a indignação, a não aceitação das realidades, impostas pelo sistema hegemônico, que muitas vezes, não favorecem aqueles sujeitos. Assim, a criança afirmava ser as lutas sociais, as marchas, as mobilizações, mecanismos de fortalecimento do coletivo, em luta por seus direitos.

No que se remete ao sentimento de participação nas atividades, Fernanda acrescentava que: *“Eu me senti feliz, por estar fazendo uma coisa que eu acho certa, que é lutar pelos nossos direitos”* (FERNANDA, 2019). Nesta fala, percebemos que o sentimento presente é de felicidade, pois a luta é por utopias bem maiores, os direitos coletivos. É de quem participa das lutas, acreditando em um futuro melhor.

Assim, fica evidenciado que a criança sem terrinha ao estar inserida ao movimento social, tem sua infância construída de forma diferenciada das outras crianças que não vivenciam a mesma dinâmica de vida infantil, não se trata de uma reprodução da identidade do MST, mais estas relações de pertencimento são construídas coletivamente, forjando outra identidade, em meio à organicidade, as lutas sociais, protagonizadas em assentamentos e/ou acampamentos, por meio de marchas, encontros, os quais favorecem vivências, convivência com planejamentos, discussões, reflexões que demandam protagonismos presentes, futuros e a luta por direitos, nessa perspectiva tal infância se difere das demais.

Considerações finais

Pautada na Pedagogia, na Educação do Campo, na Sociologia da Infância dentre outros campos de estudo, apresentados no trabalho, fica evidenciado que as crianças, as infâncias, têm conquistado maior visibilidade, dentro do âmbito acadêmico no Brasil e no Mundo. Ao mesmo tempo que, contraditoriamente a visão adultocêntrica, marca a sociedade contemporânea, colocando as crianças como dependentes em diversos aspectos.

No entanto, pautada no estudo realizado é possível afirmar que, a criança sem terrinha e sua infância consegue se destacar, tornando-se cada vez mais ativa na sociedade, sendo capaz de produzir uma cultura que lhes é própria e de contribuir para a transformação social, além de promover a visão, a percepção da criança socialmente, na condição de cidadã de direito.

Assim, na atual conjuntura brasileira essas implicações tornam-se cada vez mais relevantes, e nos convida a refletir, a dialogar sobre o diferencial dessa infância em específico, que é a das crianças Sem Terrinhas do MST, para pensar as demais outras tantas infâncias existentes na Amazônia Paraense.

Tais resultados apontam que, a criança Sem Terrinha têm seu protagonismo e sua identidade construída na dinâmica do movimento social, ficando evidenciado que são construídas, em todos os espaços do MST, seja, em seus assentamentos e/ou acampamentos; marchas; cirandas infantis; passeatas; encontros Estaduais e Nacionais das Crianças Sem Terrinhas, entre outros, a partir do viés escolar e não escolar.

E esse protagonismo coletivo favorece a participação, as lutas por direitos garantidos nas legislações, como a Constituição Federal; Estatuto da Criança e do Adolescente; dentre outros marcos legais, o movimento social favorece assim, as inserções em diversos espaços, mais também, a garantia que essas infâncias sejam ouvidas em todos os aspectos, ou seja, as falas, as proposições, as ações infantis.

No bojo da discussão foi identificado o auto reconhecimento da criança, enquanto protagonista, produtora de cultura, do movimento e no movimento, há uma percepção desta criança enquanto agente responsável por novas dinâmicas, de ser e estar no mundo, capaz de favorecer processos de transformação social, agregado à ideia de coletividade, organicidade.

Nesta perspectiva, a identidade infantil não revela mera reprodução da identidade do Movimento Social, mas identidades próprias, que tem como base, a dinamicidade, a criticidade,

a criatividade o Movimento Sem Terra, mais que vai para além dele, forjada dentro do próprio movimento, mais que o transcende.

Ademais, o curso, a investigação possibilitou o aprofundamento, a compreensão sobre a temática Educação do Campo, da identidade da infância Sem-Terrinha, de maneira que atrelada a esta investigação podemos reafirmar a luta dos movimentos sociais, na qual inúmeros sujeitos sociais, tais como: educadores, educadoras, militantes, assentados, jovens, crianças, adultos, idosos, idosas estão engajados na perspectiva da luta por garantir de direitos, terra, trabalho, moradia, saúde, e especialmente a educação pública, gratuita, de qualidade referenciada, imbricada a uma concepção de educação emancipadora.

Referências

ARENHART, Deise. Pequenos Lutadores: um estudo sobre a construção da infância no interior do MST. *Motrivivência*, n. 22, p. 159-170, jun./2004.

BENJAMIN, César; CALDART, Roseli Salete. Carta dos Sem Terrinha ao MST. In: *Por uma Educação básica do campo*. BENJAMIN, César; CALDART, Roseli Salete (org), Coleção Por uma Educação Básica do campo, n° 3, Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 2000. p. 49.

BRASIL. Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente. Rio de Janeiro: CEDECA (Centro de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente), 2017.

BRASIL. Capítulo II – Dos Direitos Sociais. In: *Constituição da República Federativa do Brasil 1988*, Brasília: Supremo Tribunal Federal, Secretária de Documentação, 2017, p. 23- 27.

CALDART, Roseli Salete. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. 4.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

56 | CAMPOS, Rafaely Karolynne do Nascimento; RAMOS, Tacyana Karla Gomes. A concepção de infância em Rousseau. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, v. 11, n. 01, Edição Especial, São Cristóvão, Sergipe – Brasil, p. 239-250, 2018. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/9654>. Acesso em: 27 set. 2019.

CÓRDOVA, Denise Tolfo; SILVEIRA, Fernanda Peixoto. A Pesquisa Científica. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p. 31-42.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 498-502.

GIL, Antônio Carlos. Questionário. In: _____. *Metodos e técnicas de pesquisa social*. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HALL, S. A identidade em questão. In: _____. *A identidade cultural da pós-modernidade*. 10. ed. São Paulo: DP&A, 2005. p. 7-97.

MST. Crianças em Movimento – As Mobilizações Infantis no MST. Fazendo Escola, n.º 2, p. 1999. Disponível em: <http://www.reformaagrariaemdados.org.br/biblioteca/caderno-de-estudo/mst-fazendo-escola-nº-02-crianças-em-movimentos-mobilizações-infantis-n>. Acesso em: 29 maio 2019.

MST. Educação Infantil: Movimento da vida dança do aprender. Caderno de Educação, n.º 12. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, Novembro de 2004. Disponível em: <http://www.reformaagrariaemdados.org.br/biblioteca/caderno-de-estudo/mst-caderno-da-educação-nº-12-educação-infantil-movimento-da-vida-dança>. Acesso em: 29 maio 2019.

MST. Manifesto das Crianças Sem Terrinhas – 1º Encontro Nacional das Crianças Sem Terrinhas, Brasília, 2018. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/PauloSouza232/manifesto-sem-terrinha>.

SARMENTO, M. Sociologia da Infância: Correntes e Confluências. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de (org.). *Estudos da Infância: Educação e Práticas Sociais*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 17-39.

_____. Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas. In: ALTINO, J. et al (org.). *Das Pesquisas com crianças à complexidade da infância*. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. Disponível em: <http://antropologiadacrianca.blogspot.com.br/2012/01/os-desenhos-das-criancascomo-producoes.html>. Acesso em: 03 jun. 2019.

SILVA, Ana Paula Soares da; FELIPE, Eliana da Silva; RAMOS, Márcia Mara. Infância do Campo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 417-424.

SCHUTZ-FOERSTE, G. M.; VASCONCELLOS, V. M. R.; KONTOPODIS, M.; FOERSTE, E. SEM TERRINHA: mediações na formação identitária da criança do Movimento Sem Terra. In: FOERSTE, Erineu; CÔCO, Valdete; SCHUTZ-FOERSTE, Gerda Margit; FICHTNER, Bernd; BEHNKEN, Imbke (org.). *Educação do Campo e Infâncias*. Curitiba: CRV, 2015. p. 63-80.

3

Práticas pedagógicas no ensino de ciências em uma escola quilombola do município de Salvaterra – PA

Carlos Brito Teixeira

Edir Augusto Dias Pereira

O ensino dos conteúdos de Ciências em escolas do campo, especialmente nas quilombolas, é visto como dificultoso, complexo e foge, muitas vezes, à realidade do aluno. É necessário ampliar estratégias facilitadoras ao processo de ensino-aprendizagem. Em função disso, surgiu a ideia desta pesquisa: verificar as práticas pedagógicas utilizadas na Escola Quilombola Maria Lúcia Ledo, do município de Salvaterra – PA, bem como sua importância no processo de ensino-aprendizagem.

Além disso, o ensino de ciências naturais passou por diversas transformações. Na década de 60, voltava ao desenvolvimento econômico, dez anos depois, à profissionalização e adequação aos avanços tecnológicos, mas influenciado por países europeus (SILVA et al., 2011). E toda essa evolução relacionada com a educação urbana. O ensino no campo ainda é muito defasado e repassado, em alguns casos, de qualquer maneira aos alunos.

Assim, a escolha do tema se deu em virtude de haver muitas escolas no espaço rural do município de Salvaterra — PA. Algumas estão em comunidades quilombolas, porém não chegam a ser reconhecidas por essa terminologia ou até mesmo como escolas do campo. Elas são vistas como escolas rurais. A do locus desta pesquisa não somente é quilombola, como possui essa identidade, melhor forma de acesso aos meios de transportes, que transitam nas proximidades, pois se encontra às margens da rodovia PA 154.

Diante do exposto, surgiu a escolha do tema: práticas pedagógicas no ensino de Ciências em uma escola quilombola do município de Salvaterra – PA, bem como examinar quais práticas são utilizadas por professores de ciências em escolas do campo, principalmente em uma quilombola, onde se inclui um sentimento de pertencimento e de resistência. Com isso, surge a problemática: quais as práticas usadas pelos professores de

60 | Ciências da escola e como isso pode proporcionar uma aprendizagem significativa?

Todo conhecimento difundido nas escolas, pode-se dizer, é de natureza constitucional, fundamentado por ideologias políticas, sociais, culturais e econômicas. Isso contradiz as necessidades das camadas populacionais mais pobres e forja o abandono escolar de muitos alunos, uma vez que não atende as demandas peculiares da diversidade que agrega a sociedade, desmitificando a possibilidade do exercício pleno da cidadania, criando, assim, uma forte barreira e resistência sobre os princípios educacionais. Trabalhar este tema há forte relevância, principalmente quando se trata de reconhecimento, resistência e luta pelos direitos dos quilombolas.

Com isso, o objetivo geral deste estudo é investigar as práticas pedagógicas utilizadas para o ensino de Ciências em uma escola quilombola do município de Salvaterra – PA, bem como sua importância no processo de ensino-aprendizagem. Ao mesmo tempo, analisar o planejamento das aulas, compreender a relação aluno-professor e, por último, entender o envolvimento dos alunos com as práticas usadas pelo professor.

Este estudo dispôs de uma pesquisa qualitativa onde foram feitas observações em lócus. A pesquisa de campo deu-se necessária para notar práticas de ensino na Escola Quilombola Maria Lúcia Ledo. Estabelecido o local, a pesquisa bibliográfica foi realizada, a fim de levantar trabalhos publicados sobre escolas quilombolas, práticas pedagógicas. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Ciências também foi usufruído, e as entrevistas como instrumento de coleta de dados.

Os dados foram analisados a partir das entrevistas obtidas com a direção da escola e com a professora de Ciências. Assim, projetos se fazem, bem como as práticas pedagógicas no ensino de Ciências, em comparação com subsídios de outras pesquisas, com a mesma temática ou viés parecido. Foram fundamentais para a realização da análise de dados adquiridos no lócus da pesquisa.

O trabalho está organizado da seguinte maneira: Introdução (exposição da problemática), Justificativa e os objetivos da pesquisa. O Referencial teórico está dividido em subtópicos: o primeiro trata acerca da educação quilombola, faz um panorama sobre o quilombo e as lutas para obtenção de direitos a uma educação de qualidade; seguido das dificuldades enfrentadas no ensino de Ciências. O outro subtópico aborda o papel do professor e sua importância no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem do aluno. Os outros subtópicos referendam as aulas práticas e seus valores no ensino de Ciências, assim como as práticas de ensino no processo de ensino-aprendizagem, neste serão abordados as práticas utilizadas e a sua relação com o processo de ensino e aprendizagem. Os passos metodológicos serão explicados juntamente com as metodologias empregadas. Os subtópicos Comunidade e Escola quilombola de Vila União, relato de observação, apresentarão os resultados e discussão. As Considerações Finais explanarão acerca dos resultados da pesquisa e, por último, as referências bibliográficas.

Referencial teórico

Educação Quilombola

Discorrer a respeito de educação quilombola é, antes, tecer o sentido de quilombo e como se apontou com essa denominação. Muitas pessoas compreendem os quilombos quanto lugar de atraso, com sujeitos desocupados por residirem, muitas vezes, distantes do meio urbano. No entanto os quilombos são compostos por indivíduos de resistências, que lutam por direitos sociais e respeito. As lutas foram travadas desde a época da escravidão. Os negros, fugidos das mãos de seus senhores, refugiavam-se em determinado lugar, conhecido, hoje, como quilombo.

Segundo Leite (2000, p. 333), “falar dos quilombos e dos quilombolas no cenário político atual é, portanto, falar de uma luta política e, conseqüentemente, uma reflexão científica em

62 | processo de construção”. Haja vista que a configuração territorial de quilombo no Brasil, conforme Gomes (2015), remete a um território de luta e resistência desde os primeiros anos do período colonial, quando foi denominado de mocambo e, posteriormente, quilombo. Leite (2000, p. 336) frisa que no Brasil existem variações da palavra quilombo ao longo dos tempos, mas não distorcem o sentido de espaço de resistência. A autora destaca os diferentes olhares sobre os quilombos e os quilombolas.

Fiabani (2008, p. 49) concorda com Leite ao citá-la em sua tese, pois a história do quilombo, no Brasil, é de luta, resistência, liberdade, assemelhando às lutas dos povos afro-brasileiros de reconquista do direito à propriedade empreendida pelo movimento das comunidades negras rurais e a luta pela educação de qualidade.

Diante essa conjuntura, Brasil (2012, p. 14) afirma:

Essa história de lutas das comunidades quilombolas, desde a formação dos quilombos e, mais recentemente, pela titulação de suas terras, tem proporcionado significativos avanços na consciência dos direitos. Dos direitos destacados pelos quilombolas durante as audiências públicas, poderíamos sintetizar aqueles considerados uma constante na vivência e na luta política das comunidades quilombolas atuais: o direito às identidades étnico-raciais, à terra, ao território e à educação.

Assim, a educação quilombola passa a ser um direito promovido por lei às pessoas que residem no campo, como bem esclarece Brasil (2012, p. 19):

O campo nesse sentido “é mais que um perímetro não urbano; é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres com a própria produção das condições de existência social e com as realizações da sociedade humana” (Parecer CNE/CEB nº 36/2001). Portanto, a Educação Escolar Quilombola será implementada, guardando as suas particularidades, bem como na sua interface com a Educa-

ção Escolar Indígena e a Educação do Campo. Sendo assim, as comunidades quilombolas poderão ser destinatárias, em algumas situações, das políticas públicas voltadas para povos indígenas e do campo, respeitado o que é peculiar de cada um e quando a legislação assim o permitir.

Com isso, a educação quilombola pode ser repensada, diferenciada e tornar-se significativa, quando se considera as dificuldades e vivências construídas no cotidiano dos saberes nos âmbitos sociais e culturais pelos sujeitos, além das dificuldades enfrentadas no seu processo educacional e de ensino.

Ante esses aspectos, Paulo Freire ressalta a propósito de a necessidade de uma leitura de mundo por meio da dialogicidade, da realidade do educando para, de fato, compreendermos o seu processo cultural enquanto sujeito histórico. Por isso, é necessário que a educação quilombola seja aplicada às pessoas residentes nesses quilombos, cumprindo-se os parâmetros das leis na promoção de uma educação de qualidade, dentro do contexto espacial e social dos alunos. Logo, fortalecerá a identidade nas escolas quilombolas do campo.

Desta forma, Brasil (2012, p. 28) diz nos incisos V e VI do parágrafo 1º do artigo 1º, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, que a educação quilombola:

V - deve garantir aos estudantes o direito de se apropriar dos conhecimentos tradicionais e das suas formas de produção de modo a contribuir para o seu reconhecimento, valorização e continuidade;

VI - deve ser implementada como política pública educacional e estabelecer interface com a política já existente para os povos do campo e indígenas, reconhecidos os seus pontos de intersecção política, histórica, social, educacional e econômica, sem perder a especificidade.

Assim a educação quilombola deve ser pautada nos seus costumes, saberes e tradições, para que os alunos não percam a

64 | essência de sua ancestralidade e, principalmente, do sentimento de resistência.

Dificuldades encontradas no ensino de Ciências

Ponderar sobre educação é deparar-se com dificuldades, sobretudo Educação do Campo, pois, quase sempre, esta é precária devido às parcas políticas públicas às escolas que, em maioria, são defasadas.

No início do século XXI, o campo ainda é visto, por muitos, especialmente por capitalistas, como um lugar de atraso ou apenas que precisa ser tomado para a implementação do agrogócio.

Para Araújo e Gusmão (2017), os conceitos abordados no ensino de Ciências são de difícil assimilação, sendo indispensáveis práticas que auxiliem no entendimento. Sendo assim, é indispensável a atualização por professores de Ciências, conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), para ministrar suas aulas. Todavia, existe uma série de fatores que impede os alunos das escolas quilombolas à compreensão dos conteúdos de Ciências, pois são distantes de sua realidade.

Araújo e Gusmão (2017) ressaltam que o ensino tem sido visto como um objeto abstrato, longe da realidade dos alunos, produzindo uma aprendizagem mecânica e um desinteresse total pelo conhecimento ensinado na escola, por preocuparem-se apenas com a nota e com a promoção, dificultando a compreensão. Isso se maximiza ao ensiná-los através da memorização de conteúdos e, infelizmente, distanciando-os de um senso crítico.

Segundo Brasil (1998, p. 26):

As teorias científicas, por sua complexidade e alto nível de abstração, não são passíveis de comunicação direta aos alunos de ensino fundamental. São grandes sínteses, distantes das ideias de senso comum. Seu ensino sempre requer adequação e seleção de conteúdos, pois não é mesmo possível ensinar o conjunto de conhecimentos científicos acumulados. A abordagem dos conhecimentos por meio de

definições e classificações estanques que devem ser decoradas pelo estudante contraria as principais concepções de aprendizagem humana, como, por exemplo, aquela que a compreende como construção de significados pelo sujeito da aprendizagem, debatida no documento de Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Quando há aprendizagem significativa, a memorização de conteúdos debatidos e compreendidos pelo estudante é completamente diferente daquela que se reduz à mera repetição automática de textos cobrada em situação de prova.

Diante os fatos, o aluno do campo se vê distante dos livros didáticos. Não há representatividade de seu lugar, dos sujeitos, da natureza, das diversidades de temas, assuntos, e de todo um contexto ambiental que o cerca, acarretando dificuldades no aprendizado. Embora habitem nesse local, suas vivências vão além dos livros e do que alguns imaginam, eles interagem por meio das tecnologias, que mediante projetos e políticas públicas do Governo os possibilitaram aproximações, pesquisas, estudos. Portanto, não são pessoas leigas ou desprovidas, porque muitas, felizmente, trabalham, por exemplo, nas cidades, ocupando cargos e/ou estudando em universidades.

O papel do professor no desenvolvimento do processo ensino e aprendizagem do aluno

Para muitos professores o ensino de Ciências possui diversos empecilhos ao desenvolvimento dos estudantes (COSTA et al., 2012). Por saberem disso, aqueles têm um papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem. Logo, deverão adequar os conteúdos à realidade alunada, que, relacionando com suas vivências, verão o quanto é gratificante a aprendizagem.

Todavia, o professor sente certo receio de promover aulas mais dinâmicas e questionadoras, pois poderá perder sua autoridade (KRASILCHIK, 2008). Mas, a partir do momento que faz uso desse método de ensino, o aluno sentir-se-á mais à vontade para interagir, mesmo que os conteúdos sejam considerados difíceis.

Em algumas escolas o professor tem maior liberdade, faz uso de práticas pedagógicas no seu dia a dia, a valorização lhe agrada, encontra menos limitações ao adquirir material, a fim de afastar-se do ensino tradicional. O ensino de Ciências, então, entusiasma os alunos, e o índice do processo ensino e aprendizagem se torna maior.

A busca por novas metodologias depende do professor, de sua formação durante sua vida acadêmica. O gostar ou não gostar de algumas disciplinas, como Ciências, também depende do professor, principal agente de transformação do conhecimento. Mas deverá mostrar aos alunos que o saber científico está diretamente ligado ao cotidiano.

Para Krasilchik (2008), “o professor tem que inicialmente perder o medo para que haja confiança e interesse em intervir na discussão”. Com isso, contribuirá no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem de seus alunos.

A Importância de aulas práticas no ensino de Ciências

Segundo Vygotsky (1989), as aulas práticas estimulam a curiosidade, a iniciativa e a autoconfiança; aprimoram o desenvolvimento de habilidades linguísticas, mentais e de concentração; e exercitam interações sociais e trabalho em equipe. Somando-se a isso, Bueno e Kovaliczn (2008) elucidam que o papel das aulas práticas é adaptar a teoria à realidade. Esse processo pode ocorrer como atividade educacional de várias formas, de acordo com o conteúdo, com a metodologia ou com os objetivos com o qual se pretende alcançar. Por isso, o uso dessa prática pedagógica é crucial para o ensino de Ciências.

É preciso que as aulas práticas instiguem os alunos em sala de aula, sejam trabalhadas de maneira clara, objetiva, estimule-os mesmo diante e com aqueles que não demonstram afinidade ou significado no que está sendo repassado. É necessário envolvê-los nessa interação mútua do ensinar/aprender. A intervenção de aulas práticas favorecerá e, certamente, despertará atitudes

investigativas acerca dos assuntos de Ciências, consequentemente, melhorará o rendimento escolar nesta disciplina.

Cardoso (2014) aponta que as atividades práticas experimentais facilitam a compreensão do conteúdo; e as de cunho moto-vocacional ajudam a despertar a curiosidade ou interesse pelo estudo. No entanto, a ausência de aulas práticas afeta negativamente o ensino de Ciências (SILVA et al., 2011).

Com base nessas informações, a importância de aulas práticas para o processo de ensino e aprendizagem, com jogos, modelos didáticos, experimentos científicos ou de forma extraclasses, em aulas de Ciências, facilita a compreensão e o aprendizado de procedimentos complexos. Logo, se faz necessário o uso dessas aulas no ensino de Ciências (nível fundamental) e no ensino de Biologia (nível médio), (COSTA; DINIZ, 2000), porém alguns professores preferem a simplicidade, sabendo que não alcançarão suas expectativas.

Lopez e Platzer (2013) afirmam que, por mais simples que sejam as experiências, tornam-se ricas ao mostrar contradições entre o pensamento do aluno, o conhecimento científico e os limites das hipóteses levantadas.

Práticas de ensino no processo de ensino e aprendizagem

Os professores, auxiliados pela instituição, podem utilizar práticas de ensino de Ciências sob uma diversidade de assuntos em benefício do processo de ensino e aprendizagem. E uma das práticas mais usada é a do método tradicional: o professor é o sujeito ativo ao repassar seu conhecimento, normalmente por meio de aulas teóricas. (KRUGER; ENSSLIN, 2013). Assim, segue a concepção bancária: o professor é o narrador, os alunos, ouvintes. (FREIRE: 1978).

Existem pelo menos dois sujeitos no processo de ensino e aprendizagem: o professor e o aluno. E há uma relação entre eles através das práticas pedagógicas (ZANI; NOGUEIRA, 2006).

Por outro lado, no método construtivista, segundo Gomes e Bellini (2009), das teorias de Lev Semenovich Vygotsky e Jean Piaget, o aluno é levado a descobrir o conteúdo através de pesquisas relacionadas ao que está sendo estudado. Com isso, passa a ser ativo no processo de ensino e aprendizagem, havendo, assim, uma descentralização da figura do professor. Além disso, segue a concepção de educação problematizadora explicitada por Freire (1978): o educador não é apenas o que educa, ao mesmo tempo em que educa o aluno, ele também é educado.

Ademais, deve-se compreender que a educação se faz presente em diferentes realidades, e as práticas do ensino de Ciências carecem ocorrer nas comunidades ribeirinhas, nos territórios quilombolas, indígenas, nos assentamentos rurais, dentre outros ambientes (CAMPOS, 2019).

Passos metodológicos

Este estudo consiste, inicialmente, em uma pesquisa qualitativa, pois se procede no ambiente natural, *in loco*. Realizou-se a observação, a compreensão e o significado, a fim de levantar uma hipótese do problema vivenciado no modo das práticas utilizadas por professores nas aulas de Ciências em escolas quilombolas. Esse método de pesquisa será utilizado pelo fato de não possuírem variáveis que possam ser medidas, mas observadas. (WAINER, 2007).

O conceito de pesquisa qualitativa envolve algumas características básicas: ambiente natural, dados descritivos, preocupação com o procedimento e significado e processo de análise indutivo. (BOGDAN; BIKEN, 2003).

Posteriormente, ocorreu a realização de pesquisa de campo, que se configura pelas investigações, pesquisa bibliográfica e/ou documental e coleta de dados junto às pessoas. (FONSECA, 2002, p. 32). Consoante a isso, uma abordagem qualitativa: exposição das relações dinâmicas entre o mundo real e o sujeito

no processo de conhecimento, recebendo e interpretando os fenômenos que o cercam, atribuindo-lhes um significado próprio. (CHIZZOTTI, 1995, p.79).

Em seguimento, pesquisa bibliográfica a partir de referenciais teóricos que norteiam o tema proposto. Andrade (1997) afirma que uma pesquisa bibliográfica pode ser desenvolvida como um trabalho em si mesmo ou constituir-se numa etapa de elaboração de conclusões e ideias.

Enquanto trabalho autônomo, a pesquisa bibliográfica compreende várias fases, que vão da escolha prévia do material teórico, apenas por pensamentos idealizados, à seleção final do material a ser trabalhado. De modo geral, essas fases é que fortalecem o pensamento teórico que será utilizado.

Como instrumento para realização desta pesquisa, foi feito o uso de entrevista. Gil (2008) diz que consiste em uma técnica onde o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com a finalidade de obter dados para a investigação. Esta técnica é bastante adequada, permite a obtenção de informações de diversos aspectos da vida social, oferece uma flexibilidade muito maior na hora da obtenção de dados, mesmo que o entrevistado não saiba ler nem escrever, ele dispõe de informações que podem ser passadas por meio da entrevista.

É importante ressaltar que para realização das entrevistas não foram utilizados questionários, ocorreu por meio de uma conversa, no turno manhã, com o diretor da escola e com uma das duas professoras de Ciências, em decorrência da disposição do transporte escolar, uma vez que a outra profissional lecionava à tarde.

O lócus da pesquisa se deu no município de Salvaterra, localizado às margens do rio Paracauari, situado na maior ilha fluviomarítima do mundo: Marajó, com grandes diferenças nos aspectos sociais e culturais. Sua população é constituída por ribeirinhos, camponeses e povos remanescentes quilombolas. Desta forma, o estudo foi desenvolvido, precisamente, na Esco-

70 | la Municipal de Ensino Infantil Fundamental Quilombola Maria Lúcia Ledo Carvalho, situada na Rodovia PA 154, na comunidade Quilombola de Vila União/Campina, zona rural.

Comunidade e escola quilombola de Vila União, relato de observação

O presente estudo foi realizado na comunidade quilombola de Vila União, Km 08 da rodovia PA 154, zona rural do município de Salvaterra, localizado na mesorregião do Marajó, e está inserido geopoliticamente na microrregião geográfica do Arari, situando-se na parte meridional da Ilha do Marajó, tendo em termos territoriais é o menor município da Ilha.

Assim, Salvaterra localiza-se a Leste da Ilha de Marajó, às margens do rio Paracauari, limitando-se ao Norte com o município de Soure, ao Sul e a Oeste com o município de Cachoeira do Arari. E ainda possui o porto, na foz do rio Camará, mais próximo da capital Belém, conhecido como o “Portal de entrada do Marajó”.

A Comunidade Quilombola Vila União/Campina passou a ser reconhecida com esse nome a partir de uma certidão expedida pela Fundação Cultural de Palmares, publicado no Diário Oficial da União (DOU) em 16 de dezembro de 2006. Sua economia dá-se do comércio, e da agricultura familiar por grande parte das famílias: roças de abacaxi, melancia e mandioca. Uma parcela de moradores é funcionário público municipal na escola e no posto de saúde local.

O lócus da pesquisa foi a Escola Municipal de Ensino Fundamental Quilombola Maria Lúcia Ledo Carvalho, situada na PA 154, Rodovia Alcindo Cancela, Vila União, município de Salvaterra. Esta instituição oferta o ensino fundamental, de 4º ao 9º ano e EJA, nos períodos matutino e vespertino. Oficialmente, o funcionamento da escola iniciou em 2011 pelo decreto nº 1918/2011, e suas aulas a 22 de janeiro de 2011.

A escola é composta por 9 salas de aula, mais salas de diretoria, de professores, de secretaria, de leitura, de despensa, de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE), quadra de esportes descoberta, cozinha, biblioteca, banheiro dentro do prédio com chuveiro, banheiro adequado a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, pátio coberto e uma pequena arena descoberta. Quanto à infraestrutura, possui merenda escolar para os alunos, água filtrada, água de poço artesiano e energia elétrica de rede pública, também uma TV, uma copiadora, uma impressora e um projetor multimídia.

A escola é composta por 40 funcionários, sendo 22 professores, dos quais 9 são efetivos e 13 são temporários. Eles ministram aulas para 334 alunos, distribuídos em 12 turmas; delas, 10 são regulares e 02 são de EJA. A escola apresenta um bom funcionamento agradável, promove educação de qualidade, sobretudo a respeito da quilombola. Há um envolvimento por parte da gestão, dos professores, dos funcionários e dos alunos. Portanto, todas as informações conseguidas foram repassadas pelo gestor escolar para a realização deste estudo.

Para a obtenção de dados relacionados às práticas docentes no ensino de Ciências realizou-se uma entrevista com a professora Kenya de Souza Coelho, graduada pela Universidade do Estado do Pará, Licenciatura Plena em Ciências Naturais, Habilitação em Biologia e Pós-graduada em Educação à distância. Ela atua há dois anos nessa escola, mas é professora de Ciências há cinco anos.

A entrevista se deu em forma de conversa e não foi utilizado nenhum tipo de questionário, porém foram perguntadas sobre as práticas empregadas em sala de aula, as limitações enfrentadas para realização de suas metodologias, sua experiência profissional.

Uma das perguntas tratou das concepções do ensino de Ciências e educação quilombola. A professora respondeu que não há muita diferença, devido explorar a realidade do aluno:

“Eu trabalho com a realidade do meu aluno. Eu quero ver onde ele está inserido pra desenvolver minhas aulas. Então, aqui no espaço quilombola não mudou muito do centro da cidade, porque eu foco nessa realidade, e trabalho isso, pra desenvolver um ensino-aprendizagem de forma significativa.” (Professora de Ciências da Escola, 08/2019).

É importante ressaltar que a professora e o diretor da escola repassam os conteúdos das disciplinas de forma significativa, favorecendo aos alunos sentidos e visão crítica. Para isso, o diretor esclareceu que conversa com os alunos por meio de linguagem coloquial, para que se sintam à vontade em aprender:

“(…) Aqui a gestão é respeitada. Respeito é diferente de medo (…) Você precisa entender que antes de você falar com qualquer aluno (…) precisa saber a forma que quer falar ou cobrar (…) tirar aquela linguagem acadêmica e por a linguagem dos alunos. É primordial pra que eles possam entender o sentido do que tu vais falar.(…)” (Diretor da escola, 08/2019).

Observam-se as mudanças no ensino. O professor preocupado em adequar seu nível linguístico, sondando os conteúdos a serem ministrados com a própria realidade que os cercam. Hermínio (2011) enfatiza que é preciso superar o ensino de Ciências, com metodologias centradas na “decoreba de conteúdo, de repetição e de realização de experimentos, em laboratórios que não preveem a interação do aluno com objeto em estudo”.

Interrogada sobre suas práticas em sala de aula, a professora de Ciências disse, francamente, que não estão pautadas no ensino de memorização de conteúdo, mas à aprendizagem significativa:

“Eu trabalho com a aprendizagem significativa. Acredito que o conteúdo de sala tem que fazer sentido para o aluno, chamar a atenção dele. Então eu sempre preparo as minhas aulas pensando na realidade dos meus alunos! Nas variadas formas que aquele assunto vá atingir ele, o dia a dia dele. Para que ele não decore apenas para obter uma nota no final

da avaliação. Para mim não tem sentido, configura uma aprendizagem mecânica.” (Professora de Ciências da Escola, 07/2019).

Segundo Moreira; Caballero e Rodriguez (2011) a aprendizagem significativa é quando uma nova ideia ou informação adquire significado para o aprendiz. Para alcançá-la, o educador tem de planejar o que vai ministrar. Assim, os da escola Maria Lúcia Ledo Carvalho têm que apresentar seus planejamentos à direção, pois são cobrados. Sobre isso, o gestor comentou:

“(…) O professor precisa ir planejado, independentemente de cobrança (…), pra dentro de sua sala de aula, com planejamento significativo pros alunos (…). Eles entregam os planejamentos pra gente (…).” (Diretor da escola, 08/2019).

Pautado nisso, foi perguntado à professora Kenya de Souza Coelho acerca de seu planejamento nas aulas de Ciências, se há interdisciplinaridade e qual a importância disso para sua vida docente:

“(…) quando a gente vai montar o nosso planejamento de ensino, a gente sempre trabalha com outras disciplinas (…) com a Matemática (…), Geografia (…) pra poder elaborar melhor (…) ficou bem (…) dinâmico, bem interdisciplinar. A interdisciplinaridade tem toda importância do mundo, porque eu acho que a gente não pode deixar o nosso aluno assim tolhido apenas em uma coisa, a gente tem que passar com ele em todas as disciplinas, usar. Eu não falo só da Ciência (…) a gente não pode trabalhar isoladamente. Acho que não tem conhecimento isolado.” (Professora de Ciências da Escola, 08/2019).

Embora não possua um laboratório de ciências em suas dependências, a escola, locus da pesquisa, é ampla e tem um excelente espaço para a realização de diferentes práticas pedagógicas, não somente no ensino de Ciências, mas de outras disciplinas. Além da diversidade de salas específicas, há uma área verde propícia aos estudos. Essas informações foram extraídas da conversação com o diretor escolar, que mencionou esses am-

74 | bientes favoráveis à realização de dinâmicas e, principalmente, de práticas pedagógicas no ensino de Ciências em uma escola do campo e quilombola.

Mesmo com uma estrutura boa, o uso de novas práticas em escolas do Campo ainda é um desafio muito grande, já que não dependem exclusivamente do professor. A indisciplina e o desinteresse do aluno influenciam, mas o professor deve ultrapassar as fronteiras das quatro paredes da sala de aula e buscar alternativas através de práticas facilitadoras à compreensão e utilização dos conteúdos pelos alunos, com a intenção de fomentar o senso perceptivo e crítico dentro da comunidade ou quaisquer espaços. (LEITE, 2014).

Dessa forma, a professora Kenya de Souza Coelho destacou que usa das práticas porque consegue um desempenho melhor de seus alunos, uma vez que os instiga, os faz refletir, ter criatividade, questionar-se.

Então, usufruir de práticas pedagógicas é decisivo ao processo de ensino-aprendizagem de alunos do campo, porém ainda é desafiador. Eles nem sempre se dispõem, por exemplo, a colaborar ou mesmo realizar uma prática em sala de aula:

“É muito difícil prender a atenção do aluno, fazer (...) que (...) sinta interesse. Confesso (...) ainda tem dias que meus alunos estão completamente apáticos, não importa o que eu faça. Parto do princípio de “o aluno tem que querer”. Se ele não se dispuser, fica difícil. Mas (...) não desisto (...). Tenho que instigar (...) para poder desenvolver meu trabalho de forma eficiente”. (Professora de Ciências da Escola 07/2019).

Conclui-se que o processo de ensino-aprendizagem é desafiador. Sobre o desempenho dos alunos, a professora de Ciências, a cada assunto trabalhado, os avalia por atividades de fixação, independente da metodologia desenvolvida.

Consoante à Costa e Diniz (2000), o uso de práticas no processo de ensino e aprendizagem, sejam feitas com jogos, au-

las de campo, aulas teóricas ou com modelos didáticos, facilita a compreensão e o aprendizado de processos complexos. Logo, faz-se necessário no ensino de Ciências em escolas do Campo.

Em meio a essa conjuntura, a Escola desenvolve um projeto intitulado “Saberes Quilombolas”, forma de educar os alunos e conduzi-los ao sentimento de resistência e de pertencimento, como bem tece o gestor escolar:

Essa questão de saberes quilombolas, saberes que educam, faz com que o aluno, que é daquela comunidade quilombola, tenha essa visão de pertencimento e de valorização. No início é um pouco difícil de valorizar, dependendo da história distorcida que falam no processo histórico, eles não se sentem excluídos, mas ficam com medo de assumir. Agora, quando eles têm conhecimento de sua história de lutas e conquistas, a valorização passa a ter um sentido mais amplo. (Diretor da escola, 08/2019).

Inspeciona-se, a favor dos alunos, certa preocupação consciente sobre as reflexões de valores humanos e temas diversos, respeitando-os e inserindo-os no contexto escolar, de modo que não se sintam rejeitados, mas sujeitos que têm histórias de pertencimento, incitando-os ao reconhecimento como indivíduos quilombolas, do campo, com lutas e resistências para obtenção de seus direitos.

Ademais, os alunos, nas múltiplas atividades propostas pela escola e professores de cada disciplina, como a de Ciências, especialmente, interagem-se e as desempenham sob recíproca relação em sala de aula. Intercâmbio prazeroso de ensino-aprendizagem que, vestido de responsabilidade, compromisso e vontade, adiciona positivos resultados à educação em espaço quilombola.

Considerações finais

O uso de práticas pedagógicas em escolas do campo e quilombolas é de importância, independente de sua execução, pois uma

76 | simples aula teórica se configura como prática pedagógica. Assim, as utilizadas no ensino de Ciências, na Escola Quilombola Maria Lúcia Ledo, são cruciais no processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Elas aprimoram o sentimento de pertencimento e de resistência, difundem a educação científica dentro da realidade dos alunos, mediante interação: aluno, professor e escola.

Além disso, o uso de práticas pedagógicas pela professora de Ciências da Escola é aplicado constantemente, alcançando os objetivos geral e específico desta pesquisa. Seja por meio de uma aula teórica, prática ou de campo, elas, portanto, melhoram e aprimoram o processo de ensino-aprendizagem.

Referências

ANDRADE, Maria Margarida de. *Introdução à Metodologia do trabalho científico*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1997.

ARAÚJO, Adriano Bruno; GUSMÃO, Fabio Alexandre Ferreira. As principais dificuldades encontradas no ensino de genética na educação básica brasileira. *In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E FÓRUM PERMANENTE DE INOVAÇÃO EDUCACIONAL*, 10., 2017, Aracajú. *Anais...* Aracajú: Unit; Facipe, v. 10, n. 1, 2017. Disponível em: <https://eventos.set.edu.br/index.php/enfope/article/view/4710>. Acesso em: 16 jul. 2019..

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Operacionais para Educação à Básica das Escolas do Campo. Resolução CNE/CEB 1/2002. *Diário Oficial da União*, Seção 1, p. 32, Brasília, 9 de abril de 2002.

BRASIL, Ministério da Educação. *Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica*. Resolução CNE/CEB 8/2012. *Diário Oficial da União*, Brasília, 21 de novembro de 2012, Seção 1, p. 26.

BRASIL, Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola*. Brasília, DF: MEC, 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Ciências Naturais / Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília : MEC / SEF, 1998. 138 p.

BUENO, Regina de Souza Marques e KOVALICZN, Rosilda Aparecida. O ensino de ciências e as dificuldades das atividades experimentais. *Portal Dia-a-dia Educação*, Paraná, 2008, p. 23-4. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/arquivos>. Acesso em: 22 jul. 2019.

CAMPOS, Laís Rodrigues. *Uma cartografia escolar do lugar e da identidade territorial quilombola em Salvaterra - PA*. 2019. 188 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

CARDOSO, Fabíola de Souza. *O uso de atividades práticas no ensino de ciências: na busca de melhores resultados no processo ensino aprendizagem*. 2014. 56f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências Biológicas) - Centro Universitário UNIVATES, Lajeado, RS, 2014.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 1995.

COSTA, Layla Fernanda Sousa et al. Principais dificuldades para o ensino de ciências na concepção de professores de escolas estaduais na cidade de Araguatins-TO. *In: CONGRESSO NORTE NORDESTE DE PESQUISA E INOVAÇÃO-CONNPEPI*, 7., 2012, Palmas. *Anais...* Palmas, 2012. Disponível em: <http://propi.ifto.edu.br/ocs/index.php/connepi/vii/paper/view/3155/2372>. Acesso em: 22 jul. 2019.

FIABANI, A. *Os novos quilombos: luta pela terra e afirmação étnica no Brasil [1988-2008]*. Tese de doutorado. São Leopoldo, 2008.

78 | FONSECA, J. J. S. *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC - Apostila, 2002, p. 127. Disponível em: [http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/lapnex/arquivos/files/Apostila_-_METODOLOGIA_DA_PESQUISA\(1\).pdf](http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/lapnex/arquivos/files/Apostila_-_METODOLOGIA_DA_PESQUISA(1).pdf). Acesso em: 22 jun. 2019.

FREIRE, Paulo. *A pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Flávio dos Santos. *Mocambos e Quilombos: uma história do campesinato negro no Brasil*. São Paulo: Claroenigma, 2015.

GOMES, L. C.; BELLINI, L. M. Uma revisão sobre aspectos fundamentais da teoria de Piaget: possíveis implicações para o ensino de física. *Revista Brasileira de Ensino de Física*. São Paulo, v. 31, n. 2, p. 2301.1-2301.10, abr./jun. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1806-11172009000200002&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 02 jul. 2019.

HERMÍNIO, C. I. Repensando as aulas de ciências nas séries iniciais. *Cadernos FAPA*, 2006. Disponível em: <http://www1.fapa.com.br/cadernosfapa/artigos/3edicao/repensando.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2019.

KRASILCHIK, M. *Prática de Ensino de Biologia*. São Paulo: Edusp, 2008.

KRUGER, Leticia M.; ENSSLIN, Sandra R. Método Tradicional e Método Construtivista de Ensino no Processo de Aprendizagem: uma investigação com os acadêmicos da disciplina Contabilidade III do curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Santa Catarina. *Organizações em Contexto*, Florianópolis, v. 9, n. 18, p. 219-270. 2013. Disponível em: https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/OC/article/.../pdf_82. Acesso em: 02 jul. 2019.

LEITE, Daiane Maria do Nascimento. *Práticas pedagógicas para o ensino de ciências*. 2014. 25f. Monografia de Conclusão de Curso

LEITE, Ilka Boaventura. Os quilombos no Brasil: questões conceituais e normativas. *Etnográfica*, v. 4, n. 2, p. 333-354, 2000. Disponível em: http://ceas.iscte.pt/etnografica/docs/vol_04/N2/Vol_iv_N2_333-354.pdf. Acesso em: 24 ago. 2019.

LOPEZ, M. M.; PLATZER, M. B. O uso de recursos didáticos como estratégia no ensino de Ciências e Biologia. *ReBram*, Araraquara, SP, v. 16, n. 1, p. 173-182, 2013. Disponível em: <http://revistarebram.com/index.php/revistauniara/article/view/54>. Acesso em: 02 jul. 2019.

MOREIRA, M. A.; CABALLERO, M. C.; RODRIGUEZ, M. L. Aprendizagem significativa: um conceito subjacente In: ACTAS DEL ENCUENTRO INTERNACIONAL SOBRE EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO. 3., 1997. Burgos, España. *Anais...* Burgos, España, 2011. Disponível em: <http://www.if.ufrgs.br/~moreira/apsigsubport.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2019.

SILVA, F. S. S.; MORAIS, L. J. O.; CUNHA, I. P. R. Dificuldades dos professores de biologia em ministrar aulas práticas em escolas públicas e privadas no município de Imperatriz (MA). *Revista UNI*, Imperatriz, MA, n. 1. p. 135-149, jan./jul. 2011. Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/25454929/dificuldades-dos-professores-de-biologia-em-ministrar-aulas-praticas-em-escolas->. Acesso em: 16 jul. 2019.

WEINTRAUB, M.; HAWLITSCHKE, P.; JOÃO, S. M. A. Jogo educacional sobre avaliação em fisioterapia: uma nova abordagem acadêmica. *Fisioterapia e Pesquisa*. São Paulo, v. 18, n. 3, p. 280-286, jul./set. 2011. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-29502011000300014 >. Acesso em: 22 Jul. 2019.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

4

Proposta de ensino com o gênero textual conto popular para a educação do campo

Carmem Ferreira de Miranda

Glaucy Ramos Figueiredo

O presente artigo surgiu a partir de uma experiência de observação em sala de aula em uma turma multisseriada do campo. A turma em si era composta por alunos do 1º ao 5º ano das séries iniciais incluindo dois alunos com necessidades especiais; ao todo eram 15 crianças.

Durante a experiência da observação surgiram alguns questionamentos e ao mesmo tempo uma certa admiração pelo professor que atuava na escola, considerando-se o fato de que a turma era relativamente grande e diversificada. Contudo, não deixamos de observar situações adversas relacionadas ao ensino-aprendizagem dos alunos; em sua maioria as crianças ficavam ociosas visto que o professor as dividia, e enquanto cuidava de um grupo, o outro tinha que esperar por algum tempo.

Desta experiência nasceu a vontade de colaborar no mapeamento das dificuldades enfrentadas pelo professor na aprendizagem dos conteúdos e nas metodologias adotadas nas aulas de Língua portuguesa. As dificuldades que os professores das escolas do campo enfrentam não são poucas, geralmente essas escolas atendem crianças de faixas etárias diferentes, sabe-se também que a maioria das crianças enfrenta problemas de leitura, e algumas delas nem sequer sabem ler.

Face ao exposto acima, o presente trabalho vem com a seguinte problemática: De que maneira o trabalho com o gênero textual conto popular pode auxiliar a prática docente em turmas multisseriadas nas escolas do campo? E partindo dessa problemática surgiram outros questionamentos: a) Como o contexto social em que a escola está inserida pode ajudar os alunos e o professor no processo de ensino-aprendizagem? b) De que maneira o trabalho com o gênero conto popular pode ajudar os alunos a interagirem uns com os outros e também com o professor? c) Em que medida o trabalho com esse gênero pode levar o aluno a entender os valores sociais inerentes a sua cultura, a de ser do campo?

De acordo com o texto literatura amazônica: seus mitos e suas lendas retirado do site Brasil Escola, “quando o aluno chega à escola, ele traz tudo o que acumulou decorrente no seu tempo, no meio social, como suas crenças, hábitos e cultura”. Contudo, esses saberes são pouco valorizados pela escola. E neste estudo buscamos refletir sobre como a escola do campo pode valorizar esses saberes e trazê-los para a sala de aula e ainda como isso pode ajudar os alunos a serem sujeitos críticos, repensando o fazer pedagógico através de práticas socialmente relevantes para o aluno que vive no campo.

Diante disso, o objetivo da pesquisa é apresentar o gênero textual conto popular como ferramenta de interação social na prática docente em turmas multisseriadas na escola do campo e dessa forma salientamos os objetivos específicos que são: Verificar como o conto popular pode ser usado para que os alunos percebam a importância de ser sujeito do campo; Identificar a relação entre cultura, os saberes locais e a linguagem do campo; Compreender o imaginário amazônico para o empoderamento dos sujeitos do campo.

Assim, neste artigo que é um trabalho de cunho bibliográfico, ressaltamos autores Marcuschi (2008); Dolz, Schneuwly (2004); Guesse e Volobuef (2007); Cascudo (2004), que abordam a temática dos gêneros textuais e o conto popular respectivamente. Para a metodologia, destacamos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNN, BRASIL, 1997/1998), Dantas (2015), os procedimentos metodológicos descritos nas experiências sobre a Literatura na Amazônia e outros materiais.

Este artigo encontra-se estruturado em três tópicos principais, no primeiro tópico elencamos os gêneros textuais vistos como instrumentos capazes de auxiliar os professores em sala de aula. No segundo tópico destacamos especificamente o gênero textual conto popular e suas contribuições para a educação do campo, bem como as contribuições para a prática docente. E no terceiro tópico destacamos a metodologia, nela buscamos ana-

lisar um conto no qual identificamos algumas abordagens que podem ser trabalhadas por professores em sala de aula, sempre tendo em vista o gênero textual em questão.

Gêneros textuais e sua importância para a prática docente

A língua é vista como uma atividade sociointerativa da qual os falantes fazem uso e, não apenas isso, produzem sentidos através de comunicações estabelecidas entre si, o que se dá através dos gêneros textuais, que são muito presentes em nosso cotidiano. Relacionando a língua com a atividade humana podemos corroborar que os enunciados surgem a partir da necessidade de comunicação entre falantes de uma determinada língua, a qual está presente em nosso dia a dia, seja de forma oral ou escrita, todos os dias lidamos e produzimos enunciados nos diferentes contextos em que nos encontramos. E esses enunciados poderiam ser explanados desde muito cedo em nossas escolas levando em consideração os diferentes tipos de gêneros textuais. Contudo, o que se percebe é que em nossas escolas o trabalho com gêneros textuais é pouco presente. Parece que a escola deixou de ser um lugar agradável e o que percebemos é que os alunos vão estudar por pressão e não por livre vontade. E há de se considerar que ainda estamos “presos” ao que nos é imposto, estamos acostumados a seguir normas e regras diferentes da nossa realidade e isso tudo acaba desmotivando os alunos. No dizer de Sonia de Jesus (2004):

No paradigma que fortalece a educação do campo é a formação humana que tem maior significado (...) A formação humana deve ser todo o fundamento da educação porque através dela os sujeitos têm possibilidade de se constituir como ser social responsável pelos seu atos, inclusive pelo seu refletir, de estar no mundo e de dialogar, argumentando de forma ética com os seus semelhantes. Essa formação deve estar fundada na condição humana situada no seu universo, neste caso o universo do campo, do local (...)

Essa formação humana está atrelada à interação entre os sujeitos, sua participação é imprescindível, visto que este desempenha um papel fundamental na comunicação. E há sempre de se considerar o espaço em que estar inserido. Para Araújo (2015), a língua está baseada em uma estrutura em que os falantes interagem entre si, mas essa estrutura não é estável, haja vista que a língua sofre modificações, ou seja, é um tanto flexível. Através dessa flexibilidade, o sujeito pode se adequar a diferentes maneiras de interagir com as pessoas, ou seja, ele não usará o mesmo discurso em uma conversa com amigos como se estivesse dando uma palestra em um auditório, por exemplo.

Quanto à utilização da língua em nosso dia-a-dia é importante destacar o que nos afirma Marcuschi:

A vivência cultural humana está sempre envolta em linguagens, e todos os nossos textos situam-se nessas vivências estabilizadas em gêneros. Nesse contexto, é central a ideia de que a língua é uma atividade sociointerativa de caráter cognitivo, sistemática e instauradora de ordens diversas na sociedade. O funcionamento de uma língua no dia-a-dia é, mais que tudo, um processo de integração social. Claro que não é a língua que discrimina ou que age, mas nós que com ela agimos e produzimos sentido. (MARCUSCHI, 2008, p. 163).

O que propomos neste trabalho é conceituar mesmo que de forma sintetizada o que são gêneros textuais e como eles podem ser relevantes para o ensino-aprendizagem nas escolas e mostrar que os gêneros podem ser usados como instrumentos que auxiliem nossos alunos tanto na leitura quanto na escrita. Os gêneros textuais se constituem como formas de textos que estão presentes em nosso cotidiano, como nos mostra o PCN/BRASIL:

Todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam. Os gêneros são, portanto, determina-

dos historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura. (PCN/BRASIL, 1998, p. 21).

Com teor comunicativo, os gêneros textuais encontram-se presentes nas mais diversas situações de comunicação e apresentam-se tanto de forma oral quanto de forma escrita. Silva (2012) aponta que os gêneros são formas textuais de participação nas situações sociais e que podem se manifestar em diferentes linguagens. Tendo em vista essa colocação, salientamos o que nos diz Marcuschi (2008, p. 155):

Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas (...) os gêneros são entidades empíricas em situações comunicativas e se expressam em designações diversas, constituindo em princípio listagens abertas.

Com isso, enfatizamos que os gêneros textuais são modelos para a interação entre os falantes e que sem eles a comunicação seria quase impossível, daí a importância de que sejam trabalhados em sala de aula, como nos mostram Schneuwly e Dolz (2004, p. 64-65) “os gêneros textuais, por seu caráter genérico, são um termo de referência intermediário para a aprendizagem (...) o gênero pode, assim, ser considerado um *megainstrumento* (grifo dos autores) que fornece um suporte para a atividade, nas situações de comunicação”. Assim, com base na afirmação dos autores, podemos salientar que os gêneros são ferramentas usadas nas interações humanas e, no ensino, podem ser considerados instrumentos que os professores podem usar para mediar a aprendizagem dos alunos, por isso, são considerados megainstrumentos.

Os gêneros textuais encontram-se presentes na sala de aula, contudo o que muitas vezes percebemos é que o ensino

86 | através dos gêneros textuais ainda não se deu de forma sistematizada, ou seja, não ocorre um ensino em que o aluno seja levado a refletir a respeito da utilização dos gêneros nas práticas sociais de linguagem e o quanto são relevantes para a aprendizagem de determinadas competências de uso da língua.

Para compreender o uso dos gêneros na sociedade, esta pesquisa abordará um gênero muito presente na escola, porém com uma abordagem diferenciada, na perspectiva da escola multisseriada, trata-se do gênero “conto popular”. A seguir apresentamos o conto popular e suas implicações pedagógicas na escola do campo.

O gênero textual conto popular

A leitura e a escrita são atividades fundamentais para o processo de ensino aprendizagem. E neste tópico queremos abordar especificamente sobre o conto popular; o que é, como se constitui nas relações sociais e ainda como pode ser trabalhado com os alunos das séries iniciais.

Conforme Cascudo (1984 apud SILVA; SOUSA; BARRETO 2017), o conto é visto como:

Uma literatura, sem nome em sua antiguidade, viva e sonora, alimentada pelas fontes perpétuas da imaginação, colaboradora da criação primitiva, com seus gêneros, espécies, finalidades, vibração e movimento, contínua, rumorosa e eterna, ignorada e teimosa, como um rio na solidão, e cachoeira no meio do mato.

Assim ressaltamos que os contos, à medida que vão se reproduzindo ganham vida e novos significados e em todo momento vão sendo recriado pelos indivíduos. Isso mostra a criatividade e a inovação que os sujeitos são capazes de fazer. Além de mostrar o que é o conto popular, neste tópico também iremos abordar com mais detalhe como se constitui esse gênero textual.

É válido ressaltar que ao se trabalhar com gêneros textuais sejam eles quais forem, é importante que se saiba ao máximo

sobre o gênero em questão, pois isso faz com que o professor/a esteja familiarizado com o gênero que pretende trabalhar. Pensando nisso, neste trabalho mostramos alguns aspectos importantes do gênero conto popular. Assim, procuramos nos basear nas contribuições de diversos autores e iremos nortear nossa produção pelas seguintes questões:

- O que é o gênero conto popular?
- Qual é o contexto de produção/recepção do gênero conto popular?
- Qual é a estrutura do gênero conto popular?
- Qual a importância do conto popular na escola do Campo?

Segundo Ramos, Panozzo e Silva (2011), um dos primeiros contatos que a criança estabelece com os tipos de histórias é por meio do conto, pois a arte de narrar histórias orais é repassada de geração em geração, levando o sujeito a conhecer a cultura local de determinada comunidade, isso faz com que a identidade cultural permaneça para os possíveis descendentes das pessoas mais velhas. As autoras ainda apontam para a importância do conto popular, uma vez que este possui como principal objetivo “documentar a sobrevivência e o registro de usos e costumes esquecidos no tempo, mas que se atualizam a cada nova contação” (RAMOS; PANOZZO; SILVA, 2011). Voltemos agora às perguntas descritas no começo deste tópico:

O Que é o Gênero Conto Popular?

O gênero textual conto popular está interligado com a literatura oral, haja vista que esta encontra-se intensamente atrelada ao povo e é bastante lida em voz alta nas fazendas, nas comunidades, onde constantemente se pode observar que as crianças ou até mesmo os jovens ficam em torno de uma pessoa mais idosa que fica contando histórias. Essa literatura oral da qual o conto popular se origina é uma expressão rica e poderosa que não só está presente nos meios rurais como também nos meios urba-

88 | nos e preza pela memória de histórias para que estas não sejam esquecidas no tempo, como nos mostra Cascudo (2004, p. 12):

O conto é um vértice de memória e de imigração. A memória conserva os traços gerais, esquematizadores, o arcabouço do edifício. A imigração modifica, ampliando por assimilação, enxertos ou abandonos de pormenores, certos aspectos da narrativa. O princípio e o fim das histórias são as partes mais deformadas na literatura oral.

Similarmente, Leal (1985 apud GUESSE; VOLOBUEF, 2007) destaca que o conto popular é uma expressão que pertence a um contexto de sonho e fantasia, de magia e mistério; ele é parte da fala do povo, um canto harmonioso dirigido ao mistério das coisas. Com isso entendemos que o conto popular possui suas especificidades que fazem com que este seja único e mantenha sua importância para a sociedade.

Qual é o Contexto de Produção/Recepção do Gênero Conto Popular?

A produção do conto se dá através de narradores anônimos, devido nunca se saber ao certo quem criou a história, portanto, ela é considerada criação do povo. São histórias criadas por pessoas comuns que as transmitem de geração em geração e carregam, em suas entrelinhas, as crenças, a tradição e a cultura local de um povo, assim, o conteúdo temático abordado depende das crenças de uma determinada comunidade.

Leal (1985 apud GUESSE; VOLOBUEF, 2007) se refere a algumas características que fazem parte do gênero textual conto popular, as quais são importantes ressaltar aqui, pois em alguns aspectos se relacionam com o contexto de produção/recepção deste gênero. Para ele, o conto apresenta quatro características fundamentais que são:

Antiguidade: relacionada com a temática dos contos. O conteúdo de um conto, contado numa determinada época em um determinado lugar, pode ter sofrido transformações

ao longo do tempo, porém sua essência é a mesma de um conto remoto, contado em uma época e lugar completamente diferentes. Assim, em sua raiz, os contos relatam conteúdos comuns referentes a essência dos homens. **Anonimato de autoria:** os contos populares têm como característica o autor anônimo; não se sabe quem foi o “criador” da história, portanto, ela é considerada criação do povo e, então, anônima. Muitos foram os coletores de contos populares ao longo da história; alguns até mesmo modificaram um pouco os relatos que coletaram, porém não são seus criadores. **Capacidade de persistir no tempo:** segundo o autor, os contos populares seriam codificados numa linguagem simbólica e universal capaz de ser compreendida por homens de todas as épocas e lugares. Isso explicaria sua capacidade de persistir no tempo. **Modo de transmissão:** os contos populares são transmitidos oralmente, contados ou cantados; os contos são transmitidos de pais para filhos, ao longo das gerações. Vale novamente salientar que oralidade não quer dizer simplicidade ou rusticidade; os contos respeitam rituais de transmissão e possuem complexidade, arte e capacidade de seduzir seus ouvintes (LEAL, 1985 apud GUESSE; VOLOBUEF, 2007, p. 5-6 grifos nossos).

O objetivo do conto é entreter e divertir os ouvintes e o seu atrativo está na própria narração, pois o interesse do contador é prender a atenção daqueles que o escutam, despertando o seu imaginário, para isso, o contador utiliza ambiente e técnicas propícios. Câmara Cascudo (1964 apud GUIMARÃES, 2000) distingue três itens como necessários na caracterização da narrativa popular. Primeiro o ambiente capaz de oferecer atmosfera tranquila para a evocação do ouvinte, que quanto mais esquece de si mesmo, mais grava o que é ouvido.

Depois, o autor cita o uso das fórmulas iniciais, que ajudam a criar uma expectativa positiva, como “era uma vez” e “diz-se que aconteceu um dia”, o que auxilia o ouvinte/leitor na compreensão do que será ouvido/lido. Por último, Cascudo se refere à narrativa em si, explicando que deve ser viva e apaixonada, com o timbre da voz modificando-se conforme a perso-

90 | nagem – de um tom energético a doce, ou rouco e choroso, por exemplo – conforme a situação que está sendo contada.

Qual é a Estrutura do Gênero Conto Popular?

Para Leal (1985 apud GUESSE; VOLOBUEF), o gênero conto popular possui uma estrutura estável, linear e com rápida evolução dos fatos, tendo como sequência predominante a narração. O contador preza por uma estrutura que na maioria das vezes se repete, ou seja, num primeiro momento são apresentados os personagens que farão parte da estória e em seguida se desenrola a trama, na qual surge o conflito entre os protagonistas e os antagonistas. No final, é apresentada a solução para o problema vivenciado durante o conflito, acompanhada de uma moral ou não.

Conforme mencionamos, os contos populares se caracterizam pela sequência predominantemente narrativa usada pelos contadores de estórias, em que são perceptíveis elementos como: narrador, personagens, espaço e tempo, constituintes básicos que podem muito bem serem trabalhados com alunos das séries iniciais. Esclarecemos que nem sempre todos esses elementos estão presentes na narrativa, pois como sabemos os contos populares são estórias curtas em que muitas vezes não percebemos a transição de uma parte do enredo para outra.

Qual a Importância do Conto Popular na Escola Do Campo?

De forma geral os gêneros podem ser utilizados em sala de aula para auxiliar o professor a desenvolver diversas atividades de leitura, escuta, discussão de temas diversos, relações pessoais, aspectos da vida do ribeirinho, etc. e que ajudem os alunos em suas dificuldades. Muitos são os problemas encontrados nas escolas, principalmente as escolas do campo em que os recursos são poucos e há certa escassez de atenção por parte de autoridades governamentais (falamos sobre isso com mais detalhe no começo deste trabalho). Mas o que ainda se observa bastante nas salas de aula é que os alunos não são incentivados para novas

práticas. Ainda estamos fechados no ensino de gramática ou nas noções básicas das operações matemáticas e nos esquecemos de valorizar os saberes locais que estão a nossa disposição e que muitas vezes já fazem parte do convívio dos alunos.

No dizer de Rodrigues; Rodrigues (2018), destacamos que:

Proporcionar uma educação de boa qualidade pressupõe formar sujeitos críticos, autônomos e conscientes do seu papel na sociedade. Para isso, não basta ter escolas no campo, mas também uma escola do campo e no campo (Caldart, 2002), o que está totalmente relacionado à cidadania, aos direitos humanos e à luta por igualdade social.

As escolas do campo, em sua maioria multisseriadas estão inseridas em um contexto social rico e diversificado e que em muitos casos não são aproveitados pelos professores. Já nos habituamos com o que nos é imposto e temos o receio de resignificar nossas práticas educativas. Para Silva (1999 apud RODRIGUES; RODRIGUES 2018):

É necessário compreender que as experiências profissionais de “saber-ensinar” não devem se prender apenas aos conteúdos pré-estabelecidos, mas também à realidade dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, para que se consiga estabelecer essa relação de proximidade entre escola e o contexto social em que se está inserido.

O gênero textual conto popular em sua totalidade é muito visto em comunidades camponesas. Geralmente, as crianças, principalmente as que moram em localidade ribeirinha, crescem em um contexto social em que é possível ter contato com a água, a terra, a mata, todo o contexto amazônico partilha-se histórias como da Iara que protege as águas, o curupira que protege as matas e tantas outras afins, todas com uma relação de causa e efeito, ou seja, é preciso ser bom e cuidar da natureza para que nada de ruim aconteça. Essas histórias ao mesmo tempo que encantam, causam pavor e vale ressaltar que os contos tem esse poder, o de despertar emoções e nos levar a refletir.

A educação voltada para o meio rural aparece na lei de diretrizes e bases (LDB) em seu artigo 28 e reflete a garantia de ofertas que valorize a cultura do campo. Neste artigo, lemos que:

Art. 28. Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as 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.

Constata-se, pois, no texto acima, que as escolas devem se adequar às necessidades dos alunos e que também as instituições possam apresentar conteúdos e metodologias apropriadas para eles. Assim, podemos salientar que o conto popular deve estar presente na prática docente do campo, pois a estória oral faz parte da essência do homem ribeirinho que habita a Amazônia. As crianças já estão acostumadas com histórias, em conversa umas com as outras, elas são capazes de fazer narrações de acontecimentos do cotidiano, como o acontecimento de uma pesca por exemplo. Mas na maioria das vezes vemos o contrário, ou seja, toda essa cultura e esse contexto social não valorizado pela escola, como no dizer de Oliveira (2015):

Ademais a educação escolar realizada em comunidades ribeirinhas não é planejada de acordo com os interesses da população local, mas sim a partir da estrutura de imposição social, na qual os padrões educacionais, culturais, didáticos e institucionais urbanos são transpostos nas escolas locais (OLIVEIRA, 2015, p. 79)

Trazer o conto para a sala de aula implica em trabalhar diversas modalidades orais e escritas. Implica em trabalhar a oralidade dos alunos. O que se percebe muito nas escolas é a timidez destes; eles são muito inibidos. Ao serem questionados sobre algum assunto, têm vergonha em se expressar e ao lerem os textos, a situação muita das vezes piora. O trabalho com gêneros textuais, especificamente o conto popular, serviria de instrumento

para ajudar os alunos em suas dificuldades, pois ao começar com as crianças, elas já seriam acostumadas com as estórias, além de ser algo prazeroso. E também seu costume, sua cultura seriam valorizados pela escola e com isso a educação seria pautada em seus interesses, não em modelos que muitas vezes foge da realidade dessas crianças.

Metodologia

O presente trabalho é fruto de pesquisa realizada na Escola Municipal de Ensino Fundamental e Infantil “Bom Pastor”, localizada na comunidade ribeirinha Itamimbuca, interior do município de Igarapé-Miri-PA. Nossa proposta foi desenvolver uma ação pedagógica na escola a partir do gênero textual conto popular, por se tratar de estórias orais que na maioria das vezes são de conhecimento do povo ribeirinho.

As aulas na escola “Bom Pastor”, tiveram início no dia Onze de Março de Dois Mil e Dezenove, a partir do dia seguinte (12/03) começamos a fazer as primeiras sondagens na turma e também com o professor. Procuramos saber sobre o tempo que a escola tem na comunidade, quais as práticas que o professor desenvolve com os alunos, se a escola tem PPC e outras questões. Em relação ao tempo, a escola encontra-se inserida na comunidade há 20 anos, desde 1999, e todo esse tempo, conta com o mesmo professor.

Sendo a única da comunidade, muitas pessoas já passam por ela. Hoje, a escola funciona em dois horários, à tarde e à noite. À tarde, a escola conta com quinze alunos, sendo dois da educação infantil e treze do ensino fundamental menor e também, há uma turma de EJA. Um único professor para duas turmas, haja vista que são turmas multisseriadas. A ideia de se trabalhar o gênero textual conto popular com a turma multisseriada da tarde foi sendo amadurecida quando perguntamos ao professor sobre suas práticas e em resposta ele disse o seguinte:

Encontro muita dificuldade pra desenvolver meus trabalhos porque por exemplo... a gente tem que focar por exemplo... se hoje eu trabalho com eles alfabeto, né? ai eu vou trabalhar porque eu já conheço o aluno... vou trabalhar ali... por exemplo o alfabeto no jardim só pra cobrir, só pra pintar, entendeu? Mas já tem o primeiro ano que quase é igual o jardim, né? Ai eu já vou pra silaba, entendeu? Ai pro segundo ano já é nome com duas silabas, separação de silaba, a gente vai mudando só o assunto, mas.... sabe.. até chegar quinto ano. (Professor R.S.S)

Com o relato do professor não conseguimos identificar algo que fosse prazeroso para os alunos e nem o que pudesse levá-los para realidade que estavam inseridos. A escola localizada num ambiente arborizado e às margens de um rio, mesmo assim esses elementos não eram trazidos para dentro da sala como suporte que o professor pudesse usar em suas aulas. Tampouco, os alunos eram levados a aproveitarem um saber deles e que há muito tempo já estavam engajados. A cada observação, tínhamos certeza de que com o gênero em questão desenvolveríamos um bom trabalho, que seria proveitoso para os alunos e de alguma forma desse um retorno tanto para escola quanto para a comunidade.

Contudo, a metodologia sofreu alterações por conta de várias condições adversas, como por exemplo, a turma não estava mais disponível no período em que as atividades do projeto foram planejadas, por conta de problemas de ordem do docente-regente da turma, além de outros, como o calendário da escola inviabilizava a continuidade do Projeto de intervenção. Tal fato nos obrigou a repensar a metodologia, pois considerando que a pesquisa bibliográfica já estava em andamento, além de que dispúnhamos de valiosas anotações feitas em sala de aula no período da observação preliminar, então, a solução adotada pelo projeto foi elaborar uma proposta de análise de um conto específico para trabalhar na sala de aula, destacando a importância do gênero nas séries iniciais em escolas do campo, mais precisamente em comunidades ribeirinhas.

Tendo em vista o que mencionamos, para a realização deste trabalho separamos alguns materiais, como artigos científicos, monografias, e visitas a sites como Brasil Escola e ainda alguns materiais estudados durante as disciplinas do curso de especialização “práticas pedagógicas na educação do campo”. No tópico seguinte, faremos a análise de um conto popular de origem amazônica e nele mostraremos algumas formas a serem trabalhadas com este gênero em sala de aula. Para a escolha do conto, buscamos um que pudesse retratar o modo de vida ribeirinho, assim nos tópicos que se seguem buscaremos destacar a diversidade amazônica, dando ênfase as comunidades tradicionais ribeirinhas e como seus saberes podem ser vistos em nossas escolas do campo. Em seguida, analisaremos o conto “O curupira”.

O povo campesino e seus saberes: Diversidades que podem perpetuar o universo escolar.

A diversidade cultural amazônica é rica, abundante e de grande beleza. Nossos rios, nossas matas, nossas crenças e religiosidade fazem de nós um povo único pela diferença. As comunidades tradicionais apresentam valores e costumes especiais que precisam de valorização e respeito e por que não espaço em nossas escolas, seja do meio urbano ou do campo, principalmente nesta. A valorização das comunidades tradicionais é uma ação que deve ser inserida no espaço escolar do campo, porque permite a troca de saberes entre os sujeitos, a escola e a cultura das comunidades, conforme expresso no texto “Literatura Amazônica: Seus mitos e suas lendas”, “viver a cultura amazônica é confrontar-se com a diversidade, com diferentes condições de vida, diferentes locais, saberes, valores, práticas sociais e educativas.”

E tudo o que foi mencionado podemos encontrar nas comunidades tradicionais, quer sejam indígenas ou quilombolas. Mas de forma específica destacamos as comunidades tradicionais ribeirinhas que em contato constante com a natureza trazem

96 | consigo uma vasta diversidade cultural que não é comum no meio urbano. Assim como as outras comunidades, a ribeirinha possui suas histórias, cultuam seus deuses e os costumes são passados de pais para filhos. Como bem afirma Oliveira (2015), “ao estarem às margens dos rios, os ribeirinhos elaboram maneiras próprias de vida, repletas de uma cultura identificada pela sua forma de sobrevivência e transcendência.”

O povo ribeirinho depende das marés para pescar seus peixes, bem como para se locomover. A maré tem seu percurso e deste, o ribeirinho depende. Depende das plantações para ter o que comer. Os ribeirinhos apresentam saberes para pegar o peixe, o camarão, bem como apanhar o açaí e esses saberes são vistos pelos filhos. Eles crescem nesse meio e sabem muitas histórias imagináveis e visíveis. Ainda conforme Oliveira (2015):

O modo de vida dos ribeirinhos, identificado pela sua cultura de ser, estar, fazer e saber, proporciona o enfrentamento da realidade local mediante a complexidade dos indivíduos ao se organizarem socialmente. Na extensão dos rios, os ribeirinhos dependem, de embarcações para se deslocarem de casa em casa, trapiche em trapiche, não importando se a distância é pequena ou grande, mas precisam de transporte fluvial para o deslocamento de pessoas e/ou objetos.

Todo esse vasto saber histórico e cultural deveria estar atrelado à escola. Em todas as comunidades, geralmente, mesmo que seja apenas uma, mas é possível encontrar uma escola. Mas na maioria das vezes essa escola não se esforça em aplicar os saberes da localidade. O que poderia contribuir com o ensino-aprendizagem dos alunos, muitas vezes é “desperdiçado”, em alguns casos preferem trabalhar a mesma coisa, a mesma repetição, o que acontece é a valorização excessiva na sistematização de verbos e separação de sílabas e nos esquecemos de outras competências linguísticas que são importantíssimas para nossos alunos, bem como “aproveitar” o saber que ele já traz de suas vivências. E um desses saberes é o conto popular. Através deste

é possível promover a interação em sala de aula, transmitir aos alunos competências de valores sociais. É isso que buscamos mostrar com a análise do seguinte conto:

O CURUPIRA

Há muito tempo atrás, existia uma floresta onde tudo era muito lindo. Os animais viviam felizes e brincando pela mata. Lá havia um índio chamado CURUPIRA, que protegia todos os animais da floresta.

CURUPIRA, protegia tudo o que existia na floresta, era o grande amigo das plantas e dos animais. Certo dia o CURUPIRA encontrou um caçador que armado com uma espingarda tentava matar uma bonita onça pintada. O CURUPIRA com seus pés virados para trás e seus cabelos cor de fogo, saltou na frente do caçador, pulou sem parar de um lado para o outro e gritava muito nervoso.

O caçador ouvindo e vendo CURUPIRA aproximando-se muito furioso, ficou com medo e saiu correndo desaparecendo para sempre. As vezes CURUPIRA assustava os canoieiros bem no meio do rio, só para se divertir. Quando CURUPIRA via uma maldade feita as plantas ou aos animais, queria logo se vingar, saía imitando o canto dos pássaros e para bem longe os caçadores ia levando.

O CURUPIRA assustava os lenhadores para que eles não cortassem as árvores da floresta. CURUPIRA tinha cabelos vermelhos, o corpo coberto de pelos e seus pés eram virados para trás. As pegadas e os rastros de curupira enganavam a todos que o perseguia, assim ele nunca foi pego.

Fonte: <https://pedacinhodemim-franzinha.blogspot.com/>

Tendo em vista o conto apresentado, destacaremos algumas abordagens que podem ser desenvolvidas em turmas multisseriadas infantis em nossas escolas do campo.

A interação através do contar estórias

A arte de contar/narrar estórias é uma habilidade presente em comunidades e como já dissemos, geralmente são as pessoas mais

98 | idosas que preservam essas habilidades. Mesmo sendo relativamente antigas, as estórias ao serem contadas encantam, prendem e seduzem todos os que fazem parte dela. Tanto quem conta como quem escuta. Se as estórias são capazes de atrair adultos, o que falar das crianças?

Quando as crianças estão envolvidas num ambiente em que acontece a contação de estórias, elas passam por um mundo imaginário que ganha significado a cada parte da estória contada. O foco não reside mais na apropriação do texto, ele passa a se situar na singularidade de uma comunicação espacial entre uma pessoa que dá voz a um texto e outra que ao escutá-lo, o enxerga; Bajard (1994 apud BRANDÃO; ROSA, 2011).

Mediante a contação de estórias temos o processo de interação acontecendo o tempo todo, antes, porém, para que esta interação ocorra, é sugerido que se faça perguntas a fim de fazer os alunos pensarem e ao mesmo tempo falarem sobre os acontecimentos que possuem acerca do gênero conto popular. Como sugestão, destacamos as seguintes perguntas:

- Você costuma ouvir estórias contadas por pessoas em sua comunidade?
- Na sua família tem alguma pessoa que conta estórias para você?
- Quais são as estórias que você conhece?
- Você sabia que essas estórias que ouvimos contadas por outras pessoas podem ser chamadas de contos populares?

Possivelmente, nessas duas últimas perguntas haverá uma intervenção mais intensa por parte das crianças. Considerando que são alunos das séries iniciais e que gostam de falar, eles irão relatar as estórias que já ouviram e perguntar o que são contos populares. Nesse momento, é importante que o professor comece a contar a estória e instigue a curiosidade dos alunos e deve estar atento a qualquer tipo de intervenção. De certa forma haverá perguntas e também atenção, então na contação de estória ocorrem duas competências linguísticas, o saber perguntar e o

saber ouvir. Um diálogo vai se estabelecer entre o professor-contador e os alunos-ouvintes e quando essa interação ocorre, eles começam a esclarecer dúvidas e suas curiosidades vão sendo sanadas à medida que a estória acontece.

O curupira como produto imaginário da criação literária do homem na Amazônia.

Como já mencionamos, a Amazônia é rica em diversidades, história, costumes e saberes culturais, principalmente no que diz respeito aos contos populares. Estórias como do boto, matinta, cobra grande e Iara são conhecidas e repassadas de geração a geração e essas estórias além de serem uma das formas de expressão do povo amazônico, elas por vezes provocam espanto, emoção e ensinam valores e lições por meio de seus personagens e parafraseando Dantas (2015), os contos são um dos principais elementos do imaginário e são facilmente lembrados por estarem atrelado a uma certa cultura.

Apesar de serem fluentes e conhecidos, os contos populares estão perdendo sua essência, especialmente na escola. Em muitos casos, o contato que a criança tem com essas narrativas é por meio dos livros didáticos, ou por meio de leituras (quando tem), mas apenas superficialmente. O contato com a cultura local que o conto proporciona apesar de estar tão próximo dos alunos, deixa de ser explorado.

Para Ferreira (2006 apud APOLINÁRIO 2019): A escola como formadora de opiniões recebeu a missão de transmitir a cultura ampliando a inserção e participação em várias práticas sociais. Desta forma, é importante ressaltar o papel da educação neste processo cultural, isso poderá ser feito através da transmissão de valores resgatando os saberes locais. E uma das formas que a escola tem de resgatar os valores locais é por meio de narrativas. Mas antes os alunos devem saber qual narrativa está sendo apresentada a eles. Por exemplo, tendo em vista o conto escolhido, o professor deveria falar acerca do personagem

100 | central para que os alunos possam ter mais familiaridade com a estória em si.

Assim, a respeito do Curupira destacamos o que Machado (1987 apud APOLINÁRIO 2019) nos diz:

O Curupira é protetor da floresta, só permitindo aos caçadores matarem os animais necessários para a sua subsistência. Ele não gosta que maltratem os animais, vive em prol da preservação da floresta e tudo que está presente nela; é o guardião sobrenatural, usa seus poderes místicos para adivinhar os pensamentos dos outros, para castigar as pessoas quando elas as fazem maldade com a mata, é um ser traquino. O Curupira defende e deixa os caçadores perdidos. Assim como na sociedade, na mata a punição para quem infringir as regras é servir como exemplo e lição de moral que não deve maltratar as árvores e os animais, pois existe um dono e com ele, seus encantamentos e poderes, que castigam caçadores que infringem suas regras.

Assim como os outros contos citados neste tópico, o conto em destaque (O curupira) tem uma rica expressão cultural e por meio dele a escola poderia elencar a cultura local mostrando o quão dependente somos do espaço em que vivemos. Dependemos da pesca, da caça para nossa subsistência, mas isso tudo deve ser feito de forma equilibrada. O conto em si transmite essa ideia de que é castigado aqueles que destroem por prazer ou diversão. E isso se torna realidade à medida que negligenciamos o cuidado com o que é nosso; não que sejamos castigados pelo curupira em si. Mas aquilo que temos poderá acabar se não for cuidado e através dessa representação imaginária da realidade poderíamos levar nossos alunos a terem consciência da importância da cultura em que estão inseridos bem como da responsabilidade social que temos.

Transversalidade (Meio ambiente. Floresta)

No conto destacado, há um tema atual e bastante discutido na sociedade que é a preservação do meio ambiente. Aliás, este é

o assunto em pauta nos principais jornais e ganhou repercussão internacional devido ao aumento exorbitante de queimadas na Amazônia. Tendo em vista este assunto tão importante, uma abordagem que através do conto sugerido poderia ser vista em nossas escolas do campo é a transversalidade. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997):

A transversalidade pressupõe um tratamento integrado das áreas e um compromisso das relações interpessoais e sociais escolares com as questões que estão envolvidas nos temas, a fim de que haja uma coerência entre valores experimentados na vivência que a escola propicia aos alunos e o contato intelectual com tais valores (...). Se a escola pretende estar em consonância com as demandas atuais da sociedade, é necessário que interferem na vida dos alunos e com as quais se veem confrontados no seu dia-a-dia. (PCN/BRASIL, p. 44 – 45, 1997).

Questões relacionadas ao social de nossos alunos deveriam ser explorados pela escola. Temos um conto em que aparece um personagem que a todo tempo se mostra defensor da floresta. Seja bagunçando ou assustando, o curupira afasta aqueles que tiram da floresta a mais do que necessitam ou por prazer agrirem o meio ambiente. O curupira é sinônimo de resistência, de luta contra os “mais fortes”. E isso de certa forma se aplica ao povo do campo, o sujeito campesino que a todo tempo luta por seu espaço e pelo que é seu e que por vezes, os “mais fortes” querem tirar ao ponto de destruir se for preciso.

Esses valores sociais se fazem persistentes e nossas crianças deveriam ter em mente o quão importante é defender e preservar o que é nosso. Isso tudo poderia ser elencando já nas séries iniciais, pois nessa fase, a criança já tem consciência do espaço em que ela está inserida. Principalmente em comunidades ribeirinhas que as pessoas dependem muito dos recursos naturais, pois certas comunidades ficam mais distante das cidades, a escola deveria mostrar a importância de cuidar dos rios e não os poluir e ainda ensiná-los a preservar o ambiente, começando

102 | por onde eles moram. Isso tudo poderia ser mostrado e trabalhado partindo de uma simples narrativa bastante conhecida e difundida na região amazônica.

Considerações finais

No decorrer deste estudo procuramos destacar como o trabalho com gêneros textuais, quando incluídos na prática docente, pode ser eficaz para aprendizagem dos alunos e também como pode ser utilizado como instrumento para se ensinar a língua portuguesa e disciplinas afins. Buscamos também relacionar os gêneros textuais com a educação do campo que tem em vista o sujeito, seu modo de vida campestino e sua cultura. De forma específica salientamos sobre o gênero conto popular por estar atrelado ao povo do campo, pois através dele, suas histórias são contadas e seus valores preservados.

Neste trabalho destacamos o quão importante é gênero textual conto popular para se trabalhar em escolas do campo. Por ser um gênero que lida com histórias orais, diversas atividades podem ser desenvolvidas tendo em vista o gênero em questão tanto orais quanto escritas. As histórias tendem a “prender” a atenção do aluno, elas mexem com a imaginação da criança, são passíveis de reflexão e podem resgatar memória. São exatamente aspectos como esses e sobretudo o espaço em que os alunos estão inseridos, que se devem levar em consideração ao se trabalhar com o gênero textual conto popular na educação do campo.

Sendo assim, ressaltamos o que diz Silva *et al* (2017):

O conto popular, por fazer parte da história oral, pode se tornar importante instrumento de aprendizagem, pois com a simplicidade que se traduz, pode ser explorado de várias maneiras, permitindo o desenvolvimento da linguagem, o registro ou o conhecimento das memórias dos educandos.

Os gêneros textuais são importantes ferramentas que auxiliam os professores a desenvolver suas práticas docentes, sendo

essencialmente interdisciplinares, é possível trabalhar com gêneros em qualquer disciplina da esfera escolar já que estes são manifestados em forma de textos. Os gêneros não podem ser vistos como unidades inflexíveis, mas sim como modelos que podem ser adaptados. Neste estudo buscamos elencar formas práticas que podem ser trabalhadas com gêneros nas escolas do campo. Através destes, o professor pode abordar temas inerentes a realidade do aluno e através disso fazer com o aluno sintam-se num universo conhecido e as aulas sejam de fato significativas para nossos alunos do campo.

Muitos materiais a respeito dos gêneros textuais foram encontrados para a realização deste estudo, contudo, materiais que orientem o trabalho sistemático em sala de aula envolvendo os gêneros, por vezes são escassos. Dessa forma, buscamos desenvolver um estudo que auxiliasse a suprir essa escassez, assim sendo, vale ressaltar que não estamos dando este estudo como concluído, visto que nossa intenção é que este contribua para que o professor tenha opções sobre como desenvolver outras propostas com seus alunos tendo em vista as dificuldades que estes apresentem e dessa forma este trabalho pode ser melhorado e adaptado sempre que for necessário.

Bibliografia

APOLINÁRIO, J. C. *Literatura amazônica: seus mitos e suas lendas*. Características dos mitos e lendas amazônicos na produção literária regional e sua aplicabilidade no ambiente escolar como incentivo à produção oral e escrita. Disponível em: <https://monografias.brasilescola.uol.com.br/educacao/literatura-amazonica-seus-mitos-suas-lendas.htm> Acesso em: 22 ago. 2019.

ARAUJO, M. J. F. S. *A competência leitora do ensino fundamental: uma proposta de intervenção*. 2015. 165 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Mestrado Profissional de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Currais Novos, 2015.

104 | BRANDÃO, A, C, P; ROSA, E, C, d, S. Entrando na roda: as histórias na educação infantil. In: BRANDÃO, A, C, P; ROSA, E, C, d, S. (org.). *Ler e escrever na educação infantil: discutindo práticas pedagógicas*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 20 Dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm Acesso em: 2 julho. 2019.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: CAPÍTULO III– Da Educação, da Cultura e do Desporto SEÇÃO I– Da Educação Artigo 205 Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016. Acesso em: 01 set. 2019.

CALDART, R. S. *Ser educador do povo do campo*. Porto Alegre. 2002

CÓRDOVA, F. P.; SILVEIRA, D. T. A pesquisa científica. In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (org.). *Série Educação a Distância*, Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

CASCUDO, L. C. *Contos tradicionais do Brasil*. 13. ed. São Paulo: Global, 2004.

DANTAS, M, d, P, M. Desvendando o saber popular: histórias e credences contadas pelos carnaubenses. *Mneme – Revista de Humanidades*, v. 7, n. 18, 2005.

DOLZ, J.; SCHEUWLY, B.; NOVERRAZ, M. Sequências didáticas para oral e escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHEUWLY, B.; DOLZ, J. (org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercados das letras, 2004.

GUESSE, E. B.; VOLOBUEF, K. *O conto popular: características, especificidades, sua relação com o mito e um exemplo indígena*. Revista Travessias, n. 1, 2007.

GUIMARÃES, M. F. O conto popular. In: BRANDÃO, Helena N. (coord.). *Gêneros dos discursos na escola*. São Paulo: Cortez, 2000.

JESUS, S. M. S. A. D. Questões paradigmáticas da construção de um projeto político da educação do campo. In: JESUS, S. M. S. A. D.; MOLINA, M. C. (org.). *Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo*. Brasília, DF, 2004.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

OLIVEIRA, J. B. S. Os ribeirinhos da Amazônia: das práticas em curso à educação escolar. *Revista de Ciência da Educação*, n. 32, 2015.

RAMOS, F. B.; PANOZZO, N. S. P.; SILVA, A. V. O gênero conto popular na formação do leitor iniciante. *Revista Conjectura*, v. 16, n. 2, 2011.

RODRIGUES, A. M.; RODRIGUES, A. C. D. S. Formação de professores para atuarem em escolas do campo: Práticas pedagógicas em discussão. *Revista Cocar*, v. 12, n. 24, 2018.

Site: <https://pedacinhodemim-franzinha.blogspot.com>. Acesso: 26 ago. 2019.

SILVA, N, D, S, E; SOUSA, G, D, S; BARRETO, D, A, B. O conto popular como recurso didático para as turmas da educação de jovens e adultos. In: SEMINÁRIO NACIONAL E II SEMINÁRIO INTERNACIONAL POLÍTICAS PÚBLICAS, GESTÃO E PRÁTICAS EDUCACIONAL, v. 6, n. 6. *Anais...* [...] Salvador: 2017.

5

Relato de experiência da prática pedagógica de uma docente da escola do campo no município de Cametá/PA

Daniela Pantoja Rodrigues

Eraldo Souza do Carmo

Este artigo, tem como objeto de estudo a prática pedagógica de uma docente da escola do campo. A temática surgiu a partir do nosso ingresso na turma de Especialização em Práticas Pedagógicas na Educação do Campo. Além disso, existe uma forte motivação pessoal, por ter uma relação com o campo, e com os sujeitos que vivem no campo, como aluna acadêmica nascida no campo.

Quando pude participar de trabalhos envolvendo a educação do campo, me preocupei realmente em estudar e aprofundar sobre o tema, sendo que, antes de tudo, penso sempre na minha terra, no meu lugar e nas pessoas que vivem lá no convívio harmonioso com o campo. Então a partir desse momento, mudei meu olhar sobre o campo, que antes tinha como lugar do atraso, a sensação de saber que hoje lutamos para melhorar a condição e vida do camponês, ainda que a passos lentos, mas que já se visualiza mudanças, me contemplo e fico grata em saber da luta das populações do campo pelas políticas públicas.

Além disso, a busca pela produção de novos conhecimentos nos impulsiona para esta pesquisa. Isso tudo exposto, com o presente trabalho buscamos responder a seguinte problemática: Como a prática pedagógica de uma docente de uma escola do campo contribui para a valorização dos aspectos histórico e cultural dos alunos e da comunidade de Vila dos Prazeres? Destacam-se enquanto questões norteadoras da pesquisa: Como a docente reconhece os saberes sociais e culturais da comunidade? Como esses saberes são incorporados nas práticas curriculares da escola? O que norteia as orientações de suas práticas pedagógicas na escola da comunidade?

Falar de práticas pedagógicas não é simples e não emerge do vazio, mas sim de uma totalidade. E no decorrer deste trabalho pretendemos esclarecer questões que evidenciam a prática pedagógica da docente da comunidade de Belos Prazeres, que foi nosso objeto de pesquisa, onde através de uma apresentação

108 | informal chegamos até ela, e criamos uma aproximação, onde conhecemos um pouco sobre seus trabalhos, sua vida e sua rotina escolar e como esta, se apresenta diante de seus alunos e sociedade brasileira que vem sofrendo mudanças. Assim, é interessante mencionar Souza (2004) que contribui para compreendermos aspectos que norteiam as práticas pedagógicas.

Para Souza (2004)

É importante considerar a prática pedagógica como parte de um processo social e de uma prática social maior, ela envolve a dimensão educativa não apenas na esfera escolar, mas na dinâmica das relações sociais que produzem aprendizagens, que produzem o “educativo (SOUZA 2004. P,02)

Diante desta discussão, o objetivo geral dessa pesquisa foi: Analisar como a prática pedagógica de uma docente da escola do campo contribui para a valorização e transformação dos aspectos histórico e cultural dos alunos e da comunidade de Vila dos Prazeres. Para tanto, a fim de compreendemos tais práticas buscamos como objetivos específicos: analisar como a docente reconhece os saberes sociais e culturais da comunidade; verificar como os saberes históricos e culturais da comunidade são incorporados em suas práticas curriculares da escola; e averiguar o que norteia as orientações de suas práticas pedagógicas na escola da comunidade.

Esta pesquisa é relevante, por trazer subsídios em três âmbitos: acadêmico, pedagógico e social. No âmbito acadêmico, pois vem contribuir para a ampliação de referenciais teóricos para sujeitos interessados em realizar pesquisas na área; no âmbito pedagógico por problematizar, refletir e discutir acerca de prática pedagógicas na educação do campo; e social uma vez que traz a realidade educacional do campo, especificamente da comunidade de Belos Prazeres.

Assim, o artigo ficou organizado da seguinte maneira a introdução onde apresentamos uma visão global do trabalho. Em seguida trouxemos o tópico Escola do Campo e Práticas Peda-

gógicas, o mesmo tem a finalidade de trazer uma breve discussão no campo teórico sobre a escola do campo atual e conhecer as práticas pedagógicas no ambiente camponês, dando importância ao conjunto, ao todo, do que precisa para se obter uma boa prática pedagógica, do ponto de vista coletivo. Isto exposto, construímos os resultados e as discussões e que apresentamos a categorização e análise dos dados. E por fim, a conclusão, a parte no qual deixamos nosso ponto de vista do trabalho e as suas contribuições para a nossa formação acadêmica.

Metodologia (os caminhos da pesquisa)

Este estudo configura-se como abordagem qualitativa para analisar a experiência de uma docente da comunidade de Belos Prazeres nas séries iniciais do ensino fundamental. Toda pesquisa qualitativa implica em um desenvolvimento de um diálogo, construído, que acabou se tornando o principal meio de informação sobre nosso objeto de pesquisa.

Assim, o trabalho de pesquisa qualitativa conforme evidência Alves (2016):

exige que o investigador se preocupe em compreender os eventos investigados, a partir sempre de seus contextos, sendo necessário assim, uma descrição detalhada das condições de produção. A procura por várias fontes favorece uma melhor contextualização do recorte feito (ALVES, 2016, P. 03).

O tipo de pesquisa se deu a partir da história oral, privilegiou-se a mesma, por considerar a mais apropriada para narrar a história da docente da comunidade de Belos Prazeres, pois se trata de uma pesquisa que busca entender e dialogar as práticas pedagógicas da docente do campo e conhecer sua visão, sua rotina escolar, seus desafios e suas possibilidades enquanto docente. Alberti (2004, p 85) define história oral como

[...] um método de pesquisa (histórica, antropológica, so-

ciológica, etc.) que privilegia a realização de entrevistas com pessoas que participam de, ou testemunharam acontecimentos, conjunturas, visões de mundo como forma de se aproximar do objeto de estudo [...] Trata-se de estudar acontecimentos históricos, instituições, grupos sociais, categorias profissionais, movimentos, etc., à luz de depoimentos de pessoas que deles participaram ou os testemunharam.

Enquanto técnica de coleta de dados definiu-se a observação da prática pedagogia da professora em sala de aula, que foi fundamental na pesquisa, uma vez que desempenha papel imprescindível neste processo de pesquisar. É, todavia, na fase de coleta de dados que o seu papel se torna mais evidente. Segundo Gil (2008), a observação nada mais é que o uso dos sentidos com vistas a adquirir os conhecimentos necessários para o cotidiano. Pode, porém, ser utilizada como procedimento científico. Através da observação em sala com a docente vivenciamos e conhecemos seus alunos assim como suas práticas pedagógicas para com seus alunos.

Para complementar as observações foi utilizada a entrevista como técnica de coleta de dados, com isso nos possibilitou a obter mais informações acerca da visão e postura da professora, seus saberes, bem como suas perspectivas. Para Gil (2008) a entrevista;

Pode-se definir entrevista como a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação. (GIL, 2008, p. 85).

De acordo com Gil (2008) compreendemos que a entrevista é importante para o processo da pesquisa, pois traz informações sobre um determinado assunto, diretamente solicitadas aos sujeitos pesquisados. Trata-se, portanto, de uma interação entre

pesquisador e pesquisado. O pesquisador visa apreender o que os sujeitos pensam, sabem, representam, fazem e argumentam.

Outros instrumentos de técnicas usadas que auxiliaram a pesquisa se deu por meio de gravações e registros com câmeras fotográficas, que ajudaram significativamente a termos clareza positivamente sobre o que estava investigando. Diante disso, estudo das práticas pedagógicas da docente através por meio da oralidade, nos proporcionou explorar e aprofundar sobre as práticas pedagógica da docente. As literaturas acessadas nos deram suporte para realizarmos as análises e categorizações das nossas observações sobre as práticas pedagógicas da docente e da entrevista realizada, cujo produto apresentamos nos resultado e discussões.

Breve contextualização do lócus da pesquisa e da vida profisional da professora

Esta pesquisa foi realizada na Vila de Belos Prazeres que de acordo com o (IBGE 2010) pertence ao Distrito de Curuçambaba. Sua população é de 2057 (dois mil e cinquenta e sete) e corresponde 19,5% da população de Cametá/PA. Tratam-se de sujeitos que são pescadores artesanais, agricultores, extratores de açaí, dentre outros trabalhos existentes no campo.

Belos Prazeres é conhecido por seu ponto turístico que é o Rio Caji e atrai olhares de todos os lugares sendo um espaço de lazer dos moradores da comunidade. O Rio Caji se encontra na divisa entre Igarapé Miri e Cametá. Porém, como a comunidade se encontra do lado de Cametá, ela pertence ao município de Cametá. O Rio Caji é o ponto de referência da comunidade, pois, a partir do rio, são fortalecidas ainda mais sua cultura local, sua principal renda familiar é através da agricultura.

Também é notável a sobrevivência da pesca, bolsa família e aposentadoria, portanto, os trabalhos realizados entre as famílias são a pesca e a agricultura. Alguns jovens tendem a sair

112 | da comunidade para buscar melhores condições de trabalho e prosseguir com os estudos. Contudo a comunidade enfrenta problemas com saúde e saneamento básico e ocorreram mudanças na comunidade como êxodo rural e geográfico, a comunidade espera melhorias no acesso à rodovia PA e energia. Sobre questões de movimentos sociais, a comunidade é bastante católica, então a principal organização é a igreja católica;

Diante disso, Fernandes (2004) destaca que o campo é:

[...] Lugar de vida, onde as pessoas podem morar, trabalhar, estudar com dignidade de quem tem o seu lugar, a sua identidade cultural. O campo não é só o lugar de produção agropecuária e agroindustrial, do latifúndio e da grilagem da terra. O campo é espaço e território dos camponeses e dos quilombolas [...]" (FERNANDES et al., 2004, p. 137).

Assim, é direito dos camponeses lutar para uma educação de qualidade, e não só dentro da escola, mas para além dela, que essa transformação perpassa a escola e envolva a comunidade como um conjunto que se obtenha força, que dê voz a essa comunidade, que possa ser visível para olhares governamentais.

Vale aqui mencionar que a escola da comunidade tem uma estrutura excelente e boa localização, sofre algumas interferências que, de certa forma precisa ser melhorada politicamente, como o transporte e merenda escolar, esses são alguns desafios em comum que, existem nas escolas do campo.

No que tange, a vida profissional da docente durante o relato de sua história a mesma relatou que é formada em pedagogia, possuindo quatro (4) anos de experiência na docência. Destacou que procura mais formações e sente necessidade de cursos, formações voltadas para as escolas do campo. Fez questão de relatar durante a entrevista que não se considera adequada, pois precisa estar sempre atrás de conhecimento para poder ensinar seus alunos.

A docente reside na vila de Belos Prazeres e foi indicada pela comunidade para assumir a função de professora na escola.

Atuando com as séries iniciais do ensino fundamental. Segundo moradores¹, ela tem compromisso com os alunos da comunidade e disponibilidade apesar das limitações e dificuldades existentes nas escolas do campo. A docente relatou que planeja suas aulas aos fins de semana, além do mais faz questão de semanalmente reunir com os pais dos alunos da escola.

Antes de conhecermos sua história percebemos que a docente apresentava entusiasmo pela profissão, se diferencia das outras no sentido em que, busca por mais conhecimentos e não se acomoda com as práticas tradicionais. Diante disso, sua intermediação pedagógica pode causar mudanças em seus alunos. Por meio das observações entendemos que a docente é comprometida em construir e trocar conhecimentos significativos com os alunos da escola do campo do qual faz parte. Além do mais, durante a técnica observacional, notamos que ela tem um bom relacionamento com seus alunos e argumenta muito bem deles. A mesma tem muita esperança que eles prossigam seus estudos mesmo com tanta dificuldade apresentadas sobre a escola da comunidade.

Quando nos aproximamos da docente, primeiramente criamos uma relação de confiança com ela. A mesma foi cordial e educada conosco sem demonstrar resistência a pesquisa. Em todos os momentos demonstrou ter clareza de todo o assunto que envolvia a escola, comunidade e suas referidas práticas pedagógicas e metodologias. Relatou cada uma destas etapas, conforme nossos questionamentos, com isso, sentíamos à vontade para buscar mais informações a respeito de suas práticas pedagógicas.

Assim, através da história oral com a docente da comunidade, chama atenção, o fato de que, apesar dos desafios presentes na escola do campo, tem-se uma mulher que está preocupada em trabalhar uma educação transformadora, através de uma prática pedagógica específica para seus alunos. Embora seja apenas

¹ Foi realizada a entrevista com moradores

114 | graduada em pedagogia, pois ainda não obteve especializações, possui um caráter que revela um leque de características que envolvem o conhecimento específico de sua comunidade, sabendo que os profissionais que atuam no campo, estão longe de receber regalias e privilégios, pois dispõe do mínimo que possui em materiais didáticos, equipamentos e outros recursos tecnológicos. Seus materiais estão livres para confeccionar, segundo a docente, são materiais recicláveis e que sejam acessíveis a todos os alunos, de baixo custo, “barato”.

Podemos afirmar que são profissionais reconhecidos pelas próprias autoridades locais, mas ao mesmo tempo, se constituem uma espécie de líder em defesa de sua cultura local, de suas memórias e tradições, mas desempenham com muita dificuldade. Isso sem contar, a coragem e bravura, pela busca constante, que necessitam para conquistar sua formação, que é um grande desafio de muitos educadores que buscam por uma educação transformadora e ressignificativa para o campo.

Escola do campo e práticas pedagógicas

Este tópico tem a finalidade de trazer uma breve discussão no campo teórico sobre a escola do campo atual e conhecer as práticas pedagógicas no ambiente camponês, dando importância ao conjunto, ao todo, do que precisa para se obter uma boa prática pedagógica, do ponto de vista coletivo.

A escola do campo ao longo dos anos, passa por um quadro de precarizações preocupantes, o que configura-se um grande desafio para pensar em uma educação ressignificativa e transformadora, acaba por se tornar justificável o fato de, que as escolas do campo, se apresentarem sem condições adequadas de infraestrutura e materiais didático-pedagógicas, o que existe hoje, são os esforços feitos pelos professores, que na medida do possível realizam um trabalho pedagógico, considerando o desafio que é de se trabalhar nas séries iniciais.

Rocha (2010), contribui;

Essas situações têm nos colocado diante dos seguintes desafios: como pensar a educação e a escola do campo de nosso próprio território? Apresentar que currículo e propostas educativas que tenham a nossa cara, nosso jeito de ser, de sentir, de agir e de viver amazônico? Como articular a Amazônia a realidade nacional e internacional contemporânea e, ao mesmo tempo, afirmar as peculiaridades socioculturais locais? (ROCHA, 2010. P, 26)

As escolas que atendem populações do campo, devem relacionar suas práticas pedagógicas e conteúdos cuja a base teórica de planejamento e execução em sala sejam estruturadas sob a diversidade cultural, histórica e ambiental da comunidade.

Para Rocha (2009):

O processo de ensino aprendizagem necessariamente pressupõe o uso de mediações pedagógicas que favoreçam a troca de informação, o processo comunicativo, tendo em vista o desenvolvimento de uma prática de educativa. Consideramos que, não se acessa o conhecimento por alguma forma direta de recepções de informações ou de representações mentais; é necessário construir as mediações, apropriar-se delas para ser possível fazer conexões (ROCHA, 2009, P. 154)

Diante disso, podemos perceber que é de fundamental importância a necessidade de construir um bom conteúdo, um bom planejamento, para se obter uma boa prática em sala com objetivo de construir conhecimentos específicos da escola da comunidade do campo. Somente através dessa mediação é possível ocorrer a troca de informações.

Para que ocorra um possível aprendizado que venha a se tornar mediação², é necessário vir sobre uma situação de apren-

² De acordo com Ilda Gonçalves (2012), em sua dissertação de mestrado intitulada *Intervenção Social Com Famílias Multi problemáticas: Diálogos entre a Sistêmica e a Mediação*. A Mediação é considerada um método de resolu-

116 | dizagem, em outras palavras, o uso do recurso tecnológico, não garante que ocorra aprendizagem ou melhor, que este seja um processo de mediação na relação de ensino e aprendizagem. Diante disso, isso nos dá a entender que, compreende apenas um suporte digital, sendo claro importante hoje, para complementar a educação do campo.

Porém, em muitos espaços camponeses, não possuem tal suporte tecnológico, pois sabemos que a educação do campo sempre foi um desafio, é notório o pouco investimento por parte do Estado, e pouca infraestrutura nas escolas para compreender a diversidade local e ausência de uma sólida organização social.

Diante disso, o docente, por sua vez em sua prática pedagógica deve criar situações que estimulam a capacidade de raciocínio de seus alunos, utilizando métodos alternativos para desenvolver e facilitar as habilidades e competências, como diz Souza (2008);

A prática pedagógica torna-se um exercício de aprendizagem de conteúdos que não são trabalhados no momento da formação inicial do professor, como é o caso da característica do campo brasileiro, suas relações de trabalho e conflitos de classe. (SOUZA 2008, p.1103).

A pesquisa serve como característica da formação e da prática do professor e como elemento de motivação para a atitude investigativa entre os educandos. Para podermos falar sobre práticas pedagógicas de uma docente na escola do campo. Como pontua Souza (2008) sobre o conceito de prática pedagógica:

ção alternativa de conflitos, um mecanismo pacífico e adequado de solução construtiva destes conflitos. Através duma interação integrativa das partes, (assente na cooperação, orientação para soluções criativas, diálogo direto/aberto, mútua compreensão, exposição das expectativas individuais e da tomada de decisões conjuntas), procura conciliar os interesses de ambas as partes, a obtenção de benefícios conjuntos e o alcance de acordos “ganhar-ganhar”

A prática pedagógica, entendida como uma dimensão da prática social, é gerada no estabelecimento de relação entre os conhecimentos do processo de formação inicial dos profissionais da educação e os conhecimentos adquiridos no conjunto das ações desenvolvidas no mundo da escola e da política local de educação. É desse modo que mencionamos práticas pedagógicas que se identificam com o posicionamento dos movimentos sociais quanto à educação do campo e práticas que reproduzem ideários do Brasil urbano. (SOUZA, 2008, p. 1099)

A prática social está rodeada de contradições e de características socioculturais predominantes na sociedade. Neste contexto, desenvolver o exercício da participação é um desafio para os próprios professores e pesquisadores envolvidos no projeto. A participação ocorre quando há disponibilidade individual para superar as deficiências e quando há liberdade e respeito entre os envolvidos. É um exercício de aprendizagem constante, do saber falar, ouvir, propor, contrariar e complementar. Neste contexto, a informação e o desenvolvimento de conhecimentos científicos são fatores impulsionadores da participação nas atividades escolares no campo da prática pedagógica e da gestão da escola.

Diante disso, a importância da construção de um currículo, é feita coletivamente, a partir da colaboração de todos os envolvidos no contexto escolar, pois a educação da escola do campo se configura em uma construção de identidade de uma comunidade, é um processo que, orienta e norteia a uma prática pedagógica transformadora, os dois precisam estar unidos.

Os mediadores desse processo são os docentes, os maiores autores de mudanças ocorridas no ambiente escolar, por isso é importante que o professor tenha esse olhar, de modo quem veja o conhecimento como objeto em constante construção.

Então as práticas pedagógicas nas escolas do campo, precisam ter um olhar atento, o currículo escolar e o modo de ensinar abrangem situações sobre a diversidade cultural, levando em consideração, com cada realidade diferente entre os espaços

118 | camponês, sabemos que, dentro do espaço camponês existe uma grande diversidade cultural, de cada sujeito, isso é relevante , pois cabe, a escola do campo recriar e dar significação aos sujeitos do campo, a partir da visão de seus próprios atores, portanto, utilizando a categoria campo como sinal significativo de tal criação.

Temas geradores podem ser entendidos pelo MST 2005:

Temas geradores são assuntos, questões ou problemas tirados da realidade das crianças e de sua comunidade. Eles permitem direcionar toda a aprendizagem para a construção de um conhecimento concreto e com sentido real para as crianças e a comunidade. São estes temas que vão determinar a escolha dos conteúdos, a metodologia de trabalho em sala de aula, o tipo de avaliação”. (MST,2005, p. 55).

A educação do campo precisa ser compreendida como um local cuja as bases são constituídas de trabalhadores do campo que residem em sua determinada realidade. A escola do campo, por tanto se configura da luta de seus trabalhadores/as nas últimas duas décadas, visa compreender e proteger esse grupo, tanto nos aspectos de sua cultura, quantos nos aspectos políticos e econômicos. As lutas vão além dos organismos legais.

Segundo Fernandes (1999, p. 65) “a política de educação que está sendo implantada no Brasil, por meio dos parâmetros curriculares nacionais, ignora a necessidade da existência de um projeto para a escola rural”. Para elucidar estas questões fez-se uma discussão sobre prática pedagógica e saberes históricos e culturais. A ação específica do professor na sala de aula, que organiza formas e conteúdo para os alunos se apropriarem de determinados conhecimentos e saberes resultantes de várias práticas de ensino das docente; para isso é importante saber como se constrói esse currículo, o currículo é o centro do processo ensino- aprendizagem, deve ser a essência de uma escola, pois compreende a mediação entre práticas pedagógicas com vistas em transmissão de conhecimentos, saberes conteúdos discipli-

nares e das práticas sócio educativas, e de rituais vivenciados na escola.

Segundo Batista (2006):

O currículo deve ser entendido como uma construção histórica envolto em determinações sociais, culturais, políticas. Por tanto, para entender o currículo como política educacional torna – se importante uma análise das relações entre currículo e estrutura social, currículo e cultura, currículo e poder, currículo e ideologia, currículo e controle social. (BATISTA 2006, p. 101 apud Hage)

É importante ressaltar que, o currículo é um importante aliado para se aplicar uma prática pedagógica que tenha resultados positivos, mas quando ele é construído em conjunto com a comunidade da escola, precisa ter diálogo entre as partes, quando se fala em educação do campo, não podemos pensar em uma prática individualizada, dessa forma, não haverá caminhos para se chegar a um consenso ou uma resposta satisfatória.

Segundo Hage (2010);

Por isso torna- se fundamental que o currículo possa ser pensado e definido pelos sujeitos da ação educativa e da comunidade da qual a escola faz parte. Pois uma política uniformizadora e pensada a partir dos centros dos poderes constituídos é carregada de sentido político na direção dos poderes hegemônicos. (HAGE 2010, p. 254).

Neste sentido, os movimentos sociais camponeses propõem uma educação voltada especificamente para os homens e mulheres do campo, como cultura, saberes, memória e história, a educação do campo está centrada em seus interesses, a política e a agricultura camponesa, se preocupam em construir conhecimentos e tecnologias na direção do desenvolvimento social e econômico dessa população.

Porém, esbarramos em desafios que precisam ser superados como o pensamento que ainda se tem hoje de achar que o campo é lugar do atraso, para a educação do campo, o processo

120 | de formação dos trabalhadores, ocorre por meio de política cultural, existe em um contexto de antagonismos de classes em que estão e, disputa projetos históricos e de escolarização antagônicos, compreende –se assim, como o antagonismo mais geral do modo do capital organizar a vida, entre capital - trabalho.

Sobre isso, Molina (2011) diz:

Ao defendermos, portanto, a educação do campo, referenciada em um projeto histórico que supere o projeto histórico capitalista, estamos nos referindo a formação dos trabalhadores que hoje reivindicam uma educação do campo na perspectiva da emancipação humana. Ou seja, da superação da sociedade estruturada em classes sociais, a classe que detém os meios de produção- terra, equipamentos, tecnologias, conhecimentos científicos- e os que detém somente sua força de trabalho – os trabalhadores. (MOLINA 2011. P 65).

Sob a fala da Molina, posso dizer que meu interesse está pautado neste sentido de que, através de uma prática pedagógica da docente do campo, apoiada por a um bom currículo construído especificamente para o campo, e juntamente com a comunidade, possa construir outra visão, de modo que, contribua com a comunidade, através de projetos futuros construídos por esses alunos, que possibilite a melhoria não só da educação do campo, mas da comunidade de forma geral.

Por fim, Arroyo (2004) contribui nessa discussão ao enfatizar que;

Precisamos fazer do povo do campo e de seus processos de formação o ponto de partida para a formulação de políticas públicas educativas significa garantir o caráter popular dessas políticas e sua articulação com o projeto de país e de campo (ARROYO et al, 2004, p.14-15).

Em síntese a educação do campo não pode estar desvinculada de um projeto de desenvolvimento do campo que se pretende construir. Ao considerar estes povos, que ao longo da história foram explorados e expulsos do campo, devido a um modelo

de agricultura capitalista, que tem como eixo a monocultura e a produção em larga escala para a exportação; o agronegócio; a utilização de insumos industriais, agrotóxicos, sementes transgênicas; o desmatamento irresponsável; a pesca predatória; as queimadas de grandes extensões de florestas; a utilização de mão-de-obra escrava, entre outros, é necessário que se assuma na educação do campo a construção de um modelo de desenvolvimento que tenha como elemento fundamental o ser humano.

A experiência das práticas pedagógicas da docente da escola do campo da comunidade de belos prazeres

O presente tópico, tem a intenção de socializar a experiência vivenciada durante a nossa pesquisa, a qual foi realizada com uma docente que reside e atua em uma escola do campo, especificamente vamos conhecer e analisar suas práticas pedagógicas ministradas nas suas aulas no cotidiano escolar.

Em seu discurso, a docente deixa claro que sua preocupação é construir conhecimento transformador de caráter ressignificativo para construção da identidade de seus alunos, que estejam direcionados de acordo com os saberes e valores da comunidade. Enfatiza que mesmo diante das dificuldades, busca embasamento teórico e confecciona seus próprios materiais para construir uma boa prática pedagógica em sala. Assim, ela relata que. “Não me considero formada. Sempre precisamos adquirir conhecimentos através de cursos, leituras... buscando cada vez mais melhorar o ensino-aprendizagem para ter um bom desempenho.” (PROFESSORA ENTREVISTADA, 2019).

Durante a pesquisa, a mesma relatou acerca de seus trabalhos juntamente com seus alunos, como por exemplo: a literatura de cordel, que foi uma história da comunidade reescrita pela docente, diante disso em seu relato ela diz: “É fundamental adaptar o currículo a partir da comunidade daqui, fica difícil se trabalhar com temas que não estão próximos dos nossos costumes, então sempre busco dá uma modificada de acordo com

nossa cultura, nossos saberes locais”. (PROFESSORA ENTREVISTADA, 2019). Batista e Costa (2010) deixam claro na medida em que expõe:

Nessa direção, para que a escola desenvolva um conhecimento sobre a realidade onde os alunos vivem e atuam, é fundamental a análise das condições de vida e de trabalho ali existentes. Para tanto, a educação deve enfatizar o trabalho dos agricultores, identificar os problemas presentes na comunidade e fomentar a busca de propostas de intervenções no sentido de solucionar ou melhorar as situações problemáticas identificadas. Esse processo tem como objetivo proporcionar uma vinculação dos conhecimentos sistematizados com a realidade local através de ações, trabalhos, pesquisas e execução de projetos [...] (BATISTA e COSTA, 2010 p. 255)

Assim, é possível observar a importância que docente dá aos saberes sociais e culturais da comunidade, uma vez que, a mesma dispõe de pouco tempo, mas ainda durante o dia planeja novas atividades aos seus alunos. Então ela cria, dar vida a outros trabalhos de sua própria autoria e consegue envolver todos os alunos, nota-se a importância que a docente dá aos valores do campo. Ainda relata que:

Todo mês as sextas feiras, nos reunimos com os pais dos alunos da comunidade para discutir sobre nosso currículo e se eles têm novas sugestões para nos repassar, é importante!... Dessa maneira dialogamos e falamos um pouco sobre nossos alunos com os pais, assim, conheço a rotina de cada família dos meus alunos, assim, vamos construindo o currículo, pois levamos em consideração a importância que os pais, a família, a comunidade tem nesse momento. (PROFESSORA ENTREVISTADA, 2019).

Diante do argumento da docente, tem-se clareza da real importância do conjunto, da parceria que, deve haver entre comunidade e escola, sem diálogo é difícil realizar um bom trabalho, que possua um rendimento satisfatório, então é desta ma-

neira que a mesma tem oportunidade de articular, incorporar os saberes locais da comunidade em seu currículo como norteador de sua mediação pedagógica.

Prosseguindo ainda sobre a importância de uma prática pedagógica inovadora, ela argumenta que:

O principal documento norteador do meu trabalho, é o currículo que é construído mensalmente, em parceria com a comunidade, somente a partir, da visão geral da comunidade, é que chegamos a um consenso para reconstruir e adaptar o currículo. (PROFESSORA ENTREVISTADA, 2019).

Achamos relevante a forma tal qual o currículo vem sendo construída na comunidade de Belos Prazeres privilegiando o diálogo como princípio pedagógico, apesar é claro de percebermos ainda a carência de compreensão acerca da educação do campo. Todavia, percebemos que a comunidade tenta buscar práticas pedagógicas libertadoras defendidas por Paulo Freire, mas ainda há muitos empecilhos para essa construção, uma vez que vivemos em uma sociedade capitalista, no qual as garantias de direitos apenas existem nas teorias das legislações, porque na prática não se efetivam. De acordo com Freire:

A educação libertadora, problematiza, já não pode ser o ato de depositar e de narrar, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes à maneira da educação bancária, mas um ato “cognoscente”. [...] educação problematizadora consiste de caráter autenticamente reflexivo, implica num constante ato de desvelamento da realidade (FREIRE 1985, p. 78)

Assim a prática pedagogia da professora do Campo precisa ir além da educação formal e da escola, pois a educação do campo possibilita a construção de um projeto educativo que dialoga com a realidade mais ampla onde ela está inserida. A escola não pode ser vista como uma entidade fechada em si mesma, alheia a dinâmica social, mas inserida e tendo sua função nessa dinâmica.

O que nos chamou atenção, segundo o autor Oliveira 2010:

Entre as transformações fundamentais para a concepção da escola do campo, encontra-se a formação dos educadores, principais agentes deste processo, mas que, muitas vezes, são desvalorizados no trabalho que exercem, e cuja atuação no meio rural é colocada como penalização e não como opção. A não viabilização para a qualificação profissional destes professores diminui sua autoestima e sua confiança no futuro, o que os coloca numa condição de vítimas provocadoras de novas vítimas, na medida em que realizam um trabalho desinteressado, desqualificado e desmotivado (OLIVEIRA, 2010.p.65).

Neste sentido, questionou-se sobre os desafios da docente para realização de seu trabalho, onde pontuou que “meu maior desafio é sempre querer o melhor para meus alunos, conhecimento nunca é demais, então minha busca é diária para obter uma educação de qualidade” (PROFESSORA ENTREVISTADA, 2019).

Está claro, que a docente, não recebe formações necessárias para ministrar uma aula que possua uma visão transformadora, que tenha caráter ressignificativo, e que os leve a reconstruir suas memórias, culturas, saberes populares da comunidade, porém a docente se apresenta disposta a mudanças, sendo que, está em constantes construções na produção de currículo junto à comunidade e sempre está desenvolvendo uma prática pedagógica diferente.

A professora destaca a presença de aulas expositivas, leitura, debates, trabalhos em grupos, rodas de conversas, trabalhos práticos, pesquisas, leituras partilhadas, desenhos, ilustrações, os educandos são descritos pela professora como sujeitos que participam, conversam, discutem assuntos da aula, durante sua intervenção pedagógica.

Cabe aqui mencionar que a docente ministra suas aulas todos os dias nas turmas do 1º ano do ensino fundamental pela manhã e 4º ano no período da tarde. Durante nossa conversa a

docente relatou acerca dos seus procedimentos metodológicos, no qual com muito entusiasmo mencionou sobre uma aula onde aplicou uma prática pedagógica totalmente específica sobre os saberes culturais da comunidade, vejamos a seguir algumas técnicas utilizadas:

Primeiramente, na penúltima semana do 1º semestre, destinada aos dias de nossas festividades juninas na escola, antes da última semana de avaliações dos meus alunos, levei uma literatura de cordel de autoria minha mesma, relacionada é claro com os saberes culturais, nossas lendas e valores da nossa comunidade local, escrevi a lenda do campo das flores da comunidade, com o objetivo de internalizar nos meus alunos nossas crenças e saberes culturais. Repassei aos alunos as cópias, e dei um tempo para que, eles lessem e refletissem. E depois iniciamos um diálogo aberto, conversando sobre nossas histórias, sobre nossas lendas e costumes da comunidade, onde eles expressaram suas opiniões e trabalhando também seus posicionamentos críticos e autônomos sobre o conto (PROFESSORA PESQUISADA, 2019):

Assim, observamos em um período por aulas que se deu durante o mês de junho e agosto de 2019, no qual conhecemos um pouco da sua rotina escolar, ao observar como a docente ministra suas aulas compreendemos porque tinha sido indicada para trabalhar com as séries iniciais, pois demonstra grande compromisso e respeito por seus alunos, e está preocupada o tempo todo se eles construindo conhecimentos, além disso, dá um tratamento cordial aos alunos e todos acham suas aulas interessantes.

Assim, ao indagar sobre a forma de planejamento de seu trabalho pedagógico a docente relatou:

Planejamento anual de conteúdo, depois plano semanal, com inclusão, diversidade no campo e na cidade, interdisciplinaridade... ir em busca cada vez mais do conhecimento, trabalhando com várias metodologias para poder alcançar o objetivo esperado. (PROFESSORA ENTREVISTADA, 2019)

Apesar dos relatos da docente evidenciarem a existência da realização de planejamentos, observamos que há necessidade de formações e cursos que aprofundem seus conhecimentos sobre a educação do campo. Parafraseando com Saviani (2009) entendemos que toda ação pedagógica é, necessariamente, ação política e como tal deve ser planejada. E, é a partir desta necessidade de planejamento da ação pedagógica, no sentido de almejar os objetivos determinados, que identificamos a organização do trabalho pedagógico como um elemento relevante e imprescindível que deve acontecer no âmbito da coletividade escolar. A ação do professor é imprescindível, não bastando a ele se ocupar em fazer bem o trabalho que faz, também é preciso que reflita sobre como faz, sobre as implicações e consequências do que faz.

Acredita-se, portanto, ser necessário oferecer subsídios aos professores para auxiliá-los na condução de sua prática pedagógica do Campo, resignificando o seu pensar e o seu agir, frente ao processo de ensino e aprendizagem no contexto de uma escola do campo, levando-os à prática da ação-reflexão-ação, uma vez que para Dermeval Saviani (2009) defende que, o papel da escola contemporânea é propiciar ao aluno o desenvolvimento da consciência crítica e das capacidades para analisar e compreender a história, a organização da cultura e os processos de trabalho; a escola deve ajudar a criança a “ler”, “pensar” e viver o mundo. E com a escola do campo não é diferente.

Diante dos dados que a docente mostrou, é necessário analisar os pontos negativos e positivos desta experiência, diria que os pontos negativos têm em comum com muitas realidades do campo brasileiro, dentre os quais vamos destacar a carência de formação continuada que se transforma em um desafio para a docente.

Por outro lado, existem pontos positivos a serem explorados; um primeiro ponto positivo seria, a facilidade que o corpo docente da escola tem de se reunir mensalmente com os pais dos

alunos e discutir sobre a construção de um currículo específico, o segundo aspecto positivo seria o comprometimento da docente que se mostra interessada em transmitir uma visão transformadora do campo envolvendo os aspectos sociais e culturais da comunidade.

Portanto, compreendemos que a prática pedagógica da professora da comunidade de Belos Prazeres é criar situações que estimulam a capacidade de raciocínio de seus alunos, utilizando métodos alternativos para facilitar e desenvolver as suas habilidades e competências. Afirmamos que muito tem a se fazer por uma educação do campo na comunidade de Belos Prazeres, mas apesar das adversidades encontramos entusiasmos por uma melhoria na educação por parte da professora entrevistada. E isso é muito bom porque o principal papel da educação é dizer os caminhos a serem percorridos a partir de uma realidade capaz de mobilizar os sujeitos para que construam autonomia e crítica sobre a sua ambiência.

Os professores são os maiores atores no processo de mudanças ocorridas em sala de aula. Por isso, é importante que ele carregue consigo uma visão ampla, multifacetada e heterogênea, de modo a conceber o conhecimento como objeto em constante construção.

Pode-se dizer que as práticas pedagógicas nas áreas do campo precisam de um olhar mais atento. O currículo escolar e o modo de ensinar precisam abranger compreensões sobre as diversidades culturais, levando-se em consideração diversos olhares sobre as realidades. Dessa forma, cabe à escola do campo recriar o conceito de camponês, de local, de currículo, a partir da visão de seus próprios atores, utilizando, portanto, a categoria campo como sinal significativo de tal recriação. Além disso, o Estado precisa concretizar as políticas públicas destinadas a educação do campo, porque o que percebemos são legislações bem elaboradas, mas que não pratica não se efetivam.

A primeira grande constatação a partir dessa experiência é relacionada a formação da docente, o educador necessita de mais cursos formativos que aprofundem seus conhecimentos sobre práticas pedagógicas no campo, pois a mesma, ainda não participou de nenhuma formação voltada para a educação do campo, embora seja atuante na escola do campo e é preciso deixar claro que, a pesquisa sobre a história de vida foi realizado somente com uma docente do campo, porém é necessário, haver troca de informações entre a família/ escolar esteja envolvida neste processo, pois diante dos desafios/ limites e possibilidades para práticas educativas, é preciso tomadas de decisões, onde são feitas a partir do diálogo com: alunos, professores, pais, equipe pedagógica,, conselho escolar, etc...

Mesmo diante de todas as dificuldades, que a comunidade e escola da comunidade enfrenta, a docente mostrou-se disposta a mudanças, a inovar e a lutar por uma escola do campo através de ações que sejam capazes de mostrar os acertos que devem continuar e os erros que necessitam de transformação, num processo contínuo de ação/ reflexão da prática pedagógica das escolas do campo.

Por fim, cabe dizer que os desafios da pesquisa sobre a prática pedagógica da docente da comunidade de belos prazeres são: aprofundar a compreensão de quais conhecimentos científicos a professora domina e quais são necessários para a efetivação de uma prática pedagógica transformadora. A construção da educação do campo vem sendo marcada por uma prática social que indaga a educação pública estatal e que demanda/fortalece a educação pública proveniente das reflexões dos povos do campo.

ALBERTI, Verena. *Manual de História Oral*. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

ANTUNES ROCHA; Maria Isabel, HAGE; Salomão Mufarrej (organizadores). *Escola de direito: reinventando a escola multisseriada*– Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. – (coleção caminhos da educação do campo; 2).

ARROYO, Miguel. G. *Formação de Educadores e Educadoras do Campo*. Brasília: MEC, 2004.

BATISTA, Maria do Socorro Xavier. *Políticas curriculares numa perspectiva popular*. Temas em educação, 2006.

CALDART, Roseli Salete. *Educação Do Campo: Notas Para Uma Análise De Percurso* 2009. In: (MOLINA, Mônica; SÁ, Laís, Licenciaturas em Educação do Campo). Ed. Belo horizonte: autentica editora, 2011. p. 123-124.

Educação do Campo: desafios para a formação de professores / Maria Isabel Antunes – ROCHA & Aracy Alves MARTINS, (organizadoras). – Belo Horizonte: Autentica Editora, 2009. – (caminhos da educação do campo; 1)

FERNANDES, B.M.; CERIOLO, P.; CALDART, R.S. *Primeira Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo*. In: ARROYO, M.G; CALDART, R.S.; MOLINA, M.C. Por uma educação do campo. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 19-62.

FERNANDES, Bernardo Mançano. *Sobre tipologias de territórios*. In: SAQUET, Marcos Aurélio; SPOSITO, Eliseu Savério (Org.) *Território e Territorialidades: teorias, processos e conflitos*. 1ª ed. São Paulo; Expressão Popular, 1999. p. 197-216.

130 | FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa*. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.165p.

GADOTTI, Moacir. *Escola Cidadã*. 10º ed. São Paulo: Cortez, 2004

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social* / Antônio Carlos Gil. - 6. ed. - São Paulo : Atlas, 2008.

IBGE, *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística*. Censo 2010.

MOLINA & Laís Mourão Sá, (organizadoras). *Licenciaturas em educação do campo: Registros e reflexões a partir das experiências Piloto ?* - Belo Horizonte: Autentica Editora, 2011. – (coleção caminhos da educação do campo; 5)

MOLINA, M.C. *Por uma educação do campo*. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 133-145.F.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. Dossiê MST escola. Documentos e Estudos 1990-2001. ITERRA,2005.

OLIVEIRA, Liliâne Lúcia Nunes de Aranha; MONTENEGRO, João Lopes de Albuquerque. *Panorama da Educação do Campo*. In: MUNARIM, Antônio.

ROCHA, Maria Isabel.: MARTINS, Aracy, *Educação do Campo: desafios para a formação de professores*. 2009.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. Campinas: Editora Autores Associados, 2009. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo.

SOUZA, MARIA ANTÔNIA. *EDUCAÇÃO DO CAMPO: políticas, práticas pedagógicas e produção científica*. Educ. Soc., Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1089-1111, set./dez. 2008.

SOUZA, Maria Antônia. *PRÁTICA PEDAGÓGICA*: conceito, características e inquietações. - Projeto desenvolvido na modalidade PQ do CNPq, concluído em novembro de 2004.

131

VENDRAMINI, C.R. *Educação e Trabalho*: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo. In: (MOLINA, Mônica; SÁ, Laís, *Licenciaturas em Educação do Campo*). Ed. Belo horizonte: autentica editora, 2011. p. 123-124.

6

A educação do campo e as práticas pedagógicas das educadoras ribeirinhas na E.M.E.F. de Tabacal, Cametá-PA

Daniele Barbosa Furtado

Edir Augusto Dias Pereira

O presente artigo vem demonstrar os resultados de uma pesquisa desenvolvida a partir do viés de trabalho pedagógico das Educadoras Ribeirinhas¹ voltado ao Campo, nesse sentido, foi analisado o papel que desempenham de modo a evidenciar como estás vem se organizando, a fim de diagnosticar quais as contribuições que suas práticas pedagógicas fornecem no processo de Ensino-Aprendizagem. Assim o presente trabalho tem por problemática Compreender a importância das Práticas Pedagógicas das Educadoras Ribeirinhas da escola E.M.E.F. do Tabacal no processo de ensino-aprendizagem dos educandos, e as influências causadas entre a relação Comunidade-Escola e os desafios que enfrentam para exercer sua profissão. Para tanto é importante levarmos em consideração algumas questões norteadoras: As Educadoras Ribeirinhas têm conhecimento e vivência na Comunidade ao ponto de conseguir implantar práticas pedagógicas que exercitem a o processo de ensino-aprendizagem? Como essas Educadoras se articulam no espaço escolar através do que lhes é fornecido?

Os objetivos traçados têm como centralidade compreender as Práticas Pedagógicas das Educadoras Ribeirinhas na EMEF do Tabacal e suas contribuições para o processo de ensino-aprendizagem dos educandos. Os objetivos específicos buscam analisar a dinâmica escolar e as práticas pedagógicas das Educadoras Ribeirinhas; investigar os principais desafios que enfrentam; e

¹ Devido à diversidade de termos utilizados para classificar os profissionais responsáveis pela Educação, nesse estudo, o termo utilizado para referir-se a esta profissional foi educadora. A opção de usá-lo no gênero feminino se fez com base nas considerações de Oliveira-Formosinho (2002, p.133): “utiliza-se predominantemente o gênero feminino não porque se pretenda conceptualizar a profissão apenas no feminino, mas atendendo a que, sendo a feminização da profissão a realidade largamente majoritária, é artificial usar constantemente o gênero masculino”.

134 | indagar quais as principais alterações necessárias para que consigam exercer seu papel com maestria.

A metodologia adotada na pesquisa teve cunho *bibliográfico*; que é feito a partir do levantamento e seleção de materiais científicos disponíveis em bibliotecas, internet e etc. de fonte confiável, sendo um procedimento de extrema importância em qualquer pesquisa, o *levantamento prévio da Comunidade*, que constitui em uma análise do local que se pretende estudar, a fim de embasar a *pesquisa de Campo*, que é o procedimento onde são coletados dados importantes concernentes à pesquisa, que diz respeito à infraestrutura e funcionamento da escola, bem como as atividades desenvolvidas pelas professoras.

Para tanto, adotamos a aplicação de *entrevistas* a partir de *questionários* semiestruturados, e *observações* específicas a respeito da dinâmica social da comunidade com a escola, foram necessários instrumentos de coleta, a exemplo: *caderneta de campo, gravador de voz e máquina fotográfica (ou celular)*. Após a coleta de todos os dados necessários a subsidiar a construção do trabalho final, estes foram selecionados e organizados por meio de *tabelas (excel), gráficos e quadros*, no qual a sistematização das informações possibilitaram a construção de um artigo científico consistente e coeso que responda a problemática proposta e os objetivos pré-estabelecidos.

Na busca de um viés que não fragmentasse os acontecimentos e/ou dinâmica de construção de ensino das Educadoras Ribeirinhas, optou-se pela análise em quatro concepções com base nas dimensões metodológicas de André (1999): a **institucional**, que destinou ao entendimento das maneiras de instrução e administração da prática pedagógica, bem como, o funcionamento institucional da escola; a **instrucional**, que se configurou na análise dos processos de ensino-aprendizagem referente aos procedimentos e objetivos; a **temporal**, que engloba o estudo das circunstâncias de ensino-aprendizagem na rotina pedagógica e a **espacial** que corresponde o entendimento da configuração

do espaço dos materiais pedagógicos na prática docente. A pesquisa tem caráter *quanti-qualitativo*, pois foram entrevistadas todas as Educadoras da escola, e filtramos os pontos importantes de suas falas.

É importante sabermos que realizar discussões a respeito das mulheres inseridas no mercado de trabalho é um viés que tem ganhado ampla notoriedade nos mais diversos espaços, em que a facilidade de compartilhamento de dados e as formas de propagação de notícias tem se tornado um instrumento de conscientização e mobilização em defesa dos direitos e lutas femininas por respeito e igualdade nas mais diversas esferas sociais, que vai de encontro com as ideias de um sistema patriarcal advindo desde os primórdios da sociedade em que o machismo ditava as regras de comportamento (WANZELLER, 2018). Nesse sentido, é importante continuar a desenvolver pesquisas que objetivem acentuar o papel que as mulheres detêm na sociedade, analisando o contexto em que estão inseridas e as dificuldades ainda encontradas na dinâmica de ensino de modalidade ribeirinha.

A justificativa para a escolha da escola selecionada para realizar a análise do papel das Educadoras Ribeirinhas é uma instituição de ensino pertencente a uma comunidade de Tabacal, que é um furo pertencente ao Rio Ovídio, sendo uma das ilhas do território de Cametá - PA. A escola municipal de ensino fundamental de Tabacal pertencente à rede de ensino do município de Cametá – PA, em que corresponde a modalidade de ensino regular em regime de (multi)seriação² e oferta desde o ensino infantil, jardim I e II, até o 5º ano, atende atualmente alunos de cinco localidades, sendo elas: Ponta de Aço, Joroca Grande, Jorocazinho, Ovídio e Jenipapo, em que possui apenas professoras, atendendo perfeitamente a ideia que se pretende discutir sobre o trabalho docente das Educadoras Ribeirinhas, interesse que vem sendo desenvolvido desde a graduação.

² Modalidade em que em uma única sala funcionam várias séries/anos, tendo um professor para ministrar a aula.

Para construção do trabalho, foram entrevistadas todas as educadoras da escola, para garantir a integridade de suas identidades e dar ênfase ao que tange suas práticas, vamos nomeá-las pelas iniciais de seu nome, respeitando as seriações que trabalham, assim todas as vezes que for citada a Professora **A. S. B.** faz-se menção a professora responsável da escola, que leciona na Educação Especial; a Professora **N. S.** é a que ensina nos jardins I e II; a Professora **G. F.** ministra aula para o 1º, 2º e 3º ano; e a Professora **D. B.** educa no 4º e 5º ano. Atualmente a escola possui 12 alunos matriculados nos jardins I e II (pré-escola); 37 alunos distribuídos de 1º a 5º ano e 12 alunos matriculados na Educação Especial. Assim, o 1º ano possui 3 alunos, o 2º ano 8 alunos; o 3º ano 10 alunos, o 4º ano 7 alunos e o 5º ano 9 alunos.

O trabalho está estruturado em tópicos, em que foi realizada uma discussão introdutória sobre a concepção do que seria uma Educação *do e no* Campo segundo as concepções de Arroyo (1999); Arroyo (2014); Caldart (2002); Caldart (2012); e Molina (2002) entre outros, a as práticas pedagógicas por Franco (2012); Souza (2008) em que essa modalidade de ensino passa a adquirir um caráter mais sensível aos sujeitos envolvidos no processo, por meio de lutas e reivindicações sendo moldada uma nova Educação para os sujeitos do campo. Em seguida foi exposta uma discussão a respeito das práticas pedagógicas de Educadoras Ribeirinhas. No segundo tópico, foram apresentados os dados concernentes a Escola e as Educadoras Ribeirinhas entrevistadas, em seguida as práticas adotadas pelas professoras da EMEF de Tabacal. Por fim, serão feitas as considerações finais a respeito das discussões realizadas no decorrer do trabalho.

Educação do campo e as práticas pedagógicas

Para desenvolver um trabalho a respeito da Educação do Campo e as Práticas Pedagógicas das Educadoras ribeirinhas, é importante compreender o que seria essa Educação do Campo que

estamos tratando e as Práticas Pedagógicas. Para tanto, foram utilizados três autores centrais na discussão de Educação do Campo, bem como sobre as Práticas pedagógicas. Assim (ARROYO, CALDART, MOLINA, 2011), são os que melhor definem a Educação do Campo enquanto modalidade de ensino e ambição social das populações de meio rural.

A partir do que Miguel Arroyo (2014), discute em suas obras, em específico *Outros Sujeitos, outras Pedagogias*, é possível compreender que as massas populares de cada lugar são responsáveis pelas pedagogias que serão construídas dentro das instituições escolares, sendo necessário haver o conhecimento de quem são os sujeitos envolvidos no processo, como se organizam socialmente, se possuem um senso crítico ativo, suas perspectivas de vida e afimco com os movimentos sociais em busca de obtenção de direitos ao bem comum.

É possível abstrair de Arroyo (2014) que o descaso, ofuscação e marginalização em relação aos povos do campo, historicamente concebido em âmbito nacional é um paradigma que deve ser superado para que estudos mais aprofundados possam ser realizados sem taxar essas populações como “coitados”, e proporcionar novos espaços de construção e produção de conhecimento, em que esse paradigma vem sendo desconstruído nos últimos anos através das lutas dos movimentos sociais, sendo a escola e o currículo, peças fundamentais para desenvolver um caráter político e sensível as necessidades de aprendizagem dos sujeitos, possibilitando novas pedagogias, em que a Educação deve fornecer a esses agentes a capacidade de identificar as contradições, analisa-las e buscar superá-las em que a terra e o trabalho podem ser considerados processos de formação de emancipação e resistência, fomentando uma nova práxis pedagógica que fornece novos significados e geram humanização dos mesmos.

Compreendemos que a Escola é um espaço institucionalizado com a finalidade de formar os sujeitos em uma esfera

138 | política e/ou social, paralelamente, detém o papel de socializar os conhecimentos adquiridos e processados através do tempo constituídos pela humanidade, bem como a oportunidade de (re) analisar tais conhecimentos, e em se tratando dos sujeitos que vivem no Campo, a escola também representa um espaço de resistência e luta.

A escola pode ser um lugar privilegiado de formação, de conhecimento e cultura, valores e identidades das crianças, jovens e adultos. Não para fechar-lhes horizontes, mas para abri-los ao mundo desde o campo, ou desde o chão em que pisam. Desde suas vivências, sua identidade, valores e culturas, abrir-se ao que há de mais humano e avançado no mundo (ARROYO, CALDART, MOLINA, 2011, p. 14).

No Campo, sempre houve a necessidade de uma Educação que tivesse a sensibilidade de considerar a identidade dos sujeitos, assim é importante dizer que os profissionais envolvidos nesse processo atuam com “fio condutor” para toda uma construção de conhecimento para com seus educandos. Nesse sentido, é importante que os educadores identifiquem quem são os indivíduos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, bem como reconhecer sua identidade, para que haja o respeito das diversidades e direitos de ambas as partes (ARROYO; CALDAT; MOLINA, 2011).

Com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de nº 9394/96, a Educação do Campo passa a ser compreendida como a modalidade de ensino utilizada nas áreas rurais, em que as diretrizes e bases instituídas a partir desse momento puderam subsidiar questões importantes para a construção de um plano pedagógico, que ao menos se assemelha, com o que seria uma ideologia de Educação para o meio rural, fruto de reivindicações dos movimentos sociais e busca por mais escolas (CALDART, 2012).

Caldart (2012) concebe a Educação do Campo enquanto uma prática, uma forma de análise e um projeto de Educação, de sociedade e do Campo, assim, a Educação Ribeirinha dentro desse processo de modalidade de ensino, também pode ser compreendida como um processo sócioespacial, cultural e

político que está em processo de construção, sendo espaço de experimentações e expectativas.

As conquistas adquiridas em prol da Educação do Campo a partir de 1990 são de extrema importância, mas é preciso entender que sua conceituação está em construção por está fortemente associada a atos de democracia e por ser um processo relativamente novo, não tendo raízes com as políticas públicas pensadas pelos “de cima” (governantes), e os padrões coloniais, o que não simboliza que não possua uma base teórica respaldada. Assim uma escola do campo não se difere das demais instituições de ensino, apenas busca reconhecer e ajudar a fortalecer os sujeitos do campo, e sua diversidade (CALDART, 2012), nesse sentido, é condizente afirmar que a Educação do Campo se transforma em um instrumento de confronto a imposição do capital, bem como é uma crítica à modalidade da educação rural.

Para cada nova escola que se conquista num assentamento ou, antes mesmo num acampamento, cada jovem e adulto sem-terra que se alfabetizam, cada curso de formação que se cria para formar esses trabalhadores e as trabalhadoras da terra e do Movimento ajudam a constituir a identidade do sujeito Sem Terra. Podem não conseguir alterar significativamente as estatísticas da educação no campo, (cada escola que se abre no campo, mais de uma se fecha no processo de exclusão social galopante), mas certamente são um sinal importante deste processo cultural de humanização que passa a incluir a escola como uma das dimensões da vida social das comunidades. (CALDART, 2010, p.112).

A Educação do Campo, como prática pedagógica, oferece oportunidade de formação e informação aos sujeitos do campo, respeitando todo seu encargo cultural, social e histórico. As estratégias que vão sendo utilizadas com os sujeitos do campo demonstram que há uma pedagogia específica a ser desenvolvida para a formação dos sujeitos, com caráter humanitário, envolvente e libertador, pois o a Educação do Campo traz consigo um encargo histórico de traços de movimentos sociais, que já corresponde a uma educação diferenciada que cultiva valores,

140 | crenças, saberes, sentimento de pertencimento, relações e transformações dos sujeitos (CALDART, 2012). Em que as escolas do campo devem promover discussões que visem uma lógica contrária aquela que prega o êxodo rural, e a negação de pertencimento e alternativa de influência na realidade, sendo uma escola criada para eles e com eles.

Na perspectiva de discussão sobre a Educação do Campo que Arroyo (2014) e Caldart (2012) possuem, é possível entender o que Molina (2002) discute sobre a importância de reivindicar uma Educação voltada ao campo, mas é necessário também que aqueles que a requerem, busquem capacitação e embasamento teórico, estudando os mais diversos materiais elaborados a respeito da articulação nacional de luta já desenvolvido, a fim de fortalecer a Educação do Campo enquanto área própria de conhecimento para romper com os paradigmas instituídos por uma visão preconceituosa e discriminatória das populações do campo, para que haja a noção de que campo e cidade não deveriam competir e sim contribuir um com outro.

A Educação do Campo vem com o papel de contribuir para a ideologia de reconfiguração do desenvolvimento territorial brasileiro, em que deve trabalhar as esferas sociais do sujeito, a partir da abstração do conhecimento adquirido e transformá-lo em práticas pedagógicas de ensino, e posteriormente transformá-las em novos conhecimentos sistematizados, em que o acúmulo de práticas, e a reflexão das experiências fomenta a produção de novos conhecimentos científicos teóricos que embasem a luta por uma Educação *do e no* Campo (MOLINA, 2002).

Em um sentido mais amplo de análise, Caldart (2012) e Arroyo (2008) compreendem a importância que a escola possui para a reafirmação e territorialidade dos ribeirinhos, sendo um viés crucial para a transmissão de conhecimentos e espaços de vivência, capaz de reafirmar suas identidades e proporcionar conhecimento formativo além do conhecimento empírico repassado através das experiências e oralidade. A “educação Ribeirinha

pode ser definida como espaço de experiência e horizonte de expectativa moderno-colonial e da interculturalidade enquanto conceito e prática, processo e projeto descolonial” (PERREIRA, 2017).

A educação ribeirinha, assim como a Educação do Campo, é composta por projetos que se configuram na desconstrução de padrões coloniais, em que a Educação por meios das lutas por território e políticas públicas é a principal base da Educação do Campo (CALDART, 2012). Assim é possível delinear um esboço de que a Educação do Campo se consolidou enquanto modalidade de ensino por meio dos Movimentos Sociais, a importância que os próprios sujeitos detêm no processo, e a relevância de transformar os conhecimentos adquiridos através da prática em novas pedagogias, que embasem a luta por uma Educação *do e no* Campo.

As práticas pedagógicas são um importante instrumento para desenvolver uma Educação do Campo que atenda os sujeitos de forma a desenvolver seu senso cognitivo, assim, podem ser compreendidas como uma dimensão da prática social, que surge quando baseada na relação entre os conhecimentos adquiridos no processo de formação docente e aqueles adquiridos por meio da prática em si, e as políticas educacionais pertencentes à escola (SOUZA, 2008). Essa ideia de Práticas Pedagógicas também é defendida por Franco (2012), que define que essas podem ser explicadas através da mediação com o outro e para consigo mesmo.

As práticas pedagógicas se configuram na mediação com o outro, ou com os outros, e é esse outro que oferece às práticas seu espaço de possibilidade. Contraditoriamente, observa-se que as práticas podem funcionar como espaço de resistência e de reverberação de múltiplas dominações; portanto, como um espaço eivado de contradições. Os dados empíricos que permitiram a construção desses pressupostos decorrem de uma pesquisa-ação pedagógica (FRANCO, 2012).

Além das práticas pedagógicas serem configuradas de modo a tornar possível a discussão e construção de conhecimentos, pode ser um espaço do resistir e também do reverberar de várias dominações, dotado de múltiplas contradições, como ferramenta de construção de conhecimento e rompimento dos paradigmas para si e com o outro, nesse sentido, o outro é o sujeito envolvido no processo de ensino-aprendizagem que poderá apresentar algum tipo de resistência ao que se pretende ensinar e necessita que essas práticas respeitem sua identidade.

As práticas Pedagógicas das Educadoras Ribeirinhas

No decorrer da história, até por volta do início do século XIX, o cargo destinado a professor era exclusivo aos homens, salvo os casos em que se tinham professoras mulheres, já que estas, eram destinadas aos espaços, pois com o avanço do sistema capitalista de produção, as mulheres acabam por desenvolver outras atividades trabalhistas em fábricas de tecidos, com mais ênfase por serem mão-de-obra barata, mas com o declínio dessas indústrias e não utilização dessa mão-de-obra em indústrias de automóvel, sua força de trabalho passa a ser direcionada ao setor terciário, tornando-se secretárias, balconistas, e outras profissionais de caráter assistencialista. Assim surgem também as professoras (NAWROSKI; BELTRAME, 2010).

É através dos movimentos sociais, como bandeira de luta feminista, que o conceito de gênero foi e vem sendo usado para quebrar as barreiras sociais e dar visibilidade histórica, social e cultural dos papéis e dos espaços, até então caracterizados como masculinos e femininos (CAMPOS, 2011). Devido tantas transformações ocorridas no setor econômico, nos costumes e hábitos familiares, que influem principalmente no papel delegado a mulher, muitas possibilidades de atuação foram surgindo.

As Educadoras Ribeirinhas, por serem residentes no território onde trabalham e possuírem laços estreitamente ligados à

natureza do lugar e relações com o rio, assumem a identidade de ribeirinhas. Ser Ribeirinho está vinculado a este modo de vida, no qual o rio é um elemento fundamental de dinâmica social e cultural, as casas possuem uma estrutura própria a este modo de vida, bem como a relação de existência e afirmação de identidade (SOUZA; FREIRE 2017). É através da dinâmica que a identidade ribeirinha é construída por meio de sua vivência e cultura.

A história das mulheres não pode ser construída à margem da história oficial, mas em diálogo/ confronto com ela. Se de um lado seu registro abandona os temas padronizados da experiência masculina e procura avivar a visibilidade das mulheres, de outro tem que considerar que a constituição do masculino e do feminino enquanto identidade de gênero é uma construção histórica que só ganha realidade se mostrada dentro de um sistema de relações que implicam dominação, tensão, resistência. Qualquer informação sobre a questão das mulheres, implica necessariamente, em informação sobre os homens (MALUF, 1995: 19- 20).

A trajetória das mulheres na educação brasileira nos últimos anos tem sido um marco nas transformações da configuração social, pois esta passa de uma educação aplicada no lar e para o lar, seguindo as ideologias do sistema colonial, e começa a se projetar em participações escusas em escolas públicas a partir do século XIX, e gradualmente passou a docência do ensino primário, seguida de uma atuação mais efetiva em todos os níveis de ensino, bem como a presença maciça na docência da modalidade de ensino superior (CAMPOS, 2011).

As práticas pedagógicas de Educadoras Ribeirinhas são oriundas de suas formações docentes e a vivência adquirida por meio da experimentação da profissão e a percepção das peculiaridades de ensino que a escola necessita. A formação de professoras do Campo Ribeirinho é uma reivindicação proposta nas pautas de luta por uma Educação no/do Campo, em que os currículos destinados a esses profissionais “priorizem a formação humana dos Educadores do Campo, a fim de se colocar como

144 | agente participativo na construção de um novo projeto” (MOLINA; HAGE, 2015, p. 133).

Para entendermos sobre as práticas pedagógicas e os desafios de ensinar em escolas do campo, é importante perceber que a didática tem sua lógica pautada no processo de aprendizagem partindo da premissa que deve haver um planejamento prévio para ministrar os conteúdos, o que em uma linha lógica de pensamento, faz crer que a prática da didática é, por conseguinte, uma prática pedagógica, nesse sentido, a prática pedagógica abarca a didática e a supera, o que pode gerar questionamentos a respeito do planejamento das atividades de ensino, e novas formas de ver e pensar o ensino por meio da organização prévia e quais as influências que esse processo pode gerar na prática.

Para que a prática docente na educação do campo possa se transformar em prática pedagógica, é necessário no mínimo seguir duas regras, que seriam: a reflexão crítica de sua prática e ter a consciência das intenções que regem as mesmas. Assim, uma aula só se torna prática pedagógica quando planejada entorno das intenções de ensino, dá instigação da reflexão, da autoanálise para verificar se as práticas adotadas estão atingindo todos os alunos, consistindo em uma ação participativa e consciente (FRANCO, 2015).

As práticas pedagógicas adotadas pelas educadoras ribeirinhas da E.M.E.F. de Tabacal

A Escola Municipal de Ensino Fundamental de Tabacal é uma escola pertencente à rede de ensino municipal de Cametá, e em sua estrutura possui oito salas de aula, oito funcionários, em que entre as quatro professoras, três são concursadas e apenas uma é em regime de contrato, uma agente de portaria e a outra agente de serviços gerais. Há também dois barqueiros que são responsáveis pelo transporte escolar das crianças e dão apoio nas atividades culturais escolares. A escola tem sala de recursos multi-

funcionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE); cozinha; banheiro fora do prédio com fossa; sala de secretária e pátio coberto; e o lixo é destinado à queima; em que a construção é toda em madeira, arquitetura predominante no contexto ribeirinho. A merenda escolar é frequente, o sistema de abastecimento de água é próprio da escola, tendo sistema de filtragem e tratamento da água do rio. O abastecimento de energia é feito pela concessionária, embora “quedas” de luz sejam frequentes e já causaram diversos prejuízos para a instituição. A dinâmica de funcionamento da escola é peculiar, pois mesmo ofertando o ensino infantil e os anos iniciais do ensino fundamental, seu horário de funcionamento é vespertino, das 13 h 00 min até 17 h 00 min.

A escola de Tabacal possui quase duas décadas de fundação, e oferta formação desde o ensino infantil, até os anos iniciais do ensino fundamental, sendo do jardim I ao 5º ano, em regime regular multisseriado e apenas no turno vespertino, em que possui quatro professoras, uma agente de portaria e uma agente de serviços gerais, no qual uma das professoras assume o papel de *professora responsável*³, e coordena a escola, além dessas funcionárias, há dois barqueiros que fazem o transporte escolar das crianças e auxiliam em alguns reparos, quando necessários, na escola.

As aulas são distribuídas em quatro salas, em que inicialmente as professoras analisam as atividades passadas anteriormente e depois explicam os conteúdos elaborados e regidos por plano de aula, que é uma conduta das mesmas, em que utilizam o quadro branco e o pincel, que é dividido em partes de acordo com cada ano, e após o término da escrita dos alunos, as professoras explicam o conteúdo e passam atividades, e o momento

³ Denominação dada a profissional que atua como educadora e responsável pela escola, atuando como diretora, mesmo sem possuir funcionários da coordenação pedagógica, é essa responsável quem atua como diretora da instituição de ensino.

146 | final da aula é dedicado à leitura e as atividades complementares. Para sistematizar as informações sobre as entrevistadas, foi possível organizar uma tabela contendo dados sociais básicos das Educadoras Ribeirinhas.

Tabela 1 – Perfil das Educadoras Ribeirinhas da EMEF de Tabacal.

Informações sobre as docentes					
Docentes	Idade	Estado civil	Formação	Tempo de serviço	Turmas
A. S. B.	32 anos	União estável	Magistério e superior completo	10 anos	Professora responsável e Aee
N. S.	39 anos	Casada	Superior completo	3 anos	Jardim I e II
G. F.	27 anos	Casada	Superior completo	7 anos	1º, 2º e 3º ano
D. B.	37 anos	Casada	Superior completo e especialização	5 anos	4º e 5º ano

Fonte: Elaboração do Autor (2019).

Os desafios de ser uma Educadora Ribeirinha

Bem, para ser professor tem que haver o mínimo de afinco com a profissão, sou de uma família de professoras, estudei boa parte da minha vida com a minha mãe, que sempre me incentivou a estudar e falava que a educação é a base de todo ser humano. Ela tinha razão. Quando eu resolvi cursar biologia, sabia que queria dar aula que nem minha mãe, e voltar para ministrar as aulas em uma escola ribeirinha, pois eu, enquanto aluna, e futura professora, sabia melhor do que ninguém, a carência de professores nas escolas do interior, assim, quando me graduei, e fiz o concurso, fiz para a minha região. (Educadora **A. S. B.** entrevista concedida em Abril/2019).

Através da visão da Educadora **A. S. B.** o primeiro desafio a ser superado é o de querer ser um Educador do Campo, pois se não houver afinidade com a bandeira de luta por uma Educação Ribeirinha de qualidade e ter ciência das dificuldades enfrentadas, para combatê-las e superá-las, é impossível realizar um trabalho pedagógico, sendo necessário analisar se as práticas pedagógicas adotadas estão alcançando os objetivos pré-estabelecidos, e readequá-las sempre que preciso. Nesse sentido, as práticas pedagógicas devem se basear em atividades que desenvolvam a criticidade dos alunos, em uma perspectiva de mudança conjunta dos direcionamentos e significâncias do conhecimento.

Pela necessidade de uma Educadora ficar responsável por mais de uma turma, é importante que haja um planejamento ainda maior, pois além do regime de multisserie, a escola possui outras dificuldades, que pouco auxiliam no planejamento das Práticas Pedagógicas a serem adotadas respeitando as peculiaridades dos sujeitos.

(...) Não tem como elencar apenas uma dificuldade. Por ser uma escola de ensino infantil e das séries iniciais do ensino fundamental, sempre existe alguma pendência a ser resolvida. Mas acredito que a queda de energia constante na escola, a falta de materiais necessários à manutenção da escola e para as atividades escolares, e o número reduzido de professoras em uma sala, com mais de uma turma, no regime de multisserie são as pendências que mais necessitam serem resolvidas. (Educadora **A. S. B.** entrevista concedida em Abril/2019).

Nesse sentido, é evidente que a falta de uma infraestrutura adequada é um fator que influencia diretamente na organização das Práticas Pedagógicas das Educadoras.

Possuo duas turmas em uma única sala, e todos são pequeninhos, uma das maiores dificuldades é ter os materiais necessários para fazer um bom trabalho, pois o que temos na escola é doado pelos pais e a prefeitura não ajuda nesse quesito. (Educadora **N. S.** entrevista concedida em Abril/2019).

A falta de assistencialismo por parte da Secretaria Municipal de Educação também é um desafio para as Educadoras, pois por não ter os materiais básicos necessários é importante contar com a ajuda dos pais ou responsáveis.

A falta de recursos didáticos é um problema que realmente incomoda, mas também me sinto frustrada quando estou ensinando meus alunos com deficiência e tenho que me desdobrar para continuara aula e alfabetizar esses alunos. Em minha turma são cinco alunos com alguma deficiência, quando vêm todos de uma vez só, é um Deus nos acode, pois minha turma é cheia e eu não possuo ajudante. (Educadora **D. B.** Entrevista concedida em Abril/2019).

Assim, é nítido a necessidade de ajustes no quadro de funcionários.

Práticas Pedagógicas das Educadoras Ribeirinhas da E.M.E.F do Tabacal

Quando falamos em práticas pedagógicas, se deve entender que o educador compreende o que seria essa iniciativa de ensino, nesse sentido, as educadoras, ao serem questionadas, possuem uma concepção do que são as práticas pedagógicas e a importância de serem utilizadas para a construção do processo de ensino-aprendizagem. Como observado na colocação da Educadora **N.S.**

As práticas pedagógicas são a forma como eu trabalho, ou seja, como pretendo desenvolver um conteúdo, em que vai desde o planejamento até a execução. Com a Educação infantil é importante usarmos práticas pedagógicas específicas para desenvolver seu senso cognitivo e avaliar o aluno de maneira a conseguir enxergar seu crescimento intelectual. (Educadora **N. S.** entrevista concedida em Abril/2019).

G. F também contribui:

Acredito que se assemelhe ao que chamam de metodologia de ensino, uma forma de ensinar e avaliar os alunos, costu-

mo usar cartilhas que produzo de acordo com os níveis de ensino dos alunos, desconsiderando a série que estão e tornando relevante apenas o aprendizado que possuem. Também uso tabuadas diferenciadas e chamativas, bem como desenhos e figuras, tudo para que os alunos possam entender que há várias formas de aprender e ensinar, basta se dedicar. (Educadora **G. F.** Entrevista concedida em Abril/2019).

As Educadoras possuem uma concepção interessante sobre o que são as práticas pedagógicas, que coincide perfeitamente com as concepções teóricas. Quando tratamos de formas de ensinar e como ensinar, cada seriação apresenta suas peculiaridades e o conteúdo deve ser adaptado de acordo com o nível dos alunos, e embora o poder público forneça apenas o mínimo a essas professoras, com muito esforço e ajuda familiar, elas buscam desenvolver um bom trabalho.

A respeito das metodologias adotadas: as professoras foram unânimes em declarar que usam uma diversidade de métodos de ensino em suas práticas pedagógicas, em que destacam o uso da leitura, cartilhas de acordo com o nível do aluno, aulas expositivas, atividades em grupo, pequenas pesquisas de campo, produção de desenhos e uso de ilustrações, e recursos audiovisuais quando possível, tornando as aulas didáticas, tendo como objetivo o desenvolvimento do aluno e sua participação ativa no processo de ensino-aprendizagem.

Além das metodologias elencadas, é rotineiro que as educadoras coloquem as crianças sentadas em formato de roda e instruem sobre assuntos concernentes as atividades extracurriculares, bem como conversam com os alunos sobre os conteúdos e exercitam a leitura e o desenvolvimento da coordenação motora por meio da mimica e outras atividades que requerem a utilização do corpo, além de cada educadora ter um dia específico da semana para utilizar o espaço do pátio da escola para que as crianças façam atividades físicas, como forma interdisciplinar de ensino, dentre outras atividades como projetos de meio ambiente, em que trabalham a realidade local, com o objetivo

150 | de senso de responsabilidade e cuidado para com o ambiente em que vivem. Outra iniciativa importante é o canto da leitura, em que cada sala possui um espaço preparado e organizado com livros e ilustrações para instigar os alunos a aprenderem a conhecer as letras, e ler.

É evidente que o quadro social das Educadoras influencia diretamente na dinâmica de preparo para ministrar as aulas e organização de seu tempo e aplicabilidade de suas práticas pedagógicas no processo de ensino-aprendizagem. Todas as professoras da Escola de Tabacal constituíram família e possuem um companheiro e todas possuem filhos, uma média de dois por professora, o que lhes constitui o papel de mães e esposas e acarreta ainda mais responsabilidades além da profissão de educadoras. É possível abstrair que além de dividirem o tempo em realizar seus afazeres domésticos, cuidar dos filhos, ajudar seus companheiros em determinada época do ano em algumas atividades produtivas, a exemplo, o fruto do açaí, sempre cumprem com excelência seu papel de professora.

O cuidado e dedicação que as Educadoras Ribeirinhas detêm para com a escola e a Comunidade advém do convívio cotidiano e a construção de uma relação de respeito e parceria, em que a reciprocidade gera desenvolvimento no processo de ensino-aprendizagem devido à participação ativa dos pais na escola e nos eventos promovidos pela instituição, e que as professoras já possuem um histórico de trabalho significativo na escola, mesmo com todos os desafios que enfrentam para conseguir exercer seu trabalho.

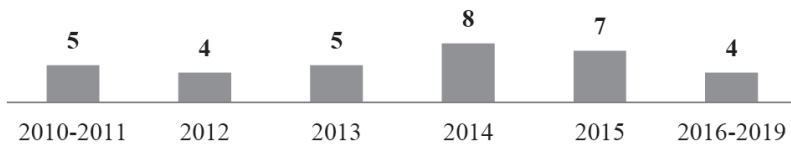
Chegar à escola por si só já é um desafio. O transporte escolar raramente falha, hoje temos dois barqueiros a serviço da escola via contrato com a rede municipal. Mas as professoras geralmente vêm de casco ou rabudo, para chegarem antes dos alunos e organizarem suas coisas. É necessário todo um jogo de cintura para organizar meu tempo, entre os afazeres domésticos e a organização das minhas aulas e questões burocráticas da escola. (..). Mas é bom trabalhar

em uma comunidade tão receptiva e participativa, os alunos são sempre obedientes e prestativos, e conheço quase que 100% as famílias dos alunos, o que torna a escola parceira dos responsáveis. (Educadora **A. S. B.** entrevista concedida em Abril/2019).

As educadoras possuem uma vida de trabalho e dedicação, nesse tempo e a vivência adquirida, as atividades desenvolvidas sempre buscaram discutir o entorno da escola e as vidas cotidianas dos sujeitos, possuindo temas geradores específicos, buscam envolver a realidade dos mesmos, utilizando os recursos disponíveis para elucidar suas metodologias e facilitar o desenvolvimento do senso cognitivo dos educandos.

Atualmente a escola conta apenas com quatro educadoras, quadro que se repete nos últimos quatro anos. A justificativa dada pela Secretaria de Educação Municipal é que o número de alunos é insuficiente para que se dividam as séries por anos regulares, e a escola não possui salas suficientes para que se distribuam esses alunos, assim o número de educadoras, para a SEMED, é suficiente para ensinar o contingente de educandos.

Gráfico 1 - Histórico de Docentes Da EMEF de Tabacal.



Fonte: EMEF de Tabacal, 2019.

Nos últimos dez anos a escola de Tabacal teve um corpo docente com pequenas variações em seu quantitativo, em que predominantemente os professores eram as mulheres, a última datação de um professor de sexo masculino na escola foi em 2015, e daí por diante, as professoras é quem se dedicam a tarefa de ensinar e zelar pela escola junto à comunidade e ao restante do corpo de funcionários.

A qualificação profissional é um quesito de extrema relevância para quem trabalha com a educação, principalmente em se ter tato para vincular o saber científico com o saber empírico dos educandos, assim as práticas pedagógicas também podem ser desenvolvidas de acordo com os saberes adquiridos durante a formação docente. Dentro de tudo que foi levantado, é possível perceber que a vida de Educadoras Ribeirinhas é dotada de complexidades que vão desde as dificuldades com a falta de recursos até o companheirismo que possuem com a comunidade escolar, em que mesmo com a falta de políticas públicas e recursos didáticos que incentivem um processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico, além de fatores externos de suas vidas, exercem seu papel com todo empenho e não medem esforços para realizar um belo trabalho.

Considerações finais

Ensinar se refere em traçar objetivos; organizar os conteúdos para ministra-los; filtrar o que deve ser ensinado; respeitando a ideia de posição acadêmica e social que o educador exerce e o papel do aluno em estar interessado a aprender. A aprendizagem sugere o envolvimento dos sujeitos no processo de ensino, a participação e a vontade e desejo de aprender (FRANCO, 2015). Assim, as práticas pedagógicas são compostas por contradições, intercaladas pelos movimentos de conservação e ruptura, em que apenas realizadas com o coletivo e pedagogicamente configuradas, podem dar sentido ao processo de ensino-aprendizagem por meio do diálogo reflexivo e crítico pautado as ações e intencionalidades.

As aulas que são pautadas apenas em transposição didática mecanizada, presas aos conteúdos dos livros; falta de diálogo que instigue a criticidade e reflexão dos alunos, não podem ser consideradas práticas pedagógicas, pois perdem a essência de ser uma iniciativa tomada para produção de conhecimento, sen-

do necessária a tomada de ações pedagógicas norteadoras das vertentes didáticas das práticas escolares, que são ações palpáveis às Educadoras Ribeirinhas, que vislumbram a organização e zelo pelo trabalho que realizam.

Verificamos que existem alguns fatores que interferem, direta e/ou indiretamente, no papel das Educadoras Ribeirinhas e no bom desenvolvimento de suas práticas pedagógicas, sendo evidente: os problemas e fornecimento adequado de materiais didáticos; bem como a falta de infraestrutura para atividades extracurriculares; alunos de vários níveis de ensino em uma mesma que necessitam de metodologias diferenciadas; formações continuadas para as professoras acessível na localidade onde a escola está situada; apoio didático e metodológico para o atendimento da Educação Especial; planejamento e seleção de conteúdos conforme a realidade e necessidade dos alunos; e um calendário escolar diferenciado que reconheça as necessidades da vida no campo e suas peculiaridades.

Por meio das análises realizadas, é possível dizer que as questões norteadoras foram respondidas de forma plausível. As Educadoras Ribeirinhas possuem a vivência e o conhecimento necessário para implementar práticas pedagógicas que instiguem o processo de ensino-aprendizagem, sendo capazes de se articularem no espaço escolar apesar do mínimo de recursos possíveis ofertados, mesmo sendo evidente que as diferenças entre uma Educação Seriada de meio Urbano proporcionam uma maior comodidade para as Educadoras que trabalham com essa modalidade de ensino, por morarem próximo a escola e serem melhor assistidos pelo poder público, enquanto que a Educação Ribeirinha requer um maior planejamento e empenho, desde o fato de chegar a escola, quanto organizar as práticas pedagógicas para atender sujeitos de diferentes níveis de ensino em uma mesma sala de aula.

Nesse sentido, no que tange a dinâmica de relação entre os sujeitos e as práticas pedagógicas para subsidiar o processo de

154 | ensino-aprendizagem nas escolas do campo, é possível constatar que o modo de construção das mesmas se dá em um processo conturbado, que si distancia bastante do ideal previsto nas instâncias legais da educação. Mas, mesmo com todas as dificuldades presentes no processo, as educadoras estão incessantemente buscando práticas pedagógicas inovadoras e conteúdos dinâmicos, buscando abarcar a diversidade cotidiana dos espaços ribeirinhos.

Diante do exposto, a perspectiva de Educação do Campo, nos apresenta uma nova forma de enxergar a escola, não apenas para atender as reivindicações dos educandos, mas como espaço de reflexão e construção social, com um caráter formativo e de constante aprendizado, em que tanto o aluno, quanto o professor estão envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, e uma proposta pedagógica que se encaixe nos padrões de vida, histórias e lutas dos sujeitos do campo.

Assim, como a concepção de escola do campo surge e se configura por meio dos movimentos em prol de uma educação de qualidade no e do campo, é possível dizer que as Educadoras Ribeirinhas têm em mãos a oportunidade de viabilizar essa modalidade de ensino, se estiverem em sintonia com a Comunidade escolar, e possuírem experiências suficientes para entender que educar levando em consideração os sujeitos é uma forma de luta contra o sistema capitalista opressor que preza por uma educação meramente capitalista de produção (FRANCO, 2015).

Cabe aos educadores, independente de gênero, construir trabalhos pedagógicos que vislumbrem além do espaço escolar, como espaço de ensino, e sejam capazes de superar a fragmentação disciplinar, com metodologias inovadoras e instigantes, que os transformem mais do que um “Professor para o Campo”, sendo um sujeito considerado como “Educador do e no Campo”, em que há a necessidade de valorização desses profissionais, pois para além da luta por uma educação de qualidade que envolva os sujeitos, é importante reivindicar por melhorias de

condições de trabalho a quem irá instruir tal processo de ensino-aprendizagem, fornecendo condições dignas de trabalho e vivência, por meio de políticas públicas institucionalizadas para essas Educadoras e Educadores no e do Campo, que necessitam de todo um aparato para desenvolverem suas atividades da melhor maneira possível.

Por fim, é imprescindível compreender que as Educadoras Ribeirinhas são uma classe de profissionais dedicadas e mesmo com todas as dificuldades que enfrentam, prezam pela construção e reformulação contínua de suas práticas pedagógicas para alcançarem um processo de ensino-aprendizagem capaz de atender as necessidades de seus alunos.

Referências

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *A pesquisa no cotidiano escolar*. In: FAZENDA, Ivani (org.). *Metodologia da Pesquisa Educacional*. 5ed. São Paulo: Cortez, 1999.

ARROYO, Miguel Gonzales. *A educação básica e o movimento social do campo*. Miguel Gonzalez Arroyo e Bernardo Mançano Fernandes. – Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 1999. Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, n.º 2.

ARROYO, Miguel Gonzalez. *Outros sujeitos, outras pedagogias*. RJ: Vozes, 2014.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salet; MOLINA, Mônica Castagma (Orgs.). *Por uma educação do campo*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Salet Roseli; MOLINA, Mônica (Orgs.). *Por uma educação do campo*. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

156 | 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*. Publicado no Diário Oficial da União 5/11/2010. BRASIL. Lei Nº 9.394, 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Publicada no Diário Oficial da União no dia 23/12/1996.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 02 de fevereiro de 2019.

CALDART, Roseli Salette. *Educação do Campo: identidade e políticas públicas* / Edgar Jorge Kolling, Paulo Ricardo Cerio- li, osfs e Roseli Salette Caldart (organizadores). Brasília, DF: articulação nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. Coleção Por Uma Educação do Campo, n.º 4.

CALDART, Roseli Salette. *Sobre educação do campo. III Seminário do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)*. Luziânia: Goiás, 2012.

CALDART, Roseli Salette. *Sobre educação do campo. III Seminário do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)*. Luziânia: Goiás, 2012.

CALDART, Salette Roseli et al (Orgs). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CAMPOS, Christiane Senhorinha Soares. *A face feminina da pobreza em meio à riqueza do agronegócio*. Buenos Aires: CLACSO, 2011.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. *Pedagogia e Prática Docente*. São Paulo: Cortez, 2012.

157

FRANCO, Maria Amélia Santoro. *A pedagogia como ciência da educação: entre práxis e epistemologia*. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. *Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações*. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set. 2015.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. *Práticas pedagógicas nas múltiplas redes sociais*. In: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda. *Doze temas da pedagogia: as contribuições do pensamento em currículo e em didática*. v. 1. São Paulo: Cortez, 2012b. p. 169-189.

MALUF, Marina. *Ruídos da Memória*. São Paulo: Siciliano, 1995.

MOLINA Mônica Castagna. *Desafios para os Educadores e as Educadoras do Campo*. In: Educação do Campo: identidade e políticas públicas / Edgar Jorge Kolling, Paulo Ricardo Cerio- li, osfs e Roseli Salette Caldart (organizadores). Brasília, DF: articulação nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. Coleção Por Uma Educação do Campo, n.º 4.

MOLINA, Mônica C.& HAGE, Salomão M. *Políticas de Formação de Educadores do Campo no Contexto da Expansão da Educação Superior*. Revista Educação em Questão. Natal, v. 51, n. 37. p. 121-146, jan./abr. 2015. Disponível em: <http://www.periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7174>.

MOLINA, Mônica Castagma; SÁ, Laís Mourão. *Educação do campo*. In: ALENTEJANO, Paulo; CALDART, Roseli Salette; FRIGOTTO, Gaudêncio; PEREIRA, Isabel Brasil. Dicionário da

158 | educação do campo. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

MOLINA, Mônica; FREITAS, Helana Célia de Abreu (Orgs.). Educação do Campo. *Em Aberto*, v. 24, n. 85, p. 1-177, abr. 2011.

MOLINA, Mônica; SÁ, Laís Mourão (Orgs.). *Licenciaturas em educação do campo: registros e reflexões a partir das experiências-piloto* (UFMG; UnB; UFBA E UFS). Belo Horizonte: Autêntica, 2011. (Coleção Caminhos da Educação do Campo; 5).

NAWROSKI, Alcione; BELTRAME, Sonia Branco. *AS PROFESSORAS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO EM SANTA CATARINA* Fazendo Gênero: Diásporas, Diversidades, Deslocamentos. 23 a 26 de agosto de 2010.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. *O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afectos, entre a sala e o mundo*. In: MACHADO, Maria

PERREIRA, Edir Augusto Dias. *O Campo Ribeirinho: Educação Escolar e Território na Amazônia*. In: Povos Ribeirinhos da Amazônia: Educação e Pesquisa em Diálogo. Dayana Viviany Silva de Souza, Maria Eliane de Oliveira Vasconcelos, Salomão Antônio Mufarrej Hage (organizadores). Curitiba, CVR, 2017. p. 31-57.

SOUZA, Dayana Viviany Silva de; FREIRE, Jacqueline Cunha da Serra. *Formação de Professores Campo Ribeirinho: Remando na Experiência do Curso de Pedagogia das Águas*. In: Povos Ribeirinhos da Amazônia: Educação e Pesquisa em Diálogo. Dayana Viviany Silva de Souza, Maria Eliane de Oliveira Vasconcelos, Salomão Antônio Mufarrej Hage (organizadores). Curitiba, CVR, 2017. p. 279-297.

SOUZA, Maria Antônia de Souza. *Educação do Campo: Políticas, Práticas pedagógicas e Produção Científica*. Educ. Soc. Campinas, vol.29, n.105, p. 1089-1111, set./dez. 2008. Disponível em : <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em:03/04/2019.

WANZELLER, Larissa Ribeiro. *Trabalho feminino na Amazônia: reflexões teóricas sobre desigualdade de gênero no emprego informal*. Disponível em: Acesso em: 21/10/2018.

7

Experiências inclusivas na escola do campo: narrativas autobiográficas de uma professora da classe multissérie

Jaciele de Jesus Trindade

Ghislaine Dias da Costa Bastos

A educação do Campo nasceu como crítica à realidade ao modo como estava sendo ofertada a educação brasileira, especialmente à situação educacional do povo brasileiro que trabalha e vive no/do campo. Essa crítica se fez primeiramente na prática através das lutas sociais pelo direito à educação que está interligada a luta pela terra, pelo trabalho, pela igualdade social, por condições de uma vida digna de seres humanos no lugar onde moram. A Educação do Campo é um movimento real de combate ao atual estado de coisas, por isso ela está pautada em movimentos práticos, de objetivos ou fins práticos, de ferramentas práticas, que de fato expressa e produz concepções teóricas, críticas a determinadas visões de educação, de projetos de campo e de país, porém elas são interpretações da realidade construídas em vista de orientar ações/lutas concretas (CALDART, 2009).

Educação do Campo busca discutir uma concepção de educação e de escola do campo que pense numa totalidade e não apenas nos aspectos pedagógicos e de currículo, mas que possa levar em conta os aspectos políticos, sociais, culturais onde se encontra, que tenha em si um princípio que perpassa por todos esses aspectos, e que reconheça os saberes dos sujeitos do campo, visando a construção do conhecimento a partir do contexto social e cultural dos sujeitos do campo. O Decreto 7.352 (2010)

[...] os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural.

Dentro desse viés, o Movimento de educação do campo, anuncia uma educação engajada politicamente com as populações do campo, buscando construir uma educação que supere

162 | sua condição de inferioridade em relação a educação da cidade. Na Amazônia, há a compreensão de que a realidade do campo é de exclusão, de precariedade, onde boa parte da educação escolar ofertada é em classes multisseriadas (OLIVEIRA, 2012). Diante desse cenário de classes multisseriadas no campo, cabe também analisar como vem ocorrendo a inclusão de pessoas com deficiência nessas escolas.

Pois, historicamente a inclusão de pessoas com deficiência na escola de ensino regular é impregnada por preconceito, exclusão, negação de direitos, desrespeito às diferenças e às particularidades de cada indivíduo. A escola em sua maioria ainda é um espaço de exclusão onde se reproduz diversas formas de discriminação e, ao longo do tempo, tem negado a um considerável grupo de minorias, inclusive pessoas com deficiência, condições de usufruir dos direitos já garantidos em lei.

O marco para a garantia dos direitos de igualdade para o acesso e participação da pessoa com deficiência no sistema escolar foi a Declaração de Salamanca (1994). A concepção de Educação Inclusiva trazida pelo princípio fundamental da Declaração de Salamanca propõe uma modificação no modelo escolar, no qual a escola precisa assumir o desenvolvimento e a aprendizagem de todos os alunos, inclusive do aluno com deficiência. Assim, a escola deve acolher a todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras, respeitando as suas características e necessidades individuais.

Neste artigo, tecemos algumas reflexões sobre a prática da professora-pesquisadora num contexto de sala de aula. Caracterizada como estudo de caso, de abordagem qualitativa, a pesquisa refere-se ao trabalho realizado com alunos de uma classe multisseriada de 3º, 4º e 5º ano do ensino fundamental, em uma escola do Campo no município de Cametá/PA, nos anos de 2018 e 2019. O objetivo deste estudo foi refletir sobre essa prática enquanto docente, visando perceber se as metodologias que vem

sendo aplicadas estão favorecendo o desenvolvimento integral da aluna com deficiência do contexto educacional em questão.

Foi usada como técnica de coleta de dados os materiais autobiográficos específicos, a entrevista semiestruturada, narrativas orais e escritas da professora, dos pais da aluna com deficiência, da própria aluna, dos alunos da classe, e de alguns moradores da comunidade, além do diário de aula, fotografias e outros materiais de uso pessoal que auxiliaram a realização e análise da pesquisa.

O texto está estruturado em três tópicos, no primeiro discutiremos sobre a forma de como a escola do campo e a educação inclusiva podem ser entendidas como uma micropolítica. No Segundo, faz-se uma abordagem sobre o conceito de narrativas autobiográficas, bem como os modos como elas podem colaborar no desenvolvimento da prática docente. Finalmente, no terceiro e último tópico relatamos as experiências inclusivas que a professora tem vivenciado no contexto da classe multisseriada.

A escola do campo e a educação inclusiva como micropolítica

A educação do campo visa a garantia dos direitos a uma educação do povo do campo que leve em consideração as especificidades históricas, sociais, políticas e culturais desse povo, devendo este ter acesso à educação no seu próprio lugar, considerando os saberes que este possui. Já que, a escola do campo é aquela que trabalha desde os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos povos e comunidades que vivem do trabalho no campo. Ela possui o jeito do campo e inclui neste jeito as formas de organização de vida e de trabalho desses povos e comunidades, porque são construídas políticas e pedagogicamente pelos sujeitos do campo, caso contrário, ele continuará sendo apenas uma escola rural (CALDART apud HAGE et al, s/d).

Mas, o que acontece é que nós enquanto professores e a gestão das escolas do campo de modo geral temos dificuldades para lidar com situação que fuja dos padrões culturais impostos pelos detentores do poder político e econômico, até porque, é imposta as escola uma grade curricular pré-estabelecidas pela secretaria de educação e esta por sua vez, a fim de atender o governo e este ao mercado, acabam não levando em consideração os saberes que os alunos trazem, da sua família, da sua comunidade, do seu povo.

No cenário das classes multisseriadas¹ do Campo com várias séries juntas e diferentes idades, a organização do trabalho pedagógico continua seguindo o padrão disciplinar e seriado da escolarização urbana, e isso contribui para fortalecer uma visão negativa das escolas do campo em relação às escolas urbanas, e isso leva, em grande parte dos sujeitos que ensinam, estudam, pesquisam ou demandam a educação no campo e na cidade, a responsabilizar as escolas multisseriadas pelo fracasso escolar dos sujeitos do campo e isso acaba reforçando o entendimento “naturalizado” de que a solução para os problemas vivenciados pelas escolas rurais multisseriadas, seria a transformação delas em escolas seriadas (HAGE; REIS, s/d).

Essa dicotomia entre a educação do campo atrasada e a educação urbana evoluída nos mostra que ainda estamos caminhando a passos lentos para o entendimento e concretude de uma educação do campo de fato, em que a cultura local, as relações cotidianas com a terra, com o rio, com a mata são vistas como

¹ [...] reúne estudantes de várias séries e níveis em uma mesma turma, com apenas um professor como responsável pela condução do trabalho pedagógico, sendo por esse motivo também denominada de Escola Unidocente, diferenciando-se da grande maioria das escolas localizadas nos territórios urbanos, que reúnem ou agrupam muitas turmas em um mesmo prédio escolar, cada uma com o seu professor específico ou com diversos professores, dependendo da etapa escolar, onde os estudantes são enturmados por série, buscando-se atender a convenção estabelecida na legislação vigente quanto à relação série-idade (HAGE; REIS, s/d, p.4

Uma educação *do e no* campo. **No:** o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; **Do:** o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais. (CALDART, 2002, p.26).

É essa educação que devemos almejar nas escolas do campo, mas é preciso entender que quando se diz que a escola tem que está vinculada com a formação humana dos sujeitos e deve levar em conta a identidade dos mesmos, não significa que ela tem que abandonar completamente os conteúdos, mas fazer com que os diferentes saberes dialoguem, partindo sempre da realidade do educando, pois o que de fato acontece é que as nossas (professores) práticas pedagógicas são fragmentadas, por isso, o aluno acaba não associando o que aprendeu nos diferentes bimestres, por exemplo. Pois, é preciso ter consciência que é possível conectar as práticas umas com as outras progressivamente ao longo do ano.

Todavia, o que se percebe é que a escola na maioria das vezes não discute tema que envolve os sujeitos não somente em termos de conteúdo, mas em termo de formação humana, muito pelo contrário, os sujeitos sociais que estão presentes nessas realidades não se vêem representados, por isso, nós enquanto professores, pesquisadores precisamos fazer com que esses sujeitos se tornem efetivos no processo educativo, como sujeitos históricos e culturais dentro das escolas e não como se fossem alheio ao processo de ensino-aprendizagem, que por vezes os deixam de fora da escola enquanto espaço de formação humana, e dessa forma, deixa também de contemplar a diversidade do Campo.

E a diversidade do Campo além daquela em que os sujeitos habitam extensões territoriais diferentes, como é o caso das pessoas que moram nos espaços rurais, em comunidades indígenas, quilombolas, ribeirinhas e outros e possuem uma história, cultura e estilo de vida diferente do que se vivencia nos centros

166 | urbanos. Há também nesse espaço aqueles sujeitos com diferenças orgânicas causadas por alguma deficiência e eles também vem lutando pelo acesso e permanência na escola, e uma escola de qualidade, ainda que esses espaços sejam muitas vezes excludentes.

Por isso, é preciso pensar numa proposta de educação do campo inclusiva que modifique o modelo escolar vigente, onde a escola possa desenvolver e garantir a aprendizagem de todos os alunos, oportunizando também condições de acesso, permanência e sucesso escolar dentro das limitações de cada sujeito. Pois assim a diversidade existente nas escolas poderá ser valorizada. Já que

O desafio da Educação Inclusiva é educar conjuntamente os alunos com e sem deficiência nas classes de ensino comum, de forma a construir conhecimentos básicos, e assim participarem com igualdade de condições do mundo letrado, dos grupos sociais em que está inserido, de modo a se constituírem como indivíduo, como cidadão, e assim poderem compartilhar do social, do modo de viver (FERNANDES, 2015, p.77).

E nesse sentido, deve-se ressaltar o papel da escola, pois ela é um importante espaço público de socialização dos alunos, por isso ela deve educar visando a superação de preconceitos, uma vez que, a inclusão é um movimento de eliminação de barreiras quer da pessoa com deficiência, quer de gênero, de raça, etnia, etc.; sejam estas barreiras sociais, educacionais ou outra. Porém, essa convivência com a diferença no âmbito da escola pressupõe mudanças estruturais e pedagógicas visando atender às necessidades específicas dos alunos com deficiência. Assim, os educandos com deficiência que vivem e frequentam as escolas do campo precisam ser atendidos em suas especificidades de sujeitos com deficiência e do campo, devendo ser articuladas as políticas de educação do campo e da educação inclusiva (FERNANDES, 2015). Porém, para muitos alunos com deficiência a escola é bastante segregadora, como podemos ver nesse relato

Professora, a senhora tem que passar dever no caderno da Mariana esse ano. Ano passado a Mariana vinha pra cá pra escola e ficava sentada no canto da sala sem fazer nada, a outra professora dela falava que não dava tempo de todo dia passar dever pra ela, como a turma é multisseriada os alunos que não sabem ler precisavam muito da atenção dela, porque senão eles atrapalhavam a aula (RELATO DA MÃE DA ALUNA COM DEFICIÊNCIA, 2018).

Isso mostra as dificuldades que muitos profissionais têm para pensar e reconstruir sua prática docente e profissional à luz de novos referenciais educacionais, e dessa forma, acabam apenas integrando os alunos com deficiência e este tem que se adaptar à escola, ao invés de aceita-los como são na sua especificidade.

É preciso entender que todos os sujeitos têm direito a uma educação de qualidade, esse entendimento no âmbito escolar é um passo importante para efetivar tais direitos, todavia, é preciso levar em consideração que a inclusão de pessoas com deficiência de forma efetiva se torna difícil principalmente nas escolas do campo, porque nós docentes da rede municipal de ensino não somos “preparados” para receber esses alunos e, além disso, não temos boa infraestrutura para desenvolver atividades diversificadas que atendam as particularidades desses alunos, eles também não recebem acompanhamento pedagógico especializado no contra turno, recebemos em nossas salas e na maioria das vezes, vamos tentando criar estratégias pedagógicas para podermos ensiná-los, mesmo sem ter a certeza que o caminho percorrido é o mais ideal para atender suas necessidades.

Fernandes (2015) em sua tese aponta alguns autores que apresentam, por meio das narrativas dos sujeitos do campo, as dificuldades de construir práticas educativas na Amazônia Paraense. Entre as dificuldades apresentadas estão: a precariedade da formação dos professores, a falta de infraestrutura para desenvolver o trabalho pedagógico; o excesso de funções que os professores exercem; as longas distâncias para alunos e pro-

168 | fessores chegarem à escola; a oferta irregular da merenda; os currículos deslocados das realidades das populações do campo e a falta de políticas públicas para mudar o quadro desolador que se abate sobre a educação do campo.

Para isso, podemos buscar compreender os contextos de ensino e aprendizagem escolares através de diversos olhares, entre eles, sob o olhar da existência de uma micropolítica escolar. Pois, a escola pode ser entendida como um complexo sistema de funcionamento ou organização, que compreende todas as relações existentes em um contexto escolar. A esse dinâmico sistema de funcionamento da escola composto pelas estratégias empregadas por indivíduos ou grupos para alcançar seus interesses, em que se manifestam diferentes perspectivas, conflitos, negociações e diferentes arranjos pode ser chamado de contexto micropolítico. Entender que o modo no qual a micropolítica é operada em uma escola pode influenciar o fazer do professor dando suporte ou não em conflitos, ampliando ou limitando os espaços físicos de atuação, os conteúdos desenvolvidos e a autonomia do professor (BORBA, 2015).

Assim, cabe a escola o processo de transformação, começando pela prática do professor na sala de aula, como forma de micropolítica de inclusão, já que, a micropolítica pode ser pensada como um efeito provocado a partir e com pequenas ações cotidianas, muitas vezes não previsíveis, pois não há como controlar. Pois, a micropolítica se dar em meio aos sistemas complexos, múltiplos e instáveis, impossíveis de prever resultados futuros, tendo em vista as mudanças sutis que vão ocorrendo com as ações que acontecem nesses sistemas. (FERRAÇO e AMORIM, 2017).

Assim, mesmo que as ações e as diferenças, de início, sejam insignificantes, imperceptíveis teríamos a dimensão do tempo agindo de modo a provocar alterações, mutações, redes, hibridizações, expansões produzindo outras ações, outras condições, outras expansões, outras formas de micropolíticas. (APUD, 2017, p.8)

Ainda que sejam ações pequenas e graduais realizadas no cotidiano da sala de aula, elas podem ser capazes de transformar a vida dos sujeitos envolvidos. Pois, além dos benefícios para as pessoas com deficiência, os demais alunos poderão desenvolver-se no ambiente mais inclusivo e com mais respeito a todos, ganha o professor em sala também, pois, poderá contar com a colaboração de todos e desenvolver um trabalho mais eficiente e que possa ultrapassar os muros da escola.

As narrativas autobiográficas e a prática docente

A pesquisa foi realizada a partir de uma análise da minha própria prática como objeto de investigação numa turma multisseriada de 3º, 4º e 5º ano do ensino fundamental onde está inserida uma aluna com deficiência na E.M.E.F. Igarapé da Prata que fica localizada na Comunidade de Livramento no município de Cametá, mais precisamente no Ramal II, o acesso da rodovia BR422 até a escola é de aproximadamente 3Km por uma estrada de terra, e a distância da escola para cidade de Cametá é de 16 Km aproximadamente. A comunidade em questão está localizada nas cabeceiras do Rio Cupijó no distrito de Cametá zona rural.

A escola foi fundada em 2002 por iniciativa dos moradores da comunidade, que se organizaram e solicitaram várias vezes ao prefeito a implantação de uma escola nesse trecho da comunidade, inicialmente funcionava na casa da única professora que havia na escola na época, ao longo dos anos ela funcionou em casas diferentes nesse mesmo perímetro. Somente em 2008 a prefeitura municipal de Cametá resolveu construir um prédio próprio para a escola.

O total de alunos na escola é de aproximadamente 40 crianças, ainda tem os “encostados”, que são aqueles alunos que ainda não atingiram a faixa etária para estarem oficialmente matriculados. Esses alunos estão divididos em duas turmas multisseriadas: uma composta pelo jardim I e II, 1º e 2º ano e a outra

170 | pelo 3º, 4º e 5º ano, nessa segunda turma os alunos tem entre 08 a 17 anos, a presença de aluno com distorção idade-série está associada principalmente a evasão escolar no decorrer do ano para se dedicarem ao trabalho e também isso ocorre pela falta da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na comunidade. A equipe é composta por uma pessoa do Serviço geral (que também faz a merenda), dois professores de classe, uma professora responsável (que também é responsável por mais uma escola de maior porte), e uma coordenadora (que além dessa coordena mais 3 escolas).

Em relação à estrutura física a escola é constituída por duas salas, a secretaria, a copa e dois banheiros (sendo um inativo, usado como depósito). A segunda sala é anexa e foi construída em 2015 toda em alvenaria, o restante da escola tem piso de alvenaria, as paredes de madeira e coberto com telhas de barro. Na escola existe precariedade em termos de saneamento e condições de trabalho. O abastecimento de água é feito através de poço artesiano puxado por bomba até a caixa d'água, e é colocado diretamente no bebedouro para as crianças e usado no preparo da merenda sem que haja tratamento adequado dessa água. Os professores (são 2 na escola) se ressentem da falta de biblioteca, de área para atividades de recreação, de equipamentos e de mobiliários adequados. Estas situações de infraestrutura repercutem de forma negativa no trabalho pedagógico realizado pelos professores em sala de aula. Os docentes não têm condições de realizar com qualidade atividades de leitura, recreação e ludicidade. Não há também, sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e nem profissional para atender as duas alunas com deficiências no contra turno.

Optou-se pela Comunidade como lócus de pesquisa, por esta ser também o local de trabalho da professora-investigadora, haja vista que este estudo centrou-se na abordagem autobiográfica, com o objetivo de descrever e refletir sobre a pesquisa em questão, pois, escrever sobre si torna-se um recurso de pesquisa

e de formação sobre o cotidiano e a prática profissional docente, compondo-se como método de construção do conhecimento e de reflexão das significações do próprio fazer pedagógico (ALVES, s/d).

“Os estudos com as narrativas de vida permitem compreender as mudanças sociais e culturais nas vidas dos sujeitos e que se coloca as relações em diversos contextos, nos quais passam a significar suas ações e sua própria trajetória de vida pessoal e profissional” (ALVES, s/d, s/p). As narrativas de si possibilitam a reflexão e avaliação da própria prática do pesquisador, bem como, colabora para a sua formação.

O diário de aula também foi usado para o registro das atividades e avaliação de desempenho, pois Sousa e Cabral (2015) o diário é um instrumento importante porque ajuda o professor-pesquisador refletir sobre seu plano de aula e suas ações educativas, e assim o diário se torna uma espécie de guia, onde é sempre possível rever os registros feitos e assim poder refletir sobre essas ações visando sempre melhorá-las. Isso possibilita fazer melhorias sempre que a metodologia empregada não apresenta bons resultados.

Mas para isso é preciso entender o contexto social em que tais práticas se realizam, compreender as relações do homem com a natureza e com o trabalho. Na Comunidade de Livramento, por exemplo, a atividade econômica desenvolvida pela comunidade está ligada diretamente à agricultura, principalmente ao plantio da mandioca. A maioria dos moradores da comunidade tem suas casas no Livramento e fazem suas roças nos terrenos que possuem em locais mais afastados da comunidade, onde trabalham em companhia de filhos, netos e de companheiros/as, quando há. As pessoas com deficiência dependendo do tipo e graus de deficiência participam do trabalho familiar nas roças ou doméstico.

A S. é uma dona de casa, ela faz comida, lava louça e roupa, varre casa, faz todos os serviços da casa. Mas tem dia

que amanhece de lua, ainda quando chega a força da lua ela fica mais agoniada, não faz nada, não come e nem fala com ninguém e se a gente mexer com ela é pior, porque ela quer bater na gente. Foi por isso, que ela não deu pros estudos, parou na 7ª série, porque quando ela amanhecia atacada, não tinha quem fizesse ela ir na aula e ela tirava reprovação. (RELATO DA ÍRMÃ DE UMA DEFICIENTE INTELECTUAL, 2019)

Oliveira (2005, p. 173) explica que o imaginário social construído em torno da associação do deficiente intelectual com o doente mental por meio da representação de que a lua provoca mudanças comportamentais reforça o olhar discriminador para o comportamento e as atitudes das pessoas com deficiência.

Para Neto e Bezerra (2017), a invisibilidade das deficiências está presente tanto na cidade quanto no campo, mas neste último a realidade é mais gritante, pois tanto as famílias, quanto o poder público/estatal ou a sociedade em geral fazem de conta que o problema não existe. O que se observa na comunidade é que inclusão social das pessoas com deficiência ainda não é efetiva, elas são na maioria das vezes invisibilizadas, silenciadas, sem poder exercer o direito de transitar pela sociedade de forma inclusiva. Pois, essas pessoas são vistas como “doentes” pelos moradores, pois quando faço a pergunta para os moradores: como vocês se relacionam com as pessoas com deficiência?

Eles não saem quase da casa, é mais quando a gente vai na casa deles pra gente vê eles por lá e as duas que estudam aqui que a gente fica vendo. Só a M.L e o R. que quando tão ruim da cabeça ficam andando pela estrada o dia inteiro, as crianças tem medo deles. A M.L anda muito, têm vez que os filhos têm que ir atrás buscar ela, se não ela não volta (RELATO DA MORADORA J., 2019).

De fato, há aproximadamente 12 pessoas que apresentam alguma deficiência na comunidade investigada, mas não se observa muita interação social dessas pessoas na comunidade, fica mais restrito ao convívio familiar, principalmente, as pes-

soas com deficiência intelectual. Essas pessoas são chamadas de “doidas”, “doentes” e muitas são questionadas se de fato apresenta a deficiência. Elas também sofrem com gozação, piadinhas preconceituosas e xingamentos das crianças, moleques e até de alguns adultos.

Eu acho que o R só finge que é doido, bem que ele vai sozinho pra cidade vender a farinha dele, os bagulhinhos que ele leva, anda benzinho lá pela feira, compra as coisinhas dele e vem direitinho no ônibus. Aqui que ele fica andando teteé pela estrada e querendo brigar com o pessoal (RELATO DA MORADORA J., 2019).

Esse entendimento da deficiência intelectual como fingimento gera um problema, pois dificulta a compreensão de que essas precisam de acompanhamento médico e também de apoio da família, educacional e da comunidade. Dessa forma, também torna-se mais difícil a conscientização da comunidade em relação ao direito da pessoa com deficiência de interagir na sociedade de forma igual. E isso, é refletido na escola, pois as crianças tendem também a enraizar a cultura de que uma pessoa com deficiência é uma pessoa doente.

Isso é percebido dentro da sala de aula, quando o aluno pede para trocar de cadeira quando está perto do aluno com deficiência, quando não deixa esse aluno participar das brincadeiras. E ao ser questionado do por que dessa a atitude, o aluno M do 5º ano responde “é porque ela é doente, não sabe conversar com a gente”. A resposta demonstra esse reflexo cultural enraizado. Então, o(a) professor(a) passa a ter o desafio de ensinar de modo diferente do que vem sendo reproduzido, tornando-se elemento fundamental na formação desses sujeitos. Daí a importância do olhar próprio daqueles que trabalham com a educação inclusiva, sobretudo nas áreas rurais, onde o mais importante é buscar estabelecer um diálogo entre os moradores da comunidade, as pessoas com a deficiência e os educadores com vistas a construir uma prática micropolítica de educação inclusiva do campo.

Além disso, as barreiras para a pessoa com deficiência quanto à participação social são muitas, seja no campo ou na cidade. Barreiras arquitetônicas, de comunicação e de atitudes são frequentes com a ausência de acessibilidade para a locomoção, de interação e de convivência social. Prédios públicos com escadas ou com alguns obstáculos, banheiros sem adaptação; ausência de tecnologias e de formação para os profissionais da educação são exemplos cotidianos vivenciados no contexto escolar.

Dentre os maiores problemas das escolas no campo está o deslocamento dos alunos e professores, seja por transporte rodoviário ou pluvial, o que agrava quando o aluno tem uma deficiência e necessita de transporte escolar adaptado. Nessa concepção, a impossibilidade de participação social que as pessoas com deficiência enfrentam não se justifica pela deficiência em si. Essa impossibilidade, traduzida, muitas vezes, por incapacidade, é resultado das barreiras sociais que são impostas a elas (NETO; BEZERRA, 2017).

A Mariana não vem pra escola em dia de chuva, porque não tem como o pai dela vim trazer ela e nem o irmão dela, porque o caminho fica muito feio pra passar com a bicicleta e pra sair pra estrada pra pegar o ônibus fica ruim também, o ônibus não entra no nosso ramal, e esse ônibus da escola falha muito. Fica complicado também pra ela vir de ônibus, porque a irmã dela tem que vim junto e o ônibus demora muito a voltar e não dar tempo da irmã dela se aprontar pra ir pra escola dela de tarde. E quando a bicicleta escangalha ela falta também, porque a gente fica sem ter como trazer ela e os dois meninos. (RELATO DA MÃE DA ALUNA COM DEFICIÊNCIA, 2019).

Nesse relato observa-se o quão difícil é o acesso e a permanência dos alunos que residem longe da escola do campo de modo geral, e torna-se mais agravante para os alunos que apresentam alguma deficiência. Tais situações evidenciam a necessidade, principalmente, da garantia do direito a ser exercido e propiciado. Direito este negado pelo poder público às pessoas com

deficiência residentes e/ou que estudam nas escolas do campo.

É sabido também que em sala de aula para a realização do trabalho na perspectiva da educação inclusiva, são necessários materiais que estejam a serviço das propostas pedagógicas e incentivem o desenvolvimento geral do educando. Já que, o ato de ensinar requer do professor uma análise das necessidades específicas dos estudantes quanto aos diversos tipos de conteúdos de aprendizagem e a tarefa seria de combiná-los com as possibilidades que oferecem os diferentes materiais, visando uma participação ativa dos estudantes com deficiência (TORRES; LOMBARDI, 2017). No entanto, a realidade das escolas do campo ainda é de precariedade, entre tais dificuldades enfrentadas está a falta de materiais didáticos que auxilie nas tarefas diárias do professor em sala de aula.

Nesse contexto, a prática docente precisa se adequar para atender a essa diversidade, pois, o trabalho com a multisserie e com aluno com deficiência requer um esforço a mais a fim de viabilizar o processo de ensino e aprendizagem e para isso, a tarefa educativa exigirá que o professor desenvolva metodologias e recursos que favoreça o ato de ensinar e propiciem o aprender para os alunos com deficiência.

Por isso, o professor ocupa um papel importante no processo de ensino e de aprendizagem na escola inclusiva, pois sabemos que convivemos com a escassez de recursos nas escolas do campo, porém, de nada vai adiantar ter inúmeros recursos, se não houver um profissional capaz de construir estratégias de ensino, que saiba adequar atividades e conteúdos, não só em relação aos alunos com deficiência, mas para a prática educacional como um todo, reduzindo, assim, a segregação, a evasão e o fracasso escolar. No entanto, sem políticas públicas que visem a formação do professor, principalmente fornecendo condições dignas de trabalho e de vida, não será possível efetivar o que é preconizado nas diversas leis elaboradas nesse país. Porém, é preciso ter clareza que

[...] não existe uma formação capaz de certificar um professor de que ele saberá lidar com todas as situações que poderão surgir em sala de aula: “Ainda que seja oferecido um curso bastante amplo em que se abordem 100 situações, por exemplo, poderá o professor se deparar com a 101ª. Trata-se aqui, de convivência humana e não de uma ciência exata. Não há como se ensinar a prática na teoria” (ROSA; BARRALDI, 2017, p.127).

Dessa forma, entende-se que é através da experiência real no cotidiano da sala de aula que o docente aprimora sua prática e pode torna-la ou não inclusiva. A fim de analisar essa prática docente no contexto da escola do campo, pretendemos expor por meio das narrativas produzidas através da escrita da professora, das entrevistas orais com alunos e seus pais mais elementos para a compreensão das experiências inclusivas numa classe multisseriada onde encontra-se uma aluna com deficiência.

Experiências inclusivas na classe multisserie: singularidades e potência criadora para a educação

Para Larrosa (2002) a experiência tem a ver com paixão, tem a ver com o que nos passa, o que nos acontece. É diferente de conhecimento, é diferente de informação, pois a informação não é experiência. Além disso, a experiência é aquilo que nos toca, seja ao falar com alguém, seja ao fazer uma leitura, assistir um filme, assistir uma aula, é um acontecimento real que acontece e ao acontecer nos toca de tal forma que nos transforma, nos modifica. Quando passamos por uma experiência nos modificamos de tal modo, que não somos mais os mesmos depois de tal experiência. No entanto, para se viver a experiência, é preciso desacelerar, pois o tempo da experiência é outro tempo que não combina com a pressa. Por exemplo, a experiência com um aluno com deficiência é um tempo que não combina com o tempo da escola, pois o tempo desse aluno não é o tempo cronológico da escola, da entrada e da saída. O tempo de aprendizagem desse

aluno é diferente. É o tempo de escutar mais, ver mais, observar mais, de perceber mais, de alargar o tempo. Acreditamos que convivência com alunos com deficiência provoca no docente mudanças significativas nas suas práticas e nas suas atitudes.

Pois a docente da classe multisseriada composta pelo 3º, 4º e 5º ano do ensino fundamental da E.M.E.F. Igarapé da Prata entende que a sua formação quanto professora também contribui para a invisibilização da pessoa do campo e com deficiência. O currículo dos cursos de pedagogia pouco discute essas especificidades, está mais centrado no aluno urbano e sem deficiência. Além disso, a escola não conta com o acompanhamento pedagógico especializado, então é na prática na escola que se busca favorecer o ensino-aprendizagem desses alunos. Por isso, o primeiro impacto com essa realidade foi paralisante, no entanto, não foi o impeditivo para se refletir sobre essa realidade e repensar sua prática, ainda que tivesse dificuldades de colocar em diálogo o que aprendeu na sua formação com a realidade concreta da escola. E assim, a professora acolhe a aluna com deficiência em sua sala, mesmo com alguns receios, e veem elaborando estratégias pedagógicas envolvendo a participação de todos os alunos, como: rodas de conversa, dinâmicas, jogos, produção em sala de materiais pedagógicos específicos, aulas passeio entre outros, visando envolver e ensinar essa aluna com deficiência e os demais alunos.

O trabalho docente na perspectiva da inclusão requer um pouco mais de esforço e dedicação, pois o professor precisa diariamente fazer as pequenas experimentações de educação, vislumbrar outras possibilidades de práticas com os alunos com deficiência, visando proporcionar a aprendizagem dos mesmos, ainda que os diagnósticos médicos² apontem níveis elevado de comprometimento cerebral para o aprendizado.

² No caso da aluna com deficiência em questão, apresenta um laudo médico onde é diagnosticada com: ADNDN e Diparesia grau IV além de Déficit de atenção e aprendizado e habilitação neurológica e fidioterapia motora.

Para melhor desenvolver as atividades com a multisserie, a sala é organizada com as cadeiras em forma de semicírculo para facilitar a visualização e interação de todos os alunos na realização de tarefas, pois segundo Lima, Nacarato (2009) as interações conduzem a uma dinâmica mais rica, pois os alunos desenvolvem grande parte da tarefa em colaboração, compartilhando pensamentos. Já que, em termos educativos, é fundamental permitir que os alunos interajam, aprendendo a discutir e a argumentar em defesa de suas opiniões.

Embora o nosso contato tenha iniciado em 2014 pelos corredores da escola, foi em 2018 que começou o contato professora-aluna, desde o início ela se mostrou disposta a fazer o que lhe era proposto. Quando lhe era dada alguma tarefa concluía em pouco tempo, ainda que muitas vezes necessite de auxílio, como o de pegar sobre suas mãos para melhorar seu desempenho, pois, naquele período ela apenas pintava e cobria algumas letras. O contato inicial com a Mariana foi bastante pacífico por ela ser uma criança tranquila, no entanto, pouco se expressava e não gostava de participar das brincadeiras e jogos coletivos, estava quase sempre reservada em seu canto e no intervalo das aulas ficava junto com seus irmãos.

Com paciência e dedicação, ela começou a ganhar confiança para se expressar mais e participar de algumas atividades coletivas. Aos poucos ela vem se superando, e conseguindo fazer pequenas tarefas escolares e do cotidiano que ela não conseguia antes, como podemos ver nesse relato

Professora a R. irmã dela vem acompanhar a Mariana aqui na escola porque ela não sabe abrir o botão da calça dela e nem se vestir direito, ela não sabe abrir a porta do banheiro. Lá em casa ela não consegue pentear o cabelo sozinha, escovar o dente direito, a gente tem que ficar perto dela pra ajudar ela a fazer essas coisas (RELATO DA MÃE DA ALUNA COM DEFICIÊNCIA, 2018).

Aos poucos vemos Mariana conseguindo realizar essas tarefas sozinha, que antes fazia com apoio de outras pessoas.

E isso, fica evidente quando a aluna com deficiência fala “*professora deixa eu ir ao banheiro, eu já sei ir sozinha*” (Relato de Mariana, 2019).

E dessa forma a aluna vai ganhando autonomia e passa a desenvolver tarefas que antes a própria família não permitia a sua participação, pelo contrário, era dado ordem para que não a deixasse participar, havia uma superproteção da família em relação a aluna, como expresso nessa fala: “Professora não deixe a Mariana fazer física eu tenho medo dela se machucar, ela não tem jeito pra essas coisas, ela pode cair e se bater” (PAI DA ALUNA COM DEFICIÊNCIA, 2018). Mas, com diálogo e mediação da professora, os pais passaram a permitir a participação mais ativa da aluna nas aulas de Educação física e de certa forma começaram a incentivá-la também em casa. Agora o relato é o seguinte:

Ah professora agora que a Mariana aprendeu a brincar de bandeirinha ela leva brincando com as crianças no quintal. E ela num aprendeu sozinha a andar numa bicicletinha da irmã dela, então. Tem dia que ela passa a tarde inteira em cima daquela bicicleta, quero até comprar uma maior pra ela, por que aquela não tá dando mais pra ela, a perna dela é grande e já fica encolhida na bicicletinha. (RELATO DA MÃE DA ALUNA COM DEFICIÊNCIA, 2019).

Contar com o apoio da família no desenvolvimento social e educacional do aluno é de suma importância, pois segundo Kaloustian apud Fernandes (2015), a família desempenha um papel fundamental na educação formal e informal, já que é em seu espaço que são absorvidos os valores éticos e humanitários e onde se aprofundam os laços de solidariedade. É também em seu interior que se constroem as marcas entre as gerações e são observados valores culturais. Além disso, Jannuzzi apud Fernandes (2015) ressalta que é fundamental que o trabalho para superar (preconceito e discriminação) se inicie dentro da família e da forma mais ampliada possível, ou seja, em que todos os

180 | membros da família contribuam para garantir o desenvolvimento satisfatório da pessoa com deficiência.

Para Mantoan (1997), o aluno com deficiência intelectual é capaz de realizar um processo educacional por meio de um currículo baseado em conteúdos construtivistas. A garantia de se outorgar ao aluno com deficiência intelectual o direito de exercer sua liberdade e autodeterminação, poder de decisão e crítica, facultando-lhe a iniciativa própria na resolução de conflitos de natureza intelectual e moral, é condição importante para o seu desenvolvimento. Deve-se contar também com a colaboração da família e da sociedade para que se estenda a outros ambientes o mesmo clima de confiança

Estreitar os laços entre a família e a professora tem sido primordial para o desenvolvimento geral desta aluna, uma vez que, a relação entre família e escola contribui diretamente na formação do aluno com ou sem deficiência, e, no caso específico dos alunos com deficiência, o apoio dispensado da família influencia na sua inserção socioeducacional (FERNANDES, 2015).

Entende-se que todos os alunos são capazes de se desenvolver, mas o desenvolvimento de cada um é diferenciado, cada um se desenvolve dentro das suas possibilidades e limitações. Quanto a escrita e a leitura, o desenvolvimento da aluna com deficiência dentro dos descritores de alfabetização utilizado pela Secretaria de Educação do Município pode parecer mais lento, por que eles requerem que o aluno no 3º ano do ensino fundamental já tenha uma melhor fluidez na leitura e escrita, no entanto, quanto a leitura a aluna está no processo de conhecimento do alfabeto e números de um e dois algarismos e quanto a escrita ela já consegue retirar do quadro e acompanhar a turma, porém a maioria das vezes, o dever dela é feito no seu próprio caderno, para que ela faça dentro do seu tempo e com orientações específicas, a fim de consolidar o aprendizado.

Pois como afirma Ferreira e Guimarães (2003), o mais importante para uma criança com deficiência não é aprender o

mesmo conteúdo que as outras, mas ter a possibilidade de colaborar, ter autonomia, governar a si próprio, ter livre expressão de ideias e ver o esforço pelo que consegue criar, ser recompensado e reconhecido.

Mas os avanços têm sido significativos, pois no início do ano de 2018 a aluna apenas pintava e cobria no seu caderno, agora ela já consegue escrever o seu próprio nome sozinha, conhece quase todas as letras do alfabeto e alguns números. Algumas letras e números ela traça no sentido contrário, como a letra C e o número 6, mas com o auxílio da professora ou de algum colega de turma ela consegue escrever corretamente.

O modo e o tempo de desenvolvimento da aluna com deficiência são diferenciados dos demais alunos e isso reflete na professora, pois esta precisa criar estratégias de aprendizado dentro das necessidades específicas dessa aluna. E ao vivenciar esse processo de criação e de recriação de metodologias junto com a aluna e a turma como um todo a professora precisa se desmontar e se remontar como profissional e como ser humano. Porque esse processo também se configura como uma experiência existencial, pois acaba tocando o modo como se olha para o outro, como se olha para si mesmo. E dessa forma acaba mudando o modo como se encara o tempo cronológico, esse tempo que empurra as pessoas para a pressa, pois esse não é o tempo que essa aluna precisa. E é este tempo que provoca promoção do tempo da turma.

Ter uma aluna com deficiência em sala de aula é um aprendizado diário para a professora, como pontua Freire (2003, p.79) “ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos, na prática social de que tomamos parte”, pois com ela aprende a ter mais paciência, ter empatia pelos outros, a estreitar os laços afetivos com os alunos, a buscar alternativa para ensinar através de pesquisas ou pedindo auxílio para professores com mais tempo de vivência com alunos com deficiência, a fim de encontrar recursos e métodos que favoreça a aprendizado de todos dentro das especificidades de cada um.

Por isso, essa experiência possibilita a docente a transformação e apropriação de novos saberes. Pois, “uma pessoa, quando participa de um acontecimento, modifica-se, de forma que, ao participar de acontecimentos posteriores, ela já foi transformada” (LIMA e NACARATO, 2009, p.247). Dessa forma, essa vivência com a aluna é entendida como experiência por que essa aluna toca a professora, porque ela a transforma como professora, como pessoa, como ser humano, por que ela provoca a necessidade de desmontar aquilo que a docente achava que já dominava na sua prática, os saberes que já havia adquirido, para poder remontar e fazer de outro modo, pois aquilo que a professora apresentava não dava conta de atender as necessidades da aluna. A experiência dessa aluna nessa sala de aula é uma oportunidade de desconstruir essas questões que são, muitas vezes, assentadas no preconceito, na exclusão com as outras crianças.

Isso porque nos primeiros dias de aula notava-se que alguns alunos não queriam sentar ao lado da aluna, pois estes entendiam que ela era uma pessoa doente e não era passível de convívio, esse fato fazia com que ela também se afastasse dos colegas. Para que houvesse a aproximação de ambos, além do diálogo com toda a turma, foi necessário buscar alternativas de tornar efetiva a participação da aluna nas atividades coletivas, nos jogos e brincadeiras e na produção dos recursos pelos próprios alunos para uso nas aulas, nas festinhas escolares, como por exemplo, montar dominó alfabético, jogo da memória, o alfabeto com rótulos de produtos, confeccionar suas máscaras de carnaval, os brindes do dia da família fazendo desenho, cortando, colando e pintando, entre outras atividades que visasse a participação e interação de todos. Dessa forma, os alunos puderam perceber que embora a aluna apresente limitações, ela é capaz de realizar as tarefas dentro das suas possibilidades como todos os demais alunos.

É fundamental que se busque esse entendimento dentro da sala de aula, uma vez que, nota-se que as pessoas da comunidade tendem a olhar a pessoa com deficiência como alguém incapaz,

doente o que pode levar a exclusão social dessas pessoas. Por isso, a prática pedagógica na perspectiva de uma micropolítica envolve escuta, diálogo e intervenção pedagógica em sala de aula e na comunidade como possibilidade de contribuir para desconstruir o olhar que ainda exclui, que vê como incapacidade, vê como doença a deficiência, então a prática docente, o modo como a professora trabalha com a aluna nessa sala, que pode de algum modo ter esse efeito também para além da sala de aula, de tentar desconstruir esses olhares que são colocados para pessoas com deficiência dentro da comunidade. Pois entende-se que ao buscar favorecer os alunos em geral a entenderem que todos têm condições de aprender, de se desenvolver e estabelecer relações com a sociedade logo também poderá refletir na demais pessoas da comunidade.

Quando notamos a participação mais frequente da aluna nos diversos espaços da escola interagindo com os outros alunos, isso nos parece um demonstrativo positivo de que as pequenas ações em sala de alguma maneira vêm surtindo efeitos desejáveis dentro do processo de inclusão, bem como, as melhorias gradativas que a aluna vem alcançando no processo de ensino-aprendizagem e na realização de tarefas do cotidiano.

Dessa forma, ousamos afirmar que a inclusão não é apenas um projeto macro, a inclusão também ocorre em projeto que veio das micropolíticas, que vem das experimentações, como afirma Schneider (2014, p.27) “as práticas menores em educação, vazam entre este plano macroestrutural da educação maior. A educação menor acontece todos os dias, toda vez que se subverte os modos instituídos de fazer, toda vez que se procura experimentar, em vez de instruir”.

Então se pode dizer que o que vimos fazendo como docente na sala de aula é uma experiência de práticas de inclusão, e por mais que essa prática não se encaixe dentro dos conceitos mais universais do que é uma prática inclusiva e o que é uma professora inclusiva, essa prática pode mostrar que se está tentando ser uma professora inclusiva nas condições que se apre-

184 | sentam, mesmo numa turma multisseriada com os recursos que são possíveis, mas pode-se dizer que isso se configura um ensaio de uma experimentação inclusiva nessa escola do campo e isso torna-se uma contribuição importante para desconstruir a ideia do universal, pois na maioria das vezes os profissionais da educação esperam por um grande projeto para todas as escolas implementarem e que vai funcionar e a partir daí a escola vai passar a ser inclusiva e muitas vezes isso não acontece, talvez seja essa a grande quinada, as pequenas ações, a partir das histórias de baixo que é do micro para o macro valorizar essas experiências que acontecem no contexto das salas de aula, da comunidade pra colocar em evidência essa experiência, não como uma receita, mas como uma experiência singular que possibilite uma reflexão em outras escolas, não como exemplo, mas como singularidade que essa experiência demonstra.

Considerações finais

Este estudo enfrentou o desafio de pensar a educação inclusiva numa escola no campo em uma turma multisseriada, mas também possibilitou à professora a investigação de sua prática e a construção e a apropriação de conhecimentos profissionais e pessoais. A análise dos acontecimentos em sala de aula possibilitou a reflexão sobre o trabalho que vem sendo desenvolvido pela professora nessa escola.

E ao longo dessa trajetória tomamos ciência, de que nós, educadores, não devemos paralisar nem frente aos desafios colocados pelas especificidades das crianças do campo, nem frente aos desafios da educação inclusiva. Pois, em relação à educação no campo, temos que enfrentar ainda grandes desafios quanto à formação de professores, à infraestrutura das escolas, ao transporte escolar e à elaboração de um material didático capaz de respeitar e refletir as especificidades de aprendizagem dos estudantes rurais (PASUCH e SANTOS apud TORRES e LOMBARDI, 2017). No entanto, precisamos criar estratégias de

superar esses desafios que diariamente são enfrentados no chão da sala de aula, a fim de facilitar o processo de ensino-aprendizagem desses alunos.

Com este trabalho também foi possível entender que quando a prática docente busca favorecer o processo de desenvolvimento integral de todos os educandos dentro de suas especificidades com os recursos que dispõe é um ato político. Que essas experiências de inclusão que o professor faz no espaço da sala de aula se configura uma micropolítica, uma vez que, esta se constitui na subjetividade de cada sujeito, na adoção de práticas que viabilize a constituição desse indivíduo a partir de sua vivência.

A análise desse estudo teve impacto significativo na vida da professora. E um dos momentos mais marcantes para a professora-investigadora (momento de transformação) foi durante a análise dos dados, onde foi possível perceber quantos avanços foram conquistados pela aluna com deficiência que no dia-a-dia da sala de aula nos passa despercebido e de certa forma são invisibilizados, não só pela professora, mas também por toda a escola.

Tudo isso funcionou como um alerta para entender que a função da escola vai além de ensinar a ler, escrever, conceitos e conteúdos pré-estabelecidos, ela tem a função de auxiliar o ser humano em todos os aspectos da vida.

A oportunidade de compartilhar as experiências vivenciadas com o outro, os teóricos com quem dialogamos, as contribuições de todos que direta ou indiretamente participaram dessa pesquisa atribuíram novos significados à prática da professora-pesquisadora, e de certa forma contribuíram para que ocorresse mudanças significativas da sua concepção de ensino. Através desse estudo a docente conseguiu enxergar novas possibilidades de ensinar e de aprender nessa relação dual, que sem o registro da sua prática talvez não fosse possível.

E assim, pode-se afirmar que o auto relato dessas experiências da prática docente podem contribuir para a compreen-

186 | são de diferentes contextos teóricos e práticos, bem como, auxiliar no combate do sentimento de exclusão dos alunos do campo que ainda não conseguiram enxergar as potencialidades do seu lugar, do seu aprendizado, e também, pode revelar a importância de uma prática pedagógica que atenda a diversidade, tanto no aspecto das individualidades num contexto de turmas multisseriadas, quanto, nas individualidades das pessoas com deficiência.

Referências

ALVES, Gislene de Araújo. *Narrativas de si: reflexões teórico-metodológicas da pesquisa (auto)biográfica como abordagem de investigação e formação docente*. IFRN, s/d.

BORBA, Jônatas da Costa Brasil. *Micropolítica escolar e o trabalho docente do professor de Educação Física: Estudo de caso etnográfico em uma escola estadual de Camaquã/RS*. Dissertação (Mestrado), 2015. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

BRASIL. *Decreto n. 7.352 de 04 de Novembro de 2010*. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 25 jul.2019.

CALDART, R. S. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: _____. et al. (org.). *Por uma educação do campo: identidade e políticas públicas*. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____. Educação do Campo: Notas para uma análise de percurso. *Trab. Educ. Saúde*, v. 7 n. 1, p.35-64, mar./jun. 2009.

FERNANDES, A. P. C. S. *A escolarização da pessoa com deficiência nas comunidades ribeirinhas da Amazônia Paraense*. Tese (Doutorado), 2015. Universidade Federal de São Carlos.

FERREIRA, Maria Eliza Caputo; GUIMARAES, Marli. *Educação inclusiva*. Campinas, SP: Ed. DP &A, 2003.

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

HAGE, Salomão et al. *A escola do Campo na perspectiva dos Movimentos Sociais: Referências para o debate*. s/d.

HAGE, Salomão; REIS, Maria Izabel Alves dos. *Tempo, espaço e conhecimento nas Escolas Rurais Multi(seriadas): Transgredindo o modelo seriado de ensino*. s/d.

LARROSA, Jorge. *Notas sobre a experiência e o saber da experiência*. Tradução de João Wanderley Geraldi. Revista Brasileira de Educação, nº 19, p. 20- 28, Jan/Fev/Mar/Abr 2002

LIMA Claudia Neves do Monte Freitas de; NACARATO, Adair Mendes. *A investigação da própria prática: mobilização e apropriação de saberes profissionais em Matemática*. Educação em revista – Belo Horizonte, v.25, nº2, p.241-266, ago. 2009.

MANTOAN, Maria Tereza Egler (org.). *A Integração de pessoas com deficiência: contribuição para a reflexão sobre o tema*. São Paulo: Memnom. SENAC, 1997.

NETO, Luiz Bezerra; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos. *Educação especial no Campo*. CAIADO, Kátia Regina Moreno. (org.). Uberlândia: Navegando Publicações, 2017

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. *Saberes, imaginários e representações na educação especial: a problemática ética da “diferença” e da exclusão social*. 2e. Petrópolis: RJ: Vozes, 2005.

SCHNEIDER, D. da Cruz. *Micropolítica e Pedagogia Menor: desdobramentos conceituais para se pensar a educação pelas vias da experimentação*. Travessias, Pelotas: RS, v:08, nº 02, ed:21ª, 2014.

SOUSA, Maria Goreti da S.; CABRAL, Carmen Lúcia de Oliveira. A narrativa como opção metodológica de pesquisa e formação de professores. *Horizontes*, v. 33, n. 2, p. 149-158, jul/dez. 20015

TORRES, Elisa M.; LOMBARDI, Lúcia Maria S. dos S. *Trabalho Pedagógico em escola no campo: estudo de uma criança com suspeita de autismo*. In: CAIADO, K. R. M. (org.). *Educação especial no Campo*. Uberlândia, MG: Navegando Publicações, 2017.

UNESCO. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília, DF: Corde, 1994.

8

A importância do cultivo de hortas
nos espaços escolares do campo
para uma alimentação saudável:
uma experiência no rio
Quianduba-Abaetetuba-PA

Jânio Guedes dos Santos Lobato

Francinei Tavares Bentes

O cultivo da horta nas escolas do campo contribui para que as crianças possam construir seu próprio conhecimento, habilidades, competências, experiências de vida voltadas para o campo, uma vez que a atividade do cultivo de horta deve ser realizada em consonância com o currículo escolar, por meio de um processo interdisciplinar, que considere a relação entre teoria e prática. Dessa forma, a horta escolar proporciona um ambiente de interação, inclusão, educação ambiental e alimentar. De acordo com Morgado (2008), a horta escola pode ser um laboratório vivo dentro das escolas. Sendo assim, podemos considerá-la como um local apropriado para trabalhar com as crianças uma nova postura de sociedade.

Durante a pesquisa realizada sobre a História da Comunidade, ocorrida em dezembro de 2018, como exigência da disciplina Projeto de Intervenção I, do Curso de Especialização em Práticas Pedagógicas na Educação do Campo, Campus de Cametá, verificamos que as famílias que residem no Rio Quian-duba, ilhas da cidade de Abaetetuba-PA, não possuem mais o hábito do cultivo de horta e consomem as hortaliças vendidas na sede do Município. De certo, esta realidade acaba influenciando diretamente na rotina alimentar da comunidade.

Observamos, por exemplo, que na Escola Nossa Senhora do Perpétuo Socorro a maioria das crianças não consomem as verduras e legumes presentes em suas alimentações, o que nos mostra a ausência de uma educação alimentar saudável. Por isso, verificamos a necessidade de uma análise mais precisa que envolva uma discussão teórica e uma atividade prática sobre esta problemática, em busca de responder o seguinte problema de pesquisa: De que forma a construção de hortas escolares podem influenciar em uma alimentação saudável?

Nosso objetivo geral neste trabalho é refletir sobre a importância do cultivo da horta para uma alimentação saudável, na Escola Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, localizada no Rio

190 | Quianduba-Abaetetuba/Pá. Este trabalho baseou-se na conclusão de um projeto de intervenção, no qual o pesquisador foi o mediador do cultivo de uma horta escolar na escola pesquisada. Dessa forma, a presente pesquisa foi desenvolvida por meio da Pesquisa-Ação, um tipo de pesquisa que não se restringe ao levantamento de dados, mas que o pesquisador desempenha um papel ativo na realidade do local da pesquisa.

A pesquisa-ação “é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes (...) estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.” (THIOLLENT, 2008, p. 16). Sendo assim, neste trabalho, enfatizamos as etapas de realização da horta escolar, desde a apresentação do projeto na escola até a entrega da horta à comunidade escolar; apresentamos alguns registros fotográficos e as respostas às perguntas subjetivas aplicadas por meio de um questionário aos alunos, pais e professores, no término da horta. O projeto de horta teve como público alvo principal uma turma de alunos do 5º ano do ensino fundamental.

Assim, o presente trabalho de pesquisa tem a finalidade de despertar o interesse dos alunos para a importância do cultivo da horta para uma alimentação saudável, além de proporcionar pequenas mudanças nos hábitos alimentares dos alunos. Isto porque verificamos a necessidade de um trabalho voltado para a importância e o cultivo da horta para uma alimentação saudável, especialmente nas escolas do campo que poderiam utilizar desta ferramenta na educação das crianças visando o desenvolvimento das comunidades do campo e a implantação de práticas sustentáveis na escola e na comunidade.

Educação do campo

A educação do campo é um novo modelo de sociedade, que possui um sistema de educação que está em pleno processo de

construção e reconstrução. Esta educação está voltada às experiências e vivências em meio a tantas culturas dos sujeitos que vivem no campo. Sendo assim, é necessário compreender esse processo de educação que oferece um ensino “no” e “do” campo, isto é, é essencial identificar como ocorre esse novo modelo de educação ofertado aos povos do campo. Caldart (2008) ratifica que o prefixo “no” significa que os sujeitos que moram no campo têm pleno direito de estudarem no seu local de origem; já o prefixo “do” faz referência ao direito de uma educação pensada, discutida e elaborada a partir do campo, de dentro para fora, de baixo para cima, através de um coletivo entre movimentos sociais, escolas, educadores, alunos e comunidade em geral, onde seja levando em consideração a identidade desses sujeitos e o contexto onde os mesmos estão inseridos.

De acordo com Caldart (2008, p. 67):

A Educação do Campo nasceu como mobilização/pressão de movimentos sociais por uma política educacional para comunidades camponesas: nasceu da combinação das lutas dos Sem Terra pela implantação de escolas públicas nas áreas de Reforma Agrária com as lutas de resistência de inúmeras organizações e comunidades camponesas para não perder suas escolas, suas experiências de educação, suas comunidades, seu território, sua identidade.

Dessa forma, a resistência por meio da educação formal surgiu como um caminho de reivindicação, manutenção e valorização de suas atividades produtivas. Diante disso, Caldart (2004), destaca que a Educação do Campo vai muito além da educação formal, vai mais além do que os ambientes escolares, dos conteúdos das práticas curriculares, a partir do momento que há diálogos para construção de projetos educativos que levam em consideração a realidade, o contexto que os sujeitos estão inseridos. Da mesma forma, Arroyo (1989), enfatiza um novo modelo de pedagogia, onde ela deva prosseguir além dos âmbitos escolares, que é constituída no centro dos movimentos sociais, na prática social e na relação do dia a dia.

Assim a Educação do Campo tem a finalidade de formar sujeitos para vida, cidadãos que tenham uma visão de mundo, um olhar crítico sobre a realidade que estamos vivenciando e saibam lutar e reivindicar seus direitos. Neste sentido, devemos considerar que a Educação do Campo possui um grande desafio, o qual está relacionado à sua constituição enquanto prática pedagógica, as suas perspectivas educacionais, a sua representação e ao verdadeiro significado de uma educação voltada para o campo que realmente esteja inclinada para os saberes, experiências e modo de produção do trabalhado do campo. Acontece que, conforme Caldart (2015, p. 03):

Os sujeitos que trabalham e vivem do campo e seus processos de formação pelo trabalho, pela produção de cultura, pelas lutas sociais, não têm entrado como parâmetros na construção da teoria pedagógica e muitas vezes são tratados de modo preconceituoso, discriminatório.

Verificamos esta problemática em alguns contextos sociais, nos quais as escolas do campo não conseguem promover uma educação voltada para os saberes, experiências, culturas e atividades produtivas que promovam o desenvolvimento da comunidade, principalmente nas atividades curriculares voltadas diretamente aos sujeitos do campo. Entre essas atividades produtivas enfatizaremos, neste projeto, o cultivo da horta escolar, devido ser uma atividade importante para a agricultura familiar, para a subsistência do homem do campo, para uma educação voltada para o meio ambiente e comprometida com a questão de bons hábitos alimentares.

De acordo com Fiorotti (2018) *apud* Frisk (2008, p. 01):

O homem vem tirando da terra desde os primórdios seu sustento, isto faz com que aprenda a mexer nela, a prepará-la para o cultivo, a ter uma relação homem-natureza, pois, ele depende dela para a sua sobrevivência. No entanto para muitos seres humanos esta relação está sendo perdida, para muitos o solo de onde o seu alimento é tirado é apenas terra,

pois, atualmente na sua rotina não há mais tempo para tal relação.

Sendo assim, verificamos a necessidade de um trabalho voltado para a importância e o cultivo da horta, especialmente nas escolas do campo, que poderiam utilizar desta ferramenta na educação das crianças visando o desenvolvimento das comunidades do campo e o sustento de suas famílias. Dessa forma, a Educação do Campo propõe um novo modelo de educação, visando o desenvolvimento das comunidades, no sentido de trabalhar com a perspectiva da permanência dos sujeitos no meio rural, pois o campo é um lugar de pesquisas, diversidades, aprendizados, vivências, culturas e valores, onde os sujeitos vivem numa constante transformação.

Horta escolar

Para Reis e Santos (2005), o projeto de horta escolar é uma excelente ferramenta para aquisição de bons hábitos alimentares e nutricionais, funciona como uma espécie de laboratório, possibilitando a compreensão das crianças através de diversas experiências, por meio do contato direto com as hortaliças e demais alimentos cultivados, tornando-os mais atraentes e saborosos, permitindo assim a utilização de uma alimentação mais saudável e rica em nutrientes.

Neste sentido, verificamos que através do contato prático das crianças com a manipulação da terra, com a plantação das sementes, com o acompanhamento da germinação e o momento da colheita e degustação dos alimentos, além de outras características que envolvem esse processo, tais como o cuidado, a limpeza e, de certo, a responsabilidade, paciência e companheirismo que a prática do cultivo da horta escolar carrega consigo, as crianças poderão extrair, daquele espaço verde, diversos aprendizados.

A horta escolar é um espaço onde os alunos têm um contato direto com o meio ambiente e obtêm informações essenciais que vão contribuir bastante para o seu aprendizado, para

194 | a preservação do meio ambiente e que, além de possibilitá-las conhecer o processo de produção de hortaliças, irá contribuir na merenda da escolar com produtos orgânicos, saudáveis e de baixo custo. Morgado (2008) relata que as hortaliças colhidas da horta escolar é fruto de um árduo trabalho dos próprios alunos, desta forma esses alimentos tem grande importância para a merenda escolar, pois são alimentos frescos, saudáveis e possuem um grande valor nutricional.

Segundo Morgado (2008, p. 07):

A horta no ambiente escolar se torna um lugar de vivências, pois possibilita o desenvolvimento de atividades pedagógicas em educação ambiental e alimentar, conseguindo unir a teoria e a prática, auxiliando no processo de ensino-aprendizagem e estreitando relações através do trabalho coletivo.

Fiorotti (2018) *apud* Frisk (2008, p. 02) colabora com esta ideia quando afirma que:

Através deste projeto os alunos terão a oportunidade de conciliar teoria à prática, aplicando o que se aprende na sala de aula. Assim levarão uma experiência valiosa para vida, já que a saúde do homem está ligada a uma alimentação saudável e rica em vegetais.

Neste contexto verificamos que o cultivo da horta escolar é um aprendizado saudável e criativo, um tipo de atividade física, uma fonte complementar da merenda escolar, uma oportunidade das crianças aprenderem de forma interdisciplinar os conhecimentos curriculares das disciplinas.

Interdisciplinaridade

Percebemos que o debate em torno da interdisciplinaridade é fundamental para esta discussão. Interdisciplinaridade é um termo que oferece ao professor um grande campo de aprendizado, propõe a relação de vários tipos de atividades com diversos temas específicos, levando o conhecimento para os alunos por

meio de diversas formas de ensinar. A interdisciplinaridade é o processo de ligação entre o tema gerador com as várias disciplinas do currículo escolar e possui um sentido pedagógico de instruir e construir regras para tentar aprofundar um extenso campo de conhecimentos e garantir uma dinâmica no processo de qualidade do ensino.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's):

É importante enfatizar que a interdisciplinaridade supõe um eixo integrador, que pode ser o objeto de conhecimento, um projeto de investigação, um plano de intervenção. Nesse sentido, ela deve partir da necessidade sentida pelas escolas, professores e alunos de explicar, compreender, intervir, mudar, prever, algo que desafia uma disciplina isolada e atrai a atenção de mais de um olhar, talvez vários. Explicação, compreensão, intervenção são processos que requerem um conhecimento que vai além da descrição da realidade e mobiliza competências cognitivas para deduzir, tirar inferências ou fazer previsões a partir do fato observado (BRASIL, 2000, p.76).

Considerando que a horta escolar é um mecanismo vivo e cheio de saberes tradicionais e científicos, se faz necessário que professores resgatem a relação entre homem, natureza e os saberes educacionais que a horta escolar pode possibilitar e proporcionar para a formação dos alunos. Esse tipo de relação entre homem e ambiente, acaba gerando um relacionamento entre eles e, além de permitir a discussão sobre a importância de uma alimentação saudável e equilibrada, a horta escolar poderá relacionar as disciplinas teóricas junto com as práticas. Segundo Silva et al. (2015, p. 48):

A priori se pensa, que a contribuição de uma horta na escola, deverá apenas melhorar a qualidade da alimentação fornecida à comunidade escolar, no que se refere ao enriquecimento do valor nutricional da merenda e da sua variedade. Contudo, pode propiciar também aos professores, uma grande ferramenta para a realização de aulas contextualizadas e o

incentivo a interdisciplinaridade, sobretudo para as áreas das ciências da natureza e matemática.

Dessa forma, percebemos que a horta escolar é um contexto privilegiado para trabalhar o processo interdisciplinar, mostrando aos alunos que a horta é um espaço fundamental para relacionar as disciplinas de arte, matemática, português, ciências, história e geografia e verificar que uma determinada área de conhecimento está aliada à outra. Por isso, conforme Silva et al (2014), a horta se trata de uma ferramenta pedagógica, que possibilita trabalhar vários conteúdos, sejam eles científicos ou práticos, que busquem instigar o raciocínio de forma coletiva através de temas relevantes do dia a dia, como educação ambiental, alimentação saudável e preservação do meio ambiente.

Assim, o processo interdisciplinar vem possibilitar uma formação coletiva, integrando uma variedade de conhecimentos. Com isso vem permitindo a quebra de diversos paradigmas dentro do ambiente escolar, proporcionando aos alunos conhecer novas formas de aprender sobre determinado assunto, relacionando-o a outros presentes em seu cotidiano. Neste contexto interdisciplinar, a horta contribui na maneira de se aprender, pois agrega diversos recursos de aprendizagem, objetivos, métodos, áreas de conhecimento na busca por uma educação voltada para o meio ambiente.

Alimentação saudável

Uma alimentação saudável deve ser baseada em hábitos alimentares que proporcionem qualidade de vida e que façam nosso organismo funcionar adequadamente respondendo a todas as funções, além disso, é uma das principais maneiras de prevenção para qualquer doença. Segundo Pinheiro *et al.* (2005, p. 02):

Uma alimentação saudável deve ser baseada em práticas alimentares assumindo a significação social e cultural dos alimentos como fundamento básico conceitual. A alimentação se dá em função do consumo de alimentos (e não de

nutrientes). Os alimentos têm gosto, cor, forma, aroma e textura e todos estes componentes precisam ser considerados na abordagem nutricional.

Galante (2005, p.10) assegura que “alimentação saudável é aquela que contém todos os macro e micro nutrientes necessários para manutenção de um bom estado nutricional”. Conforme isso, para Brasil (2007), uma alimentação saudável deve apresentar no mínimo as seguintes características: ser variada, equilibrada, suficiente, acessível, colorida e segura. Tais características são essenciais para que o corpo tenha um bom funcionamento e sejam atendidas todas as exigências do nosso organismo. Ainda de acordo com Brasil (2007, p. 16):

Além de ser a fonte de nutrientes, a alimentação envolve diferentes aspectos, como valores culturais, sociais, afetivos e sensoriais. As pessoas, diferentemente dos demais seres vivos, ao alimentar-se não buscam apenas suprir as suas necessidades orgânicas de nutrientes. Não se “alimentam” de nutrientes, mas de alimentos palpáveis, com cheiro, cor, textura e sabor, portanto, o alimento como fonte de prazer e identidade cultural e familiar também é uma abordagem importante para promover a saúde por meio da alimentação.

Araújo e Drago (2011), afirmam que a escola tem grande relevância na formação dos alunos, no que se refere à prática de permitir que o aluno tenha uma visão crítica e reflexiva a cerca da importância de bons hábitos alimentares. Nesse sentido, as escolas devem trabalhar projetos voltados para uma educação comprometida com uma alimentação equilibrada, saudável e adequada, uma alimentação que contenha todas as exigências do corpo, uma alimentação de acordo com sua realidade e cultura. Diante disso, a horta é um fator essencial para se trabalhar nas escolas novas formas de pensar numa alimentação saudável e segura, sem o uso de agrotóxicos e que venha beneficiar toda a comunidade escolar, além de influenciar a comunidade local a produzir suas próprias hortaliças.

Uma alimentação a base de legumes e verduras produzidos de forma saudável é essencial para uma boa saúde, além de prevenir sobre o risco de muitas doenças, diminuir o risco de infecções, além de garantir o bom desenvolvimento físico e mental. Conforme Lima (2009, p. 94):

[...] o ser humano não há como negar, necessita de se alimentar adequadamente. Isto é intrínseco à sua cultura, à sua família, a seus amigos. Assim, o Direito à alimentação passa pelo direito de alimentar-se de acordo com os hábitos e práticas alimentares de sua cultura, de sua região ou de sua origem étnica, o que fortalece sua saúde física e mental, assim como sua dignidade humana. Faz parte, também, do Direito à Alimentação, o poder comer alimentos seguros onde quer que esteja, assim como dispor de informações corretas sobre o conteúdo dos alimentos, sobre práticas alimentares e estilos de vida saudáveis.

Sendo assim, percebe-se que a horta é um excelente recurso para incentivar a aquisição de alimentos saudáveis, nutritivos e de boa qualidade. Porém a alimentação é um assunto que deve ser trabalhado desde cedo com as crianças. Para Gastrocenter (2007), o apoio da família é fundamental para que se possa construir uma nova postura diante da sociedade, para a geração de pessoas saudáveis e dispostas, é importante que a família colabore, oriente e incentive seus filhos a consumirem uma alimentação saudável, pois o processo de educação não se limita apenas ao papel da escola, mas é um trabalho que deve ser iniciado em casa. Dessa forma, uma boa alimentação é essencial para o bom desenvolvimento da criança, e para que ela cresça saudável evitando desenvolver futuramente doenças causadas por uma má alimentação como a obesidade e a desnutrição.

Metodologia

A pesquisa ação

A presente pesquisa foi desenvolvida por meio da Pesquisa-Ação. Segundo Thiollent (2018) este tipo de pesquisa “encontra

um contexto favorável quando os pesquisadores não querem limitar suas investigações aos aspectos acadêmicos e burocráticos da maioria das pesquisas convencionais.” (THIOLLENT, 2018, p. 18). Ou seja, os pesquisadores preferem as pesquisas nas quais as pessoas implicadas tenham algo a “dizer” e a “fazer”. Neste sentido, “não se trata de simples levantamento de dados ou de relatórios a serem arquivados. Com a pesquisa-ação os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados.” (THIOLLENT, 2018, p. 18).

Thiollent (2008) ressalta que na pesquisa-ação tem que haver uma relação entre o pesquisador e as pessoas da situação investigada, que ocorra de forma participativa e coletiva. A Pesquisa-Ação se caracteriza através de um tipo de investigação com base na experiência humana, a mesma é desenvolvida e realizada a partir de determinada ação ou evento, tentando resolver um determinado caso, através da participação de todo um grupo social.

Esse tipo de metodologia é capaz de favorecer e construir um ambiente interdisciplinar dentro da organização ou do espaço que está sendo analisado ou construído. Assim, possibilitando intensa troca de saberes, opiniões e conhecimentos essenciais que venham somar tanto para o processo de investigação como para a vida do cidadão. Segundo Baldissera (2001, p. 02):

A pesquisa-ação exige uma estrutura de relação entre os pesquisadores e pessoas envolvidas no estudo da realidade do tipo participativo/coletivo. A participação dos pesquisadores é explicitada dentro do processo do “conhecer” com os “cuidados” necessários para que haja reciprocidade/complementariedade por parte das pessoas e grupos implicados, que têm algo a “dizer e a fazer”.

Segundo Soares e Ferreira (2006), a pesquisa participante refere-se a um tipo de metodologia que implica a participação do pesquisador, assim como, a participação dos sujeitos que farão parte da pesquisa. Dessa forma, a pesquisa resultará em intensas

200 | trocas de conhecimentos, debate de conteúdos, relação teórica e prática do objeto pesquisado, para facilitar as discussões dos problemas e levar a uma melhor maneira de ensinar e aprender. Dessa forma, o projeto possibilitará uma intensa troca de conhecimentos, vivências e experiências de vidas. Para Tripp (2005, p. 445):

A pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos.

Dessa forma, para a construção desta pesquisa, o pesquisador estará contribuindo na escola com a construção de uma horta escolar, juntamente com os alunos e demais membros da comunidade, dentro do espaço escolar. Assim como, mediará todo o processo de debate sobre a importância e o cultivo da horta, por meio de um trabalho interdisciplinar.

Etapas de construção da horta escolar

O projeto de horta escolar foi realizado com os alunos do 5º ano da Escola Municipal de Educação Infantil e Fundamental “Nossa Senhora do Perpétuo Socorro”, no período de 04 de março de 2019 a 28 de junho de 2019, de segunda a sexta-feira, no horário de 07:00 h às 11:00 h da manhã. Os recursos materiais necessários para a realização da horta foram: papel A4, cartolina, canetas hidrográficas, lápis de cor, massa de modelar, tinta guache, vassoura, escovão, regadores, sementes, palhas, varas, tábuas, terra, adubo orgânico, martelo, prego, serrote, trena, os quais foram disponibilizados por meio de parceria entre escola, comunidade e o próprio pesquisador. Abaixo sintetizamos as principais etapas que envolveram esse processo.

1ª Etapa: Apresentação do Projeto na Escola:

Nesta etapa apresentamos o projeto à direção e professores da escola, enfatizando sobre a importância que a horta vinha agregar para uma alimentação saudável, além de servir como fonte de aprendizado para os estudantes. O projeto foi aceito pela comunidade escolar, que se colocou à disposição em relação a qualquer meio de contribuição com a pesquisa.

2ª Etapa: Realização de Atividades Lúdicas:

Nesta etapa, foram realizadas atividades relacionadas com a prática de hortaliças, envolvendo várias áreas de conhecimento. Por exemplo, em História trabalhamos a história de vida dos alunos e a história da comunidade. Em Língua Portuguesa, produção, leitura e interpretação de textos, jogos educativos, caça-palavras, cruzadinhas entre outras atividades. Em Artes, realizamos diversas atividades de pintura, criação de desenhos, confecção de legumes e verduras com a utilização de massa de modelar. Em Ciências, vimos o que é uma horta e qual a importância de uma alimentação saudável. Reproduzimos ainda vários vídeos sobre construção de hortas, alimentação saudável, tipos de verduras, legumes e raízes. A aplicação destas atividades lúdicas com os alunos da turma do 5º ano ocorreu no período de duas semanas.

3ª Etapa: A Escolha do Local da Horta:

Para a realização desta etapa consideramos o tipo de solo, a disponibilidade de água, a incidência solar, além de outros fatores que foram trabalhados por meio do ensino de Ciências. Percebemos, juntamente com os alunos do 5º ano, que a área externa da escola está situada em um local de várzea, por isso, concluímos que a única opção para o desenvolvimento do projeto era a construção de uma horta suspensa. Na Figura 01 registramos uma parte da área externa da escola, local selecionado para a construção da horta suspensa.

Figura 1 – Área selecionada para a construção da horta suspensa



Fonte: Pesquisa de campo (2019)

4ª Etapa: A Limpeza do Local da Horta:

Para a realização desta etapa, a turma foi dividida em dois grupos. Um grupo de alunos ficou responsável pela coleta do lixo como: sacolas e cacos de telhas. O outro grupo ficou responsável pela coleta dos materiais que estavam entrando em processo de decomposição como: folhas secas, palhas secas, vassouras de açaí e cascas de frutas encontradas no local. Esse material foi armazenado em uma caixa de madeira para ser utilizado como adubo na horta. Vale ressaltar que, para assegurar que nenhum aluno se machucasse, a direção da escola, em parceria com os pais dos alunos realizou a limpeza prévia da área.

5ª Etapa: Construção dos Canteiros:

Nesta etapa trabalhamos com os alunos sobre largura e comprimento, altura, operações simples e outros temas relacionados à área de conhecimento de Matemática.

Logo em seguida, fizemos as medidas no chão utilizando alguns pedaços de ripas e barbantes para fazer a demarcação do

local. Esses materiais foram substituídos depois pela madeira de sustentação da horta. Vale ressaltar que os alunos fizeram todas as medidas, no entanto, o trabalho de sustentação dos canteiros foi realizado pelo pesquisador.

6ª Etapa: Preparação do solo com o Adubo Orgânico:

Nesta etapa trabalhamos com os alunos sobre a importância da terra, a diferença entre adubos orgânicos e agrotóxicos e outros conhecimentos relacionados à área de conhecimento de Ciências. Essa discussão foi importante para que os alunos pudessem conhecer sobre a importância de não utilizar os produtos químicos em suas hortaliças, devido os riscos que os mesmos podem causar. Além de que os produtos orgânicos são mais baratos, eficazes e fáceis de produzir. Para a atividade prática os alunos foram divididos em três grupos. Em seguida, colocaram a quantidade de terra necessária dentro dos espaços destinados aos canteiros. Após essa atividade, os alunos iniciaram a mistura da terra com o adubo orgânico.

7ª Etapa: Cobertura da Horta:

Para a cobertura da horta da escolar contamos com a parceria de alguns pais de alunos que nos ajudaram a conseguir as varas e as palhas. Optamos por esses materiais porque muitas casas situadas na comunidade são cobertas por esses materiais, além disso, são produtos fáceis de conseguir e sem custo algum. Nessa atividade trabalhamos ainda com alguns conhecimentos da área de Matemática, por envolver quantidade, altura, comprimento e largura da cobertura.

8ª Etapa: Plantio das Sementes:

Nesta etapa, a turma dos alunos do 5º ano foi dividida em grupos de cinco alunos para realizar o processo de plantio de sementes de chicória, cheiro verde, pimentinha, pimentão, caruru, berin-

204 | jela, quiabo, couve e feijão. Os alunos se posicionaram em volta do canteiro e perfuraram a terra com o dedo até atingir a marca de dois centímetros, colocaram as sementes e depositaram uma porção pequena de terra em cima das mesmas. Essa etapa finalizou-se com a leitura de um texto intitulado “A sementinha”, durante uma aula de Língua Portuguesa. Na Figura 02 registramos o momento em que os alunos estão plantando as sementes de couve no canteiro da horta.

Figura 2 – Plantio das sementes



Fonte: Pesquisa de campo (2019)

9ª Etapa: Acompanhamento do crescimento das sementes e irrigação.

Nesta etapa realizamos o processo de acompanhamento de crescimento das sementes. A irrigação dos canteiros foi realizada pelos alunos, funcionários e pelo pesquisador. Esta etapa realizou-se de forma paralela a outras atividades em sala de aula, como atividades de pesquisa sobre diversos temas relacionados ao meio ambiente (solo, clima, alimentos, vitaminas, etc.).

10ª Etapa: Entrega da horta à comunidade escolar:

No dia 28 de Junho de 2019 encerramos as atividades do projeto na escola com a entrega da horta à comunidade escolar que estava pronta para a colheita. Na ocasião, participamos de uma reunião com a direção, professores e funcionários da escola, na qual socializamos as experiências vivenciadas durante a realização desta atividade. Discutimos sobre os pontos positivos e negativos do projeto, as dificuldades encontradas e as perspectivas futuras. Na Figura 03 registramos o produto final do projeto.

Figura 3– Conclusão do projeto com a entrega da horta à comunidade escolar



Fonte: Pesquisa de campo (2019)

É importante destacar que a escola assumiu o compromisso com o prosseguimento do projeto, mantendo o processo de irrigação, limpeza, plantio de novas sementes e colheita, bem como, utilizar as hortaliças na merenda escolar. Além disso, a direção sugeriu que o tema fosse trabalhado de forma interdisciplinar, a partir do próximo semestre, pelos professores da escola. Os mesmos poderiam inserir o tema no planejamento mensal e nas avaliações.

É importante ressaltar a relevância que as hortas têm principalmente nas escolas do campo que devem utilizar desta ferramenta para o fortalecimento de suas comunidades. Este tipo de prática favorece e estimula os alunos, proporcionando uma nova forma de pensar em relação a uma alimentação saudável, pois é um instrumento efetivo de contato das crianças com a questão ambiental. É importante frisar que “se faz necessário que professores resgatem este contato, permitindo este relacionamento, é desta forma que as hortas nas escolas possuem um papel importantíssimo”. (FIOROTTI, 2018 APUD FETTER; MULLER, 2008, p. 1). Neste sentido, no término da construção da horta, aplicamos um questionário aos professores contendo o seguinte questionamento: “Qual a importância da horta escolar dentro da escola?” Entre as respostas obtidas, selecionamos a seguinte:

A horta serve como objeto de estudo interdisciplinar, ela é muito importante porque os alunos participam do processo e aprendem sobre os benefícios para a aprendizagem real, como alimentação, nutrição e como cuidar das plantas, considerando que as crianças levam para casa o que aprendem na escola e o resultado são alunos mais conscientes. (PRO-FESSORA 01, 2019).

Nesse sentido, percebemos que os professores reconheceram a importância que os projetos de hortas têm para as escolas. Diante disso, conseguiram entender que a horta é importante para trabalhar diversos conteúdos de forma interdisciplinar, relacionando a teoria e a prática. Além disso, a horta construída dentro do ambiente escolar gera diversos aprendizados que facilitam o desenvolvimento dos alunos, que obtêm informações essenciais que irão auxiliá-lo durante o resto da vida.

As crianças se tornaram multiplicadores do projeto, sendo que levaram os conhecimentos aprendidos na escola para suas casas. A horta conseguiu engajar os pais no projeto, os quais rea-

lizaram várias visitas aos canteiros e contribuíram também com diversas etapas e materiais necessários para o desenvolvimento do projeto. A parceria com os pais foi uma forma de estimular as crianças e funcionou de forma positiva, uma vez que dificilmente os pais são inseridos em práticas educativas. No término da construção da horta, aplicamos um questionário aos pais contendo o seguinte questionamento: “De que forma a horta contribuiu nos hábitos alimentares do seu filho?”. Entre as respostas obtidas, selecionamos a seguinte:

Olha, o projeto de horta mudou bastante a forma da alimentação do meu filho porque antes, quando eu colocava algum tempero na comida, ele separava tudinho e agora ele até pede para eu comprar cenoura, batata, couve e outros. Ele sempre fala aqui que é muito bom para saúde. Até nós mesmos aqui estamos se alimentando mais com esses temperos, ontem fomos até retirar uma terra no quintal para construir uma hortinha pra nós porque eles estão aprendendo a plantar na escola, isso é muito bom pra nós aqui. (MÃE DE ALUNO, 2019).

Percebemos, então, que os pais consideraram importante a presença de um projeto de horta escolar nas escolas de seus filhos, por ser um projeto que propicia vários benefícios e a aquisição de bons hábitos alimentares. Assim, verificamos que a horta escolar funcionou como um projeto de educação para a sustentabilidade, envolvendo as crianças e suas famílias nas questões ligadas ao meio ambiente, preservação, alimentação saudável, entre outros. A horta inspirou mudanças de hábitos e comportamentos, proporcionou uma melhor qualidade de vida, aproximação e respeito com o meio ambiente e, sem dúvida, uma alimentação mais saudável e saborosa para as crianças.

Neste sentido, alguns alunos do 5º ano, influenciados pelo projeto, construíram hortas em suas próprias residências. Para isso, utilizaram os recursos materiais disponíveis e coerentes com a sua realidade. Na Figura 04 registramos uma destas experiências: uma horta coberta de palha e construída dentro de uma

rabeta inutilizada. Por meio do reaproveitamento do material descartado no ambiente, o aluno, juntamente com a sua família, construiu a horta plantando vários tipos de hortaliças.

Figura 4 – Horta construída por um aluno do 5º ano em sua residência



Fonte: Pesquisa de campo (2019)

No término da construção da horta, aplicamos um questionário aos alunos contendo o seguinte questionamento: “O que você aprendeu durante o projeto de horta?” Entre as respostas obtidas, selecionamos a seguinte: “eu aprendi que a horta tem que ser cuidada com carinho para a gente poder colher alimentos saudáveis, que são importantes para a nossa saúde”. Diante disso, é evidente que a horta ofereceu uma série de ensinamentos e informações para uma vida saudável. A horta carregou consigo valores e culturas que procurou promover hábitos e rotinas saudáveis aos alunos, mas também a todos os envolvidos no projeto.

Considerações finais

Por meio deste trabalho, verificamos que a horta escolar construída na Escola Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, localizada no Rio Quianduba/ Abaetetuba-PA, permitiu uma intensa troca de conhecimentos e saberes entre os membros da comunidade

escolar, pois possibilitou um trabalho coletivo entre direção, professores, alunos, pais e pesquisador. Em conformidade a isso é compreensível notar a satisfação de todos os envolvidos, em especial, a motivação e o entusiasmo das crianças em participar de forma ativa para a construção e realização do projeto de horta escolar.

A atividade do cultivo de horta deve ser realizada em consonância com o currículo escolar, por meio de um processo interdisciplinar, sendo assim, o espaço da horta foi um local onde se desenvolveram atividades pedagógicas e didáticas, no qual as crianças tiveram a oportunidade de relacionar a teoria e a prática. Por meio do projeto as crianças deram sequência ao seu processo de formação e socialização. Diante disto, a horta construída na escola proporcionou um grande conhecimento a cerca da importância que as hortas têm dentro do espaço escolar, por ser uma atividade fora da sala de aula, em consonância com o currículo escolar.

Trabalhar projetos de horta no âmbito escolar é proporcionar naquele ambiente, intensas trocas de saberes, conhecimentos, habilidades, experiências, atitudes e valores. Desse modo, a horta na escola promoveu um trabalho coletivo, a cooperação entre as pessoas e os recursos presentes naquele ambiente, proporcionou o bom relacionamento entre os diversos atores do projeto. Além de colher daquele espaço verde um conhecimento popular e o uso de alimentos mais saudáveis para complementar a merenda escolar.

Sendo assim, percebemos que a construção de hortas escolares pode influenciar de forma positiva na alimentação saudável das crianças, pois verificamos durante a aplicação do projeto que a horta alertou as crianças sobre a necessidade de uma alimentação saudável, mostrando a importância de criar, dentro do ambiente escolar, espaços verdes capazes de proporcionar alimentos saudáveis e orgânicos. A construção da horta permitiu aos alunos um contato direto com terra e construiu um conhecimento criativo, saudável e responsável. Além disso, a

210 | horta escolar contribuiu para que as crianças construíssem seu próprio conhecimento, habilidades, competências, experiências de vida voltadas para a sustentabilidade e para uma alimentação saudável.

Referências

ARROYO, M. G. A escola e o movimento social: relativizando a escola. *Revista da ANDES*, São Paulo, n. 12, 1989.

BALDISSERA, A. Pesquisa-ação: uma metodologia do “conhecer” e do “agir” coletivo. *Sociedade em Debate*, Pelotas, v. 07, n. 02, p. 05-25, ago. 2001.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio: bases legais*. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2018.

_____. *Módulo 11: Alimentação saudável e sustentável*. Brasília, DF: Universidade de Brasília, 2007. 92 p.

CALDART, R. S. Sobre educação do campo. In: SANTOS, C. A. dos (Org.). *Educação do campo: campo - políticas públicas – educação*. (NEAD Especial: 10). Brasília: INCRA; MDA, 2015. p. 67.

_____. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (org.). *Por uma educação do campo*. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 147-158.

_____. A escola do campo em movimento. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Orgs.). *Por uma educação do campo*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2004.

DRAGO, R.; ARAUJO, M. P. M. *Projeto horta: a mediação escolar promovendo hábitos alimentares saudáveis*. Universidade Federal do Espírito Santo, 2011.

FIOROTTI, J. L. *et al. Horta: a importância no desenvolvimento escolar*. Disponível em: <<http://www.inicepg.univap.br/cd/>>

INIC_2010/anais/arquivos/0566_0332_01.pdf>. Acesso em 10 de abr. 2018. | 211

GALANTE, A. P.; CARUSO, L. *Como a alimentação pode diminuir o risco de doenças?* São Paulo: Paulus, 2005.

GASTROCENTER. *Prevenir-se pela boca: o que os alimentos fazem realmente pela saúde.* 2007. Disponível em: <<http://www.gastrocenter.com.br>>. Acesso em: 10 jul. 2018.

LIMA, L. F. *Merenda Escolar: Direito à alimentação e fruição do direito à educação.* Maceió: EDUFAL, 2009.

MORGADO, F. S.; SANTOS M. A. A. A horta escolar na educação ambiental e alimentar: experiência do Projeto Horta Viva nas escolas municipais de Florianópolis. *Revista Eletrônica Extensiva*, n. 6, p. 01-10, 2008. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/extensio/article/view/9531>>. Acesso em: 09 jun. 2019.

PINHEIRO, A.; RECINE, E.; CARVALHO, M. de F. *O que é uma alimentação saudável: considerações sobre o conceito, princípios e características: uma abordagem ampliada.* Brasília, 2005.

REIS, A. C. dos S.; SANTOS, E. N. *Projeto: a horta na escola.* Trabalho final de curso. Ecologia no Ensino Médio. Rio de Janeiro, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), 2005.

SILVA, D. C. F. da *et al.* Horta escolar: interdisciplinaridade, reflexão ambiental e mudanças de hábitos alimentares. *Revista de Ciências Exatas e Tecnologia*, v. 09, n. 09, 2014.

SOARES, L. Q.; FERREIRA, M. C. Pesquisa participante como opção metodológica para a investigação de práticas de assédio moral no trabalho. *Revista Psicologia: Organizações e Trabalho*, v. 06, n. 02, p. 85-109, 2006.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação.* 16. ed. São Paulo: Cortez, 2008 (Coleção Temas básicos de pesquisa-ação).

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

9

A integração de Saberes
na Educação do Campo:
Práticas educativas e culturais
entre a comunidade de
Vila Vitória e a Escola de Vila
Cacau/Limoeiro do Ajuru/PA

José Jorge T. Martins Júnior

José Domingos Fernandes Barra

Este artigo buscar refletir a integração da Educação do Campo, pautado em saberes locais na comunidade de Vila Vitória, Rio Cupijó, Limoeiro do Ajurú/Pa., com a EMEF de Vila Cacau, do município citado. A pesquisa justifica a educação enquanto protagonista de sujeitos que valorizam suas crenças, saberes, cultura, entre outros.

Platão nos diz que saber denota uma opinião verdadeira acompanhada por uma explicação de um pensamento fundado ou fundamentado em algo, enquanto para Kant, é um ter por verdadeiro suficiente, tanto subjetivo quanto objetivamente, aquele que percebe o mundo de uma forma organizada, usa os sentidos, intuição. Os saberes de nossa sociedade são inúmeros, entre estes, estão os saberes na pesca, dos artesões, dos camponeses, agricultores, ribeirinhos, de grupos ou comunidades religiosas, entre outras. A estes propósitos Maria Stela Godim e Gerson de Souza Mól, nos mostra que:

Chás medicinais, artesanato, mandingas, cantigas de ninar, culinária. Todos esses artefatos culturais constituem saberes populares. Eles não exigem espaço e tempo formalizados, são transmitidos de geração em geração, por meio da linguagem falada, de gestos e atitudes. Também são transformados à medida que, como parte integrante de culturas populares, sofrem influências externas e internas (2009, p. 4).

Contudo, os saberes tradicionais nos culminam com sua simplicidade, sua pureza, sua originalidade que as gerações mêm deixam e/ou deixaram, a partir do conhecimento de mundo e da relação com seus antecessores.

“o conhecimento tradicional é um tesouro no sentido literal da palavra, um conjunto acabado que se deve preservar, um acervo fechado transmitido por antepassados e a que não vem ao caso acrescentar nada. Nada mais equivocado. Muito pelo contrário, o conhecimento tradicional reside tanto ou mais nos seus processos de investigação quanto nos

acervos já prontos transmitidos pelas gerações anteriores” (CUNHA, 2007, P. 78).

A relação dos saberes nos mostra a complexidade de conhecimento e que temos na sociedade, os saberes tradicionais nos enriquecem culturalmente e é traçada de acordo com as gerações, diferentemente do saber científico, que “se afirma, por definição, como verdade absoluta até que outro paradigma o venha sobrepujar.” (CUNHA, 2007, p. 78).

Neste contingente de saberes, é plausível mencionar que a cultura é um eixo crucial na relação social. Contudo, cultura pode ser identificada como redes de significados, que transmitem emoções, sentimentos, costumes, enfim, engloba aspectos como crenças, valores, etnias, normas, linguagens, etc., fragmentos que se diferenciam de sociedade para sociedade, de indivíduo para indivíduo, estabelecendo divergências sociais, intelectuais, morais, etnos raciais, tendo também resquícios nas relações de poder como, político, agrícola, empresarial, entre outras, conforme suas espécies, suas tradições, emoções, seus modos de pensar e agir.

Porém, o que é educação? Qual o significado da palavra educação? A palavra educação vem do Latim, (*educatione*) que significa ato ou efeito de educar, processo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral da criança e do ser humano em geral, visando à sua melhor integração individual e social. Para polemizar mas a questão, questiono o que seja uma Educação do Campo? Segundo fontes pesquisadas,

A educação do campo é a educação formal oferecida à população do campo. De acordo com Roseli Salete Caldart, autora da obra “Pedagogia do Movimento Sem Terra” (2004) a Educação do campo pode ser compreendido como fenômeno social constituído por aspectos culturais, políticos e econômicos. Nesse sentido, podemos inferir que os processos educacionais do campo precisam ser significativos conforme a realidade dos sujeitos que o integram. Desse modo, Educação do Campo surge a partir da preocupação

dos sujeitos e dos movimentos sociais em promover processos educacionais para a consolidação dos valores, princípios e dos modos de ser e viver daqueles que integram o campo.

A estrutura educacional desenvolvida ao longo dos anos no Brasil vem sendo desencadeada de acordo com os princípios adotados na esfera pública. Ao decorrer da história, a educação era proporcionada apenas para uma parcela da sociedade, ou seja, a elite. Ribeiro, (1989), ao referir-se a esse longo período afirma que éramos um país de Doutores e Analfabetos, pois temos curso superior para poucos, nenhum incentivo para formação de professores e escassez de recursos para a escola pública.

De acordo com nossa convivência em sociedade contribuímos politicamente as experiências vividas em nosso cotidiano, sem que haja restrição, já que a cultura não se restringe e nem se acomoda, ela é repassada conforme a ideologia, o modo de ser de cada pessoa. Contudo, são conjuntos de características humanas que não são inatas, e se (re)criam, se preservam ou aprimoram através da comunicação e cooperação entre indivíduos em sociedade. Nas ciências humanas, opõe-se por vezes à ideia de natureza, ou de constituição biológica, e está associada a uma capacidade simbólica considerada própria da vida coletiva das interações sociais.

Cultura: conceito e definição

A palavra cultura vem da raiz semântica *colore*, que originou o termo em latim *cultura*, de significados diversos como habitar, cultivar, proteger, honrar com veneração (Williams, 2007, p.117).

Conceito vai muito além palavras, uma ideia. É como você vai construir, formular, dialogar com as correlações entre os fatores atribuídos a essa ideia, como as pessoas vão poder se ver nesse conceito. Traçar um conceito de cultura, ou sua identi-

216 | dade, é muito mais do que dizer de onde provém essa cultura, onde se constituiu, se “fundou”, já que se respalda a natureza, o ambiente desse conceito. É a atribuição de uma ideia de concepção com uma possível percepção. Preponderante a isto, Tomaz Tadeu da Silva, em sua obra, “A produção social da identidade e da diferença”, salienta quanto a identidade e a diferença, como sendo criaturas naturais, de um mundo cultural e social, surgida através das interações sociais.

Falando em interação social, traça uma corrente para um multiculturalismo, que pode ser conceituado como como um conjunto de respostas a pluralidade cultural, já que se trata de dois ou mais grupos sociais, e ao desafio a injustiça e desigualdade a ela relacionada.

A cultura pode ser como redes de significados que dão sentimentos, emoções, assiduidade, positividade, responsabilidade, entre outros fatores, aos indivíduos, a sociedade. Historicamente, a cultura age “seletivamente” e não casualmente, perante o meio ambiente, na “explorando determinadas possibilidades e limites ao desenvolvimento para a qual as forças decisivas estão na própria cultura e na história da cultura” (LARAIA, pag. 24). Essa diversidade de perspectiva propiciam aspectos como, crenças, valores, etnias, moral, linguagem, etc. conjuntos de normas que se diferenciam de sociedade para sociedade, de indivíduo para indivíduo, estabelecendo diferenças sociais, intelectuais, morais, etno raciais, tendo entrelace também em cultura política, cultura agrícola, cultura empresarial, cada uma conforme sua especificidade, conforme suas tradições, emoções, seus modos de pensar e agir. Entretanto, considera-se que, “cultura pode ser descrita como conhecimento adquirido socialmente, isto é, como o conhecimento que uma pessoa tem em virtude de ser membro de determinada sociedade” (Hudson 1980: 74 *apud* Lyons 1987: 274).

O sentido de cultura, no que diz respeito aos valores e normas, ressalta a importância de cada sujeito dentro da socieda-

de, tais quais; seus artefatos vestíveis como linguísticos, ao qual comparamos, por exemplo, uma sociedade ribeirinha do interior da Amazônia com um grupo social de uma grande cidade, sendo que estes possuem culturas linguísticas e vestíveis muito distintas. Deste modo, “A cultura, é a soma dos saberes acumulados e transmitidos pela humanidade, considerada como totalidade, ao longo de sua história” (Cuche, 2002, p.21).

A partir de suas práticas sócias, os indivíduos adquirem seus próprios entrelace cultural, reconhecendo seus próprios valores dentro da sociedade, podendo, em outras palavras ser aquilo que o ser acredita que seja o princípio da honestidade em virtude do que seja saudável para seu grupo social. Os processos culturais das relações humanas necessitam de conduta, com isso, as normas de grupos socioculturais se sobressaem no sentido de amparar não apenas um indivíduo, mas sim um todo de uma sociedade, já que as normas são conjuntos de regras formadas a partir de valores de uma cultura.

Tomando em seu amplo sentido etnográfico [cultura] é este todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade (*apud* Laraia, 2006, p.25).

Com isso, Daniele Canedo, propunha;

Três concepções fundamentais de entendimento da cultura, como: 1) modos de vida que caracterizam uma coletividade; 2) obras e práticas da arte, da atividade intelectual e do entretenimento; e 3) fator de desenvolvimento humano (2009, p.4).

A partir desses três pontos cruciais no entender da cultura, nos posicionamos o quanto ela nos rodeia, ou seja, todos os fatores que nos permeiam tem uma relação “intima” com a cultura, seja na arte de escrever uma música ou simplesmente um pequeno poema infantil.

Olhar a cultura como um conjunto de saberes e como o acúmulo de conhecimentos que uma comunidade possui é sinônimo de uma história construída ao longo de um processo sócio-histórico-cultural, no qual seus sujeitos identificam-se por seus costumes populares, advindo de pessoas que viveram em outras épocas. (Joelze Oliveira, p. 92, 2010).

Deste modo, considerando que todo ser é político, de acordo com nossa convivência em sociedade contribuimos politicamente as experiências vividas em nosso cotidiano, sem que haja restrição, já que a cultura não se restringe e nem se acomoda, ela é repassada conforme a ideologia, o modo de ser de cada pessoa. Contudo, são conjuntos de características humanas que não são inatas, que não depende do aprendizado, da experiência prática nem de sofre influência externa, refere-se especialmente ao que é inerente ao espírito humano; natural, e que se criam e se preservam ou aprimoram através da comunicação e cooperação entre indivíduos em sociedade. Nas ciências humanas, opõe-se por vezes à ideia de natureza, ou de constituição biológica, e está associada a uma capacidade de simbolização considerada própria da vida coletiva e que é a base das interações sociais.

Laraia, nos traz uma crítica reflexiva quando escreve um livro que abarca, “Cultura: um conceito antropológico” que sobretudo, retratar o desenvolvimento cultural do homem/natureza e menciona que:

A grande qualidade da espécie humana foi a de romper com suas próprias limitações: um animal frágil, provido de insignificância força física, dominou toda a natureza e se transformou no mais temível dos predadores. Sem asas, dominou os ares; sem guelras ou membranas próprias, conquistou os mares. Tudo isso porque diferentes dos outros animais por ser o único que possui cultura. Mas que é cultura? (LARAIA, pag. 24)

Uma inquietude que nos leva a pensar, será essa a verdadeira arte de aguçar e fortalecer a cultura propriamente dita? Todavia ele nos define cultura como sendo “princípios ou ver-

dades inatas impressos hereditariamente na mente humana”. Ou seja, conceituar ou definir cultura, vai muito além de palavras. A cultura, além de se viver, ela é sentida através das emoções em sociedades.

Nessa perspectiva, traça um paralelo a este debate a figura da identidade e da diferença do indivíduo. A identidade, em primeiro momento vem “mostrar quem sou”, é simplesmente aquilo que se é: “sou brasileiro”, “sou negro”, “sou pobre”. Já a diferença vem em contra partida, o oposto, aquilo que o outro vem ser, ou melhor, é: “ele é argentino”, “ele é branco”, “ele é rico”. Contudo, a identidade é um reflexo do que a cultura nos proporciona, aquilo que ela nos conduz a ser.

Assim, compreender a cultura como processo histórico pelo qual o homem se relaciona com o mundo transformando-o com os outros homens, reconhecendo e transformando a natureza e a si próprios. Representando a somatória de toda a experiência, criação e recriação ligada ao homem no seu espaço de hoje e na sua vivência de ontem, configurando-se como a real manifestação do homem sobre e com o mundo. Portanto, compreendendo que a cultura é tudo o que é criado pelo homem (Carvalho e Schram. Pag. 6).

Tudo aquilo que se cria, se recria, tudo o que é modificado pelo homem e seus processos naturais de sobrevivência e de relação com outrem, é considerado como processo cultural, já que a cultura também é “reinventada/reformulada” de acordado com o desenvolvimento social. É salvo ressaltar, que um dos precursores para essa “reformulação cultural”, é o desenvolvimento tecnológico, que por sua vez traz reações diretas para a sociedade, no modo de como as pessoas observam, entendam e se relacionam com o mundo, sobretudo e principalmente com os mais jovens, todavia que os mesmos ficam mais “vulneráveis” para usufruir de novas ideologias, e outro aliado aos mesmos, é o mercado de trabalho, sendo que na medida em que a tecnologia vai evoluindo o próprio mercado de trabalho necessita acompanhar essa evolução, trazendo consequências diretas com a cultura social do trabalho.

Hall a partir de seus estudos nos mostra que as sociedades por definições estão em mudanças constantes, rápidas e permanentes, devido que os conhecimentos se disseminam, são compartilhados e refletidos e muitos são reformulados e colocados em práticas, para isso as distinções entre as sociedades e seus devidos tempos foram refletidas por Anthony Giddens que argumenta;

Nas sociedades tradicionais, o passado é venerado e os símbolos são valorizados porque contem e perpetua a experiências de gerações. A tradição é um meio de lidar com o tempo e o espaço, inserindo qualquer atividade ou experiência particular na sociedade do passado, presente e futuro, por sua vez, são estruturados por práticas sociais recorrentes (Giddens, 1990, pp. 37-8).

Deste modo, conceituar e ou definir cultura nos convém relacionar a conjuntos de conhecimento tradicionais que tem respaldo com diferentes tipos de saberes que culminam na sociedade e nessa culminância de sujeitos da sociedade, ressalta-se que toda cultura tem ligação com saber, saber na forma construtiva, saber no processo educativo ou simplesmente em atos utilizados por um simples ribeirinho pescador, como a própria pesca artesanal.

Práticas Educativas

Antes de mais nada, toda prática é derivada de uma ideia, de uma tese. Uma teoria só é reconhecida como tal, a partir do momento em que é levada a prática, logo, a prática vem ser a realização de uma teoria concreta. Uma prática educativa no entanto, não deve ser concebido apenas como decodificação de símbolos, gráficos, palavras, mas um conhecimento crítico consciente que o leve a pensar na realidade em virtude do processo completo que derivou tais, e possa agir de maneira transformadora para poder compreender e interpretar o mundo que nos rodeia e sobretudo, tendo consciência de suas atitudes.

Prática é um conceito com vários usos e significados, é o oposto da teoria apesar de também lhe ser complementar. A prática é a ação desfrutada de ideologias e pensamentos, sejam eles críticos ou não-críticos, com a aplicação de certos conhecimentos. É a contextualização ou concretização daquilo que acredita-se que seja um “bem necessário” a uma ideia, a prática, por exemplo, de uma dinâmica motivadora afetiva em uma sala de aula, e desta, (2017) descrevem que:

Entendemos, portanto, que na educação a afetação é o processo pelo qual práticas educativas transformam-se em vivências capazes de aumentar ou diminuir a potência humana. Fundamentadas nessa ideia, defendemos a tese de que o professor consegue realizar prática educativa bem-sucedida quando afeta positivamente seus alunos. O afeto alegre é a condição subjetiva que pode provocar nos alunos a produção de sentidos capazes de potencializar o desejo de continuar aprendendo e se desenvolvendo, tanto na escola, quanto na vida. Na atualidade, o desafio é, portanto, instigar práticas educativas que levem à potencialização do desejo ativo de professores e alunos. Esse objetivo depende do tipo de afetação que vai constituir o encontro entre eles.

As práticas educativas vão muito além das paredes das salas de aula, em outras palavras, elas são da ordem do encontro que acontece na interação entre os sujeitos, nas relações familiares, na culminância de uma mesa redonda para debater uma determinada perspectiva, nas relações mútuas e corriqueiras das crianças, enfim. Em outras palavras, Paulo Freire diz que a educação apesar de flexível e estar em constantes readaptações, não está à frente das transformações da sociedade, porém, o meio social necessita dessa transformação para sua evolução.

Tal afirmativa conduz a realização de uma prática pedagógica não apenas ao nível da escola, mas também, da comunidade de inserção dos sujeitos, portanto a valorização da experiência cotidiana como forma de transformação na medida em que se torna capaz de responder às necessidades, nas próprias especificidades culturais, resultado da vida do povo.

Assim, a educação é compreendida como instrumento a serviço da democratização, contribuindo pelas vivências comunitárias dos grupos sociais, no diálogo, para formar pessoas participantes. A reforma da educação e a reforma da sociedade andam juntas, sendo parte do mesmo processo (Carvalho e Schram, pag. 4).

Um instrumento a serviço da democratização, que busca sempre dialeticidade entre os indivíduos, e o mesmo, na sociedade. As práticas educativas são advindas e entendidas em várias circunstâncias como; práticas exercidas dentro de uma comunidade que pode ser ramificada em: sistema pesqueiro, agrícola, saberes advindos dos conhecimentos tradicionais, enfim. Contudo, práticas são atos, saberes providos da experiência, exercícios de aplicações teóricas posto em práticas ou até mesmo uma ação que seja intencional que possibilite uma reação. Adicelma Vasconcelos dos Santos e Aguilar Quirino Santos contribuem dizendo que,

[...] o desenvolvimento do ser humano que ocorre por intermédio de uma atividade prática mediadora que se dá a partir da relação entre o indivíduo e o mundo, que se constitui nas transformações psicossociais, em busca de novos saberes como uma ferramenta para a profissão com vistas a novas linguagens que contribuam para o desenvolvimento cultural (p.4).

Assim, discutir práticas educativas englobam conhecimentos desenvolvidos a partir de cada conjuntura social aos quais as sociedades nos ocasionam. Ou seja, a educação se faz presente apenas nos ambientes escolares, ela está onde a sociedades se encontra, se constrói, reconstrói. Onde o ser humano habita e se desenvolve junto com o ambiente que lhe é proposto como se fossemos uma espécie de multiplicadores de práticas educativas sociais.

Dessa maneira, Brandão entende que a educação é caracterizada por sua abrangência no tocante de que para o exercício

educativo não existem fronteiras nem tampouco barreiras, assim, o campo investigativo da educação passa a ser visto como gigantesco e bastante diversificado.

Nesse processo de práticas educativas, no que tange os agentes educadores quanto ao ensino e aprendizado a respeito do que nos rodeia nos condiz a decifrar ou entender melhor a nossa sociedade é notório e compreensível as aplicações de ensinar nossas culturas, pois ela nada mais é do que práticas vivenciadas por aqueles que nos antecederam, que nos constituíram nas transformações humanas sociais para o desenvolvimento cultural da prática pedagógica. Contudo, Rodrigues, aguçar a posição do educador propondo que:

Os educadores, de modo geral, partem do princípio de que a prática educativa ocorre na transmissão de saberes provenientes do encontro entre sujeitos, pois nessa situação consideram que se proporcionam as condições necessárias para que se estabeleçam as trocas simbólicas entre eles.

Por quais motivos deveríamos nos deter na questão do desencontro entre estes para se pensar a prática educativa? Nesse caso, partimos do seguinte questionamento: será mesmo que os sujeitos se encontram na prática educativa?

Prática educativa e sociedade Se a Didática estuda o processo de ensino com suas finalidades educacionais e que estes são sempre sociais, a prática educativa deverá considerar o conhecimento acumulado pela sociedade, como processo formativo que ocorre como necessária à atividade humana. Nesse sentido, a prática educativa é fenômeno social e universal necessária à existência de todas as sociedades. A educação então pode ser considerada como prática educativa e no sentido amplo “compreende os processos formativos que ocorrem no meio social, nos quais estão envolvidos de modo necessário e inevitável pelo simples fato de existirem socialmente” (LIBÂNEO, p. 17). Educação não-intencional: refere-se às influências do contexto social e do meio ambiente sobre os indivíduos; Educação intencional – (não formal e formal): refere-se a influências em

que há intenções e objetivos conscientemente, como é o caso da educação escolar e extraescolar. Essas formas que assume a prática educativa, intencionais ou não, formais ou não, escolares ou extras, se interpenetram. O processo educativo, onde quer que se dê, é sempre contextualizado social e politicamente; há uma subordinação à sociedade que lhe faz exigências, determina objetivos e lhe provê condições e meios de ação.

Que significa a expressão “a educação é socialmente determinada?” A prática educativa e especialmente os objetivos e conteúdo do ensino e o trabalho docente, estão determinados por fins e exigências sociais, políticas e ideológicas. Isto quer dizer que a organização da sociedade, a existência de classes sociais, o papel da educação está implicado nas formas que as relações sociais vão assumindo pela ação prática concreta dos homens/mulheres. Por isso o veículo entre sociedade e educação. Cabe então entender a importância da concepção de homem/ mulher, mundo e sociedade. Aonde se quer chegar com essas determinações? As relações sociais (capitalistas e trabalhadores) no capitalismo são antagônicas e opostas: os interesses são diferentes. Tais diferenças provocam determinam não apenas as condições materiais de vida e de trabalho dos indivíduos, mas também a diferenciação no acesso à cultura espiritual. À educação.

A integração de saberes: A Comunidade de Vila Vitória e a escola de Vila Cacau: Algumas Considerações

A integração denota uma ação, inclusão, são formas comuns de vida, de aprendizagem, de trabalho, socialização de saberes, ser considerado de um mesmo grupo social, fazer parte, e ser tão importante quanto o outro. Integração é saber que seus valores, sua crença, seu modo de vida, não implica com o que os outros pensem, achem de você, é saber que sua ideologia também é reconhecida e valorizada.

Integrar alguém a um grupo social, integrar deficientes e não-deficientes em uma mesma linhagem de valores requer

a promoção das qualidades próprias do indivíduo, sem o menosprezar e sem inferiorizá-lo. Proporcionalizar uma integração voltado para o campo pedagógico, para os diversos gêneros ou idades significa, seja na escola, em grupos sociais ou no trabalho, que todas as crianças, jovens e adultos (rica ou pobre, preta ou branca, deficientes ou não) possam brincar, aprender e trabalhar de acordo com o seu próprio nível de desenvolvimento, tão quanto físico ou intelectual, em cooperação e diálogo com os outros.

O saber por sua vez, é utilizado para usufruir daquilo com ou com que convivemos, aplicando o conhecimento que se tem em uma determinada área. Uma pessoa pode adquirir o saber, isto é, o conhecimento sobre algo através da experiência ou do contato que se tem com o objeto ou esfera em destaque, seja pela educação recebida tão quanto pela convivência social.

Segundo Grzybowski (1986, 50), saber é:

[...] conjunto de conhecimentos e habilidades, valores e atitudes que são produzidos pelas classes, em uma situação histórica dada de relações, para dar conta dos seus interesses. Trata-se do saber parcial que serve para identificar e unificar uma classe social, lhe dar elementos para se inserir numa estrutura de relações sociais de produção e para avaliar a qualidade de tais relações sociais de produção, e enfim, trata-se de um saber que serve de instrumento de organização e luta.

A relação dos saberes, nos mostra as diversidades de conhecimentos que se tem na sociedade, assim, os saberes tradicionais nos enriquece culturalmente com as simplicidade e valiosos conhecimento à respeito, principalmente da natureza, que nos é traçada de acordo com as gerações, diferentemente do saber científico que este, “se afirma, por definição, como verdade absoluta até que outro paradigma o venha sobrepujar”, (CUNHA, 2007, P. 78).

No entanto, os saberes tradicionais nos culminam com sua complexidade de conhecimento e crenças que nossos ante-

passados nos deixaram a partir de suas convivências com suas gerações anteriores, e de seus próprios conhecimentos de vida, no modo de falar, agir, se relacionar com outros, os saberes medicinais, entre outras –. Assim, Manuela C. da Cunha nos reforça grandiosidade deste saber ao sobrepor que,

“o conhecimento tradicional é um tesouro no sentido literal da palavra, um conjunto acabado que se deve preservar, um acervo fechado transmitido por antepassados e a que não vem ao caso acrescentar nada. Nada mais equivocado. Muito pelo contrário, o conhecimento tradicional reside tanto ou mais nos seus processos de investigação quanto nos acervos já prontos transmitidos pelas gerações anteriores” (CUNHA, 2007, P. 78).

Contudo, essa integração de saberes que culminam na comunidade de Vila Vitória e a escola de Vila Cacau, sobreescreve os valores que cada uma possui instigando professores e alunos a busca de novos “ideais” de ensino e aprendizado, que possa a vir corroborar para os seus próprios desenvolvimentos.

Essa integração escola/comunidade, e vice-versa, proporciona uma relação mais estreitas entre ambas, uma vez que a comunidade se interessa com a educação, sobretudo local, tem-se uma forte tendência de a escola proporcionar a mesma com mais motivação para os alunos, de forma que estes possam ver a sociedade como forma de escola da vida, num propósito de se alto contribuir, em virtude de ser um cidadão crítico construtivo em consequência de uma educação emancipadora e integradora.

Uma vez que a escola faz essa integração com a comunidade, é passivo de uma relação plurilateral, quando ambas as partes do processo buscam satisfazer o bem comum. Um ponto bastante abordado pela escola se dá através da cultura popular, nas festas juninas, na comemoração da páscoa, semana da pátria, enfim, que ambas se envolvem anualmente na perspectiva de proporcionarem um bem-estar a todos.

O ditado popular diz: “isso é apenas mais uma história de pescador”, porém, tomando em considerações os saberes adquiridos por estes, por intermédio do convívio social de um com os outros, da relação mutuas de ensino e aprendizado vivenciada pelos mesmos, utilizando-se também dos saberes de suas gerações, o saber tradicional é de certa forma um dos mais assíduos perante a sociedade já que se referem exclusivamente da prática social.

O responsável definitivo da natureza, do sentido e da consistência do que os alunos e as alunas aprendem em sua vida escolar é este vivo, fluido e complexo cruzamento de culturas que se produz na escola, entre as propostas da cultura crítica, alojada nas disciplinas científicas, artísticas e filosóficas; as determinações da cultura acadêmica, refletidas nas definições que constituem o currículo; os influxos da cultura social, constituída pelos valores hegemônicos do cenário social; as pressões do cotidiano da cultura institucional, presente nos papéis, nas normas, nas rotinas e nos ritos próprios da escola como instituição específica; e as características da cultura experiencial, adquirida individualmente pelo aluno através da experiência nos intercâmbios espontâneos com seu meio (GÓMEZ, 2001, p. 17).

Uma prática educativa utilizada pela escola, sugada da comunidade, está relacionado a pesca artesanal. Uma vez que os pescadores se utilizam de uma geografia, que supostamente pensam desconhecer, em suas tarefas diárias (a pesca), em determinadas épocas do ano, dependem do sistema lunar, e seu efeito colateral influente nas águas, que tem uma ligação direta com a pesca. Em respaldo a isso, o senhor “M” argumenta que o ciclo das marés tem consistência no que diz respeito a contingência pesqueira e nesses aspectos com o saber empírico construtivo este relata que de acordo com as marés pode estar bom ou não de se pescar, ressalta ainda que os lançantes da região (como na semana santa) não contribuem muito para pesca, devido que a

maré fica mais alta e os peixes se espalham mais facilmente dificultando sua captura, e na contrapartida, as marés conhecidas como de “quebre”, “marés baixa” são consideradas melhores para pescar, todavia que os mesmos ficam mais aglomerados.

Saberes como estes que nos envolve e nos deixa extasiados, o saber construtivo que se demonstra com eficácia e desenvoltura sem que haja influência de grandes estudiosos, sendo que, segundo o senhor “M”,

“antigamente não haviam malhadeiras, nem espinheis, tarrafas, nem caniços. Há muitos anos atrás, eram utilizados apenas materiais caseiros, como o ‘parí’, que utilizam em tapagens de igarapés, eram feitas ‘camboas’ as margens dos rios assim como os ‘cacurís’. Com o passar dos anos, foram trazidos artefatos que promoveram maior facilidade na pesca, como os matapis, a malhadeira, o espinhel e o mais recente, a tarrafa, sendo que esta última não se utiliza muito na região devido que é considerada que ‘espanta’ o peixe”.

No entanto, são nessas perspectivas que a pesca na comunidade foi desenvolvida, a partir de princípios pautados pelas tradições do trabalho, compreendidos como saberes construído ao longo das gerações, transmitidos a partir da oralidade e das experiências do cotidiano, que almejou o desenvolvimento dos “pescadores artesanais”, já que estes usufruem da pesca apenas para seu alimento, sua sobrevivência.

Nessa culminância de relações de saberes derivado da pesca, nota-se algumas relações diretas com o ensino e aprendizagem dos alunos da escola de Vila Cacaual, contudo, alguns de nossos professores culminam desses saberes para referendar em suas práticas educativas, como nas disciplinas de geografia – ao utilizarem o sistema lunar, a abertura e o fechamento da pesca (conhecida também como época da desova) –, de matemática, no que respalda o sistema medidas e cálculos (com matapis o comprimento das malhadeira, etc.), assim como em língua portuguesa e suas relações semântica e linguísticas da sociedade.

Traz-se também um paralelo desse intercâmbio de saberes, as relações agrícolas da comunidade e um paralelo com o global. Fertilizar a terra, semear, arrancar, cortar, cuidar, colher, ou melhor, plantar. No entrelace dos diversos saberes que constitui nossa sociedade, a agricultura também se encaixa nesse contingente de conhecimento que se derivou de pequenas plantações de famílias ou grupo familiares. Nessas relações, foram desenvolvidas as grandes lavouras, como as de cana, soja, milho, arroz, entre outras, que hoje abastece o mercado brasileiro assim como a de alguns países do exterior, e isso causou um grande retrocesso na agricultura familiar, que Valquiria Conti, Helena Beling, Jacson Schumacher e Carmen Wizniewsky, afirmam dizendo:

Para os agricultores familiares, geralmente com pouca terra, que cederam aos pacotes tecnológicos, e substituíram a agricultura diversificada pela monocultura, a realidade da agricultura passa a ser um risco constante. Dependentes dos pacotes externos e do mercado, os agricultores são muito suscetíveis às crises. Assim muitas famílias, e principalmente os jovens abandonaram o campo e foram tentar a sorte nas cidades. Dessa forma, a agricultura familiar fica fragilizada devido ao envelhecimento do campo e a falta de sucessores no meio rural (p. 2).

Arroz, cacau, pimenta do reino, e algumas outras iguarias eram a base sustentar de muitas famílias da comunidade pesquisada, e o manuseio destes, em muitas circunstâncias eram submetidos às mulheres e crianças, como uma espécie de “hierarquia social do trabalho”, talvez pelo fato de seu lucro menor em detrimento a outros trabalhos, sem que despertasse interesse de outras pessoas. Para os homens, se tinha a extração de madeira e palmito de açaí, eles também eram encarregados de viajar nas embarcações para fazer a venda da madeira nas cidades principalmente Belém, e eram responsáveis pelos comércios da região.

Atualmente, muitos dessas relações de trabalho não existem mais, a extração de madeira ainda se faz presente, porém já enfraquecidas devido às fiscalizações mais severas, dos meio/sujeitos competentes, as pequenas plantações de arroz, cacau, pimenta do reino, deram espaços para as grandes plantações de açaí, sendo a única fruta coletada para comercialização como garantia do sustento familiar na comunidade, porém a “desvantagem” do açaí, é que é safra, ou seja, na época de inverno que é a “não-safra” os sujeitos que dependem deste, voltam para a “exploração” da madeira.

Deste modo, denota-se agricultura como fonte de desenvolvimento financeiro, social, que proporciona relações de trabalho do indivíduo para/com a comunidade e, sobretudo, sua base de alimentações familiares e para as diversas sociedades. E mais uma vez a escola se engaja nessa relação de trabalho, trazendo um pouco da história, em relação as relações de trabalhos nas suas mudanças e quais suas perspectivas para o futuro, mais uma vez a matemática se faz presente nessa relação, quando se envolve contagem de palmito e medida de açaí.

Vera Maria Ferrão Candau, traz uma relação de cultura, saberes e educação e afirma que:

Partimos da afirmação de que não há educação que não esteja imersa nas culturas da humanidade e, particularmente, do momento histórico e do contexto em que se situa. Neste sentido, não é possível conceber uma experiência pedagógica “desculturizada”, isto é, em que nenhum traço cultural específico a configure. Existe uma relação intrínseca entre educação e culturas. Estes universos estão profundamente entrelaçados e não podem ser analisados a não ser a partir de sua íntima articulação (CANDAU 2014, pag. 36).

Concluindo tais perspectivas, deve-se considerar a escola como um espaço ecológico de disseminação e cruzamento de culturas, pautado e suas responsabilidades enquanto a gente competente da educação e promulgação do conhecimento, e suas interfaces que moldam o pensamento crítico construtivo do

aluno e para sociedade, tão quanto a mediação reflexiva daquelas influências plurais que as diferentes culturas exercem de forma permanente sobre as novas gerações.

Considerações finais

Diante das transformações da sociedade, com os entrelaces do mundo contemporâneo, é preciso refletir os empasses da prática social inovadora, dinâmica e consciente de acordo com a realidade que envolve o educando. Busquei compreender nesse estudo, o sentido e a relação da comunidade local com a Educação do Campo, tendo em vista seus saberes tradicionais, autônomo, consciente, reflexiva perante as desigualdades local/global.

Para isto, Costa (2008, p. 165) argumenta que os professores devem reconhecer os saberes populares “como valiosos no processo de ensino-aprendizagem, os quais serão acessados pelo contato com a realidade social dos alunos” como forma de contribuição no processo de ensino/aprendizado. Lopes (1999) descreve que para a aprendizagem significativa acontecer, o processo de ensino e aprendizagem precisa se aproximar do cotidiano dos alunos, possível na medida em que os professores valorizam os conhecimentos prévios dos estudantes a fim de construir um conhecimento mais elaborado, de modo problematizado. Para a autora “o conhecimento cotidiano é entendido como um conhecimento a ser suplantado pelo conhecimento científico, o que faz deste o conhecimento a ser valorizado na escola” (LOPES, 1999, p. 137).

Nessa perspectiva, a dialeticidade de novos saberes culturais significa novas idealizações para a sociedade, novos desenvolvimentos sociais subjacentes às necessidades que envolvem as mesmas. Com isso, o desenvolvimento destes, através da transmissão do conhecimento com a finalidade de poderem disseminar-se, proporcionando ideais que possam substituir a ingenuidade de um determinado grupo social, enfatizando a temática do saber social e a busca de uma base no científico, porém,

232 | considerando os saberes da experiência, para o desenvolvimento intelectual do indivíduo.

Podemos, no entanto, enfatizar que no sistema social, existem vários determinantes que afetam relação do ser social. Nessa perspectiva, são determinantes para a construção de uma sociedade justa e capaz de entender a complexa dinâmica do mundo, indivíduos que atuem socialmente no intuito de corroborar para o bem social nas transições de novos paradigmas, preocupado em formar pessoas críticas e reflexivas para o exercício da cidadania.

Vale ressaltar que para a discussão a respeito do que seja cultura e seus embases no cotidiano dos entrevistados, foi notório o quanto a disparidades linguísticas vão se transformando com as gerações. E nessa transformação de vocabulário, a cultura do ser social também muda de acordo com as gerações, o modo de falar, de se comportar na sociedade, de se vestir, enfim, costumes, culturas que vão sendo reformulado de acordo com a transformação da sociedade.

No entanto, são nesses paralelos que constitui a relação escola/sociedade. Kovalskil, Obara e Figueiredo atribuem dizendo que,

“no espaço escolar, além dos conhecimentos científicos, também se deve dialogar com outras formas de saberes, por exemplo, a tradicional/popular, o cotidiano, o senso comum, entre outras. Pois acreditamos que por meio do diálogo é possível investigar e valorizar os conhecimentos prévios dos alunos, com a intenção de construir conhecimentos mais elaborados”.

Por fim, vale salientar a respeito do saber popular e suas transformações que visivelmente parecem introduzir hábitos que têm modificado paulatinamente a cultura do ribeirinho, e nessa perspectiva caberia introduzir um ideal que almejasse transcender essa retórica do saber social, no intuito de poder vir à tona estes conhecimentos para as futuras gerações, de modo a considerar o conhecimento da população de Vila Vitória acerca do que levem a uma nova postura amparada no saber e na prática desses sujeitos.

Referências

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Ser professor/a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas. *Educação* (Porto Alegre, impresso), v. 37, n. 1, p. 33-41, jan./abr. 2014.)**PAG. 36**

CARVALHO, Marco Antonio B.; SCHRAM, Sandra C. *O pensar educação em Paulo Freire: Para uma Pedagogia de mudanças.*

CARVALHO, Maria Vilani Cosme de e MARQUES, Eliana de Sousa Alencar. Prática educativa bem-sucedida na escola: reflexões com base em L. S. Vigotski e Baruch de Espinosa. *Revista Brasileira de Educação* v. 22 n. 71 e227169 2017.

COSTA. R. G. A. Os saberes populares da etnociência no ensino das ciências naturais: uma proposta didática para aprendizagem significativa. *Didática Sistemica*, v. 8, jul./dez. 2008.

CUNHA, M. C. da. Relações e Dissensões entre saberes tradicionais e saber científico. *Revista USP*, n.75, p. 76-84, set./nov. 2007.

GRZYBOWSKI, Cândido. Esboço de uma alternativa para pensar a educação no meio rural. *Contexto & Educação*, UNIJUÍ, ano 1, n. 4, p. 47-59, out./dez. 1986.

LARAIA, Roque de Barros. *Cultura: um conceito antropológico*. 24. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

LOPES, A. R. C. *Conhecimento escolar: ciência e cotidiano*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1999.

PEREZ GOMEZ, Angel. *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

RODRIGUES, Rogério. A prática educativa como uma atividade de desencontro de sujeitos. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.33, n.3, p. 445-458, set./dez. 2007

RIBEIRO, Maria Luiza Santos. *História da educação brasileira; a organização escolar*, São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989.

SANTOS, A. V. dos; SANTOS, A. Q. *Os novos saberes do educador: um olhar a partir da pedagogia da autonomia de Paulo Freire*.

10

A organização do trabalho pedagógico: um estudo sobre o trabalho docente “O Responsável” na Escola Multisseriada São Benedito Panacauera-Miri/PA

Kellyanne Machado Alves

Hellen do Socorro de Araújo Silva

Os inúmeros problemas educacionais têm sido as pautas das discussões na sociedade, entre as quais destaca-se o fracasso e o descaso escolar. Estes apresentam-se como uma preocupação constante dos educadores atualmente. Neste estudo, procuro abordar uma reflexão e do mesmo modo contribuir com o trabalho educativo realizado nas escolas ribeirinhas, conduzindo para o centro dessa discussão as práticas pedagógicas com foco no trabalho docente do professor “responsável”.

Quando ouvimos algum relato de professor é comum que apareça nas suas falas questões sobre as dificuldades no processo de desenvolvimento para a docência, uma vez que, este profissional evidencia as carências resultantes da sua formação precária e as dificuldades ainda presentes no seu cotidiano escolar como: os poucos anos de escolaridade; a falta de propostas de capacitação contínua por parte dos órgãos gerenciadores dos sistemas de ensino; inadequação da formação supletiva para professores das áreas rurais; dificuldades na distância do campo para cidade no viés da formação dos educadores que em algumas situações não contempla a realidade do território ribeirinho.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96 (título VI) da Educação em que trata no Art. 61 dos profissionais da educação:

A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: 1. A associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; 2. Aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituição de ensino e outras atividades.

Entendemos que no contexto atual, em alguns casos, não se realiza a associação de forma correlativa entre teoria e prática no ambiente escolar, deixando o aluno inquieto pela razão de

várias vezes essa associação acontecer de forma tradicional sem dinamismo e recursos. Percebe-se que em poucas oportunidades a formação se apresenta em sintonia com a realidade vivida e nem sempre estes profissionais detêm experiência que enfoquem o entrelaçamento com a realidade do aluno.

Ocorre este fato pela razão de atualmente existirem apenas um terço de profissionais da educação com formação adequada nas áreas rurais, sendo que grande parte não são concursados. Ressalta-se que essa precariedade da formação docente nas escolas rurais os deixam frágeis e vulneráveis às influências e arranjos políticos eleitoreiros locais, sobretudo nos momentos de contratação realizados pelas instituições municipais e estaduais.

Estudos sobre o cotidiano dessas escolas trazem à luz peculiaridades sociais e culturais que caracterizam essa realidade como permeada por dificuldades de várias ordens, fato que tem dificultado o trabalho pedagógico. Tal situação evidencia a complexidade das condições que historicamente têm sido oferecidas pelo poder público ao desenvolvimento da prática docente nessa conjuntura. (Beltame, Sonia A. B, p.151)

O acesso ao conhecimento e a garantia do direito à escolarização para os sujeitos do campo fazem parte dessas lutas. Na verdade, ela expressa uma realidade social e política que determina, de antemão, os limites do ensinar e do aprender nesse contexto (Davis & Gatti, 1993, p.148).

As discussões estendem, seguidamente, a responsabilizar o/a professor (a) do campo pelo fracasso da escola pública, desconsiderando que, em diversos casos, a própria existência dessa escola foi garantida pela dedicação e pelo trabalho do (a) educador (a) que inúmeras vezes fez da sua casa o espaço escolar, arrecadando junto aos pais dos alunos os recursos necessários para seu funcionamento.

Acrescenta-se que a escola não se apresenta dessa maneira por culpa dos professores (as) ou pelas dificuldades no ensino que vem trajando as escolas do campo, especialmente, no que se

refere aos fatores de natureza social, psicológica e o clima geral da dinâmica da escola. Entretanto, o trabalho docente possui um peso significativo ao proporcionar condições efetivas para o êxito escolar do aluno:

Por isso, a escola do campo, como parte de um projeto maior da classe trabalhadora, se propõe a construir uma prática educativa que efetivamente fortaleça os camponeses para as lutas principais (MOLINA, SÁ, 2011).

Ademais ao se tratar do professor responsável, que além de exercer a sua formação pedagógica na função de docente desenvolvendo conteúdos disciplinares fundamentais, ainda deve desempenhar o cargo de gestão educacional ou de assessoria pedagógica, ou seja, a função administrativa que necessita ser exercida em outro turno.

Percebemos que a formação de um educador é baseada em um processo constante de entendimento e conhecimento que necessita estar intimamente ligado a informações condizentes com seu desenvolvimento em vários âmbitos como: históricos, sociais, políticos e ambientais.

O movimento da Educação do Campo foi uma articulação política de organizações e entidades para realizar denúncias e lutas por políticas públicas de educação do/no campo e para a mobilização popular em torno de um projeto de desenvolvimento.

Neste sentido, buscou - se um tema de acordo com as experiências vivenciadas no percurso de minha formação acadêmica. A primeira aconteceu em torno do Projeto Sucessor Escolar no ano de 2017, em uma escola ribeirinha multisseriada, onde pude visitar e organizar uma oficina entrelaçada a dinâmicas e jogos, no município de Moju/Pará.

Outra experiência significativa ocorreu em 2018 na localidade do Rio Panacauera-Miri, no município de Igarapé-Miri/PA, através da atividade do Tempo Comunidade proporcionado pelo curso de Especialização em Práticas Pedagógicas na Educação do Campo. Esta última experiência foi a maior despertadora para

o meu trabalho de pesquisa, por tocar-me com outros fatores de dificuldades que desconhecia e desse modo fui percebendo seus anseios e motivações para continuar existindo diante de tanto descaso e a realização de enfrentamentos para a escola não ser fechada ou nucleada.

Refletindo acerca da busca por novas práticas e metodologias, que de fato pudessem desenvolver um trabalho correlativo entre escola e comunidade, surgiu a pergunta central que norteou a presente pesquisa: Como o professor “responsável” da escola multisseriada organiza seu trabalho pedagógico no exercício do trabalho docente e da gestão escolar em diálogo com a comunidade?

Nesta perspectiva, traço o objetivo geral que é contribuir com a prática do professor no exercício de seu trabalho pedagógico como docente e como gestor em diálogo com a comunidade localizada, no Rio Panacauera-Miri, na Escola São Benedito. Vinculado a este, apresento meus objetivos específicos que baseiam-se em levantar dados sociais, culturais, religiosos, econômicos e ambientais junto à comunidade, do Rio Panacauera-Miri, a fim de mapear suas principais demandas sócio-históricas a partir da realização das oficinas acerca dos aspectos históricos, econômicos, culturais, ambientais e religiosos que servirão como indicadores de demandas da comunidade, para inter-relacionar com as áreas de conhecimento de linguagens e código e a etnomatemática, na perspectiva de aproximar a escola e a comunidade para contribuir com a organização do trabalho pedagógico, do professor e gestor da escola.

Nesse sentido, compreende-se que a educação do campo é um espaço de lutas e conquistas por definir que:

[...] movimentos sociais do campo lutam por uma educação voltada para as necessidades humanas e sociais da população do campo, valorizando a cultura, seus saberes populares, preservação do meio ambiente, pois até então a educação oferecida para a população do campo era baseada nos modelos das instituições escolares existentes que são volta-

das para o interesse do capital, já a educação proposta pelos movimentos sociais do campo que é a educação do campo, esta é criada e pensada com a população e para a população do campo. (MIRIAN, 2003, p. 7)

Neste sentido, quer, antes de tudo, que a população camponesa tenha o direito de acesso e permanência a uma escola com condições físicas e pedagógicas para garantir um ensino de qualidade. Por outro lado, o ensino de qualidade é entendido como aquele que possa responder as demandas destes povos, relacionadas à produção e a divulgação de conhecimentos e técnicas vinculadas ao trabalho, ao lazer, a cultura e a vida cotidiana, para que as populações camponesas tenham garantidas as condições de existência no campo.

Analisando que apesar de ainda nesta década as escolas ainda parecem manter os seus padrões tradicionais de interação com as famílias, nas duas últimas décadas, a descontinuidade cultural entre a escola e família vem sendo apontada como um fator relevante do insucesso escolar. (Heath, 1982; Ogbu, 1978; Seeley, 1985). Houve alguns estudos desenvolvidos no Brasil que demonstraram as vantagens da colaboração mais direta entre a escola e as comunidades. Sendo assim, esse elo de cooperação deve ser viabilizado pelo professor que constitui esse elemento chave na construção dessa parceria.

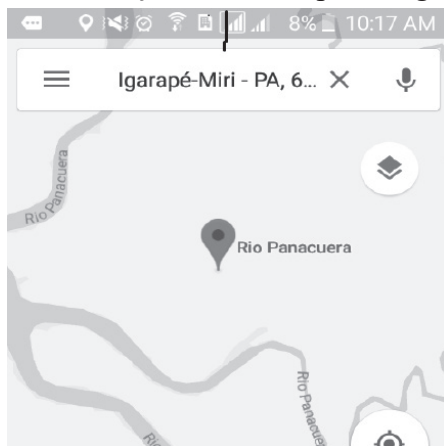
O artigo apresentado organiza-se em três pontos centrais, a saber: da metodologia, fundamentação teórica “o saber e a prática do educador” e pôr fim a discussão acerca da organização docente escola/comunidade.

Lócus de pesquisa

O presente trabalho foi realizado, na localidade Panacauera-Miri, situada entre o Rio Panacauera e o Rio Panacauera Açu, os quais possuem maior extensão territorial e conhecido pela captura do Mapará que virou parte da cultura do Município de

240 | Igarapé Miri, graças ao sistema de “borqueio” que é nada mais é do que cercar o cardume no rio. A rede é lançada por dois barcos que vão fazendo um grande círculo. Quando os dois grupos se encontram, os ribeirinhos amarram as pontas da rede e o cercado está pronto, um evento significativo para o Município.

Figura 1: Localização do município de Igarapé Miri



Fonte: Aplicativo mapeamento-celular.

O Rio Panacauera-Miri, possui atualmente em torno de 40 famílias, totalizando 250 moradores, sendo que destes quantitativo 60% participam da colônia dos pescadores e a grande maioria possui seu próprio açaizal. O rio não possui posto de saúde, as casas em sua maioria são de palafitas e energia elétrica chegou recentemente, porém a queda de energia é constante.

A escola está localizada na parte de cima do Rio Panacauera-Miri, a infraestrutura da escola é precária por conta da madeira que já estar se deteriorando, contudo possui duas salas de aulas, uma cozinha, uma varanda, uma sala da coordenação geral/depósito, uma área de lazer que fica situado ao lado da escola que é utilizado para o ensino de Educação Física e eventos da escola, os banheiros são de madeira ao fundo da escola.

O corpo docente escolar é composto por: um barqueiro, uma professora do 1º e 2º ano, o professor responsável que chamamos de gestor, pois a escola não possui um diretor ou coordenador pedagógico, uma merendeira/ tesoureira. Recentemente a escola obteve uma conquista que foi a contratação de uma cuidadora especialista na educação inclusiva, já que a mesma possui alunos que necessitam de auxílio educacional.

Figura 2: Escola São Benedito



Fonte: Aparelho celular da cuidadora.

Metodologia

Este estudo foi definido como pesquisa participante. Brandão (1998, p.43) a define como “a metodologia que procura incentivar o desenvolvimento autônomo (autoconfiante) a partir das bases e uma relativa independência do exterior”.

Segundo Le Boterf (1984, p.6) na pesquisa participante a população envolvida pretende identificar seus problemas, analisá-los e buscar as soluções adequadas. É fundamental salientar que os participantes não têm suas funções resumidas a delegação de tarefas, pois todos são detentores do conhecimento produzido e colaborares na pesquisa.

Inicialmente, foi selecionada uma amostra de representativa de 30 (trinta) moradores da localidade Panacauera-Miri, situada entre o Rio Panacauera e o Rio Panacauera Açu, sendo estes de maior extensão territorial. Nesse contexto, buscou-se direcionar um diálogo com a localidade durante a pesquisa do Tempo Comunidade visando identificar: os desafios enfrentados na escola, as mudanças na vivência, a relação da Educação do Campo com o meio ambiente e a escola.

Já feito uma análise prévia da localidade e se pensou um questionário que levasse em consideração eixos da saúde, educação, religião, cultura e lazer. Contendo para cada eixo 10 (dez) perguntas totalizando no total 50 perguntas que foram aplicadas em pessoas da localidade maiores de 18 anos.

Referida amostra trouxe a representação dos sujeitos que responderam ao questionário, cuja análise possibilitou justificar a necessidade de intervenção, onde os pais dos alunos participariam do projeto. Estes sujeitos eram pescadores, artesões, comerciantes, estudantes, profissionais da educação e agente de saúde. Após os indicadores do diagnóstico levantado durante o Tempo Comunidade, decidimos organizar três oficinas como proposta de intervenção pedagógica, na perspectiva de contribuir com o trabalho do docente e na organização de sua atuação como professor responsável na escola São Benedito que utiliza o formato de Multisseriação.

O projeto de intervenção aconteceu da seguinte forma: O professor gestor organizou as oficinas juntamente com o mediador distribuindo os temas religião, cultura, economia e mapeamento territorial. Em sequência marcamos uma reunião com os pais para explicar a dinâmica das oficinas e foi solicitada doação dos materiais para realizar as oficinas, já que a escola não tinha recurso para custear o material que seria utilizado.

Após análise dos dados obtidos pelo questionário decidimos oferecer três oficinas para os alunos e a comunidade. Na 1ª oficina foi utilizado: figuras ilustrativas com palavras muito uti-

lizadas por estes na época dos engenhos e quais permaneceram até na atualidade. Na 2ª oficina foi utilizado: figuras de moedas que circulavam na época dos ciclos da borracha e cana-de-açúcar, até a chegada do real e por fim na 3ª oficina foi usado imagens dos ciclos da borracha, cana-de-açúcar, da mandioca, das serrarias até chegar no território que hoje conhecemos por açai-zais. Estas aconteceram nos horários da manhã e tarde, durante uma semana para desta forma contemplar os alunos, pais e comunidade em geral. Segue abaixo a tabela descritiva da palestra.

Quadro 01: Temáticas e objetivos das oficinas

Oficina-Tema	Palestrante	Área de Conhecimento	Objetivo	Aplicação Social
1ª: Religião e Cultura	Morador mais antigo 1	Linguagens e Códigos	Apresentar perguntas na prova referentes as linguagens e códigos que	Identificar como eram usadas antigamente/relacionado com a linguagem atual do povo desta localidade
2ª Oficina: Economia	Morador mais antigo 2	Matemática	Entrelaçar dados das principais atividades que já ocorreram na comunidade Panacauera-Miri	Com os dados expostos no quadro formulou-se a provinha de matemática usando a etnomatemática.
3ª Oficina: Mapeamento territorial	Morador de maior idade 3	Artes, História e Geografia	Analisar as mudanças e acontecimentos atribuídos a localização e mapeamento do seu território	Realizar uma descrição de seu local de vivência, depois expor em forma de desenhos sua localização inserindo as mudanças já ocorridas relatada pelo morador 2.

Fonte: Pesquisa de Campo-2019.

A análise dos dados foi feita pelo mediador das atividades acerca da organização do trabalho pedagógico e dos resultados

da intervenção na respectiva escola. Vale destacar que a resposta de cada aluno foi direcionada pelo professor/gestor um questionário acerca da evolução do processo de ensino/aprendizagem.

Na sequência houve uma comparação das diferenças acerca do que conheciam hoje do seu território para saber como era algumas décadas atrás, relatada pelo morador 2. Para tal, pediu-se aos alunos do 4º ano que participassem de testes de Português e de Matemática, frequentemente realizados pelo professor. Porém não foi autorizado a divulgação das imagens da aplicação do teste dos alunos.

Os resultados dos testes nas áreas de Português e de Matemática indicaram relativamente a contribuição em alguns itens como: 1) número significativamente inferior de resultados negativos e 2) diferenças positivamente significativas nos itens que não dependiam apenas da instrução na escola, mas que estavam relacionados com os contextos sociais e culturais em que as crianças se inserem e que tinham sido, agora, mais favoravelmente influenciados pelo ambiente familiar. Percebeu-se que essa parceria educativa entre a escola e comunidade como um todo deve ser cultivada no cotidiano escolar.

“O saber e a prática do educador”

Para Caldart, Roseli Salette (2010); Tardif (1991; 2000), Belta-me, Sonia A. B (2009), Brandão (1998) e Le Boterf (1984) nas investigações sobre o trabalho docente, particularmente no que se refere a perspectiva da gestão pedagógica da sala de aula, apresentam diversas dimensões da complexidade desta prática profissional e dos saberes que a fundamentam.

Na análise realizada sobre a formação pedagógica dos professores, sobretudo, “o saber e a prática social do educador”, procurou-se traçar reflexões sobre como este profissional “responsável” da escola multisseriada organiza seu trabalho pedagógico, no exercício da prática docente e da gestão escolar, em diálogo com a comunidade. Para isso, procurou-se estudos mais

aprofundados e dirigidos a respeito do trabalho docente situado em contextos reais da prática que adotassem abordagens teórico-metodológicas que permitissem identificar e compreender as especificidades dos sujeitos dessa prática.

Segundo Tardif (1991; 2000), para além do estudo dos saberes utilizados pelos professores que se limitaram especificamente a compreender a natureza destes saberes, suas origens e seus modos de integração, com isso concentram-se no trabalho docente como a natureza do “saber ensinar”. Constatando que a formação se processa como algo dinâmico, que vai além dos componentes técnicos e operativos normalmente impostos aos professores por autoridades competentes, que não levam em conta a dimensão coletiva do trabalho docente e as situações reais enfrentadas por esses profissionais em suas práticas cotidianas. À medida que a formação se articula com os demais aspectos da atuação dos professores, permite-se considerar a docência como uma profissão dinâmica em constante desenvolvimento, propiciando a gestação de uma nova cultura profissional que poderá ser vinculada a relação escola-família e comunidade.

Esta iniciativa é vista como uma modificação plausível para o processo de uma verdadeira parceria bem-sucedida de aprendizagem entre os intervenientes do processo educativo: professores, alunos, pais e sujeitos da comunidade. O objetivo desta proposta de intervenção foi contribuir com a forma de organização do trabalho docente, visando um resultado mais significativo no ensino e aprendizagens dos discentes. No estudo recente de Villas-Boas et al (2000), conduzido ao longo de três anos, procurou-se, por um lado, compreender os fatores que condicionam e dificultam a construção de parcerias entre a escola, a família e a comunidade e, por outro, identificar as estratégias que melhor contribuem para o desenvolvimento dessas parcerias.

Neste sentido, não constituiu propriamente uma experiência de formação inicial de professores, na medida em que es-

246 | ses profissionais envolvidos já se encontravam lecionando nas escolas há alguns anos, porém contribuiu decisivamente para a capacitação contínua desses educadores e por isso não deixou de construir uma formação inicial na área da relação escola-família-comunidade. Pretendeu-se, com efeito, estimular e apoiar esses professores, de forma prática, mas também teórica, para o desenvolvimento de parcerias educativas com as famílias dos seus alunos e com a comunidade em que se inseriam.

Para que isto ocorra de fato é necessário compreender o seu espaço e suas vivências.

A autora aponta para a necessidade de dinamizar os processos de formação articulando-os com o universo mais amplo da vida desses sujeitos, ou seja, é preciso considerar que essa formação se amplia para além da escola, possibilitando a compreensão do processo social onde está inserida. Nessa direção, pensamos a formação dos educadores e educadoras que desenvolvem suas práticas nas escolas do campo. É preciso compreender as peculiaridades desse espaço, suas especificidades e necessidades. (BELTRAME 2009, pg.154)

Aprofundando-se no Dicionário de Educação do Campo que apresenta o texto da formação dos educadores da Educação do Campo trazemos o estrato de que “os movimentos sociais inauguram e afirmam um capítulo na história da formação pedagógica e docente. Na diversidade de suas lutas por uma educação do/no campo, que fazem parte de um outro projeto de campo [...]” (ARROYO, p. 359). Assim, faz-se necessário entender que devemos reivindicar uma formação referenciada nas lutas por uma educação do campo que identifique suas vivências, anseios, diversidades, metas entre outros.

A organização do trabalho docente e as estratégias de articulação ente escola e comunidade

É indispensável destacar que o nosso principal objetivo foi contribuir com a prática do professor no exercício de seu trabalho

pedagógico como docente e como gestor em diálogo com a comunidade localizada, no Rio Panacauera-Miri, na Escola São Benedito. O trabalho desenvolvido neste local permitiu constatar a partir do estudo realizado um avanço de forma generalizada da situação que a priori não se constatava nessa instituição de ensino.

Na presença de um mediador, no caso o pesquisador, que auxiliou dois professores que atuam na Escola São Sebastião, buscou-se concentrar o foco no professor “responsável”, apresentando para ele uma metodologia executada por meio de oficinas, para praticar na sala de aula, juntamente com as crianças e com os moradores mais antigos do rio. Em relação ao trabalho de gestor escolar expondo propostas criativas de como organizar e conduzir a organização do trabalho pedagógico procurando articular o exercício docente, em sala de aula, com tarefa atribuída de ser gestor responsável pela referida escola.

As experiências desses sujeitos fornecem elementos para pensar de forma ampla o universo do campo, bem como as dificuldades enfrentadas na construção do percurso formativo dos educadores que ali atuam. Os estudos desenvolvidos com esses educadores do campo privilegiaram a pesquisa com eixo norteador. Consideramos que essa metodologia, além de possibilitar conhecer em profundidade os problemas que esses educadores enfrentam na sua prática social, é uma estratégia pedagógica que se constitui em privilegiada ferramenta de formação (BELTRAME 2009, p. 152).

Nesse contexto, iniciamos a identificação dos problemas e/ou os desafios face ao envolvimento da comunidade para apenas posteriormente formular as hipóteses e selecionar as estratégias mais adequadas. De acordo com a tipologia da construção de parcerias de Joyce Epstein *et al.* (1997), é necessário pensar em uma formação que valorize os processos próprios da comunidade ribeirinha, já que esta não possui uma estrutura curricular que enxerga os potenciais educativos do território. Além disso, como já foi referido, tanto os professores como os mediadores e,

248 | em alguns casos, os pais devem ser convidados a frequentarem ações de formação que decorrerem, pontualmente, ao longo do desenvolvimento do projeto.

Nesse sentido, compreende-se que as escolas multisseriadas proporcionam esta articulação, são ambientes de ensino que normalmente trabalham com até o 5º ano do Ensino Fundamental, e a maioria dos alunos residem na própria comunidade ou próxima dela, por isso a importância da valorização e interface entre escola e comunidade.

A grande vantagem das turmas multisseriadas é que o educador pode mediar a inter-relação entre diferentes faixas-etárias e de conhecimentos, tornando o fazer pedagógico mais dialógico, com isso fortalece-se o respeito pelo outro a valorização das diversidades e o entendimento de que é preciso partir da unidade para o todo, sabendo-se que cada um deles é parte importante de um “sistema” que só será melhor se tiverem, conhecimento da realidade e se apropriarem desses conhecimentos para , então, buscarem possíveis soluções para os problemas impostos pela sociedade. (ROCHA E HAGE 2010, p.136).

No entanto, não se consegue alcançar o envolvimento da comunidade por decreto, mas sim através de formação e de estratégias que visem a experiência de parcerias que, pouco a pouco, vão desenvolvendo-se de forma intra e inter-escolar.

Primeiramente, ressalta-se a presença dos facilitadores e o papel crucial que desempenharam na formação dos professores, como base de mediação entre a escola e a comunidade. A respeito da reflexão conjunta entre os sujeitos da pesquisa este depoente destaca que a:

Metodologia que gera um relacionamento entre escola e comunidade tendo o viés de inclui os moradores mais velhos para repassar conhecimentos a criança foi muito interessante, além de tornar o clima dentro de sala de aula mais leve e agradável, democratiza as relações, inclusive, com o professor. Essa é uma estratégia que levarei enquanto trabalhar

nesta unidade. Sempre ficava a imaginar como poderia me organizar com minhas duas funções sem deixar a desejar em nenhum, principalmente por ser contratado, sinto um pesar mais forte da comunidade sobre mim. Está ideia veio para melhorar e me auxiliar no meu trabalho de forma bastante lúdica e dinâmica com as crianças, além da troca de conhecimento com os moradores mais antigos. Podendo até montar exposições com os relatos orais trazidos por eles, para que a comunidade conheça mais sua história. (Depoimento do professor/gestor que participou da pesquisa).

Mediante afirmação do docente, torna-se visível que a estratégia apresentada para escola favoreceu sua organização para lidar com as duas funções como se pode verificar nessa declaração: “sempre ficava a imaginar como poderia me organizar com minhas duas funções sem deixar a desejar em nenhum, principalmente por ser contratado, sinto um pesar mais forte da comunidade sobre mim”.

Esse fato pode ter ocorrido pelo motivo desse profissional possuir pouco tempo de experiência na comunidade ou como o mesmo mencionou, pelas cobranças em relação ao contrato. Entretanto, constatamos que com o uso do diálogo a situação sofreu mudanças aceitáveis, como podemos observar em outra fala da docente: “esta ideia veio para melhorar e me auxiliar no meu trabalho de forma bastante lúdica e dinâmica com as crianças, além da troca de conhecimento com os moradores mais antigos”.

Contudo, ao ser indagado sobre o planejamento das aulas na esfera de sua função de professor o mesmo proferiu que:

As aulas ocorrem com enfoque no diálogo e no nível de conhecimento de cada criança, sempre início as aulas com uma discussão mais ampla que possa envolver toda a turma. Depois, parto para os conteúdos colocados num mesmo tema, mas em acordo com os níveis de cada grupo, isso após dividi em dois grupos na sala. Por mais que na caderneta contenha a divisão do 2º e 3º ano nem todos estão no nível certo. Tenho alunos do 2º que já detém uma leitura mais am-

pla que alguns do 3º ano, diante desta situação busca englobar todos para que alcancem um mesmo nível. (Depoimento do professor/gestor que participou da pesquisa)

Com isso, percebemos que o docente utiliza de um planejamento participativo, ou seja, aquele que agrega os interesses e as necessidades de toda a classe, de acordo com sua escolarização e nível de aprendizagem.

Vale salientar que o planejamento é um processo de tomada de decisões e de comunicações sobre o objetivo que se pretende atingir no futuro e com isso transformar uma determinada realidade de uma maneira controlada. Quando há participação de várias pessoas, no caso a comunidade, abre-se um leque bem maior de opções como: mais experiências a serem passadas e diferentes olhares sobre o tema tratado, permitindo desse modo coordenar ideias, ações, perspectivas e compartilhar preocupações e utopias, em vez de priorizar a conformação de instâncias formais e estáticas possibilitando a quebra desse caráter formal. Destaca-se a fala de um dos moradores mais antigos participante da oficina:

Antigamente nossa escola era em um barracão sem estrutura, sem modernidade. Somente uma pessoa era professor, merendeiro, não existia barqueiro. Quem quisesse estudar ia a remo, não tínhamos livros ou cadernos, mas nossa felicidade era a mesma em aprender a leitura. Se errássemos íamos para a palmatória. Hoje tem tanta modernidade e o professor não consegue chamar atenção do aluno. Fiquei muito feliz de poder ir à escola falar dos meus saberes, esses são frutos do amanhecer e entardecer com rotinas de atividade de caça, da pesca, do plantio, da colheita que envolviam todos da família. Meu avô falava que os ensinamentos dos mais velhos tem hora para ser transmitido, mais para a criança da escola busquei contar um pouquinho do que já aprende e quero que eles aprendam e cultivem o amor que temos por este rio. (Depoimento do morador que participou da pesquisa e da oficina)

Diante da declaração deste morador percebemos que o conhecimento que ali foi repassado surge da rotina daquela localidade. Destaca-se um trecho do depoimento acima: “esses são frutos do amanhecer e entardecer com rotinas de atividade de caça, da pesca, do plantio, da colheita que envolviam todos da família”, é a respeito dessa realidade que ele busca repassar para as crianças da escola. É preciso compreender que a construção de parcerias entre escola e comunidade leva tempo e que dificilmente se constrói sem mediação, e é extremamente gratificante quando conseguimos alcançar essa meta.

As pessoas mais antigas, em sua maioria, gostam de ensinar o que sabem, no entanto em várias oportunidades não abrimos o devido espaço para elas, como o morador afirma em outro trecho: “Fiquei muito feliz de poder ir à escola falar dos meus saberes”, fica explícito que para ele foi um momento de grande satisfação.

É importante reconhecer a existência de alguns professores que se revelam interessados em envolver-se em atividades produtivas de aprendizagem com os moradores da comunidade, porém existem alguns professores que pela razão de não residirem na comunidade ribeirinha acabam por mostrar uma certa resistência a esta aproximação. Apesar disso, ficou claro na pesquisa e no projeto de intervenção realizado que no momento que o docente se relaciona com a comunidade de forma ativa, esse comportamento favorece um processo construtivo de parceria com a escola acarretando um diferencial para sala de aula.

A análise dos relatórios do professor veio mostrar que eles verificaram em todos os intervenientes uma mudança favorável de atitude, como por exemplo, a motivação e empenho dos professores aumentaram, levando-os a organizar melhor sua aula o que contribui para modificar positivamente as suas práticas de ensino, além do que as suas expectativas negativas aparentemente diminuíram; os membros da comunidade envolveram-se em diversos níveis de participação, incluindo uma contribuição

252 | financeira para a melhoria do espaço físico da escola e os alunos demonstraram uma melhora no seu aproveitamento/rendimento.

Entre as dificuldades mais prementes sobressaiu a falta de tempo do professor/gestor em realizar com êxito seus dois papéis dentro da escola. As oficinas foram indicadoras desse fato e com isso podem fazer refletir sobre uma melhor opção de organização pedagógica em seu trabalho; onde isto só se faz jus devido ao auxílio da comunidade gerando bastante expectativa nos alunos.

Por outro lado, a análise quantitativa dos questionários respondidos pelos professores permitiu concluir que 83% dos alunos que mais apresentaram progresso tinham se beneficiado do envolvimento da comunidade. E que 60% daqueles alunos tiveram crescimento em seu rendimento após a oficina, pontuando em avaliações acima de 6 pontos.

Ao comparar que na 1^o avaliação suas notas foram abaixo de seis, o professor/gestor pôde constatar sobre a importância de organizar suas aulas abraçando as vivências, a história oral, entre outras estratégias metodológicas. Concordamos com Libâneo (2013, p. 24) ao afirmar que “é na aula que organizamos ou criamos as situações docentes, isto é, as condições e meios necessários para que os alunos assimilem ativamente conhecimentos, habilidades e desenvolvem suas capacidades cognitivas”.

Deste modo, os resultados parecem significativos e vieram mostrar, mais uma vez, os efeitos positivos da diminuição das discontinuidades entre a escola e a família, através do envolvimento da comunidade, na qualidade do processo de ensino-aprendizagem e na melhoria da organização do trabalho do professor responsável na escola multisseriada em estudo.

Considerações finais

Neste estudo, procurou-se abordar uma reflexão acerca do tema apresentado e em sequência contribuir com o trabalho educativo

realizado nas escolas ribeirinhas, trazendo para o centro da nossa discussão as práticas pedagógicas, com foco no trabalho docente do professor “responsável” em diálogo com a comunidade localizada, no Rio Panacauera-Miri, na Escola São Benedito.

A pesquisa desenvolvida neste espaço permitiu com o estudo e oficinas realizadas, verificar um avanço de forma generalizada da situação que se constatava anteriormente nessa instituição de ensino. Entendendo que a formação foi uma estratégia que visou a experiência de parceria que gradativamente foi desenvolvida no processo intra e inter-escolar. Esse processo realizou-se como algo dinâmico, que levou em conta a dimensão coletiva do trabalho docente e as situações reais enfrentadas por esses profissionais em suas práticas cotidianas.

Esta discussão não se encerraria sem que se destacasse a questão a respeito do tipo de incentivos que seriam necessários para promover uma organização do trabalho pedagógico mais participativo. Diante disso, identificamos que o trabalho pedagógico do gestor se somando os vínculos com comunidade e a escola resulta em um grande construtor de mudanças. Essas transformações devem ser constantes na vida das nossas escolas, pois os resultados parecem significativos e provam, mais uma vez, os efeitos positivos da diminuição das descontinuidades entre a escola e a família.

Referências

APARECIDA, Aguiar. *Concepção de prática pedagógica de classe multisseriada na educação do campo de brejo da madre de Deus-PE*, Caruaru 2012.

BELTAME, Sonia A. B. *A formação dos educadores do campo*. USP São Paulo, 2009.

CALDART, Roseli Salette. *Educação do Campo: notas para uma análise do percurso*. In: MOLINA, Mônica Castagna (Org.). Edu-

254 | cação do Campo e pesquisa – II: questões para reflexão. Brasília: Nead. 2010.

CAMPOS, Eliana; DANTAS, Lina Gláucia e VILHENA, Maria de Nazaré. *As águas e os ribeirinhos – beirando sua cultura e margeando seus saberes*. Relatório Projeto MEGAM. Belém: NAEA, 2004.

COSTA, Heliadora G. P. e LOMBA, Roni Mayer. *Educação do campo e desafios amazônicos: o prônera no estado do amapá*. Revista Exitus, Santarém/PA, Vol. 7, N° 1, p. 224-249, Set/Dez 2017.

DAVIS, Cláudia e GATTI, Bernadete. *A dinâmica da Sala de Aula na Escola Rural*. In: Educação e Escola no Campo. Org. THERRIEN, J. e DAMACENO, Maria. São Paulo: Papirus, 1993.

Epstein, Joyce. (1997). *The McMaster Model of family functioning*. Journal of Marriage and Family Counseling, 4,19-31.

GALINDO, Wedna Cristina Marinho. *A Construção da Identidade Profissional Docente*. Psicologia ciência e profissão, 2004.

Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96 (*título VI*) da Educação em que trata no Art. 61 dos profissionais da educação.

LIBANEO, Jose Carlos. *Didática*. 2º ed. São Paulo: Cortez 2013.

MOLINA, Mônica Castagna; MONTENEGRO, João Lopes de Albuquerque; OLIVEIRA, Liliâne Lúcia Nunes de Aranha. *Das desigualdades aos direitos: a exigência de políticas afirmativas para a promoção da equidade educacional no campo*. Brasília: Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social (CDES), 2009. Disponível em: <<http://www.gepec.ufscar.br/textos-1/textos-educacao-do-campo>>.

MÔNICA, Castagna Molina Helana Célia de Abreu Freitas. *Avanços e desafios na construção da educação do campo*. Brasília, v. 24, n. 85, p. 17-31, abr. 2011.

Rosa, Mirian. *A Luta dos Movimentos Sociais do Campo e as demandas por Educação*. Brasília. 2003. <http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/publicacoes-seminarios-do-gepec/seminario-de-2011/a-luta-dos-movimentos-sociais-do-campo-e-as.pdf>. Acesso: 24/05/2019.

RICARDO, José e MAFRA, Souza. *Espaços transversais em educação matemática: uma contribuição para a formação de professores na perceptiva etnomatemática*. Natal, RN 2006.

ROCHA, Maria Isabel Antunes; HAGE, Salomão Mufarrej – *Escola de Direito: Reinventando a escola multisseriadas* - Belo Horizonte : Autêntica Editora, 2010. – (Coleção Caminhos da Educação do Campo).

TARDIF, Mauric. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interação humana*. 5ª edição Petrópolis, RJ : vozes 2009..

THERRIEN, Jacques e Loiola, Francisco Antônio. *Experiência e competência no ensino: pistas de reflexões sobre a natureza do saber-ensinar na perspectiva da ergonomia do trabalho docente*. Educação & Sociedade, ano XXII, nº 74, Abril/2001.

VILLAS-BOAS, Maria Adelina. *A relação escola-família-comunidade inserida na problemática da formação de professores*. Universidade de Lisboa (FPCE), 2001.

11

Experimentando a meliponicultura,
compondo em prática pedagógica
e trazendo para dentro da educação
do campo no ensino de ciências e
agroecológico

Layane Queiroz Ramos Lira

Francisco Plácido Magalhães Oliveira

Este trabalho é dotado do tema da Educação do campo e Agroecologia, voltado a mutua perspectivas pela formação no/do campo, frente ao diálogo do fazer pedagógico entendendo o compromisso científico e sobretudo social e popular. E o que permite alcançar das sistematizações pedagógicas que consente no alicerce do contexto dos saberes camponeses da região amazônica.

E nisso, como ponto de partida, refletindo o cenário educacional nacional, desde sua ontologia nos mostra a permanente luta social pela legitimação política de educação no campo. E na Amazônia, exponencialmente aguça essa luta das necessidades a todos territórios que a compõem, e trazem particularidades socioculturais camponesas o qual politicamente suas exigências intensificam.

Proveniente disto, diante o bravo contexto da realidade do campo na Amazônia, a comunidade científica nos mostra esses processos de lutas dentro do que produzido no fazer científico, principalmente nas pesquisas sobre pedagogia da alternância, agroecologia, pratica pedagógica, escolas multisseriadas e o campesinato na Amazônia, entre muitas outras. E o FPEC Fórum Paraense da Educação do Campo, marca início dessa organização “propositiva” “reivindicativa” da educação do campo o qual dos avanços mais significativo da Amazônia, pois o FPEC é a representação do movimento de Educação do Campo no Estado do Pará (HAGE & CRUZ, p.4,2015).

Nesse enredo, o campo da Amazônia nos oferece muitos espaços a serviço dos trabalhados da educação do campo, em vezes estão inexplorados, ou não percebidos por tantos educadores atuantes no campo. E este espaço que geograficamente delimitado como maior área pertencente do ambiente nacional, e pela visão da ciência com uma grande região de biodiversidade, fauna e flora.

Ainda que neste campo abundante, as condições de pertencimento, acesso e permanência seja grande desafio dos que

258 | residem e educam. Observamos que os recursos em abundância poderia ser favorável para aos que educam nestes espaços, mas ainda contraditoriamente estamos imersos em grandes dificuldades da práxis pedagógica.

Nessa reflexão, entendemos que é importante revisitar o contexto dessas dificuldades. Pois, por anos nos foi presado a inserção da outra lógica social por um longo tempo histórico. Quando falamos dessa lógica, estamos rememorando a dialética da *educação rural*, que tinha por objetivo encaminhar os sujeitos de campo para a objeção do capital, ocultar a importância do campo, criar condições de abandonar o campo.

Nesse contexto, compreendemos que o movimento da educação do campo tem lutado para renovar essa lógica, apesar de ser uma concepção educação que é recente tem um pouco mais de 20 anos de história, significa que ainda temos muitos educadores formados na perspectiva *educação rural*.

Portanto, para mudar esse cenário estamos caminhando para uma base muito necessária, a prática pedagógica, pois através dela refletirmos sobre a educação que nos foi oferecida. Nisso, existem legítimos caminhos que mudam essa realidade, dentre elas olha para o entorno do campo, se perceber no campo, se perceber dentro dessa cultura, desse bioma, dessa identidade. Mostrar que é possível aprender com que se tem, para dar munição a vencer toda essa lógica perversa do quanto ao projeto político da educação rural “ruralismos pedagógico” (RIBEIRO, 2013, p.172).

Caldart, Stedile, Daros (2015) em seus escritos nos fortalece a ideia em que perpassa nas faces educação do campo em bem pensar na construção proposta pedagógica para o campo fundamentada nos saberes locais. Temos em mãos todo o apreço nos conceito já trabalhado pelo MST, que documentação muito bem em sua experiências como direcionar os educadores, de como devem se apropriar da intenção educativa da vida da escola dentro e fora dela, “não apenas o dito, mais o visto, o vivido, o sentido, o participado, o produzido. É o jeito de uma escola

ser e funcionar, o que nela acontece, como ela se relaciona com a comunidade” (CALDART, STEDILE, DAROS,2015, p.136).

A educação do campo representa a alma do povo do campo. por ser o momento em que seus participantes resgatam sua memória, é um tempo de reflexão associando os saberes escolares das áreas dos conhecimentos específico aos saberes tradicionais culturais, envolvendo todos os participantes (Borges e Silva, 2012, p235).

A compreender que o vínculo entre educação e produção, acompanha métodos com acúmulo de teorias e de práticas com a experiência, promovendo a relação mais orgânica com o campo, a ressignificação dos projetos pedagógicos com o contato com a terra, com o trabalho. Nesse sentido, as manifestações das experiências camponesas do entorno do campo devem acompanhar a experiência de prática pedagógica que nos direciona a entender essa essência sendo “permeada pelas relações de produção, relações culturais, sociais e ideológicas”. E assim o movimento da educação do campo acompanha esse processo de formação e dimensão pedagógica, porém ainda é configurada por um processo de um ambiente de disputa, pois o desafio real movimento de educação do campo nos orienta construção da literatura na aprendizagem com experiências identitárias , que enfatiza, acompanha e assimila vivências e identidade do seu próprio território (SOUZA ,2006,FRANCO, 2016,MUNARIM,2011, CARDART,2012).

Logo então, quando aprofundamos a identidade camponesa, a mesma vai moldando a edificação das propostas pedagógicas na educação do campo, nos coloca frentes a perspectivas dos desafios que precisamos nos posicionar como tarefa diária no território educativo.

Portanto nesse contexto, como tarefa nesse trabalho, frente a esse diálogo que perpassa em favorecer esses potenciais formativos pelo protagonismo dos saberes camponeses. Alcançamos nesse trabalho o compromisso de renovação pedagógica

260 | através da identidade camponesa com a atividade da Meliponicultura, em uma comunidade do campo na região nordeste do Pará.

A atividade da Meliponicultura é a criação de abelhas indígenas sem ferrão, onde a mesma é uma atividade agrícola que é composta por instalação de caixa racional onde abriga várias colmeias de meliponíneos, onde estão instaladas é chamado de Meliponário, e os criadores chamado como Meliponicultor (KERR,1996, NOGUEIRA-NETO,1997).

Nisso, a Meliponicultura, esta lógica da organização da agricultura, de uma atividade tradicional, e as abelhas nativas popularmente chamada respectivamente de Uruçu cinzenta e Uruçu Amarela as mais adaptadas a Amazônia, que correspondem a espécies respectivamente *Melipona fasciculata* e *Melipona flavolineata*, e são grandes detentora de produções agrobiodiversa, fortemente ligada a grande responsabilidade desses polinizadores. E a Amazônia é o lugar no mundo com maior diversidade de espécies de abelhas nativas¹ (VENTURIERI, 2008).

A atividade da Meliponicultura proporciona nas suas relações e trabalho o conhecimento tradicional pelo protagonismo dos “índios e sitiantes”. E no território do Pará traz a importância dos conhecimentos tradicionais sobre a ecologia das de abelhas sem ferrão pelos índios Kayapó, sentido do grau de importância para o ecossistema Amazônico (KERR, 1996PIRES,2007, VENTURIERI,2008, CAMARGO E POSEY,1990).

Outrora, além dessa perspectiva a Meliponicultura também está ameaçada de perder a heranças de cultura tradicional pela perversa logica hegemônica que aflige a sociedade e natureza. A atividade sobretudo em sua concepção agroecológica estas abelhas compunha os resgates tradicionais com relação a terra, respeito mútuo com a terra e cultura indígena.

¹ A Amazônia possui cerca de 600 espécies de abelhas nativas, conhecidas como abelhas sem ferrão ou abelhas indígenas. Muitas destas abelhas ainda são desconhecidas pela ciência, por pesquisadores e pelos próprios comunitários da região. (FRAZAO, 2013, p.13)

A Meliponicultura também vem ganhando espaço como instrumentos didáticos no Brasil protagonizando novos destinos pedagógicos em ações educativas diversas, representando o novo crescente panorama da Meliponicultura no Brasil, que por sua vez essa atividade manifesta-se em lazer e entretenimento, como divulgação de ambientes e atividades em meliponário, colaboração metodológica a professores da educação básica a trabalhar eixos com abelhas (SÁ E PADRO 2007, PERUCHI 2015, CORTOPASSI-LAURINO ET.AL.2006).

No Pará a utilização da colmeia como recursos e ferramentas pedagógicas, projeto meliponicultura e educação ambiental - Meliponário IRATAMA². E sobre esta experiência no meliponário a qual compunha que é espaço de criatório das abelhas. Compreende que neste espaço aprendemos o que é abelhas indígenas sem ferrão ou abelhas nativas, e como comporta esse organismo vivo de como compunha um universo de espécies e seus inúmeros comportamentos sociais.

Nesse contexto, acreditamos na Meliponicultura como renovação na educação do campo, é para além do contato orgânico com a biodiversidade amazônica, experimentar essas novas colaboração para as formações no campo, nisso este estudo propõem entender a quais as soluções que buscamos para melhor qualidade e legitimidade da qualidade de vida e formação voltada a nossa realidade amazônica, pois ela nos compreende nosso lugar de fala, enquanto sujeitos e educadores pertencente ao território amazônico.

² Meliponário chamado “IRATAMA” na língua indígena tupi guarani quer dizer “casa das abelhas”, com espaço físico de meliponário 600 metros quadrados em ambientes não escolares, o espaço é aberto a visitação pública com o projeto Meliponicultura & Educação Ambiental, parceria com o projeto Embrapa & Escola, no qual recebe visitas monitoradas com trilhas lúdico-pedagógicas público alvo de alunos do ensino fundamental e médio. As visitas monitoradas integram o projeto, de forma lúdico-pedagógicas são apresentando insetos são um instrumento didático caixas de espécies de abelhas nativas.

Dentre isso, é necessário buscar meios que interpretem esses elementos para a prática pedagógica em nossa região, e compreender de como gerar pedagogicamente subsídios para prática pedagógica na educação do campo através da atividade da Meliponicultura?

Através desse questionamento moldou-se a delimitação metodológica de pesquisa exploratórias a “levantar informações sobre determinado objeto, delimitando assim um campo de trabalho, mapeando as condições de manifestação desse objeto” (SEVERINO, 2007, p.123).

O lócus da pesquisa exploratória realizada no Meliponário Santo Expedito pertencente na comunidade da Vila São Luís de Igarapé Açu, que é localizada na região nordeste do Pará, na PA- 242, sentido ao leste do município de Igarapé-Açu (ROCHA, 2014).

No meliponário, foram utilizadas a técnica de observação participante para acompanhamento das atividades no *Dia de Campo*, onde é uma atividade socioeducativa desenvolvida pela AMIGA (Associação de criadores e criadoras de abelhas melíferas do município de Igarapé Açu) em parceria com a escola EEEFM Joao Batista de Moura Carvalho. A adoção da técnica de observação participante é a precisão de iniciação no campo desta pesquisa onde Minayo (1994) orienta que “(...)se realiza através do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado para obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contexto” (MINAYO *et.al*, 1994, p,59).

Utilizou-se a técnica de entrevista semiestruturada aos educadores no Dia de Campo no Meliponário, para munir a fundamentação da característica local:

1. É importante falar da Meliponicultura nas escolas?
2. Sobre as abelhas nativas, já tinha ouvido falar na comunidade conheceu abelhas nativas nesta atividade?
3. Na atividade quais temas articulados para aos alunos, o que é possível relacionar com as aulas?
4. Na atividade no meliponário valoriza os saberes da agricultura camponesa, estimula novas gerações de trabalhadores com a Meliponicultura?

Utilizando a técnica da entrevista, objetivou-se captarmos através das falas a percepção do meliponário frente ao contexto do território educativo. O que esta experiência representa para o território da comunidade. Em seguida, adotou-se à abordagem de pesquisa-ação como caráter metodológico, onde esteve permitida a atenção a relevância o território o envolvimento dos sujeitos no determinado lócus assim acompanhado aos diários de campo, laboratórios de vivência no tempo comunidade, possibilitando detalhamento do ambiente em que sustenta, tanto pela vivência e observação o modo possível acompanhar aspecto cultural e social (GIL, 1999).

Assim nesse processo, compôs a segunda fase metodológica, composta pela pesquisa-ação pela natureza do (projeto de pesquisa II da Especialização Lato Sensu em Prática Pedagógicas em Educação do Campo, Campus UFPA/Cametá). Compôs a utilização do projeto de intervenção, aplicado no Dia de Campo no Meliponário, onde o mesmo estabeleceu o trabalho de vivência no território educativo, onde busca capturar o subsídio pedagógico acompanhando a atividade socioeducativa, e culmina na sistematização metodológica de ensino fundamentado o objetivo da pratica pedagógica no/do educação do campo.

A culminância do projeto de intervenção, sistematização da PROPOSTA PEDAGÓGICA ENSINO DE CIÊNCIAS NO MELIPONÁRIO DIDÁTICO Esta sistematização metodologia de ensino, selecionou-se a abordagem do ensino de ciências, estabelecidos os conteúdos, justificativa, objetivos e competências das atividades a serem trabalhadas como pratica pedagógica no *Dia de Campo no Meliponário*.

A polinização dos saberes agroecológicos com a colmeia de abelhas nativas: uma alternativa na pratica pedagógica no campo

A experiencia com as abelhas nativas no *Dia de campo no meliponário* nos ambienta como subsídio de pratica pedagógica

na educação do campo, a um cenário da escola do campo que apresenta a face de uma escola rural, que está em busca de efetivar legitimamente a proposta da educação do campo. Como cita a educadora da escola: “*o fato da escola está na área rural e o currículo voltado para o urbano (...) vou proporcionando atividades relacionadas ao setor rural, para mostrar para os alunos o que a escola João Batista não oferece*”. Nesta fala claramente o contexto de uma escola de um núcleo de educação rural, a qual a educadora busca meios de conectar realidade do campo a identidade escolar.

Portanto, a fala da educadora nos estimula a refletir, justamente o que propomos em nosso questionamento, o que leva o educador buscar experiências fora da escola que visa reforça o que a escola não está alcançando. Nisso, percebemos que o espaço do *meliponário*, tem se tornado espaço educativo, que reuni a atividade voltada para ambiente “rural” o qual a educadora coloca.

Nessa reflexão , o movimento da educação do campo é acompanhado por um processo de um ambiente de disputa, pois o desafio real de enfrentamento da concepção hegemônica (educação rural) o movimento de educação do campo nos orienta a desconstrução dessa ideologia já instalada para construção da literatura na aprendizagem com experiências identitárias , que enfatiza, acompanha e assimila vivências e identidade do seu próprio território (MUNARIM,2011, CARDART,2012).

E na perspectiva do *meliponário* considerado nesse sentido como experiência de extensão da escola, pois proporciona os alunos a atividades próxima a sua realidade do campo. Assim percebemos que a mesma dialoga com a proposta pedagógica de competência com as diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo “(...) ser organizadas e desenvolvidas em diferentes espaços pedagógicos” (Brasil, 2002).

Nesse sentido, analisando *meliponário* como diferente espaço pedagógico de aprendizagem, considerado como esta

finalidade ao mesmo tempo de produção e formação pedagógica, como estrutura didática fora da escola, a exemplo, Peruchi (2015) em seus escritos apresenta a colaboração metodológica em meliponário didáticos com a práxis de professores da educação básica.

Portanto, a experiência na comunidade da vila São Luis de Igarapé Açu visa também a perspectiva do meliponário é produtivo e didático, a qual oferece subsídios os temas relacionados ao ensino e aprendizagem. Na colocação da educadora o significado pra levar seus alunos ao meliponário: “(...) *pois quando eu ia trabalhava a paisagem urbana e rural, lixo orgânico, a importância da agricultura para a sociedade*”. Nessa fala, percebemos a Meliponicultura é o elo agregador que consegue envolver o currículo escolar.

Com isso, certamente a paisagem urbana e rural, é fundamental para entender a partir do comportamento das abelhas, para elas existirem como sociedade precisam de um ambiente para que possam se multiplicar e se desenvolver e o ambiente rural proporciona potencialmente ambos desenvolvimento, ao contrário do urbano que será um pouco mais dificultoso tais processos devido a estruturação da paisagem devido as limitações escassez, como por exemplo acesso ao conforto térmico, sombreamento, vegetação em abundancia etc.

O meliponário, na percepção do comportamento dos alunos é um lugar convidativo a interpretar, observar fazer interferências críticas, experimentação direta, pois observou-se quando foram estimulados pelo mediador a extrair conhecimento prévio acerca do tema (abelhas sem ferrão) : “*já tinham ouvido falar sobre as abelhas sem ferrão?*” e “*porque essas abelhas são importantes para nós?*”. Nisso, despertar os conhecimentos prévio que o contexto do entorno para que os alunos consigam fazer a apreensão dos conhecimentos (AUSUBEL,1982).

Percebemos que o mediador interpretou naturalmente a escolarização estimulando os alunos a aguçar a curiosidade ob-

266 | servação, promove a experimentação com a colmeia. Com isso, o momento da experimentação direta com a colmeia de abelha, claramente capturamos a ideia de que Freire(1996) que o “exercício da curiosidade a faz mais criticamente curiosa, mais metodicamente “perseguidora” do seu objeto”, ou seja, quanto mais o aluno foi estimulado a abrir seu campo de hipóteses, mais estimulado a para apreensão do conhecimento sobre as abelhas (FREIRE,1996,p.53).

Nisso, experiencia revelou o processo de problematização acerca do tema (abelhas), onde o interesse era atender o repertório do conhecimento prévio dos alunos. Perguntou-se: *se as abelhas desaparecessem o que aconteceria? E se faltasse alimento para as abelhas, faltaria também para nos seres humanos?* Pelo momento questionador, determinado essencial para que perceberemos além do conhecimento prévio, fizesse os pensar como poderíamos contexto tão presente no dia a dia.

Abrangemos a observação da manifestação do campo didático do meliponário, a entrada da (interdisciplinaridade) como base originária da agroecologia, integrando os estudos da natureza, pois a mesma envolve as outras ciências, e inspira e orienta novas possibilidade de conhecimentos, foi possível encontrar-se o tema *produção de alimentos e segurança e soberania alimentar* aos aspectos aliados ao conhecimento do metabolismo do ciclo da cadeia alimentar pela prestação de serviço de polinização das (abelhas). Nesse entendimento condicionamos a pensar qualitativamente a sustentabilidade na produção dos alimentos, a perpetuação desse polinizador. Certamente a Meliponicultura está ligada a defesa de uma lógica de produção agroalimentar adequadamente sustentável (CALDART,2017, MIRANDA,2015).

Nisso, posteriori ao momento de conhecimento prévio dos alunos, o momento de observação interna da (caixa de criação meliponineos), que promoveu a experimentação direta com a colmeia com o suporte de conhecimento das *ciências biológi-*

cas, representou a exposição de seus saberes tradicionais aos específicos conhecimentos dos elementos biológicos internos que constituem a colmeia das abelhas nativas e suas interações com a natureza.

Com isso, Toledo (2015) nos ajuda a pensar nessa leitura dos meliponicultores, que são grandes cientistas com observações e comportamentos dos meliponíneos, isso revela, que também são assíduos conhecedores da biodiversidade flora e fauna que pertence seu território, pelo acúmulo de observações e herança dos conhecimentos tradicionais, e refinado essa ideia o autor quando chama essa ideia de *Biocultural*.

Nisso conectando a aprendizagem significativa, existem muito mais potenciais sensibilizadores de alcançar a assimilação do cuidado mútuo com a natureza. Com toda certeza tornando-os cidadãos conscientes e respeitosos com a natureza, assíduos pesquisadores comprometidos com a ciência e o cuidado. Pois os conhecimentos adquiridos, sensibilizado a natureza, conhecimento científico das colônias das espécies mais presentes na região Amazônica. Que reflete a entrada da interdisciplinaridade originária da agroecologia, integrando os estudos da natureza (CALDART,2017).

Como dito, percebemos a identificação botânica popular pelo Meliponicultor e percebemos a relação dos conhecimentos dos criadores de abelhas com nomes populares das plantas, é um conhecimento camponês pertencentes a comunidade que se torna singular aquela região. Diante disso, observando esse fenômeno conseguimos interpretar o que foi presenciado pela exposição do Meliponicultor durante a mediação. Conforme o mesmo nos direcionava conjunto com os alunos a observação da (caixa de criação meliponíneos) e do entorno do meliponário, revelava os nomes populares das plantas nativas presente no entorno, e justificava a existência da mesma pela frequência e preferência que as abelhas visitavam as plantas para coletar néctares, pólen e resinas florais.

Assim percebemos a identificação botânica popular pelo *meliponicultor* e percebemos a relação dos conhecimentos dos criadores de abelhas com nomes populares das plantas, é um conhecimento camponês pertencentes a comunidade que se torna singular aquela região. Quando aprofundamos o diálogo sobre a capacidade que os agricultores de sensibilizar o reconhecimento da flora e fauna de seu entorno. Compreendemos segundo Altieri (2012) que descreve : “a maioria dos agricultores locais detém profundo conhecimento sobre as forças ecológicas que os rodeiam” (Altieri, 2012, p.166).

Outra representação do ensino agroecológico revelado pela mediação do *Meliponicultor* representou a exposição de seus saberes tradicionais aos específicos conhecimentos dos elementos biológicos internos que constituem (colmeia das abelhas nativas) e suas interações com a natureza. Nessa leitura dos meliponicultores, compreendemos que são grandes cientistas com observações e comportamentos dos meliponíneos, isso revela, que também são assíduos conhecedores da biodiversidade flora e fauna que pertence seu território, pelo acúmulo de observações e herança dos conhecimentos tradicionais, e refinado a culminância da ideia que se chama *Biocultural* (TOLEDO,2015).

A Meliponicultura costurada na rede que interligam os conhecimentos que buscam relações de tais temas envolvidos e assim como a Agroecologia nos remota a refletir a parti de uma compreensão como uma ciência integradora, repensando um novo paradigma (CAPORAL, COSTABEBER, PAULUS, 2006).

Com isso, refletindo que desde (2002) o direcionamento das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo já compunha as atividades curriculares de sua educação básica ao “direcionamento das atividades curriculares e pedagógicas para um projeto de desenvolvimento sustentável”.

Acredita-se que as atividades curriculares projeto de desenvolvimento sustentável, são possíveis neste espaços como experienciados no *meliponário*, pois embasados na concepção de Arroyo (1999) os espaços educacionais precisam se libertar da concepção hegemônica, na sua integralidade “mostrem as especificidades do homem do campo, sua cultura, seus saberes, sua memória e história” para evidenciar de fato uma renovação pedagógica básica no campo (ARROYO, 1999, p.42)

Entender essa essência de prática pedagógica no campo pela concepção de cultura, produção e sociedade, pois as manifestações das experiências camponesas do entorno do campo, significam os processos formativos aos sujeitos da que ali residem, devem acompanhar a experiência de prática pedagógica que acompanham (FRANCO, 2016).

Meliponário: espaço pedagógico para o ensino de ciências

Nesta experiência do meliponário observamos que o mesmo vai nos moldando ao caminho pedagógico na perspectiva dos saberes camponeses, avança na sensibilização do conhecimento popular e científico. Nos coloca em diálogo com a precisa ecologia, que espontaneamente vai chegando na compreensão e interpretação do campo, e culminando por uma perspectiva de alfabetização ecológica, que de forma mais concisa consegue-se codificar em ensino aprendizagem.

Nisso, o meliponário é a representatividade da vivência do campo, no entorno da escola e na comunidade. O contato mais preciso entre o educando e a produção do campo. E traz o contato científico com recursos locais, representado pela colmeia expositiva oferecida neste espaço, que tornou ferramenta que estimula e aguçar a curiosidade observação, a experimentação, a motivar, a conhecer, e aprender didaticamente conhecimentos científicos com as abelhas. É um convite a compor a sensibilidade socioambiental.

Contudo, percebemos que a ferramenta da caixa de criação expositiva adere ensino de ciência, pois expõem a biodiversidade das abelhas nativas existentes na Amazônia. Singu- larmente adere a e facilita a pratica pedagógica, pois amplia a universalização da ciência com as relações de diálogos locais, considerada a nova releitura de interpretar as experiências vivas ao valor científico.

Assim dentre as evidencias pedagógicas capturadas, frente a diretrizes operacionais da educação do campo. Expõe-se a culminância do *projeto de intervenção*, onde apresenta-se tarefa final: *Proposta pedagógica ensino de ciências no meliponário didático*.

A proposta pratica pedagógica é proveniente da necessidade do contato mais preciso entre o educando e a identidade do campo, de perfazer o currículo escolar em dialogo com contexto local. Aperfeiçoar o contato científico através de recursos locais presentes no entorno da escola.

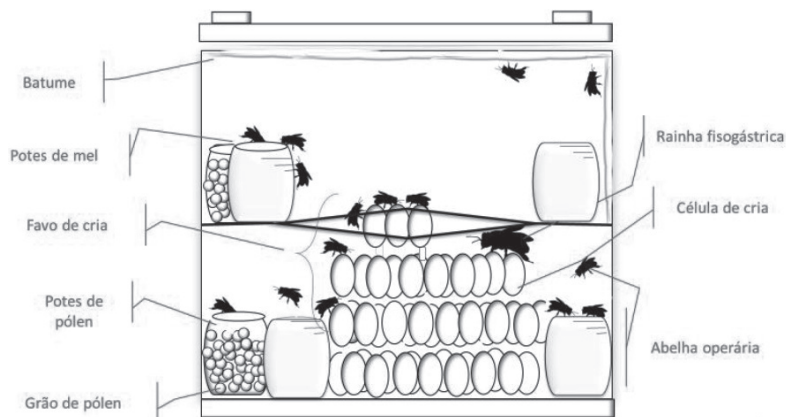
Teve como objetivo utilizar a atividade da Meliponicul- tura a favor do fazer pedagógico no campo. Apropriar das com- petências na educação do campo: Fundamentar a identidade da agricultura camponesa, e seus saberes camponeses; priorizar a utilização dos recursos locais na própria comunidade.

PROPOSTA PEDAGÓGICA ENSINO DE CIÊNCIAS NO ME- LIPONÁRIO DIDÁTICO

Competência didática no meliponário:

- Abordagem dos temas fundamentado na ecologia, utili- zado como orientação base teórica sobre a importância da rela- ção entre abelhas e meio ambiente.
- Observação da caixa expositiva (Figura 02), com a apre- sentação dos meliponineos com orientação do mediador (meli- ponicultor).

Figura 01 - Caixa expositiva de criação racional de abelhas nativas.



Fonte: arquivo autoria própria.

- Abordagem na perspectiva da experimentação direta, observação do ninho e das diferentes espécies de colmeia, na compreensão da função biológica do inseto e sua interação com meio ambiente, aprofundando o objetivo do conhecimento na organização e as relações social das abelhas com a natureza, hábitos alimentares, reprodução e comportamento.

- Prática científica de observação do comportamento deste inseto, o manuseio direto com fisiologia e taxonomia do inseto.

- Observações das estruturas biológicas: favos de crias; potes de pólen e mel; cerume; batume e Identificação dos favos de cria (fase ovo, fase larval e pupa); observação dos potes de alimentos, e da busca externa por alimentos pelas abelhas coletoras:

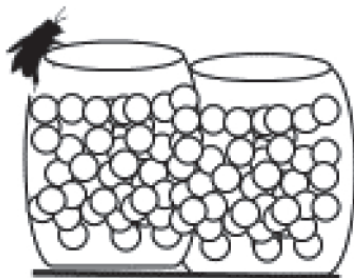
- Apresentação da biodiversidade das abelhas nativas no Brasil, e as diferentes espécies de abelhas indígenas sem ferrão nativas da Amazônia;

- Estudo da relação das abelhas nativas com a natureza, da compreensão integrada dos fenômenos naturais da polinização; a importância dos serviços de da polinização para o ecossiste-

ma; conhecer sobre interação das abelhas com meio ambiente; compressão das diferentes espécies de abelhas com e sem ferrão e induzir a habilidade de comparação das características das espécies;

- Exploração de parte pratica, assimilação da biologia das abelhas (Figura 01) em especifico os elementos internos que constituem a colmeia. Organização e as relações social das abelhas suas funções de trabalho das abelhas; e alimentação das abelhas.

Figura 02 – Quadro representativo da Biologia das de abelhas nativas.



Estrutura: Pote de alimento (Pote de pólen)

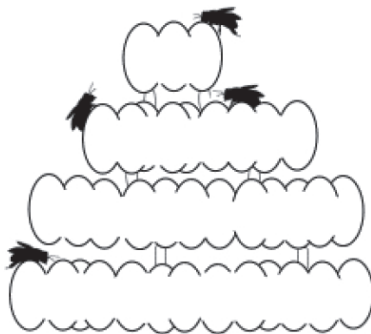
Abelhas em transportam o grão de pólen das flores, por cerdas coletoras de pólen, chamadas de (corbicola).

Os potes de alimentos, feitos de cerume ou de cera pura de acordo com a espécie.



Estrutura: Pote de alimento (Pote de mel)

Abelhas coletora, armazenado em seu abdome o néctar das flores e transportam e regurgitam nos potes de cera, que pelo processo enzimático de suas enzimas salivares e fermentação, transformarão em mel.



Fonte: arquivo autoria própria.

Estrutura: Ninho (Favo de cria) Favos de crias, que comporta a fase de desenvolvimento da abelha na fase de ovo, fase larval e pupa, até se torna abelha e sair do casulo da célula.

As células são feitas com cerume, depois de enchidas na maior parte de sua capacidade com alimento larval, as células de cria dos Meliponíneos recebem um ovo e são em seguida fechadas.

- Proporcionar ao educando o momento sensorial, experimentação direta, e lúdico com a biologia das colmeias das abelhas nativas, com auxílio da caixa de colmeias de meliponíneos;
- Apresentar o estudo das relações e importância no ciclo da cadeia alimentar estabelecendo uma situação problema orientados pelos PCNs no ensino de ciências naturais.

Competência didática na oficina de caixa didática de abelhas nativas:

- Adaptação a uma atividade lúdica de construção da escultura da caixa de criação de abelhas. Propondo a contextualização, como é utilizada a caixa padrão na Meliponicultura, pelos

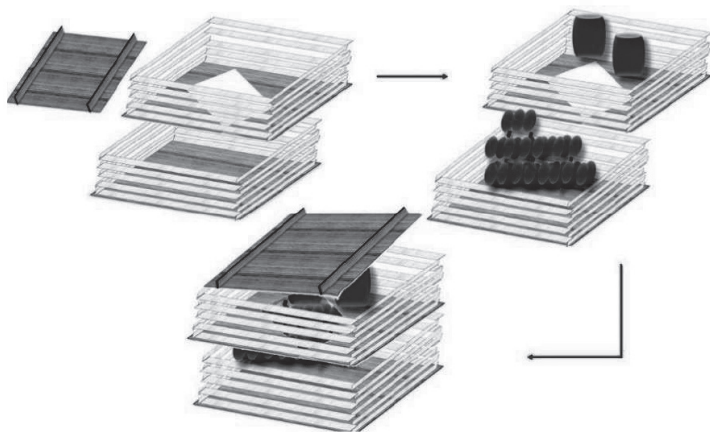
274 | camponeses, apresentar sua importância para a atividade, para que serve, como foi idealizada e sua finalidade para o manejo biológico das abelhas;

- Utilizar a replicação didática da caixa de criação de abelhas do modelo INPA (Instituto Nacional de Pesquisas na Amazônia), foi o diferencial para propor a construção como recurso didático (caixa didática de criação de abelhas sem ferrão), estruturado em ninho, sobreninho e melgueira, utilizando o padrão científico e do modelo padrão INPA.

Competência metodológica:

- Confeção dos materiais para a base estrutural da caixa didática. Estruturação da base (ninho, sobreninho e tampa). Momento de colagem, com o recurso da cola de isopor, utilizando duas bases de quadrado (ninho e sobreninho) colocar os palitos de madeiras empilhados em forma de colunas sobrepostos no quadrado (cada coluna tendo no máximo 7 palitos empilhados). Para a base (tampa) revestir de EVA (opcional), colocar pegador da tampa com dois pares de palitos de madeira.

Figura 03- A figura representativa da construção da caixa didática de abelhas nativas.



Fonte: elaboração do autor.

Objetivos pedagógicos com caixa didática de abelhas nativas:

- Proporcionar e sintetizar os conhecimentos adquiridos na observação com a construção de colmeia didática de abelhas nativas com a adoção metodologia didática das estruturas das caixas racionais de criação de abelhas nativas no modelo INPA;
- Direcionar o preenchimento interno da caixa didática com as devidas estruturas biológicas com base teórica da biologia dos meliponíneos;
- Propor o exercício construção de colmeia didática, preenchimento interno da caixa com estruturas biológicas com materiais alternativos. Codificar o conhecimento na práxis no desenvolvimento da coordenação motora fina na modelagem na construção colmeia didática.

Portando, a proposta pedagógica permitiu a contextualização previa deste entorno, acirraram estudar as relações os organismos vivos que habitam esse ecossistema de forma mais orgânica. conhecimento na organização e as relações sociais com a natureza, hábitos alimentares, reprodução e comportamento, sintetizado assim conteúdos orientadores da Ecologia nos sustenta pelo PCN do ensino de ciências naturais (1997). A escolha da ambientação foi favorável o que foi proposto, a qual o educando pode apropriar-se no espaço e ao “realizarem procedimentos de observação e experimentação, os alunos buscam informações e estabelecem relações entre elementos dos ambientes (...)” (PCN, 1997, p.37).

Nesse sentido, a atividade com colmeias de abelhas, conseguimos refletir protagonismo no processo de aprendizagem, quanto é convidativo ao manuseio de na elaboração estruturas biológicas. Portanto, percebemos que atividade atende minuciosamente exploração entomologia, quando o mesmo representa sua estrutura física e de comportamento desse inseto. E o diá-

276 | logo da Meliponicultura e educação sustentado o aporte de teorização ecologia os pelo estudo dos meliponíneos que acessa a parte teórica da biodiversidade das abelhas nativas que eleva a conexão que permitiu ambientar no ensino aprendizagem de ciências.

E o aporte didático proveniente da oficina de colmeias didática de abelhas nativas sem ferrão nos aponta as potencialidades de atender a estes temas geradores, como possibilidades a ser acolhida no planejamento pedagógico pois dialoga com a realidade local sustenta os ensinamentos, culminando neste trabalho os eixos potenciais explorados destacados.

Conclusão

Portanto, percebemos que existe uma complexidade no processo que fundamenta a organização das práticas pedagógicas no campo, dentre eles perpassa a desconexão entre realidade do campo a identidade escolar presentes no currículo escolar. Por outro lado, neste trabalho percebemos que a busca da renovação pedagógica direciona a uma escolha acessível, que está na utilização do recurso local significativo a aprendizagem no campo, articular subsídios entre conhecimento científico e popular, e dar sentido ao que se ensina com experiências vivas.

Percebemos que dentre os fundamentos da educação do campo dialogados neste estudo no provocou a levantar a observação porque escola é vista como detentora exclusiva do conhecimento? Nessa reflexão, a pensar que não somente a (escola), mas o (campo) tem capacidade de multiplicar conhecimento, aos quais estão propriamente no entono da escola, como experimentado nesse trabalho na parceria campo e escola.

Observamos novos destinos pedagógicos em ações educativas com a Meliponicultura, traz consigo esses subsídios pedagógicos para prática pedagógica, experienciados na discussão “*A polinização dos saberes agroecológicos com a colmeia de abelhas nativas: uma alternativa na prática pedagógica no*

campo” e o “meliponário: espaço pedagógico para o ensino de ciências”. 277

Evidente que o criatório de abelhas nativas (meliponário), como um lugar que provocou a relação mais orgânica nesta determinada comunidade. Mas existem muitos outros subsídios para a perpetuação da relevância desde estudos que envolve muitas outras atividades camponesas. Pois o campo sempre se encontra em transformação, acompanha os novos destinos e novas necessidades, que claramente nos é exigido com muita frequência, na sociedade que estamos inseridos. Portanto, ainda seguimos em busca do fazer pedagógico.

Referências

ARROYO, M. G., CALDART, R. S., MOLINA, M. C., *Por uma educação do campo*. 5 ed. Vozes, Petrópolis, Rio de Janeiro, 2011.

AUSUBEL, D. P. *A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel*. São Paulo: Moraes, 1982.

BORGES, H. S.; SILVA, H. B.; CHEDIN, E. (Org); *A Educação do Campo e a organização do trabalho pedagógico. Educação do Campo: epistemologia e práticas*. São Paulo, Cortez, 2012.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação, *RESOLUÇÃO CNE/CEB 1, DE 3 DE ABRIL DE 2002*. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnologia. *Parâmetros Curriculares Nacionais: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental – ciências naturais*. Brasília. MEC/SEMTEC, 1997.

CALDART, R. S.; *Pedagogia do movimento Sem Terra*. 4ed., São Paulo, Expressão Popular, 2012.

CALDART, R. S.; STEDILE, M. E.; DAROS, D.; *Caminhos para transformação da escola: agricultura camponesa, educação politécnica e escolas de campo*, Ed: expressão popular, São Paulo, 2015.

- 278 | CAMARGO, J. M F., POSEY, D. A.; *O conhecimento dos kayapó sobre as abelhas sociais sem ferrão (MELIPONIDAE, APIDAE, HYMENOPTERA): Notas adicionais*. Boletim do Museu paraense Emilio Goeldi, serie Zoologia: 17-42., sér. Zool., 6(1), 1990.
- CAPORAL, F. R.; COSTABEBER, J. A.; PAULUS, G, *Agroecologia: matriz disciplinar ou novo paradigma para o desenvolvimento rural sustentável.*, Brasília, 2006.
- CORTOPASSI-LAURINO, M.; IMPERATRIZ-FONSECA, V. L.; ROUBIK, D. W.; DOLLIN, A.; HEARD, T.; AGUILAR, I.; VENTURIERI, G. C.; EARDLEY, C.; NOGUEIRA-NETO, P. ;*Global meliponiculture: challenges and opportunities.*, *Apidologie*, v. 37, n. 2, p. 275-292, Mar./Apr. 2006.
- FRANCO, M. A. R. S.; *Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito* Rev. Bras. Estud.Pedagog. vol. 97 no. 247 Brasília Sept. /Dec. 2016.
- FRAZÃO, R.; *Abelhas Nativas da Amazônia e Populações Tradicionais*. Manual de Meliponicultura 1ª Edição, Programa Abelhas Nativas da Amazônia, Instituto Peabiru, Belém-PA, 2013.
- FREIRE, P.; *Pedagogia da Autonomia*, 1996.
- GIL, A. C.; *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- HAGE, S. A. M., CRUZ, C. R., *Protagonismo, Precarização e Regulação como referências para análise das Políticas e Práticas em Educação do Campo*. Agricultura Familiar: Pesquisa, Formação e Desenvolvimento. Belém, v.11- 2015, nº1, p. 173-186, jan.- jun. 2017.
- KERR; W.; CARVALHO, G., NASCIMENTO, A.; *Abelha Uruçu: Biologia, Manejo e Conservação*; Belo Horizonte, MG: Acangauá, 1996;
- MINAYO, M. C. S. (Org); DESLANDES, S. F.; NETO, O. C.; GOMES, R. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Pretrópolis-Rio de Janeiro, ed. Vozes,1994.

MIRANDA, R. S.; *Segurança e soberania alimentar – alimento ou mercadoria?* Boletim da Educação n°13- Alimentação sustentável : um direito de todos!; 1ª Edição , MST, São Paulo, 2015.

MUNARIM, A; BELTRAME, S.; CONDE, S.; PEIXER, Z., *Educação do campo: políticas públicas, territorialidades e práticas pedagógicas*, Florianópolis-SC, 2011.

NOGUEIRA-NETO, P.; *Vida e Criação de Abelhas indígenas sem ferrão*. São Paulo: Editora Nogueirapis, 1997.

PIRES, V. C.; *Projeto Abelhas Nativas Manejando as abelhas*; Vol:2 – São Luís/MA, 2007.

RIBEIRO, Marlene. *Movimento camponês, trabalho e educação: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana*. 2.ed, São Paulo: Expressão Popular, 2013.

ROCHA, A. E. S.; *São Luís: A vila Caripi e a colonização da Região Bragantina*; 2014.

SÁ, N. P.; PRATO, M.; *CONHECENDO AS ABELHAS: UM PROJETO DE ENSINO*, Bioscience Journal, Uberlândia, v. 23, Supplement 1, p.107-110, Nov. 2007

SOUZA, M. A.; *Educação do campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica*. Educ. Soc., Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1089-1111, set./dez. 2008.

SOUZA; M. A.; *Educação do Campo: propostas e praticas pedagógicas do MST*; Petrópolis, RJ, Vozes, 2006.

TOLEDO, V. M.; *A memória biocultural: a importância ecológica das sabedorias tradicionais*; 1ºed; Expressão Popular, São Paulo, 2015.

VENTURIERI, G. C.; *Criação de abelhas indígenas sem ferrão*. 2. ed. rev. Atual; Belém, PA: Embrapa Amazônia Oriental, 2008.

12

A (multi)série em questão:
estudo da experiência educativa
da Escola Santo Antônio em
Igarape-Miri

Lindalva Fonseca Costa

Salomão Antonio Mufarrej Hage

O artigo em questão trata da multissérie na realidade do Campo, uma situação que perdura ao longo da história do Brasil. A organização de ensino multisseriado existe desde o período imperial (1822-1889). Essas escolas apresentam precarização no que se referem as suas condições de existência, fator que repercute no ensino-aprendizagem dos educandos. As escolas rurais multisseriadas apresentam muitos problemas, mas também há muito esforço e compromisso dos docentes que atuam nessas escolas, pois mesmo enfrentando muitas dificuldades buscam ensinar seus alunos com a intenção de inseri-los no contexto social, embora nem sempre o conteúdo seja condizente com a realidade do campo.

As escolas multisseriadas enfrentam muitos desafios para permanecerem funcionando, envolvendo problemas relacionados à estrutura física dos prédios escolares, que na maioria das vezes funcionam em locais cedidos pela comunidade. Além do mais, há dificuldade de acesso para chegar à escola, transporte escolar inadequado para deslocar os alunos, falta de merenda escolar, que muitas vezes desanima os educandos, pois muitos saem de casa bastante cedo e não têm condições financeiras para ter uma alimentação adequada, tornando a merenda escolar um meio para a permanência dos estudantes na escola.

Outro fator que deprecia as escolas multisseriadas são as interferências políticas, pois na maioria das vezes o professor que atua nessas salas de aula não faz parte do quadro de docentes efetivos da Secretaria de Educação, tornando-o vulnerável às ações clientelistas do poder público local; e essa instabilidade no emprego, vinculada à falta de materiais pedagógicos necessários para o desenvolvimento do ensino desestimula tanto educador, como os educandos. Tal situação impacta na identidade da escola e também no trabalho pedagógico, ocasionando o abandono escolar dos educandos que vivem no campo.

A organização do ensino na forma de multisseriação implica em inúmeras problemáticas tanto para os docentes, como para os educandos, pois diante desse contexto, devido o professor ter que dar atenção para alunos alocados em séries diferentes, ele não planeja de maneira adequada suas aulas, tendo às vezes como único recurso o livro didático. Por conta disso, as aulas se tornam cansativas e pouco atraentes para os alunos. Outra questão é a falta de atenção por parte do educador a todos os estudantes, que em virtude de um número ampliado de alunos de múltiplas séries não consegue fazer um trabalho com mais qualidade.

As escolas do campo multisseriadas apresentam uma realidade marcada por muitas dificuldades presentes na realidade do campo, tais como: trabalho infantil, dificuldades de acesso para a sede do município, situação de vulnerabilidade social, dentre outros. Tais fatores caracterizam as escolas rurais multisseriadas como empobrecidas, local de gente carente, causando desânimo e enfraquecendo ainda mais a educação que já se encontra precarizada.

O autor Miguel Arroyo (2001), quando fala sobre ensino seriado levanta as seguintes indagações: “O que são as séries? Qual a concepção de educação trazem em si? Compreendem a que processos formativos? Esses questionamentos nos levam a refletir que no ensino seriado há uma junção de uma série em outra, sendo comparada a um montante de laje, onde uma sustenta a outra. Esse modelo de ensino é composto de provas e testes comumente, onde apenas os melhores alunos se sobressaem e os demais ficam fadados ao fracasso, tidos como os preguiçosos, os menos inteligentes. Esses alunos que não conseguem acompanhar a turma não raro abandonam a escola e seu destino é ajudar a família nos trabalhos da roça e em outros existentes na localidade.

Para o autor o alto índice de desistência dos alunos do campo na escola se dá devido às dificuldades, dessa forma ne-

gando um direito universal que todos têm de estudar. Esse modelo não possibilita formação integral para os educandos, pois não está preocupado com a realidade do educando, com o desenvolvimento dos sujeitos do campo e com o modo diferenciado que possuem os sujeitos que vivem no meio rural. No entanto, para mim enquanto autora deste artigo, o modelo de ensino multisseriado ainda é uma realidade muito marcante da Amazônia e continuará sendo, porém é necessário que haja um investimento nesse modo de organização do ensino, com formação continuada dos professores que atuam nesse modelo, além da organização de turmas, levando em consideração o Decreto nº 6.755 de janeiro de 2009, que diz que o professor tem que ter assistência técnica e as transferências voluntárias de recursos do Governo Federal, sendo incluídos nos planos de governo estaduais e municipais de educação.

Essas situações das escolas multisseriadas contrariam o que é estabelecido na lei, segundo as Resoluções do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica de nº 1 de 03 de Abril de 2002, a qual estabelece as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo; e de nº 2 de 28 de Abril de 2008 que institui as Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo; e o Decreto 7.352 de 4 de Novembro de 2010, da Presidência da República que dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. De acordo com essas leis acima citadas, o decreto responsabiliza o Governo Federal no que se refere à criação e implementação de mecanismos que assegurem a manutenção do desenvolvimento da educação na área rural, a fim de superar a defasagem histórica de acesso propondo a redução do analfabetismo, fomento a educação básica, integrando a qualificação social e profissional. No que tange a formação dos professores que atuam nas escolas do campo, segundo esse decreto deve ser referenciado segundo os princí-

pios da política nacional de formação profissional do magistério da Educação Básica. No entanto, o que se observa nas escolas do campo é que a maioria do corpo docente não possui formação no magistério, pois no momento da lotação das escolas são contratadas pessoas através de influências políticas, onde não há preocupação com a qualidade do ensino que será oferecido aos educandos.

Infelizmente, boa parte das escolas rurais ainda ofertam o ensino de modo que pouco contribuam para o pleno desenvolvimento do educando, marcando suas vidas pelo fracasso, uma visão negativa da educação, que os deixa sem perspectivas para darem prosseguimento nos estudos e conseqüentemente ter uma vida com mais dignidade.

Esta pesquisa foi realizada na Escola Municipal de Ensino Fundamental Santo Antônio, no município de Igarapé-Miri em uma turma multisseriada, no período de março a junho de 2019, com o intuito de compreender como funciona a escola multisseriada e quais as contribuições desse ensino na vida dos educandos. Porém, minha pesquisa se iniciou no começo do meu trabalho como educadora nessa localidade, estou atuando há 31 anos como funcionária pública. Esta pesquisa foi de caráter qualitativo, com registro de fotos e diálogos com a professora da turma, o que possibilitou a compreensão do seu trabalho na localidade. A pesquisa foi observação participante, sendo o modelo de pesquisa, a qual busca promover a interatividade entre o pesquisador e o contexto da pesquisa, através da pesquisa pude compreender como ocorre o trabalho nessa escola.

No que se refere à pesquisa observação participante, Correia (1999), ressalta a seguinte afirmativa:

A Observação Participante é realizada em contacto direto, frequente e prolongado do investigador, com os atores sociais, nos seus contextos culturais, sendo o próprio investigador instrumento de pesquisa. Requer a necessidade de eliminar deformações subjetivas para que possa haver a compreensão de factos e de interações entre sujeitos em

observação, no seu contexto. É por isso desejável que o investigador possa ter adquirido treino nas suas habilidades e capacidades para utilizar a técnica. (Correia, 1999, p. 31)

Conforme se observa sobre essa pesquisa, a mesma está inserida no conjunto das metodologias denominadas de qualitativas, a observação participante é utilizada em estudos ditos exploratórios, descritivos, etnográficos ou, ainda, estudos que apontam a generalização de teorias interpretativas.

A multissérie nas escolas rurais

A multissérie é uma forma de organização do ensino no qual o educador trabalha dentro de uma mesma sala de aula com diversas séries do Ensino Fundamental e da Educação Infantil de maneira simultânea, tendo que atender estudantes com níveis muito diferenciados de conhecimento. Tal realidade é muito comum nas escolas localizadas no campo, sendo um desafio para essas instituições assegurar escolarização de qualidade para os sujeitos que estudam nesse contexto.

No que tange às escolas com turmas multisseriadas, vale ressaltar que no Brasil essa prática já existe desde o período imperial, sendo que nessa época era aplicado o método mútuo ou do ensino através da monitoria (Lancaster e Bell). Esse procedimento foi trazido da Inglaterra no ano de 1823, sendo que em tal país foi criado com o intuito de expandir o ensino público diante das exigências do método de industrialização.

Segundo Azevedo (2010), na França em meados do século XIX era possível perceber o modelo parecido ao que hoje se designa de escolas rurais em estilo multisseriado ou uni docente. Observa-se que na maioria das escolas localizadas no campo um único professor é responsável tanto pela regência das aulas, como também pelos trabalhos pedagógicos, sendo neste caso uni docentes. Muitas escolas não possuem servidor lotado para preparar a alimentação dos alunos ficando sob a responsabilidade

de do professor, que muitas vezes trabalha também na associação da comunidade e na igreja local, sendo dessa forma, muito respeitado pelos moradores da localidade. Muitas escolas não possuem prédio próprio e funcionam em barracões das comunidades ou associações.

Nos dias atuais ainda se percebe as escolas multisseridas caracterizadas pelo autor Azevedo (2010), na qual o professor responsável pela escola executa todas as atividades presentes na instituição, tanto as atividades pedagógicas e administrativas.

As escolas rurais multisseriadas são geralmente localizadas em comunidades distantes da sede do município e devido não atingir o contingente de alunos exigido pela secretaria de educação não consegue constituir uma turma por cada série/ano, formando assim, as turmas multisseriadas. As localidades onde funcionam as turmas multisseriadas não possuem estrutura adequada para atender os estudantes.

As escolas localizadas nos territórios rurais apresentam ainda em sua maioria muitos problemas, como: abandono e des-caso por parte do poder público e condições precárias tanto no que se refere à qualidade do ensino, como a estrutura física dos prédios, fator que leva à evasão dos alunos por não ter o devido acompanhamento do docente e uma escola com estrutura digna.

Trabalhar com turmas multisseriadas ocasiona inúmeros problemas, com alunos e conteúdos de séries diferentes dentro de uma mesma sala de aula. A atenção do aluno é fundamental para que compreenda a dinâmica do trabalho que é realizado. Outro fator relevante diante desse contexto é como os educandos e suas famílias veem a escola, pois para muitos deles uma escola multisseriada não tem relevância para sociedade, pois por pertencerem ao campo, muitas vezes se sentem desvalorizados. Isso leva a um pensamento de inferioridade, faz pensar que devido algumas escolas do campo apresentarem essas características não têm a mesma importância que as escolas urbanas, essa situação em muitas ocasiões leva ao fracasso escolar.

Partindo de condição de turmas multisseriadas Arroyo (2001), faz alguns questionamentos, a fim de se fazer uma reflexão acerca do que são as séries e qual a percepção de educação que elas trazem, bem como os procedimentos de formação que as mesmas proporcionam. Segundo a concepção deste autor, esse modelo de escolarização é considerado como se uma série estivesse dentro na outra, sendo que ambas se sustentam. Ainda de acordo com este autor, nesse modelo se tem os maiores índices de fracasso escolar, onde apenas os alunos que são considerados “bons” conseguem galgar o sucesso, sendo, portanto, considerado um modelo excludente. Este modelo de organização do ensino trabalha de forma fragmentada, sem se preocupar com a formação de todos os educandos, não se preocupa com a aprendizagem dos sujeitos, nem como com a inserção destes na sociedade, não prioriza o conhecimento que os educandos devem ter do espaço onde vivem, de modo especial quando se trata das escolas do campo. O trabalho é predominantemente baseado em testes e provas.

Os professores que trabalham nesse modelo educacional devido atuarem em muitas séries juntas nem sempre têm tempo para se planejar de modo a realizar uma ação que dê condições para se trabalhar de maneira satisfatória, de modo que contribua com o sucesso dos educandos. No planejamento, os educadores que atuam nessa modalidade de ensino organizam suas atividades pedagógicas em vários conteúdos, pensando nas muitas séries que trabalham.

Entretanto, as escolas multisseriadas por apresentarem estudantes de sexo, idade e interesses diferentes, possibilitam ao educador um trabalho pedagógico que valorize o conhecimento dos mesmos a respeito do mundo e, sobretudo da realidade camponesa.

O autor Miguel Arroyo (2001), nos leva a fazer uma reflexão sobre o ensino multisseriado, a fim de compreendermos como funciona e pensar no melhor método para trabalhar com

288 | esta modalidade de ensino, para que o trabalho não seja de maneira fragmentada.

No que diz respeito ao paradigma seriado de ensino o coordenador do GERUPAZ (Grupo de Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia vinculado ao Instituto de Ciências da Universidade Federal do Pará), sugere como possibilidade de enfrentamento da problemática da seriação o seguinte:

Ouvir os sujeitos do campo e aprender com sua vivência e experiências; oportunizá-los o acesso à informação, ciência, tecnologias, sem hierarquizar os conhecimentos, valores, ritmos de aprendizagem; apostar numa Educação dialógica intermulticultural que afirme as identidades e os modos próprios de vida dos sujeitos do campo, reconhecendo a heterogeneidade, conflitualidade e convivialidade; consolidar a participação, construindo as políticas e propostas educacionais com os sujeitos e não para eles, estimulando o protagonismo, empoderamento, autonomia, emancipação, controle social e a esfera pública. (Hage, p. 12, 2010).

Observa-se no fragmento acima que o autor fala de uma escola pública inserida no campo e que contribua no processo de formação dos sujeitos que estudam esse espaço, que lhes permita serem protagonistas de sua própria história, proporcionando o ensino aprendizagem. Ainda de acordo com Hage (2010), a escola pública do campo deve oportunizar aos sujeitos que lá vivem terem autonomia, que sejam respeitados os seus modos de vida e cultura, proporcionando o empoderamento para que possam construir seus direitos como cidadãos. Porém, esse modelo ainda não está sendo vivenciado pelos sujeitos do campo, pois a educação tem sido efetivada com referências urbanocêntricas, onde os educandos do campo seguem os moldes da educação que é desenvolvida na cidade.

No próximo item será realizada uma discussão sobre o lócus da pesquisa e o cenário da escola do campo pesquisada, descrevendo sobre os aspectos físicos da instituição, bem como as atividades desenvolvidas pelos sujeitos que compõem o ambiente pesquisado.

A escola do campo ribeirinha e sua permanência hoje é uma conquista dos movimentos sociais organizados que lutam para que esses estabelecimentos de ensino não fechem. Lutam por uma educação que possibilite um currículo que contemple a educação do campo, por uma educação sustentável, de gênero e etnia e pela melhoria da qualidade de vida dos sujeitos do campo, sendo que a luta por educação envolve a conquista de direitos e construção de cidadania das mulheres e dos homens do campo.

Foto 1: Interior da escola



Fonte: Pesquisa de Campo/ 2019

A imagem acima demonstra o interior da escola, conforme se pode perceber alunos de diferentes faixas etárias, que se encontram alocados em diferentes anos do ensino fundamental, caracterizando o ensino multisseriado. As aulas acontecem no método tradicional, sendo o quadro dividido em várias partes e com cada série é trabalhado um assunto. E as disciplinas são diferentes.

A religião é dividida entre cristãos católicos e cristãos evangélicos, sendo que seus membros convivem bem e estudam no mesmo ambiente, com maior predominância de católicos, os quais realizam todos os anos a festividade do padroeiro, Santo Antônio, no mês de junho, ocasião em que as famílias se reúnem para fortalecer a fé e pagar suas promessas com o santo de sua devoção.

Foto 2: Santo Antônio/ padroeiro da comunidade

Fonte: Pesquisa de Campo/ 2019



Foto 3: novena de Santo Antônio



Fonte: Pesquisa de Campo/ 2019

O lazer das famílias geralmente ocorre com os torneios de futebol organizados pelos jovens da comunidade que acontecem em três momentos, um torneio que envolve time de várias localidades, um Re X Pa entre Remo e Paysandu, modalidades masculino e feminino e um jogo tradicional dos casados contra os solteiros que acontece no final do ano sempre com uma premiação em dinheiro, sem contar com os treinos nos dias de semana.

Os jogos reforçam os laços de amizades entre os moradores da localidade e as localidades vizinhas, sendo que esta atividade acontece todos os anos no mês de novembro, no campo intitulado “Arena Açai”.

A escola trabalha as atividades esportivas no campo de futebol no período das comemorações da Independência do Brasil, sendo trabalhado as modalidades esportivas como forma dos alunos terem uma atividade diferenciada.

O contexto da escola pesquisada

Esta pesquisa foi realizada na localidade do rio Santo Antônio no município de Igarapé-Miri no período de 01 de março a 19 de junho de 2019. Porém meu trabalho de pesquisa começou há 31 anos quando ingressei no serviço público, comecei a observar o funcionamento da escola e a interação desta com a comunidade local. A escola existente nesta comunidade desde sua criação, em 1941 (segundo informação dos moradores antigos da comunidade que estudaram nela), funcionou durante um longo período na casa de professores, tendo sido criada desde que chegaram ao rio Santo Antônio os donos de engenhos, das fábricas de cachaças e açúcar, período em que a escola existia para atender os filhos dos trabalhadores dos senhores dos engenhos, sendo que existiam no referido rio, nesse período, três grandes fábricas de cachaça, uma de cerâmica e uma de aparelhamento de madeira. Os professores eram os filhos ou integrantes das famílias dos donos das indústrias.

Cresci nas Comunidades Eclesiais de Bases (CEB's), fui catequista há mais de 10 anos na Comunidade Cristã do Rio Santo Antonio, fui conselheira prelatícia na Diocese de Cametá representando a Paróquia de Sant'Ana. Representei os leigos da Diocese do Regional Norte 2 na Conferência Nacional dos Bispos do Brasil. Sou integrante do Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Estado do Pará (SINTEPP), também sou liderança política no município.

Quando se fala em escola, sabe-se que desde sua criação a escola não possuía um endereço fixo para funcionar, era em residência de professores e passou 16 anos funcionando em um centro comunitário da localidade, sempre ofertando o ensino na modalidade multisseriada, em desacordo com o que estabelece o Decreto nº 7.352/2010. Este Decreto estabelece em seu artigo terceiro que a Educação Infantil será sempre oferecida nas próprias comunidades rurais, a fim de evitar o processo de nucleação das escolas e deslocamento das crianças. Esse mesmo artigo diz que não se pode agrupar crianças da educação infantil com crianças do ensino fundamental.

Essa escola possui 78 anos de existência, porém somente em junho de 2016 teve o seu prédio próprio construído. A formação das turmas também sempre ocorreu em forma de multissérie, por este motivo, em minha infância estudei na referida escola como aluna de turma multisseriada. Essa escola funcionava nos anos 70 na residência das seguintes professoras: Maria Davina, Margarida Leão e Maria de Jesus Sena.

O transporte dos alunos era de canoa a remo, sendo que cada família tinha um casco¹ para o transporte de seus filhos. A merenda cada aluno levava a sua, sendo predominantemente camarão frito com farinha, miriti, peixe assado e algumas frutas regionais.

¹ Uma canoa feita de madeira rústica, usada no transporte dos ribeirinhos.



Fonte: Pesquisa de Campo/ 2019

Na imagem conforme se pode observar na estrutura física da escola, ainda em perfeito estado de uso devido ser recém-construída. A escola possui instrumentos musicais adquiridos com recursos do Projeto Mais Educação, no entanto, não possui monitores para utilizar tais instrumentos, além de equipamentos para plantio de hortas, mas não foi executada nenhuma atividade devido a falta de organização e planejamento. A instituição tem espaço físico adequado para mais turmas, porém devido à falta de interesse político tem apenas uma turma.

Hoje a referida escola funciona no Porto Regional do Açáí, no Rio Santo Antônio, e fica localizada em local de fácil acesso pelo rio. Observo que em questão de estrutura física a escola é bastante organizada, tem duas salas bastante amplas, uma secretaria, dois banheiros, um pátio, uma copa cozinha e uma área de serviço, tendo uma estrutura para ter um número de alunos bastante elevado e até funcionar nos dois turnos, considerando que na comunidade residem em torno de 70 famílias, porém, boa parte das crianças da comunidade se deslocam para a escola nucleada da região, superlotando o transporte escolar.

Foto 5: Porto Regional do Açaí



Fonte: Pesquisa de Campo/ 2019

A imagem acima representa o Porto Regional do açaí, onde é desembarcado o açaí no período da safra. Nessa época encostam-se ao referido porto em média 30 barcos por dia, sendo que cada barco traz de 100 a 300 latas do produto.

Atualmente a escola oferta uma turma composta de 32 alunos do Jardim I até ao 5º ano dos anos iniciais do ensino fundamental. A professora mora na sede do município, perímetro urbano, e vem todos os dias para desenvolver suas atividades pedagógicas na escola do campo em uma turma multisseriada. A professora vem da cidade e o processo pedagógico também é semelhante ao urbano.

As cadeiras são distribuídas nas salas por série e o quadro é dividido em três partes, cada parte é utilizada por uma disciplina, o que nos leva a entender, que para a professora o processo de ensinar ocorre de maneira fragmentada e seriada, com isso os alunos do 4º e 5º ano estudam um assunto de uma disciplina, os de 3º e 2º ano estudam matemática em adição com ou sem reservas, e os do 1º ano estudam formação de palavras ou frases, sem esquecer que o jardim I e II devem ter uma atividade específica,

que na maioria das vezes não acontece como deveria, não que a professora não queira, mas devido o tempo que não é suficiente. Além disso, ainda tem no primeiro ano um aluno autista de grau alto, que também não tem bom aproveitamento nas aulas.

Por meio da observação, identifiquei que a professora vem de uma realidade de escola urbana, e para fazer um trabalho pedagógico em uma turma multisseriada não é fácil, é complexo, porém a mesma tenta fazer da melhor forma possível. Constatei durante a pesquisa que a professora tem interesse em fazer um trabalho pedagógico que venha dar bons resultados futuramente aos estudantes. Porém, a situação é muito complexa, a educadora tem que atender o Jardim I e II, portanto, ela inicia a aula contando uma historinha, em seguida passa atividade de pintura para estes estudantes, depois ela divide o quadro em três partes uma para o 1º e 2º ano, para o 3º e 4º ano e outra para o 5º ano, assim também ela organiza os alunos em sala, em um lado da sala sentam os alunos do 5º ano, no meio ficam os alunos do 3º e 4º ano e no outro lado os estudantes que se encontram no 1º e 2º ano e na frente as crianças do Jardim I e II.

A instituição consegue atender todos os estudantes, porém a professora não tem um espaço de tempo para sequer se sentar, na hora da merenda enquanto os alunos saem para o recreio ela fica corrigindo os cadernos e passando outras atividades, sem contar que no 1º ano tem um aluno autista que precisa de atenção especializada. As provas são elaboradas de acordo com os níveis de ensino em que os estudantes se encontram.

No meu entendimento o trabalho deve ser realizado com eixo gerador, trabalhando os temas da realidade do aluno, para que o educando tenha facilidade em compreender o assunto e a aprendizagem seja eficiente para que o mesmo possa interagir na sociedade onde atua. O projeto didático deve ser trabalhado de forma interdisciplinar, no qual se envolve todas as disciplinas, facilitando a compreensão dos alunos, a fim de melhorar o processo de ensino-aprendizagem.

A minha pesquisa está assentada nas turmas da professora Sonira, que é formada em Pedagogia por meio de uma instituição particular de ensino superior, ela passou quatro anos estudando e aproveitou ao máximo para desenvolver um bom trabalho. Iniciou nessa escola no ano de 2018, segundo ela existe muitos desafios a serem enfrentados, mas tenta superar:

Boa tarde, os desafios é que antes eu tava acostumada só com uma série, e quando aceitei a proposta de trabalhar nessa escola me deparei com outra realidade, que é trabalhar com uma multissérie, eu não tava acostumada, mas como eu gosto da minha profissão que é de ensinar, alfabetizar, eu disse pra eles que eu ia vê como era, eu ia experimentar um ano e ver como era que ia funcionar, que eu ia dar tudo de mim, pra alcançar o objetivo de fazer as crianças aprenderem. Então eu iniciei e vi que era bastante diferente daquilo que eu tava acostumada, mas eu não medi esforço, fui atrás, fui em busca de maneiras pra eu conseguir trabalhar com as séries diferentes, pegava meu conteúdo e via de que forma, maneira pra eles assimilarem e aprenderem ao mesmo tempo. Então o desafio era grande, mas a minha vontade de que eles aprendessem era bastante, também, eu via se não dava de um jeito procurava outra metodologia e assim eu ia e Graças a Deus eles iam aprendendo apesar que tem uns que tem dificuldade porque não tem acompanhamento na casa, mas a gente ia dando o jeito na escola passando trabalho, e Graças a Deus eu ia conseguindo alcançar meus objetivos e as crianças conseguiam ganhar conhecimento. (Sonira, Professora da Escola Santo Antônio)

De acordo com a fala da professora é possível compreender que o ensino multisseriado ainda é uma realidade muito presente nas escolas do campo e que mesmo diante dos muitos desafios apresentados os alunos conseguem aprender. É importante que o educador seja dinâmico e busque novas metodologias que proporcionem o aprendizado de seus educandos.

A professora prossegue falando das muitas dificuldades que enfrenta para trabalhar o processo de ensino aprendizagem dos educandos na multisseriação:

Eu só tô aqui porque foi um convite da comunidade escolar, mas é muito difícil, tenho que planejar três aulas todos os dias, às vezes até nos finais de semana fico pesquisando material para atender o jardim, mas nem sempre eu consigo trazer atividades que dê para todos, a semana toda. (...) Eu nem tenho experiência com turma multisseriada, mas como estava desempregada eu tive que aceitar o convite da comunidade escolar e às vezes as pessoas perguntam como você dá conta? Respondo: eu não dô conta, eu tenho que dá, vou dando meu jeito. (Sonira, Professora da Escola Santo Antônio)

Observa-se através da fala da professora que a mesma se esforça o máximo que ela pode, porém o resultado é mínimo, ficam lacunas em vários sentidos, por exemplo, na leitura, o tempo não é suficiente para trabalhar a leitura em si em sala de aula. Constatei durante a pesquisa que a docente fica preocupada com os alunos do 2º e 3º ano que ainda não leem, no entanto ela não sabe como resolver essa questão, até porque fica “presa” em passar conteúdos, a fim de manter o trabalho, a instabilidade no emprego, que é temporária, visto que há uma interferência política partidária direta envolvendo as indicações dos professores para as escolas, principalmente no campo. A docente organiza o trabalho pedagógico em séries, o que lhe leva a elaborar quatro planos de aula. Vale salientar que as avaliações também são diferenciadas para cada série.

Quando questionada sobre trabalhar com a multissérie e continuar trabalhando na Educação do Campo, a professora diz que:

É um trabalho árduo, mas quando o professor tem vontade a criança aprende. Eu vou pro campo porque sou uma professora que ainda não consegui passar num concurso público, então daí eu aceitei essa proposta de trabalhar a multissérie e tô gostando muito, eu vi que é uma forma de ganhar co-

nhecimento, porque a gente trabalha com várias turmas. E resolvi aceitar esse desafio. (Sonira, Professora da Escola Santo Antônio).

Conforme se observa no depoimento da professora, a mesma esclarece que aceitou a proposta de trabalhar em uma escola multisseriada por não ter passado em concurso público. Vale ressaltar que a mesma é professora temporária da escola, prática essa que dificulta o andamento do ensino nas escolas do campo. Sabe-se que a ausência de professor efetivo nas escolas interfere no desenvolvimento do ensino.

Quando se falou na aceitação do trabalho da professora pela comunidade ela enfatizou que:

A comunidade Graças a Deus vem aceitando bastante o meu trabalho, mesmo que o meu trabalho iniciou por um convite da comunidade lá do Santo Antônio. Então, foi através da comunidade que eu comecei a trabalhar lá. Eu sempre faço reunião mostrando como tá o meu trabalho lá na escola e Graças a Deus a gente se dá super bem, a gente se entende muito. Então eu acredito que é da união que vai surgindo a parceria entre a escola, o professor, a comunidade e os pais dos alunos e assim a gente vai e dá tudo certo. (Sonira, Professora da Escola Santo Antônio).

De acordo com a fala da professora o seu trabalho é bem aceito pela comunidade local, isso facilita a interação e o diálogo entre os envolvidos no contexto escolar. Observa-se que mesmo com a prestação de serviço temporário, neste caso, o governo municipal atual respeitou a decisão dos moradores da comunidade, situação que nem sempre acontece.

Considerações finais

Este trabalho permitiu discorrer sobre a multissérie nas escolas do campo, especificamente na Escola Municipal de Ensino Fundamental Santo Antônio, a qual apresenta essa modalidade de ensino.

As lutas camponesas pela educação devem ser uma estratégia de transformação social e nessa transformação deve haver mudanças no que tange as práticas pedagógicas relacionadas ao ensino multisseriado, onde o sistema de ensino deve tratar de maneira “diferente”, levando em consideração à formação continuada do profissional, a estabilidade, a enturmação dos alunos, o transporte escolar, a merenda escolar de qualidade e em quantidade suficiente para atender a demanda durante todo o período das aulas, para que esses alunos permaneçam na escola com sucesso.

No que se refere ao ensino multisseriado, sabe-se que é e vai continuar sendo uma realidade da Amazônia e em especial nas comunidades ribeirinhas, principalmente nos anos iniciais, por isso os professores das escolas multisseriadas devem ter formação adequada para que sejam capazes de transgredir o modelo seriado de ensino no campo, ou seja, é necessário que os profissionais da educação do campo sejam capazes de ir além das fronteiras, para que o ensino multisseriado deixe de ser precarizado, e que os governos municipais possam oferecer formação continuada para esses professores.

Com relação ao currículo é preciso ter critério na escolha dos conteúdos, pensando na perspectiva dos alunos do campo e que outros saberes também são importantes para o conhecimento deles.

Portanto, este trabalho é importante para os professores que atuam na Educação do Campo, especialmente aqueles que trabalham em turmas multisseriadas, levando-os a uma reflexão de suas práticas pedagógicas no âmbito escolar.

Referências

ARROYO, Miguel G. As séries não estão centradas nem nos sujeitos educandos, nem em seu desenvolvimento. In *Solução para as nãoaprendizagens: séries ou ciclos?* Brasília: Câmara dos Deputados. Coordenação de Publicações, 2001.

300 | AZEVEDO, Márcio Adriano de. *Avaliação do Programa Escola Ativa como política pública para as escolas rurais com turmas multisseriadas: a experiência em Jardim do Seridó (1998-2009)*. Tese de Doutorado defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN. Junho de 2010.

Brasil. Presidência da República. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Decreto N° 7.352, de 4 de Novembro de 2010.

CNE/CEB. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do campo. Resolução CNE/CEB N° 1, de 3 de abril de 2002.

CNE/CEB. Diretrizes Complementares para o atendimento da Educação Básica do Campo. Resolução CNE/CEB N° 2. Brasília-DF, de 28 de Abril de 2008.

CORREIA, M. C. (1999). A Observação Participante enquanto técnica de investigação. In: *Pensar Enfermagem*, 13(2), 30-36.

GEPERUAZ. Relatório conclusivo da pesquisa “Classes Multisseriadas: desafios da educação rural no Estado do Pará/ Amazônia”, apresentado ao CNPq. Belém, 2004.

GEPERUAZ. Relatório conclusivo da pesquisa Trabalho docente nas escolas do campo multisseriadas: experiências construídas em meio a precarização e o protagonismo, a memória e a resistência . Região Amazônica”, apresentado ao CNPq. Belém, 2002.

HAGE, Salomão & ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel (org.). *Escola de Direito: reinventando a Escola Multisseriada*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

HAGE, Salomão Mufarrej (org.). *Educação do Campo na Amazônia: retratos de realidades das escolas multisseriadas no Pará*. Belém, 2005.

Relatório conclusivo da pesquisa “Classes Multisseriadas: desafios da educação rural no Estado do Pará/ Região Amazônica”, apresentado ao CNPq. Belém – PA. 2004.

301

Relatório conclusivo da pesquisa “Currículo e Inovação: transgredindo o paradigma multisseriado nas escolas do campo na Amazônia”, apresentado ao CNPq. Belém – PA. 2007.

13

As tecnologias da informação e comunicação como mediadora de aprendizagens na escola do campo: contexto da EMEF Professora Osmarina Andrade dos Santos, no município de Cametá/PA

Lourdes Cristina Rodrigues Demétrio

Maria Sueli Correa dos Prazeres

O presente artigo discute sobre a Educação do Campo, refletindo e analisando como o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) estão se concretizando na organização do trabalho pedagógico dos docentes na EMEF Profª Osmarina Andrade dos Santos no Município de Cameté/Pa. Atualmente, as tecnologias vêm ocupando os mais diversos espaços e setores da sociedade moderna, transformando a maneira de se comunicar e de se informar, diante dessas inovações, e a educação também evidencia essas novidades, assim, a escola, não ficou alheia a essas transformações, pois as TICs estão presentes na vida e no dia a dia das pessoas e principalmente no cotidiano das novas gerações.

Desse modo, é inquestionável que no final do século XX e início do século XXI, no cenário mundial a sociedade vivencia uma grande transformação científico - tecnológica que abre possibilidades para a criação e produção do conhecimento através da internet interconectando as pessoas e o mundo, ultrapassando fronteiras numa complexa rede de inter - relações em que são superadas as barreiras de comunicação, aproximando as pessoas e conectando o mundo com apenas um acesso. Assim, diante dessas inovações, estamos rodeados pelas mais diversas tecnologias como telefones celulares, notebooks, tablets, TVs, entre outros.

Discute-se, nesse trabalho a relação dessas tecnologias no ambiente educacional, refletindo e analisando a utilização dessas ferramentas no processo pedagógico, ressaltando as possibilidades e desafios para mediar as aprendizagens na sala de aula, e como os docentes e educandos interagem com essas inovações e o acesso a esses recursos na escola do campo.

Dessa forma, o artigo está dividido em três tópicos. Inicialmente, faz-se um breve histórico do Movimento Por uma Educação no/do Campo, ressaltando as discussões no cenário nacional, apontando os avanços e anseios dos sujeitos do campo e a luta para que seus direitos sejam efetivados na prática. No se-

304 | gundo tópico, discutiremos sobre as TICS, enfatizando avanços e apontando aspectos positivos e limitadores do acesso às tecnologias pelos sujeitos do campo. No terceiro tópico aborda-se a realidade da EMEF Professora Osmarina Andrade dos Santos, localizada na comunidade de Pacajá, no município de Cametá-PA, enfatizando os desafios no acesso as TICs e a inclusão digital dessa comunidade escolar.

Metodologia

Para a construção deste trabalho, que tem como objetivo analisar e discutir a inserção das TICs como mediadora na aprendizagem no contexto de uma escola do Campo, utilizou-se da abordagem qualitativa, para Minayo, (2001, p 21-22):

[...] responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Complementando as análises, Laville e Dionne (1999, p 225-226), ressaltam que nessa abordagem qualitativa “O pesquisador detém-se em suas peculiaridades, nas nuances que aí se expressam, do mesmo modo que nas relações entre as unidades de sentido assim construídas”. Nesse sentido, a pesquisa qualitativa não se detém em dados numéricos quantificáveis, mas se preocupa em analisar uma determinada realidade, especificando suas particularidades, num olhar mais minucioso da pesquisa, num caráter exploratório que pode levar os sujeitos a pensar e falar livremente sobre a temática pesquisada, buscando ter uma visão mais ampla de como as TICs vêm sendo inserida nesta escola, assim, compreender o que está além das aparências.

Como tipo de pesquisa adotou-se o Estudo de Caso que conforme Yin (2001, P. 32) é: “uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”. Trivinos (1987, P. 110-111) aponta as desvantagens, pois, “os resultados são válidos só para o caso que se estuda”. Contudo, Gil (2008, P 57-58) enfatiza que as “vantagens se caracteriza pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado, tarefa praticamente impossível mediante os outros tipos de delineamentos”. Destaca-se que apesar desse tipo de pesquisa apresentar vantagens e desvantagens, para a efetivação desse trabalho foi essencial, por analisar as particularidades da Escola Professora Osmarina Andrade dos Santos.

Como técnica de coleta de dados adotou-se a observação e entrevistas semi-estruturadas. Ambos instrumentos foram fundamentais para levantar as informações e dados para a construção dessa pesquisa. A observação é um instrumento importante na pesquisa. Para Gil, (2008, P.100) ela “se constitui como elemento fundamental para a pesquisa. Desde a formulação do problema, passando pela construção de hipóteses, coleta, análise e interpretação dos dados, desempenha papel imprescindível no processo de pesquisa”. Já para Laville e Dionne (1999, P. 176) “A observação revela-se certamente nosso privilegiado modo de contato com o real: é observando que nos situamos, orientamos nossos deslocamentos, reconhecemos as pessoas, emitimos juízos sobre elas”.

Assim, a observação realizada proporcionou um contato direto com os sujeitos da pesquisa, possibilitando coletar as informações e dados no campo real, e vivenciar como as TICs estão inseridas na escola e principalmente, nas salas de aula, e dessa forma, construir hipóteses e dados importantes para realização desse trabalho.

A entrevista foi outro instrumento selecionado para coletar as informações no campo da pesquisa, por permitir algumas vantagens, e para ter uma visão mais precisa da realidade pesquisada, optou-se pela entrevista semiestruturada, para Trivinhos (1987, p. 146) “a entrevista semiestruturada tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa”. Laville e Dionni, (1999, p.333), afirmam que é uma “série de perguntas abertas feitas oralmente em uma ordem prevista, mas na qual o entrevistador tem a possibilidade de acrescentar questões de esclarecimento”. Dessa forma, as entrevistas realizadas proporcionaram dados importantes sobre a realidade da escola, foram informações específicas, a partir do olhar de cada um, expondo em suas falas, suas vivências, desafios, dificuldades e limitações para o acesso às TICs no contexto da escola do campo.

A amostra da pesquisa foi composta por 07 (sete) professores da Escola, mais 01 (uma) coordenadora pedagógica e 01 (um) gestor. O critério para seleção dos sujeitos foi o de ser professor lotado na escola e atuar nas turmas de Ensino Fundamental nos anos iniciais, do 1º ao 5º Ano, foco dessa pesquisa, conforme apresentado na tabela 1.

Tabela 1 – Amostra dos Sujeitos da pesquisa

Quantidade	Categorias	Formação	Codínome
01	Professora	Licenciatura em Pedagogia e Sociologia.	P1
01	Professora	Licenciatura em Pedagogia e Matemática	P2
01	Professora	Licenciatura em Pedagogia	P3
01	Professora	Licenciatura em Pedagogia e Esp. Em Gestão Escolar e Psicopedagogia	P4
01	Professora	Licenciatura em Pedagogia	P5

01	Professora	Licenciada em letras e Esp. em Estudos Culturais da Amazônia.	P6
01	Professor	Licenciatura em Pedagogia e Matemática	P7
01	Coordenadora Pedagógica	Licenciatura em Pedagogia e geografia e Esp. em Gestão e Coordenação Escolar	C1
01	Gestora	Licenciatura em Pedagogia e História e Esp. Em Educação Especial	G1

Fonte: Elaborada pela autora.

Ao analisar a amostra da pesquisa segundo a tabela 1, identificou-se que todos os sujeitos da pesquisa são graduados, alguns com mais de uma graduação, outros são especialistas em áreas afins, evidencia-se a predominância de Pedagogos e do gênero feminino, sendo que apenas uma professora tem formação em letras e um professor do sexo masculino. Aponta-se que a escola conta com um quadro qualificado de profissionais para atuar na educação do campo. E com intuito de preservar a identidade dos sujeitos pesquisados, foram adotados codinomes, de acordo como exposto na tabela.

Para realização do trabalho de campo iniciou com a apresentação da proposta da pesquisa para a direção da escola e coordenação pedagógica, em seguida, foi agendada uma reunião com os professores do 1º ao 5º ano, coordenação pedagógica e gestor da escola para esclarecer o objetivo do trabalho. No decorrer do processo, a partir do mês de abril a junho, foram realizadas observações, registros, conversas e entrevistas com os envolvidos na pesquisa, não houve resistência na colaboração dos participantes selecionados, pois, também faço parte do quadro de funcionários da instituição, o que facilitou o acesso à escola. Contudo, procurei ser imparcial nas informações e da-

308 | dos coletados. A pesquisa realizada possibilitou aprofundar os estudos e conhecimentos sobre as TICs, proporcionando uma olhar mais crítico sobre a inserção dessas ferramentas nas escolas campesinas no Município de Cametá,

Educação do campo: gênese e conceituação básica

A Educação do Campo, inicia suas discussões no cenário nacional, a partir do final da década de 90, a partir da luta dos movimentos sociais Por uma Educação no/do campo. Esses embates conquistaram espaços nas agendas do governo e no campo da legalidade, contrapondo-se ao modelo de “Educação Rural”, “modelo de educação do patronato, que privilegia o estado de dominação das elites sobre os trabalhadores, como uma forma de domesticar os que tinham acesso à educação, desde então a serviço do controle sociopolítico”. (FERNANDES; MOLINA, 2004, p.65). Dessa forma, busca-se nessa conjuntura, um novo conceito que considere a vida e o trabalho do sujeito do campo, uma nova proposta de pensar e fazer educação do campo, como ressalta Caldart:

Educação do Campo como processo de construção de um projeto de educação dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, gestado desde o ponto de vista dos camponeses e da trajetória de luta de suas organizações. Isto quer dizer que se trata de pensar a educação (política e pedagogia) desde os interesses sociais, políticos, culturais de um determinado grupo social; ou trata-se de pensar a educação (que é um processo universal) desde uma particularidade, ou seja, desde sujeitos concretos que se movimentam dentro de determinadas condições sociais de existência em um dado tempo histórico. (2004, p.12).

Caldart enfatiza que a educação no/do campo ainda é um processo em construção, mas é pautada, pensada e construída a partir dos próprios sujeitos que vivem e fazem parte dessa realidade do campo, considerando suas lutas nos movimentos so-

ciais, luta por um modelo de educação e de campo que considere sua história e sua vida para construção de uma nova sociedade.

No cenário paraense, segundo Hage e Cruz (2015, p. 3), esse movimento de Educação do Campo surge a partir do Fórum Paraense de Educação do Campo (FPEC), em fevereiro de

2004, com o “objetivo de promover o processo de organização e mobilização pela construção de um projeto popular de desenvolvimento, de sociedade e de Educação” (FPEC, 2004). Para os autores, esse movimento no estado do Pará, vem contribuindo para discussões e “focando suas estratégias de organização e mobilização para o avanço de um projeto contra-hegemônico de desenvolvimento e de educação” (HAGE; CRUZ, 2015 p.1).

Identifica-se nas falas dos autores que os povos do campo, tanto no cenário nacional como estadual, se organizaram através de seus coletivos para discutir e lutar por uma nova proposta de educação, que seja construída no campo e com a sua participação, que respeite seus direitos, que valorize suas vivências, suas peculiaridades, sua identidade e não mais uma educação aos moldes urbanos, com apenas adaptações das escolas da cidade.

Ressalta-se que, historicamente, para os sujeitos do campo, as políticas públicas nunca foram prioridades, estiveram excluídos ou esquecidos nas agendas dos governos por muitas décadas, com “a imagem de que para a escolinha rural qualquer coisa serve. Para mexer com a enxada não precisa de muitas letras...Em nossa história a imagem de que a escola no campo, tem que ser apenas a escolinha das primeiras letras” (ARROYO, 1999, p.16 -17). Assim sendo, a educação também foi uma dessas exclusões, pois sempre foi destinado ao campo um olhar de menosprezo, visto como lugar inferior, de atraso, com povo sem cultura, sem conhecimento, lugar de pessoas preguiçosas e por lidar e trabalhar com a terra, não necessitavam de muitos conhecimentos, criando-se um estereótipo sobre os sujeitos do campo.

Nesse sentido, contrapondo essa visão negativa, os movimentos sociais surgem como protagonistas diante das mazelas

310 | vivenciadas no campo, através das lutas por políticas públicas de educação do campo que garantam o direito à educação e que seja no/do campo. “No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais”, (CALDART, 2002, p. 16). Caldart como uma das principais referências de pesquisa e também defensora da educação do campo ressalta que, é importante nesse contexto pensar essa educação com seus próprios protagonistas considerando seu território, suas vivências em todos os aspectos econômicos, sociais, culturais, etc.

Dessa forma, segundo Molina e Sá (2012) o movimento Por uma Educação do Campo emerge no seio desses movimentos sociais, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e se expande com a realização do I Encontro dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária – ENERA, no ano de 1997 e contou com várias adesões de outros movimentos sociais e organizações sociais. Após esse encontro, foi criado o movimento nacional denominado “Articulação Nacional por uma Educação do Campo”, que teve como objetivo “um novo jeito de lutar e de pensar a educação para o povo brasileiro que trabalha e vive no/do campo” (CALDART, 2004, p. 9), assim, através dessa mobilização popular fortalece o conceito de Educação do Campo e não mais educação rural ou educação para o meio rural.

Segundo Caldart, (2012), o surgimento da expressão “Educação do Campo” pode ser datado, nasceu no contexto de preparação da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia, Goiás, de 27 a 30 de julho 1998. Em contraposição a lógica perversa do capital, surge vinculada ao campo da agricultura camponesa, ligada aos movimentos sociais que lutam por políticas públicas específicas para o campo em seu território, principalmente, o direito à Educação, como afirma, Arroyo (2002, p. 18): “O movimento social é mais

exigente. Porque nos situa no terreno dos diretos, nos leva a vincular a educação com saúde, cooperação, justiça, cidadania. O direito coloca a educação no terreno dos grandes valores da vida e da formação humana”. E esse direito está garantido nas Diretrizes Complementares, em seu artigo 3º “A Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas suas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças” (BRASIL, 2008).

Diante desse cenário, a partir da década de 1980, com o processo de redemocratização do país e com a promulgação da Constituição Federal de 1988 que traz em seu artigo 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) que propõe no seu artigo 28:

Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias a 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; II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III – adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL/MEC, LDB 9.394/96, art. 28).

Assim, avanços surgem no campo da legalidade, partindo dessas garantias constitucionais, os Movimentos Sociais do campo buscam fortalecer e avançar suas lutas para a efetivação desses direitos. Dessa forma, a luta pela terra, pelo trabalho e pela dignidade ganha outra dimensão, o direito à educação e ao conhecimento, onde os sujeitos do campo sejam os próprios construtores de suas histórias. Mas essa luta perpassa por uma disputa de poder entre as classes sociais no capitalismo, no con-

312 | flito entre o capital e o trabalho. Contudo, nessa trajetória da educação importantes conquistas foram alcançadas nos marcos legais, tais como: aprovação das “Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo”, através da Resolução Nº. 1 do CNE/CEB em 2002 que em seu parágrafo único ressalta 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. (DOEBC, 2002).

Diante das reivindicações, conquistas são efetivadas nas legislações no que se refere à educação no/do campo, integrando a educação básica como modalidade de ensino. Nesse sentido, o Campo exige urgentemente através de seus movimentos sociais, uma educação que respeite seu território, sua cultura, sua identidade, pois são sujeitos históricos e, que, também tem direitos garantidos nas legislações, como ressalta, Munarim (2014):

Não é uma luta solitária (no sentido de exclusiva), que objetiva apenas igualar os níveis de educação do país, o acesso ao conhecimento universal, a inclusão dos excluídos. É, sim, um movimento de reivindicações, que preza por políticas de afirmação dos coletivos de pessoas que sempre foram marginalizadas na sociedade, ignoradas nas políticas públicas, consideradas sub cidadãos, sem direito à escola, à terra, ao teto, à vida; que preza por um outro projeto de campo ao compreender o território como espaço de vida. Que mostra como essa dicotomia abissal não é natural, mas que tem uma história e que ela precisa ser questionada (2014, p. 53).

Compactuando com as premissas da autora, afirma-se que dessa forma, é necessário que haja políticas públicas que atendam

aos anseios dos povos do campo, e, principalmente, ao processo educacional, com escolas próximas de seu território, com boa infraestrutura, com profissionais que respeitem as identidades e especificidade de cada comunidade, com transporte escolar, merenda de qualidade para todos e com currículos voltados para sua realidade, promovendo dessa forma, uma educação emancipadora e cidadã. Conforme salienta Munarim, (2014, p.58) “O movimento pela Educação do Campo não pretende reforçar a dicotomia campo cidade, mas valorizar as características de cada um desses contextos, pois eles se complementam”.

Nesse sentido, compreende-se que a educação do campo é uma discussão ainda em movimento, que reivindicam melhorias, direitos a educação e políticas públicas para os sujeitos do campo, é um movimento real, que crítica a educação historicamente hegemônica, que vê o sujeito como “estado de coisa”. Esses movimentos tem o sujeito do campo como protagonista que pensa e que luta por uma educação libertadora de toda forma de opressão que respeite e valorize sua história, sua cultura e sua identidade.

A relação das tecnologias da informação e comunicação e a educação do campo

A tecnologia é fruto do desenvolvimento e do conhecimento humano que foi evoluindo e transformando o mundo, seu espaço, sua realidade. Nesse sentido, a tecnologia vem conquistando cada vez mais espaço na sociedade contemporânea e se faz presente nos diversos setores, tanto no industrial, econômico, como no campo educacional. Assim, o mundo presencia continuamente invenções tecnológicas, pois, o homem produz novos conhecimentos, inventa, cria e recria e dessa forma contribui e promove transformação na sua vida e na vida das pessoas, conforme pontua Kenski (2012, p.15) “as tecnologias são tão antigas quanto a espécie humana. Na verdade, foi a engenhosidade

314 | humana, em todos os tempos, que deu origem às mais diferenciadas tecnologias”.

Contudo, a partir do século XX, vivencia-se na sociedade global o surgimento de mais uma inovação tecnológica denominada de “Tecnologia da Informação e Comunicação” (TICs), afetando as pessoas em todos os espaços e lugares, levando a informação em tempo real, como ressalta Kenski (2012) Os novos meios de comunicação ampliam o acesso à notícias e informações para todas as pessoas, jornais, revistas, rádio, cinema, vídeo, etc, que são suportes midiáticos populares, com enorme penetração social. Baseados no uso da linguagem oral, da escrita e da síntese entre som, imagem e movimento, o processo de produção e uso desses meios se popularizam e chegam a todos os espaços sociais.

Nesse sentido, as TICs causaram uma grande transformação social e que atingiram de alguma forma a todos. Para Oliveira, Cardoso e Barreiros, (2004, P. 62) as novas tecnologias da informação e da comunicação, especialmente a Internet, conseguiram transformar o mundo e os que nele habitam, na medida em que “aumentar[am] de modo quase ilimitado a capacidade humana para comunicar, para informar e ser informado, para conhecer e saber”. Assim, através da internet surgem novas possibilidades e formas das pessoas se comunicarem, se informarem independente do lugar ou país que estejam, quebrando barreiras e ultrapassando as fronteiras com apenas um acesso, através dessas novas invenções com as tecnologias digitais, surge a nova era do celular, smartphones, computadores, tablets, etc. Subtil (2013, p. 409) afirma que:

O contexto atual é do capitalismo globalizado, com a superação das fronteiras geográficas, econômicas e culturais o que permite a circulação, em tempo real, de produtos e a interatividade em redes de interfaces aglutinando todas as tecnologias e ecologias intelectuais em grupos ou “cada um na sua”.

Segundo a autora atualmente vivencia-se essa transformação na maneira de interagir uns com os outros. Contudo, essa transformação é reflexo da sociedade capitalista que cria mecanismo para atingir seus objetivos, abrangendo a todos independentemente do local, espaço que esteja, através dessas inovações tecnológicas e principalmente das tecnologias digitais em redes, onde as informações, notícias e propagandas chegam em tempo real, ultrapassando barreiras geográficas e atingindo a toda sociedade como possíveis consumidores.

Nesse sentido, com a evolução das telecomunicações e principalmente com o avanço da internet, teóricos como Castells, Bell, Schaff passam a denominar a sociedade de diversas maneiras. Martins Augusto (2014) em sua pesquisa, ressalta que atualmente, são as tecnologias da informação e da comunicação (TICs) o principal motor da sociedade contemporânea, denominada, não sem muitas controvérsias, “sociedade da informação”, “sociedade do conhecimento”, “sociedade em rede”. A autora enfatiza que o conceito de Sociedade da Informação surgiu no âmbito da sociedade pós-industrial, a partir da primazia das tecnologias da informação e da comunicação, no seio da sociedade e da economia, que transformaram a produção de informação e conhecimento e a comunicação nas atividades mais importantes na produção de valor e capital, sendo a “Internet a sua estrutura emblemática” (2014, p. 98).

Prazeres também enfatiza em sua pesquisa que esse novo paradigma defendido por esses teóricos, “tem em sua base a sustentação do projeto hegemônico do capital, e defendem um novo tipo de organização social, estruturada em torno da defesa da perda de centralidade do trabalho em detrimento do conhecimento e da informação” (2016, p. 58). Diante do exposto pela autora vivencia-se uma nova ideologia imposta pelo capital, que se beneficia das tecnologias para manter sua hegemonia em detrimento da exclusão e alienação das pessoas.

Nesse sentido, essas inovações trazem mudanças e, inúmeras possibilidades que facilitam a vida em sociedade, contudo, é importante ressaltar que não trazem apenas benefícios, mas também desafios e perigos. Essas transformações também causam mudanças na área educacional, onde as escolas precisam acompanhar os novos tempos, a era da tecnologia, não se ausentando dessas ferramentas que hoje estão presentes na vida das pessoas, em todos os lugares, e que são dominadas principalmente pelas novas gerações.

Dessa forma, criam-se novas possibilidades de ensinar e aprender, utilizando as tecnologias como ferramenta para mediar o processo de ensino-aprendizagem, auxiliando os educadores e alunos na construção do conhecimento de forma mais atraente e dinâmica voltada para sua realidade do campo. Contudo, a análise da introdução das TIC's no campo educacional necessita de uma reflexão profunda como ressalta Selwyn (2017, p. 87):

Precisamos criar narrativas sobre a educação e o “digital” que sejam mais bem desenvolvidas e realistas possível, não se trata de uma área de discussão que leve a um caminho único e óbvio, a um consenso ou a uma verdade inequívoca. Pelo contrário: a área da educação e tecnologia requer muito debate e análise, escrutínio e contestação.

Selwyn a partir de uma visão crítica da inserção das TIC's na educação enfatiza que é necessário problematizar, refletir e aprofundar as discussões em torno dessas ferramentas na educação pois, nem sempre a introdução dessas inovações acrescentam mudanças na escola e na sala de aula. Subtil (2013, p. 407) também enfatiza a importância dessa discussão ressaltando que: “as tecnologias (contemporâneas) aqui discutidas não foram criadas para a educação, elas foram prioritariamente destinadas a resolver problemas em outras áreas e depois adaptadas e apropriadas para o uso pedagógico. Assim, na escola elas são “de segunda mão”. Nesse sentido, é necessário refletir sobre a inserção tecnológica na educação campesina.

As TIC'S no contexto da educação do campo

É fato que as TICs ocuparam todos os espaços da sociedade de maneira avassaladora, se expandindo também para o setor educacional, criando novas “possibilidades” no processo de ensino aprendizagem, como recursos tecnológicos e ferramenta para mediar a aprendizagem do aluno. Portanto, as tecnologias educacionais precisam ser um “instrumento mediador entre o homem e o mundo, o homem e a educação, servindo de mecanismo pelo qual o educando se apropria de um saber, redescobrimdo e reconstruindo o conhecimento” (NISKIER,1993, p. 11). Assim, as TICs devem ser consideradas como um instrumento mediador da aprendizagem, pois, elas são apenas ferramentas que precisam do ser humano para funcionar ou produzir.

Com a utilização das tecnologias nas salas de aula, há a possibilidade de promover um espaço mais dinâmico, prazeroso e participativo para os alunos na construção do conhecimento. Contudo, a mediação pedagógica precisa ser feita através de um olhar crítico e criativo na Educação do/no campo, de acordo com Kenski (2012, p. 103):

O uso criativo das tecnologias pode auxiliar os professores a transformar o isolamento, a indiferença e a alienação com que costumeiramente os alunos frequentam as salas de aula, em interesse e colaboração, por meio dos quais eles aprendam a aprender, a respeitar, a aceitar, a serem pessoas melhores e cidadãos participativos.

Castro (2000), também afirma que as tecnologias da informação são recursos que auxiliam o professor no processo de ensino-aprendizagem, transmitindo o conhecimento de uma forma criativa, dinâmica e contribuindo ao direito de estudar e aprender com mais interação. Contudo, Prazeres (2016, p. 136) ressalta que “A mediação se faz essencial, mas não a mediação que favorece aos aspectos instrumentais, o uso pelo uso das ferramentas, mas aquela que atribui uma dimensão pedagógica capaz de oportunizar espaços de diálogo, reflexão, possibilitando a superação instrumental na escola.”

A autora enfatiza a importância de ter um olhar crítico para o uso dessas tecnologias em sala de aula, não apenas instrumental mas, ir além e construir momentos e possibilidades de novas aprendizagens. Assim, é importante garantir os direitos ao acesso a essas inovações que estão na Constituição Federal no Art. 5º “todas as pessoas têm o direito ao acesso a informação” e nos Documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais, pontuando que: “É indiscutível a necessidade crescente do uso de computadores pelos alunos como instrumento de aprendizagem escolar, para que possam estar atualizados em relação às novas tecnologias da informação e se instrumentalizarem para as demandas sociais presentes e futuras” (BRASIL, 1998, p. 96)

A partir desses documentos oficiais são implementadas diretrizes para a educação no cenário nacional, porém, desde sua vigência, até os dias atuais, muitas escolas ainda não promoveram essas mudanças ou incluíram às TICs em seus currículos e projetos educacionais, muitos, por falta de conhecimento na área, outras, por falta de estrutura ou até mesmo de equipamentos tecnológicos e espaços adequados. Destaca-se que essa realidade é muito mais evidente nas escolas do campo. Contudo, é importante destacar que o acesso as TICs para a educação do campo também está pautada nas DOEBEC (2002) em seu parágrafo único citado anteriormente.

Assim, ressalta-se que esses sujeitos estão amparados pelas legislações no que diz respeito ao acesso às tecnologias, têm direito a ter oportunidade de interagir e vivenciar essas modernidades no seu espaço, na sua comunidade, criando novas possibilidades de saberes para melhorar ou transformar sua vida e da sua comunidade, porém, ainda se presencia o não cumprimento dessas legislações, e nesse contexto, enfatiza mais uma vez a exclusão desses sujeitos. Pois, nas escolas do campo, essas inovações ainda são insignificantes ou inexistentes, deixando os alunos e professores à margem do acesso de democratização as

TICs. Essa realidade é mais visível no cenário amazônico onde as políticas de inclusão digital são poucas e as vezes inexistentes como veremos no próximo tópico.

Os limites e desafios das TIC'S na Amazônia

As TICs, atualmente se configuram como uma ferramenta de grande potencial, aliada ao processo educacional poderá tornar a educação mais prazerosa e dinâmica a partir de uma abordagem crítica e pedagógica proporcionando integração e troca de conhecimento, tendo os sujeitos não apenas como usuários mas também, protagonistas e transmissores de informações, compartilhando saberes, reivindicando e buscando solucionar problemas sociais para a construção de uma sociedade melhor. Contudo, as escolas do campo, ainda não vivenciam esse processo, será que os educandos e os sujeitos do campo não fazem parte dessa sociedade democrática e do acesso as tecnologias? Segundo, Oliveira, Cardoso e Barreiros (2004, p. 72):

Será fundamental para a constituição de sociedades mais democráticas na medida em que só esse acesso poderá permitir a diversidade de vozes ouvidas e a consequente construção do processo de integração democrática e de formação de opinião pública [...] Numa sociedade em que a comunicação e a informação jogam um papel central, quem desempenhar o duplo papel de consumidor e de produtor de informação, estará mais bem colocado para usufruir das potencialidades da «Era da Informação». Se a Internet é uma forma de organização social, será tanto mais útil quanto os cidadãos tiverem consciência da sua diversidade e das ferramentas para lidar com ela.

Nesse sentido, é essencial incluir nas escolas do campo, o uso e o acesso às TICs, não apenas como uma ferramenta ou recurso para mediação da aprendizagem, mas também, como instrumento de possibilidades de construção do conhecimentos e de valorização de sua identidade e, também, de transformação e denúncias das mazelas e descasos, destinados historicamente

a esses sujeitos. Assim, pensar as tecnologias para o contexto da educação do campo “numa perspectiva de democratização e apropriação das novas tecnologias que não destitua a escola do campo de seu território e de suas reivindicações, que articule a importância de legitimar o campo e seus sujeitos, suas lutas e seu saberes” (MUNARIM, 2014, p. 80).

Dessa forma, é importante que as escolas incluam no seu cotidiano as novas TICs e compartilhem com os alunos as potencialidades dessas inovações na aprendizagem, pois as crianças do campo em sua maioria têm acesso a essas ferramentas em suas residências, através da televisão, Dvd, celular e tablet repletos de jogos e interatividades que despertam fascínio e encantamento, Moran (2001, p. 33) ressalta,

A criança também é educada pela mídia, principalmente pela televisão. Aprende a informar-se, a conhecer - os outros, o mundo, a si mesmo - a sentir, a fantasiar, a relaxar, vendo, ouvindo, “tocando” as pessoas na tela, que lhe mostram como viver, ser feliz e infeliz, amar e odiar. A relação com a mídia eletrônica é prazerosa - ninguém obriga - é feita através da sedução, da emoção, da exploração sensorial, da narrativa...

Contudo, não basta apenas introduzir as TICS no processo educacional, isso não vai proporcionar as mudanças na educação, é preciso ter também políticas públicas, de fato, voltadas para esse contexto: com currículos flexíveis voltados à realidade dos sujeitos do campo, ambiente escolar adequados, formação dos professores, entre outros.

Nesse sentido, destacaremos alguns pontos que refletem a ausência e negação de direitos aos sujeitos do campo ao acesso à tecnologia digital como identificados na pesquisa de campo, como a frágil cobertura dos sinais das empresas telefônicas, TVs e pontos de internet que são restritas ou inexistentes. Este fato leva os moradores do campo da comunidade de Pacajá a buscar acesso particular, como a aquisição de antenas e pacotes

de internet, que tornam o acesso às mídias a um custo elevado e assim, dificultam o acesso de uma grande parte da população do campo e, principalmente, as escolas, que diante de tantas prioridades, os investimentos para as mídias são deixados para segundo plano.

Outros pontos que limitam o uso dessas tecnologias nas escolas do campo amazônico é a falta de recursos tecnológicos e equipamentos adequados para atender a demanda dos educandos a falta de laboratórios de informática, e de profissionais capacitados para trabalhar com essas ferramentas. Ressaltar-se também as, especificidades existentes nas escolas sendo que as condições estruturais das maiorias das escolas camponesas são precárias, sem estruturas, sem materiais, e às vezes sem prédios próprios.

Destaca-se também a ausência de capacitação e de Formação Continuada para os educadores, para que possam utilizar essas novas ferramentas e tecnologias como fonte de pesquisa e conhecimento em sua prática pedagógica e, no dia a dia de sua sala de aula e com isso, criam aversão, demonstrando insegurança para utilizar essa inovação.

São inúmeros os desafios que as escolas do campo na Amazônia vivenciam no seu cotidiano para promover educação que atendam as reais necessidades de seus sujeitos, pois, não basta apenas fornecer equipamentos tecnológicos, através de programas de governos, é necessário políticas públicas que assegurem os direitos conquistados nas legislações e principalmente políticas que respeitem as identidades dos povos camponeses. Para ter de fato uma inclusão digital nas escolas do campo é necessário não apenas o acesso à rede, mas ir além, como ressalta Munarim:

Nesse contexto, sabemos que apenas conectar escolas à rede de computadores não basta. São necessárias políticas públicas afirmativas que possam fortalecer as comunidades de zonas rurais, que problematizem e busquem soluções ao impacto do agronegócio na agricultura familiar, que valorizem saberes diferentes que não se limitem a um currículo escolar

formal, que garantam que o atendimento básico de saúde, transporte, saneamento, água, luz e lazer acompanhe as inovações previstas à conexão de internet nas escolas. E que nenhuma dessas previsões fique apenas nas promessas não cumpridas pelos governos. (MUNARIM, 2014, p 62 e 63)

Corroborando com a autora afirma-se que é essencial garantir políticas públicas que atendam aos sujeitos do campo e que promovam melhoria de vida e fortaleça a sua comunidade. Assim, não se pode excluir os sujeitos das escolas do campo de toda essa transformação que a sociedade contemporânea vem construindo, é importante despertar para um novo olhar para a educação do campo, mas para isso, é imprescindível formação para os educadores, equipamentos para as escolas, prédios com estruturas apropriadas, entre outros.

Apresentando a escola do campo Cameté/PA

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Osmarina Andrade dos Santos, está localizada na Comunidade de Pacajá, aproximadamente a 5 km da sede de Cameté/PA. Teve sua inauguração em dezembro de 2011 e recebeu esse nome em homenagem à professora Osmarina Andrade dos Santos, a qual foi moradora e professora na comunidade, atuando muitos anos na educação de crianças e jovens dessa localidade, contribuindo para a escolarização desses sujeitos. É uma comunidade simples e acolhedora, que tem como principal fonte de renda da população a agricultura familiar, a pesca, além do funcionalismo público e dos Programas sociais como Bolsa Família e o Seguro Defeso.

Atualmente, a Escola atende um público de 349 educandos, distribuídos em 18 turmas, em três turnos: matutino, vespertino e noturno. Tem como oferta de ensino, desde a Educação Infantil, Ensino Fundamental completo do 1º ao 9º Ano e a modalidade Educação de Jovens e adultos (EJA) na 3ª e 4ª Etapas,

a escola é classificada como de médio porte, por atender essa demanda de alunos. É uma escola polo, pois, recebe alunos da comunidade local e das comunidades do entorno como: Cujarió, Guajará de Nazaré, Irapá e Cametá-Tapera. É ofertado o transporte escolar terrestre, porém, conta apenas com 01 (um) ônibus, o que é insuficiente para atender a demanda da escola. Os turnos com maiores números de alunos são: manhã e tarde, sendo que o turno da noite conta com o número de alunos bastante resumido.

Quanto ao ensino, é ofertado o modelo seriado, o que justifica algumas matrículas de alunos das comunidade próximas, no ensino fundamental anos iniciais de 1º ao 5º ano, pois, apesar de possuírem escolas próximas de suas residências, estas ofertam o modelo multisseriado de ensino. Assim, muitos pais preferem matricular seus filhos em escolas mais distantes e se deslocar diariamente com as crianças para a escola seriada, a qual possui uma visão de escola urbanocêntrica, como ressalta Hage:

A visão urbanocêntrica apresenta o espaço urbano como o lugar de possibilidades, modernização e desenvolvimento, acesso à tecnologia, à saúde, à educação de qualidade e ao bem-estar das pessoas, e o meio rural como o lugar de atraso, miséria, ignorância e não desenvolvimento. São esses argumentos que induzem educadores, estudantes, pais e muitos outros sujeitos do campo e da cidade a acreditarem que o modelo seriado urbano de ensino deve ser a referência de uma educação de qualidade para o campo e para a cidade e que sua implantação seja a única solução para superar o fracasso dos estudantes nas escolas rurais multisseriadas. (2011, p.105).

Identifica-se que essa visão de modelo seriado aos moldes da cidade, como ressalta o autor, é referência de qualidade de educação para muitos pais, e até mesmo para os docentes, que acreditam que sendo apenas uma série por sala, terá um ensino melhor e mais qualificado. Contudo, revela-se assim, a falta de estrutura da maioria das escola do campo, as quais possuem condições inadequadas de funcionamento, com falta de materiais, de

324 | equipamentos, merenda, entre outros. Mas essa realidade não é muito diferente da escola pesquisada, pois apesar de ter estrutura física boa passa pelas mesmas dificuldades, evidenciando dessa forma o descaso do poder público com a educação do campo.

A Escola, por ser construída há poucos anos, atende aos padrões estabelecidos pelo MEC, possui oito (08) salas de aula amplas, biblioteca, sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), sala dos professores, secretaria, sala de informática, diretoria, banheiros, copa com refeitório e uma quadra poliesportiva. Conta no seu quadro docente com vinte e três (23) professores, todos graduados em suas áreas de atuação, sendo um (1) mestre e dois (2) mestrandos, todos são concursados e efetivos, sendo três (03) na Educação Infantil, seis (06) no Ensino Fundamental Menor, um (01) no AEE e treze (13) no Ensino Fundamental maior e EJA. Desses professores, apenas nove (09) são moradores da comunidade local e vizinhas, os outros, residem na cidade de Cametá e deslocam-se diariamente para a escola. Conta ainda, no quadro administrativo com um (01) gestor, uma (01) Coordenadora Pedagógica e uma (01) Secretária e com os funcionários de apoio, sendo: uma (01) manipuladora de alimentos, um (01) técnica em alimentação escolar, quatro (04) vigias, e um (01) serviços gerais.

Nas informações coletadas constatou-se que o quadro de docentes está completo, não há falta de profissionais para atender as turmas, apesar da maioria deles residirem no espaço urbano, detectou-se que são profissionais presentes. Contudo, o quadro de apoio é insuficiente para atender a demanda da escola, não há agente administrativo, porteiro e necessita de mais agentes de serviços gerais e merendeiras para realizar os trabalhos na escola.

Atualmente, a escola está em processo de discussão e construção do seu Projeto Político Pedagógico. Contudo, tem como norte em seu Projeto de Gestão Escolar para o ano letivo corrente o Projeto Currículo em Movimento: Valorizando as di-

versidades Culturais e Compartilhando Saberes, com os seguintes eixos: Identidade, Cultura, Cidadania e Integração: Família x Escola, trabalhando e inserindo em seu currículo a identidade dessa comunidade enfatizando a realidade, história e vivência desses cidadãos.

A escola vem participando das avaliações externas e alcançando bons desempenhos no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) a partir do ano de 2013 no ensino fundamental anos finais (9º Ano) e a partir de 2015 anos iniciais (5º Ano), como podemos verificar na Tabela 2 a seguir.

Tabela 2 - Resultado do IDEB da Escola e do Município de Cametá.

Ano da avaliação	IDEB da Escola 5º Ano - 9º Ano		IDEB do Município de Cametá 5º Ano - 9º Ano	
Ano de 2013	--	2.3	3.7	3.3
Ano de 2015	4.0	3.3	3.9	3.3
Ano de 2017	*	35	3.8	3.2

Fonte: Dados do Portal MEC-INEP

* Números de participantes no SAEB insuficiente para que os resultados sejam divulgados.

Ao analisar a Tabela 2, ressalta-se que a escola vem alcançando bons desempenhos no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), apesar de iniciar sua participação no ano de 2013 com resultado abaixo do nível municipal nos anos finais do ensino fundamental, conseguiu melhorar nos anos seguintes. Já nos anos iniciais, teve sua participação a partir de 2015, obtendo a média 4.0 superando a média Municipal. Assim, diante desses dados identifica-se uma boa qualidade de ensino ofertado nessa instituição superando muitas realidades das escolas urbanas. Dessa forma, analisar-se-á a seguir como a es-

326 | cola vem desenvolvendo no seu cotidiano o uso das TICs para desenvolver a melhoria e a qualidade do ensino.

A realidade tecnológica da escola do campo: EMEF Professora Osmarina Andrade dos Santos

Verificou-se, através das observações no espaço escolar que as TICs estão presentes no contexto da EMEF Prof^a Osmarina Andrade dos Santos, porém, de forma restrita e limitada, pois, conta com pouca estrutura tecnológica e ainda a maioria dos computadores existentes estão sucateados, sem utilidades como apresentado na tabela.

Tabela 3 – Estrutura Tecnológica das TICs na Escola

Quantidade	Equipamentos	Equipamentos funcionando	Equipamentos danificados
07	Computadores	01	06
01	Data show	01	-
01	Televisão	01	-
03	Impressoras	02	01
01	Caixa amplificadora	01	-
01	Ponto de internet	01	01
01	Micro system	01	-
02	Microfones	02	-

Fonte: Elaborada pela autora

Ao analisar a Tabela 3, relativo à estrutura tecnológicas das TICs, identificou-se que os equipamentos, existentes são insuficientes para atender à demanda dos professores e alunos, pois, a maioria dos computadores estão sucateados, danificados,

sem manutenção e dessa forma, não estão disponíveis aos docentes como instrumentos de acesso à pesquisa e para utilização em suas atividades escolares como também para uso da comunidade escolar.

Através dos dados obtidos no contexto da escola pesquisada, argumenta-se que os limites para uma real efetivação de inclusão digital na EMEF Osmarina Andrade dos Santos, não se difere da realidade de outras escolas, como destacado anteriormente a frágil estrutura tecnológica, a ausência de formação dos docentes para o uso das TICS na Educação e a baixa conexão ou inexistência ao acesso a rede de computadores.

No que se refere a estrutura tecnológica como visto anteriormente, verificou-se que a escola vem enfrentando dificuldades com a falta de recursos e de equipamentos no seu cotidiano, pois, não recebeu recursos financeiros nos últimos anos, como afirma a gestora G1 “A escola não recebeu recursos porque estava com problemas no Conselho Escolar e só recentemente conseguimos regularizar. Estamos aguardando os recursos para manter a escola”. A coordenadora pedagógica também argumenta que, “a dificuldades é a falta de estrutura de acesso às TICs, pois a escola no momento, encontra-se sem recursos financeiros para viabilizar e promover de forma mais eficaz a utilização dessas tecnologias”.

Para Castro “Não há dúvida de que os sujeitos do campo sofrem uma exclusão de oferta de computadores e internet no campo. Essa exclusão só vem se associar a outras tantas como falta de educação, políticas de fortalecimento da agricultura familiar e abandono do estado” (2015, p. 123-124). Essa ausência de estrutura tecnológica que a autora se refere, também é enfatizada nas falas dos professores como ressalta a P5 “um dos maiores desafios é a implantação e organização do laboratório de informática. Hoje, na nossa escola, os professores trabalham com seu próprio material e assim fica difícil todos terem acesso a essa tecnologia”. Nesse sentido, identifica-se nos relatos a an-

gustia dos profissionais em relação a realidade da escola, pois, não são apenas os recursos tecnológicos que são limitados, mas também, materiais de consumo, essenciais para manter o cotidiano escolar.

A falta de recursos tecnológicos, principalmente dos computadores do laboratório de informática disponibilizados pelo Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo) em 2011, estão todos danificados, limitando assim, o acesso de alunos e professores, demonstrando a precarização da estrutura tecnológica e da falta de políticas públicas mais efetivas para promover a inclusão desses sujeitos, como afirma, Prazeres, (2016, P.193)

[...] há de reconhecer que a presença de tecnologias nas escola, sem condições estruturais, tecnológicas e de formação docente, termina “empobrecendo” a dimensão pedagógica e reforçando a dimensão mercadológica, ou seja, há uma inclusão às avessas. De outra forma, o sentido da “inclusão” é limitado, pois se converte em apenas “dar acesso”, sem priorizar as condições desse acesso.

A fala de Prazeres revela a realidade da maioria das escolas públicas no Brasil, com implantação de programas de governo, como o ProInfo citado anteriormente e o GESAC, que são Programa de Inclusão digital, este chegou recentemente na escola, porém, apenas com o ponto de internet, sem estrutura para expandir para a comunidade escolar, assim, beneficiando apenas as empresas que fornecem equipamentos, numa falsa “inclusão”, como ressalta a autora “dar acesso”, sem priorizar as condições de acesso.

Um outro ponto que limita a apropriação das tecnologias na escola é a ausência de formação para os professores para a utilização das TICs na educação, o que se reflete na falta de conhecimentos básicos de informática e habilidades de determinados professores que ainda encontram dificuldades e insegurança para manusear essas ferramentas na sua prática pedagógica.

Quando os sujeitos foram questionados sobre a formação continuada específica para o uso da tecnologia na educação, estes foram unânimes em responder sobre a ausência de formação na escola e da própria Secretaria Municipal de Educação (SEMED) do Município de Cametá, que não oferta essa demanda específica de formação.

Contudo, é importante destacar que a formação não é apenas para aprender a utilizar as tecnologias em sala de aula, é muito mais que isso, como afirma Munarim (2014). A formação dos professores para o uso das tecnologias não deve se resumir apenas ao seu uso em sala de aula, mas também a momentos de reflexão em que eles possam conhecer, compreender e problematizar junto aos estudantes as dimensões políticas e econômicas que estão em jogo na produção dessas tecnologias. Compartilhando dessas ideias, Subtil reforça a importância de uma formação que leve o docente a refletir de forma crítica sobre a utilização das tecnologias no ambiente educacional,

A formação dos professores deve considerar as mediações tecnológicas como decorrentes de processos históricos e sociais tributárias de ecologias cognitivas específicas sempre tendo em vista para quê, para quem e a que tipo de sociedade se referem esses objetos. Na verdade a formação dos sujeitos deve levar a um manejo crítico e autônomo tanto das informações quanto das tecnologias, duas dimensões inseparáveis do conhecimento contemporâneo. (SUBTIL, 2013, p. 412).

Nesse sentido, a ausência de formação docente como enfatiza a autora, revela mais um dos entraves para a efetivação do uso das tecnologias na escola, limitando o uso e acesso desses meios de forma crítica e criativa, por parte dos docentes, restringindo as possibilidades que elas podem proporcionar na mediação do fazer pedagógico do professor de forma mais consciente e transformadora de sua própria realidade sendo que este aspecto pode ser evidenciado na fala Prazeres que:

[...] acredita-se que nenhum curso fará com que os sujeitos incorporem tecnologia em suas atividades pedagógicas se estiver distanciado do contexto real de trabalho do professor, se não estiver revestido de sentido e significado ao seu fazer pedagógico, e, além disso, puder fornecer subsídios para um olhar crítico sobre essa inserção no contexto escolar. (PRAZERESS, 2016, p.184).

A autora faz uma reflexão sobre a formação dos educadores para o uso das TICs, enfatizando que estas devem ser significativas e voltadas para a realidade do contexto escolar desses sujeitos, promovendo uma formação crítica para que possam proporcionar transformação e mudanças para sua prática pedagógica e uma educação mais democrática.

Outro fator que detectou-se na pesquisa, foi a dificuldade de acesso à tecnologia digital no espaço escolar, e também na comunidade onde a escola está inserida, pois a cobertura do sinal das operadoras telefônicas no espaço escolar é inexistente devido a sua localização geográfica, como ressalta uma das professoras (P2) “As dificuldades são muitas, pois a nossa escola não tem disponível todas essas tecnologias e para usarmos, às vezes, temos que buscar fora da escola” Assim, para utilizar a internet e realizar as pesquisas online, os docentes que têm acesso a essas ferramentas utilizam através de seus dados móveis ou internet particulares em sua residência, e depois, socializam com os demais que não tem acesso à rede.

A escola recebeu há dois meses, um ponto de internet via satélite do Programa do Governo Federal, Governo Eletrônico Serviço de Atendimento ao Cidadão, (GESAC) que tem como objetivo promover a inclusão digital e oferecer ferramentas em tecnologias de informação e comunicação à escola. Porém, chegou apenas a antena e o ponto de internet, não vieram novos computadores para reativar o laboratório de informática, ficando inviável a “inclusão digital” da comunidade escolar. Dessa forma, os professores criam estratégias para ter acesso à rede,

realizando coletas para comprar o roteador e distribuir a internet nos celulares via Wi Fi.

Nesse sentido, identifica-se que apesar dos programas todo Governo ter como objetivo realizar a política de inclusão digital a todos os brasileiros, como direito do cidadão, isso não está ocorrendo de fato na realidade da escola, pois, não está possibilitando aos sujeitos o acesso às informações e à comunicação, como ressalta Prazeres, (2016, p. 205) “[...] Os sujeitos que vivem na Amazônia precisam ser incluídos porque a tecnologia como construção humana deve pertencer à humanidade, portanto, os seus benefícios devem ser acessados por todos”. No que se refere aos programas de inclusão digital do Governo Federal voltados às escolas do campo Munarim enfatiza que “Os projetos se propõem a levar equipamentos antes mesmo da estrutura de acesso (luz, telefonia, Internet) estar montada, pois, historicamente o campo não foi lugar de políticas públicas que privilegiassem direitos básicos do ser humano (2014, p. 96-97).

Corroborando com essas análises Prazeres (2016) ressalta que quando se refere ao acesso à inclusão digital, “a questão se complexifica, já que a literatura aponta que é enganoso o discurso em que se assentam as políticas de inclusão digital uma vez que não conseguem incluir a todos no sistema capitalista”. As autores enfatizam que as políticas públicas de inclusão digital destinadas às escolas públicas, são apenas discursos e que isso não acontece de fato nas escolas, evidenciando essa realidade na escola pesquisada.

Contudo, apesar de carência de recursos e dos equipamentos tecnológicos serem insuficientes, os professores buscam saídas e formas coletivas para utilizar as TICs nas suas práticas pedagógicas, se organizam para planejar, discutir, pesquisar e socializar as atividades que são desenvolvidas nas salas de aulas, nos projetos pedagógicos ou nas sequências didáticas. Assim, decidem o que serão abordados, qual a temática, os conteúdos e as atividades de acordo com a proposta pedagógica da escola e

332 | quais tecnologias, mídias serão utilizadas para alcançar os objetivos propostos nas aulas.

Dessa maneira, os professores utilizam seus próprios equipamentos, como notebook, caixa de som, celular, tablet, materiais pedagógicos, etc, que levam à escola e compartilham com os demais colegas, ou realizam as atividades coletivamente. Segundo Munarim (2014, p. 103-104): “Não são as tecnologias digitais que irão salvar a educação...Elas podem revolucionar a comunicação, o acesso à informação, os espaços de criação, diálogo, expressão, criação de redes, mas não substituem a criatividade, o conhecimento e o papel mediador do professor”.

Corroborando com a autora, diante da realidade vivenciada nesta escola afirma-se que realmente não são as tecnologias que irão promover uma educação mais eficiente, garantindo a solução dos problemas educacionais, mas, enfatiza a importância da criatividade desses professores em sala de aula, os quais são insubstituíveis, pois, diante das dificuldades e desafios buscam estratégias para promover um ensino mais atraente, dinâmico e lúdico para os alunos, utilizando as tecnologias para contribuir com uma educação de qualidade e mais humana.

Diante dessas evidências, os professores foram unânimes em relatar que utilizam as TICs em suas aulas, porém, não constantemente, devido as dificuldades relatadas anteriormente, mas enfatizam que gostariam de utilizar com mais frequência em suas práticas pedagógicas, pois acreditam que elas podem contribuir para a aprendizagem em sala de aula. Como ressalta a professora P 1: “Utilizo as TICs como: notebook, data show, celular, entre outros, com o objetivo de proporcionar uma aula mais didática, atrativa e interessantes, contribuindo para o processo de ensino aprendizagem”. Para a professora P 6: “As TICs estão presentes nas minhas aulas, com o objetivo de torna-las mais dinâmicas e atrativas para meus alunos, viabilizando a discussão, a troca de ideias e experiências para a aquisição dos conhecimentos”.

Nesse sentido, identificou-se que as tecnologias mais utilizadas pelos docentes nas suas práticas pedagógicas são: o data show, caixa de som, notebook, pen drive, impressora e o celular, para mediar suas atividades pedagógicas. Assim, registram e constroem momentos de aprendizagens significativas voltados para a realidade dos educandos dessa comunidade, através de fotos, filmagens, vídeos, slides, etc, que retratam e valorizam seu espaço e suas vivências no/do Campo, ressignificando o dia a dia da sala de aula, pois, essas ferramentas auxiliam na mediação das aprendizagens dos alunos e promovem a interação professor, aluno e conhecimento, como ressalta Batista, (2019, p. 123)

Aparece aqui o valor mediador da educação, personificado nos agentes formadores (professores), para ressignificar as tecnologias às condições da realidade, na qual estão sendo inseridas, e para possibilitar aos sujeitos uma formação que permita problematizar as situações à sua volta. Assim, para que tecnologias como o celular possam servir à educação, precisam adotar outras significações, em que seus usos estejam voltados em função da construção do conhecimento.

Compartilha-se com as ideias da autora que é preciso ressignificar o uso das tecnologias em sala de aula, pois elas apresentam inúmeras potencialidades e o professor é o principal mediador nesse processo. Assim, Identifica-se que os professores compactuam das mesmas ideias quanto a importância do uso das TICs em suas atividades, para a professora P1 essas novidades possibilitam o “trabalho com os conteúdos escolares de forma atrativa e lúdica e despertam o interesses nos alunos, faz com que a aula se torne mais didática, trazendo novas experiências, tornando o processo de ensino aprendizagem mais interativo e prazeroso”. A professora P3 também enfatiza a presença das tecnologias no cotidiano escolar.

As TICs são importantes na minha prática pedagógica porque produzem modificações nos interesses e objetivos dos

educandos e as novas tecnologias estão presentes em nossas vidas de maneira que os meios de comunicação e os demais recursos tecnológicos são muito motivadores. (P3, 2019)

Identificamos nesses relatos que as tecnologias são utilizadas nas aulas com objetivo definido para discussão e aquisição de novos conhecimentos, relacionando com os conteúdos trabalhados, promovendo uma educação mais atrativa e significativa que desperte o interesse nos educandos em aprender. Contudo, evidenciamos que apesar das diversas dificuldades e desafios enfrentados no cotidiano dessa escola, os professores buscam inserir as tecnologias em suas práticas pedagógicas utilizando seus próprios equipamentos como notebook, caixa de som, máquinas de xerox e o próprio celular, porque acreditam que através dessas ferramentas conseguem promover um ensino mais motivador e prazeroso para os sujeitos dessa escola.

Considerações Finais

Consideramos importante salientar que as TICs têm conquistado espaços em todos os setores da sociedade e conseqüentemente na vida das pessoas, transformando a forma de se comunicar e compartilhar informações através da internet e das tecnologias digitais, as quais surgem cada vez mais modernas tornando-se necessárias e indispensáveis na vida dos seres humanos. A escola também vivencia a chegada dessa modernidade, através dos programas de Governo que destinam as escolas equipamentos tecnológicos, com o objetivo de promover a inclusão digital, direito garantido nas legislações. Contudo, o que vivenciamos na realidade dessa instituição, são equipamentos obsoletos, danificados, com espaços de laboratórios de informática precários e sem utilidades, pois, essas políticas de governo fornecem apenas alguns materiais tecnológicos muitas vezes ultrapassados, assim, beneficiando apenas as empresas que fornecem os equipamentos.

Contudo, a realidade encontrada na escola reflete a realidade das escolas do campo no Brasil, com ausência de recursos, sem infraestrutura adequada, a precariedade dos equipamentos tecnológicos e ausência de formação e qualificação dos profissionais que estão presentes no cotidiano escolar. Além da falta de acesso e da baixa conectividade dos sinais da rede que dificultam e excluem os sujeitos do campo ao acesso a informação e a comunicação.

Sendo assim, concluímos que na escola pesquisada, as TICs existentes são limitadas, devido a maioria dos recursos tecnológico estarem indisponível ao acesso por falta de manutenção. Entretanto, identificamos que os professores buscam inserir essas ferramentas em suas atividades pedagógicas utilizando seus próprios equipamentos tecnológicos para auxiliar na mediação da aprendizagem, sendo utilizada em sala de aula e nas ações desenvolvidas nos projetos da escola, envolvendo e valorizando o contexto desses sujeitos, dessa forma proporcionando uma prática pedagógica mais dinâmica e contextualizada.

Vivenciamos que diante das dificuldades e das limitações do acesso as TICs, esses profissionais se unem para planejar e compartilhar as tecnologias, pois quem tem acesso a essas ferramentas pesquisa através de seus meios particulares e socializa com os colegas no planejamento e na hora atividade, assim, planejam e organizam como vão utilizar em suas aulas e com qual objetivo, buscando trabalhar as realidades e a vida dos educandos em suas ações, valorizando o sujeito do campo e dessa comunidade.

Assim, os educadores dessa escola, apesar da ausência do poder público e da falta de recursos, não cruzam os braços diante dessa omissão e descaso, fazem a diferença na luta por uma educação no/do campo onde buscam promover o acesso as TICs com seus próprios equipamentos criando possibilidades e inovando suas práticas pedagógicas através da coletividade e da parceria.

BATISTA, Ilda G. Tecnologias digitais na educação: implicações do uso de dispositivos móveis nas escolas de Ensino Médio no município de Cametá/PA, Dissertação de Mestrado, Cametá, 2019.

CALDART, Roseli Salete (2002) Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (org.). *Educação do Campo Identidade e Políticas Públicas*. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. V. 4.

CALDART, R. S.; Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. Trabalho, educação e saúde, v. 7, p. 35-64, 2009.

CASTRO, Wanessa. Formação de Educadores do Campo e Tecnologias Digitais: Relações e Desafios na Licenciatura em Educação do Campo da UNB, Tese de Doutorado, Brasília, 2015.

HAGE, Salomão. Mufarrej; CRUZ, Carlos Renilton. Movimento de Educação do Campo na Amazônia Paraense: Ações e Reflexões que articulam Protagonismo, Florianópolis, 2015.

GIL, Antônio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KENSKI, V. M. Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação. Campinas: Editora Papirus, 2012.

LAVILLE, Christian e DIONNE Jean. *A Construção do Saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*; tradução Heloisa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMQ, 1999.

MARTINS-AUGUSTO, K. P. C. *As TICs na Educação do Campo: Uma análise da situação do Tese de Doutorado*, Rio de Janeiro, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade*. 18. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MORAN, J. M. *Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica*. 2ª ed. Campinas: Papirus, 2001.

MUNARIM, Iracema. *As tecnologias digitais nas escolas do campo: contextos, desafios e possibilidades*. Tese de Doutorado; Florianópolis, SC, 2014.

PRAZERES, Maria Sueli C. dos. *O Programa Navega Pará como política pública de inclusão digital: implicações nas escolas públicas do Estado Pará*, 2016. 274 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, PR, 2016.

PRETTO, N. e PINTO, Claudio da Costa, *Tecnologia e Novas Educações*, Revista Brasileira de Educação v. 11, n. 31 jan./abr. 2006.

ROCHA, H. O. *Da educação rural à educação do campo: as “velhas” lutas políticas como espaço de emergência de novos conceitos*. In: I Seminário de Sociologia e Política, UFRP, 2009. Disponível em: <http://www.humanas.ufpr.br/site/evento/SociologiaPolitica/GTs-ONLINE/GT7%20online/velhas-lutas-politicasHeliananeRocha.pdf>.

SELWYN, Neil. *Educação e tecnologia: questões críticas*. In: FERREIRA, Giselle Martins dos Santos; ROSADO, Luiz Alexandre da Silva; CARVALHO, Jaciara de Sá. *Educação e Tecnologia: abordagens críticas*. Rio de Janeiro: SESES, 2017.

SOUZA, Maria Antônia de: *PRÁTICA PEDAGÓGICA: CONCEITO, CARACTERÍSTICAS E INQUIETAÇÃO*: artigo apresentado ao IV Encontro Ibero-Americano de coletivos Escolares e redes de Professores que fazem investigação na sua escola. 2005.

SUBTIL, M. J. D. *Tecnologias e Meios Comunicacionais na Educação: A Necessária Reflexão sobre Formação e Trabalho Docente*. Revista HISTEDBR On-line, n. 52, p. 402-415, set 2013.

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

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

14

Práticas pedagógicas desenvolvidas na escola multisseriada ribeirinha da Amazônia paraense

Luís Carlos Santos Lopes

Hellen do Socorro de Araujó Silva

Este texto trata de um estudo realizado acerca das práticas pedagógicas desenvolvidas por professores que atuam nas escolas públicas do campo no estado do Pará e resulta da investigação desenvolvida vinculada ao curso de Especialização em Práticas Pedagógicas na Educação do Campo e aos estudos vinculados a Linha de Pesquisa “Políticas e Sociedades” do Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC) da Universidade Federal do Pará, Campus do Tocantins- Cameté no período de 2018 a 2019¹.

A investigação parte dos indicadores de que as práticas pedagógicas dos professores que atuam nas escolas multisseriadas da Amazônia paraense ainda estão centradas num currículo urbanocêntrico, em condições de funcionamento precárias, com livros didáticos distantes da realidade da Amazônia e frequentes rotatividades de professores das escolas pelo fato de serem contratados, o que dificulta a construção de vínculos sociais, políticos e culturais com as comunidades dos povos do campo, das águas e das florestas.

Nesse sentido, partimos do princípio de que as práticas pedagógicas das escolas do campo exigem um currículo que respeite “à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia” (BRASIL, 2010) demandando outras pedagogias com “tempos/espacos em que outros sujeitos se afirmam, trazendo experiências sociais, políticas de resistências, de construção de outra cidade, outro campo, outros saberes e identidades (ARROYO, 2014, p. 25).

Diante disso, compreendemos que as práticas pedagógicas “expressam um processo de trabalho que possui intencionalidade e é determinada (podendo determinar) pela prática social e pelo conjunto de relações determinadas na sociedade [...]” (SOUZA,

¹ Este texto foi publicado *Revista Contexto & Educação*, da UNIJUÍ, 2020.

340 | 2016, p. 45). Por isso que o trabalho realizado nas escolas e/ou fora delas deve integrar-se a realidade sociocultural, pois os conhecimentos estão conectados e inter-relacionados.

As práticas trabalhadas nas escolas investigadas durante a pesquisa estiveram centradas em temáticas cuja representação foi à relação histórica e reflete uma identidade dos camponeses no Brasil, suas lutas, suas trajetórias, suas organizações e a produção ligada à agricultura familiar. Segundo Vasconcelos; Hage (2017) os povos ribeirinhos vivem e já viveram inúmeras formas de rejeições quanto as suas classes, identidades e territorialidades, por isso, devem ter uma formação que os ajudem a fortalecer suas identidades e a se organizarem para lutar contra seus opressores. Dessa forma, acreditamos que as práticas pedagógicas devem ser pensadas para promover a autonomia dos alunos ribeirinhos e fortalecer suas identidades enquanto sujeitos do campo.

O trabalho docente nas escolas ribeirinhas deve encontrar-se com práticas pedagógicas voltadas para a construção de cidadãos críticos e emancipados, capazes de ser agentes de transformação em suas localidades, ou seja, desenvolverem ações educativas que possam interagir com o cotidiano sociocultural dos sujeitos para inter-relacionarem trabalho, cultura, identidade e as especificidades dos sujeitos do campo (HAGE, 2018).

A pesquisa teve como objetivo compreender como as práticas pedagógicas nas turmas multisseriadas nas aulas de História, Geografia e Ciências Naturais têm se materializado de forma interdisciplinar considerando a realidade das comunidades ribeirinhas.

Para alcançar esse objetivo, organizamos o processo de ensino e aprendizagem a partir das aulas práticas usando as especificidades de cada comunidade ribeirinha para contribuir na compreensão dos conteúdos, também buscamos construir uma visão de produção familiar, como eles, em comunidade, mostrando como podem produzir alimentos para consumo próprio, ajudando-os a lidar com problemas sociais como é o caso da

fome, que está presente em grande parte das famílias do campo, assim como também buscamos trabalhar nas práticas pedagógicas a cultura e a identidade camponesa.

Dessa forma este trabalho está estruturado em três momentos. O primeiro, constitui-se da metodologia em que destacamos os caminhos teórico-metodológico da pesquisa. O segundo, trata das reflexões acerca das comunidades ribeirinhas e das escolas multisseriadas e no terceiro momento abordamos as práticas pedagógicas nas escolas multisseriadas considerando o trabalho desenvolvido nas áreas de Ciências, História e geografia na perspectiva interdisciplinar.

Metodologia

A metodologia desta investigação esteve ancorada na pesquisa, do tipo pesquisa-ação, pois a participação dos sujeitos envolvidos na pesquisa é ativa, propondo práticas e soluções para as problemáticas levantadas, Thiollent (1986, p. 14) conceitua a pesquisa-ação como:

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Desta maneira, com a pesquisa-ação procuramos relacionar empiria e ação para integrar as práticas existentes com as ações dos pesquisadores, a fim de solucionar a problemática com a máxima eficiência através de ações transformadoras, esse tipo de pesquisa é sugerido para a análise de grupos sociais e coletivos (THIOLLENT, 1986).

A pesquisa-ação também é usada para engajamentos e emancipação de grupos sociais tendo um cunho sócio-político, se dá pela escuta dos envolvidos sem deixar que se sobressaia

342 | o interesse particular do pesquisador, sendo analisado os resultados em conjunto para que haja uma participação ativa dos envolvidos (THIOLLENT, 1986). Portanto, destacamos que a pesquisa-ação é uma metodologia que nos orienta a organizar pesquisas sociais de maneira que os participantes se envolvam na situação analisada, havendo um diálogo entre pesquisador e participantes.

As atividades foram desenvolvidas na Escola Municipal de Ensino Fundamental Fé em Deus, anexa da Escola Municipal de ensino fundamental Sebastiana Pena Pantoja de Araújo, localizada no Rio Ana Igarapé, no município de Igarapé-Miri-Pará. As atividades foram aplicadas em uma turma multisseriada com 13 alunos das turmas do 3º ano ao 5º ano do ensino fundamental, os alunos tinham idades de 8 a 11 anos. As práticas foram escolhidas a partir da observação feita no início do ano letivo de 2018, levando em consideração as especificidade e cultura da comunidade.

A abordagem da pesquisa foi qualitativa, pois ela nos permite uma melhor compreensão dos fatos para trabalhar as particularidades e subjetividades, fornecendo dados relevantes e profunda compreensão da realidade (HAGUETTE, 2005). Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com quatro pais a partir de um roteiro com seis perguntas, a saber: É importante ensinar sobre o plantar e colher nas salas de aulas? A escola deve trabalhar com as crianças sobre suas origens e identidades? A escola, tem se preocupado em ensinar para as crianças do campo de que elas são sujeitos de direitos? Trabalha-se com crianças sobre hortas, sementes, cultivo de plantas. Você observou alguma diferença neles quanto a isso? Na sua opinião, o que deveria ser essencial na educação das escolas do campo? Você considera importante trabalhar na escola os conhecimentos socioculturais do local?

Este trabalho foi desenvolvido em 3 partes principais, a primeira foi o levantamento inicial, onde, através de roda de

conversa com os alunos, buscou-se conhecer a realidade da comunidade, a segunda foram as práticas pedagógicas trabalhadas a partir dos eixos identidades, heterogeneidade, interdisciplinaridade, dialogicidade e no terceiro momento foi a integração a partir do diálogo com os pais acerca das práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula.

Comunidades ribeirinhas e as escolas multisseriadas na amazônia paraense

As comunidades ribeirinhas são formações sociais características da Amazônia, localizadas nos meios rurais em áreas de várzeas. Muitas cidades são consideradas de cidades ribeirinhas, pelo fato destas manterem uma interdependência com as comunidades ribeirinhas, isso é muito observado em Igarapé-Miri, onde as comunidades ribeirinhas apresentam um grande protagonismo tanto econômico quanto social (PEREIRA, 2014).

As comunidades ribeirinhas surgiram por estratégias da coroa portuguesa com o intuito de povoamento das então províncias do Grão-Pará e Maranhão, desse modo surgindo as primeiras vilas e fortes em pontos estratégicos para a exploração de recursos locais, tanto naturais quanto sociais, decorrendo assim a formação do caboclo, essas povoações eram também uma forma de resistir aos interesses de outros países em ocupar tais espaços (PEREIRA, 2014). Os povos ribeirinhos não são apenas uma nova formação de um povo miscigenado de povoamento, mas sim, de sujeitos únicos que apresentam uma identidade, cultura, territorialidade, entre outros aspectos que faz deles únicos (PEREIRA, 2017).

Nesse sentido, a educação do campo é essencial para a construção social do ribeirinho, uma vez que ela busca a emancipação dos mesmos, visto que o espaço e as relações de poder estabelecem a identidade e a territorialização dos sujeitos, assim o trabalho, a identidade, a temporalidade, a memória e a cultu-

ra se tornam fatores cruciais na territorialidade ribeirinha, sendo importante manter uma relação estreita entre eles e a educação (OLIVEIRA NETO, 2011).

Sabe-se que as escolas multisseriadas são bastantes presentes no campo brasileiro e se fazem características da educação no campo, atualmente essas escolas vêm sendo impactadas por processos de (multi)seriação das turmas em que tem a série como referência, o currículo centrista e a lógica disciplinar que acabam por serem reproduzidas nas escolas multisseriadas, tais práticas ainda são heranças de uma pedagogia colonial, ensinando-os apenas para exercer o trabalho sob as necessidades do capitalismo, atendendo a um modelo educacional hegemônico e urbanocêntrico, em que pouco considera as reais necessidades do campo.

A (multi)seriação se dá quando a escola divide as turmas multisseriada em grupos por séries escolares, deixando de lado todas as particularidades e especificidades destas turmas, adotando o modelo urbano de ensino, ou seja, o (multi) representa o vínculo que as escolas multisseriadas ainda apresentam com o modelo seriado de ensino (HAGE, 2014). Esse vínculo se dá, principalmente, por causa da fragmentação, padronização e hierarquização das escolas multisseriadas, sem dá espaço para que as próprias escolas possam construir seus pilares de acordo com suas territorialidades para assumir uma identidade que sejam ligadas a realidade do campo.

Dessa forma, enfatizamos que é preciso transgredir ao paradigma da multisseriação como modelo seriado de ensino, propondo o processo de integração do conhecimento, a interdisciplinaridade e a valorização do coletivo dentro das salas de aula, dando ênfase as especificidades das comunidades onde a escola está inserida, no sentido de valorizar a cultura, identidade e demais aspectos locais.

Assim, transgredir o modelo seriado de ensino, significa reconfigurar a identidade das escolas multisseriadas, pois essa

tentativa de fazer a seriação, comparando-se com o ensino das escolas urbanas, acaba gerando um déficit no processo de ensino e de aprendizagem dos alunos, provocando assim as visões negativas sobre a importância das escolas multisseriadas para a Amazônia, concepção está que desqualifica os sujeitos sociais do campo, essa generalização se dá pelo fato de ainda se ter uma educação voltada a atender as necessidades do mundo capitalista e não para a emancipação do sujeito e de sua construção social (HAGE, 2014).

Fernandes; Molina (2004) abrem a discussão sobre a construção do paradigma da educação do campo, levando-nos a pensar em uma educação que seja voltada aos interesses e territorialidades dos camponeses. Eles ainda pontuam que, para se quebrar um paradigma é necessário que se encontre resposta para superar o que está imposto. Os autores dizem que “os paradigmas são territórios teóricos e políticos que contribuem para transformar a realidade” (FERNANDES; MOLINA, 2004, p. 32). Em consonância com essas reflexões, as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo (2002, p. 1) afirmam que:

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.

Dessa forma, apresenta-se como agentes de transformação, produzir uma educação com um novo paradigma relacionado a educação do campo, com ênfase nas escolas que busque superar a visão que Fernandes; Molina (2004) chamam de “visão tradicional do espaço rural” e colocando como princípio o relacionamento do homem com o seu meio de vivência. Essa

346 | visão do espaço rural impede que as necessidades dos moradores do campo prevaleçam, pois elas se contrapõem aos interesses do capitalismo. Esse paradigma acaba gerando nos indivíduos a visão de exclusão na sociedade, onde os próprios sujeitos, sentem-se oprimidos pelo sistema.

Dessa forma, precisamos transgredir o paradigma que atualmente se impõem sobre a educação, em especial, a ofertada no campo, (re)significando o ensino e buscando através da educação trabalhar, não apenas, com a formação acadêmica do aluno, da mesma maneira na formação para a compreensão de seus direitos por suas terras, trabalho e posição na sociedade, sem que suas identidades, culturas e territorialidades sejam abaladas.

Segundo Hage (2014) as escolas multisseriadas tem sofrido com o fechamento também por conta de visões negativas quanto a qualidade do ensino, casualidade que se dá, na maioria das vezes, por conta da precarização dessas escolas, ainda ressalta que o que também tem contribuindo para tais fechamentos são os processos de nucleações, onde as escolas multisseriadas (conhecidas também como isoladas) são remanejadas para as escolas que passaram por processos de nucleação nos territórios rurais. Algumas dessas escolas ainda perpetuam pelo fato de oferecer dentro da comunidade uma educação próxima das moradias dos alunos principalmente das crianças que estudam no ensino fundamental, anos iniciais, sendo vistas por muitos como “o mal necessário”. Outro enfrentamento das escolas multisseriadas é o número de aluno que diminui cada vez mais devido a transferências destes alunos para as escolas polos.

Segundo o documento final do II Seminário de Combate ao Fechamento de Escola no Campo realizado em 2019 na Universidade Federal do Pará, Campus de Castanhal denuncia que só em 2017 foram fechadas 181 no estado do Pará, dessas 126 localizadas no campo e 2.058 escolas foram paralisadas sendo 1872 eram do campo. Esse número elevado de fechamento das escolas do campo têm preocupado os movimentos sociais e de-

mais envolvidos com a educação do campo, pois as escolas multisseriadas são características da educação do campo, as quais por muito tempo não tiveram a atenção do poder público para garantir suas condições de funcionamentos de modo a garantir um ensino de qualidade.

Neste sentido, destacamos a realidade do município de Igarapé-Miri para representar a experiência vivenciada na escola do campo. Para isso, nos ancoramos nos dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED). Os dados revelam que no ano de 2018 o município apresentou 60 turmas multisseriadas no ensino fundamental, sendo que 59 estavam no campo, essas 59 turmas estavam distribuídas em 45 escolas, em sua maioria, são escolas conhecidas como “isoladas” por se caracterizarem como escolas com uma ou duas salas de aula, uma secretaria e cozinha, as outras turmas também se apresentam nos mesmos aspectos, mas devido aos processos de nucleação, apresentam-se como turmas de uma escola polo. Turmas da EJA multisseridas eram 17, sendo que 15 estavam no campo e as turmas de ensino infantil multisseriadas eram 55 e todas estavam presentes no campo. Isto significa que as turmas multisseriadas formam aproximadamente 20% das turmas presentes no meio rural do município, por isso é importante discutir essa modalidade de ensino que se faz muito presente na educação do campo em Igarapé-Miri e na Amazônia paraense.

No caso das comunidades ribeirinhas, as escolas multisseriadas geralmente são constituídas por uma sala de aula, secretaria, cozinha, localizadas as margens dos rios, elas ainda servem, em muitos casos como hospedagem para os professores que não são da localidade. Essas escolas, quase sempre, são a única representação do Estado nas localidades e é também um ponto de referência que serve como espaço de reuniões e demais eventos que ocorrem nas comunidades rurais da Amazônia (OLIVEIRA, 2015).

O trabalho desenvolvido com as turmas multisseriadas nos provocam para apostas metodológicas que são transversalizadas pela compreensão de práticas multi e interdisciplinares tendo como diretriz reflexiva o tema gerador sintonizado nos estudos freireanos. Para Freire (1987) o tema gerador deve ser elaborado a partir de elementos inter-relacionados a realidade, antes de se trabalhar a totalidade da questão, dessa maneira, busca-se abordar com os alunos o sentido e significado de comunidades tradicionais para que eles pudessem conhecer suas particularidades, antes de vê-los em sua conjuntura total.

Compreendemos que o temas geradores devem agir de maneira conscientizadora, levando os sujeitos envolvidos a superar o que Freire chama de “situações limites”, essas situações limites são apresentadas em nossa realidade para as pessoas como dificuldades ou barreiras a serem superadas para chegar a um determinado nível de humanização e é preciso que os sujeitos superem tais dificuldades, e a cada situação o limite seja superado, essas dificuldades, em suas maiorias, são impostas por contextos históricos. Freire (1987) também ressalta que os temas geradores partem da diologicidade, quando o professor busca construir com os alunos, na perspectiva da realidade local e ainda diz “o que temos de fazer, na verdade, propor ao povo, através de certas contradições básicas, sua situação existencial, concreta, presente, como problema que, por sua vez, o desafia e, assim, exige resposta, não só no nível intelectual, mas no nível de ação”. Dessa forma, os temas geradores, devem ser elaborados de forma que faça os sujeitos pensarem sobre suas existências e suas posições na sociedade, tirando-lhes de suas opressões, não impondo nossa visão de mundo, porém ajudando eles a formar as suas próprias visões.

Estes nos permitem trabalhar de forma lúdica e dinâmica vários conteúdos dentro de sala de aula, interligando as diferentes séries de forma interdisciplinar, levando em consideração

a realidade do aluno, dessa forma é possível, por exemplo, em apenas uma atividade trabalhar os conteúdos de mais de uma série, envolvendo mais de uma disciplina e articulando teoria e prática.

Severino (1998) fala sobre o caráter fragmentado que a educação no Brasil apresenta, ele nos diz que essa fragmentação é perceptiva em várias formas, uma é a matriz curricular, que apresentam conteúdos específicos por disciplinas sem que haja uma integração entre eles, a outra está nas próprias prática dos professores que não conseguem articular a interação entre os conteúdos como se cada disciplina apresentasse rumos divergentes uma da outra. O autor então afirma que trabalhar de maneira interdisciplinar significa se contrapor ao modelo fragmentado de ensino que sendo historicamente imposto à nós, mas que a interdisciplinaridade deve ser pensada de maneira sistemática e não de qualquer jeito, pois ela deve envolver o aluno e sua realidade. O caminho para isso é atuar de maneira coletiva, envolvendo escola e comunidade para que a prática pedagógica seja realmente de grande valia.

As práticas interdisciplinares do educando deve ser voltada para a construção de um sujeito que supere o estilo individual e passe a agir no coletivo para que possa se elevar na condição de cidadão que está dentro de uma sociedade e que possa exercer seus direitos, desse modo a interdisciplinaridade vai além de apenas unificar os fragmentos em uma totalidade, ligar o diferente, ou seja, a interdisciplinaridade integra o conhecimento científico com os valores expressados no cotidiano dos sujeitos.

Severino (1998, p. 42-43) coloca os seguintes pontos que devemos abordar nas práticas interdisciplinar « é sempre articulação do todo com as partes; é sempre articulação dos meios com os fins; é sempre em função da prática, do agir. O saber solto fica petrificado, esquematizado, volatilizado; precisa sempre ser conduzido pela força interna de uma intencionalidade; a prática do conhecimento só pode se dar, então, como construção dos objetos pelo conhecimento; é fundamentalmente prática de pesquisa; aprender é, pois, pesquisar para construir; constrói-se pesquisando ».

Junto com a interdisciplinaridade, deve-se também trabalhar a dialogicidade. Freire (1987) em sua obra *Pedagogia do Oprimido* ressaltava a importância da dialogicidade no processo de ensinar e aprender, pois tal prática é essencial para o não esgotamento de ambos, educando e educador, na dinâmica em sala de aula, pois através do diálogo é gerada a ação mais reflexiva, que resulta na práxis dentro do ambiente escolar.

O diálogo em sala de aula possibilita a escuta do sujeito, o qual, em muitas vezes, é visibilizado na sociedade, em casa, na escola, entre muitos outros ambientes, esse diálogo gera um profundo comprometimento entre os sujeitos envolvidos. Freire (1987, p. 45) ressaltava que:

Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo. Daí que seja essencialmente tarefas de sujeitos e que não possa verificar-se na relação de dominação. Nesta, o que há é patologia de amor: sadismo em quem domina, masoquismo nos dominados. Amor, não, porque é um ato de coragem, nunca de medo, o amor é um compromisso com os homens. Onde quer que estejam estes, oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com a sua causa. A causa de sua libertação. Mas, este compromisso, porque é amoroso, é dialógico.

Para que haja diálogo é necessário que os sujeitos se vejam em igualdade, onde não há inferiores e/ou superiores, ninguém é detentor da razão e do saber, todos se igualam e tornam o processo, o diálogo como essencial, acima de tudo, é necessário que acredite na mudança e superação do homem e em sua capacidade de se reinventar. Segundo Freire (1987) continua instruindo que, para que aconteça a dialogicidade dentro da sala de aula, o educador devesse se questionar o que deve dialogar em paralelo com os conteúdos programáticos, de maneira, que não seja imposto sobre os alunos uma gama de conhecimentos desconexos, todavia com conhecimentos organizados que venham acrescentar na vida dos educandos. Isso nos permite também construir uma educação de acordo com a realidade local, diferente quando

o educador já leva suas aulas baseadas em visões gerais sobre os sujeitos envolvidos, o que resulta em equívocos e não eficiências de suas atividades.

Quando se trata das escolas multisseriadas ribeirinhas, essas práticas pedagógicas ficam mais ricas quanto a detalhes, por isso, Santos (2017) nos alerta quando diz que os ribeirinhos como sujeitos amazônidas, exercem uma ligação estreita com os rios, a terra e a floresta, tendo uma forte ligação com o meio ambiente, onde estabelece seu território. Seus trabalhos e sobrevivência vem do rio, da terra e das florestas e conhecer essa realidade é extremamente necessária para a construção de práticas pedagógicas que venham transformar, de maneira positiva, a vida do ribeirinho.

As turmas multisseriadas ainda apresentam a heterogeneidade que, de acordo com Freitas (2010) é importantíssimo para a dinâmica de aprendizagem dos alunos, pois, no fluxo interativo de conhecimentos que se estabelece entre professor-aluno e aluno-aluno formando múltiplas maneiras de se absorver os conhecimentos trabalhados. Desse modo, os alunos deixam de ser apenas ouvintes e passam a ser críticos do conhecimento, eles vivenciam de maneira diferenciada o conteúdo trabalhado e o professor atua como mediador do conhecimento, isso nos mostra a relevância de não seriar a turma multisseriada e sim usar suas especificidades em prol de uma prática educacional heterogênea.

Para dar conta desta diversidade nossa principal preocupação quando se fala em ministrar aula em uma turma multisseriada seria como expor vários conteúdos e com várias séries dentro de uma única sala ao mesmo tempo. Sobre isso, destacamos dois pontos: Primeiro destacamos as dificuldades para expor vários conteúdos, o que ocorre principalmente por não haver um currículo específico, com temas específicos, para trabalhar com as turmas multisseriadas, sendo entregue aos professores os conteúdos programáticos de cada turma separadamente. Isso já acaba gerando no professor a ideia de que ele precisa separar cada

série com seus respectivos conteúdos. O segundo ponto, trata-se de várias séries dentro de uma única sala de aula ao mesmo tempo, nossa vivência tem mostrado que isto acontece quando não se explora o multi, o perfil heterogêneo e diverso da turma, ou seja, quando as práticas pedagógicas não são voltadas para o coletivo (MORAES *et al*, 2010).

Na perspectiva de repensar as práticas pedagógicas nas escolas multisseriadas procuramos enquanto professor-pesquisador romper com as práticas disciplinares que historicamente estiveram presentes na vida dos sujeitos do campo sem que suas especificidades fossem de fato atendidas. Nesse sentido, repensamos todas as atividades desenvolvidas como parte prática dos conteúdos programáticos na área de Ciências da Natureza e Ciências Humanas (História e Geografia) como atividades avaliativas, para isso, realizamos roda de conversa com os alunos, momento em que foi percebido que a comunidade tinha uma forte ligação com a agricultura, porém pouco conheciam sobre os camponeses e os povos tradicionais da Amazônia. Hage (2018) afirma que as populações ribeirinhas são as mais específicas da Amazônia, pois são uma construção única desta região, construída a partir de muitos povos como imigrantes, negros africanos, nordestinos, entre outros.

Estes sujeitos criaram suas grandes especificidades com a floresta, as águas e a terra, travando lutas para a afirmação de suas identidades enquanto povo da floresta, colocados como protagonistas nas discussões de suas culturas, natureza e trabalho. Deste modo, Borges; Silva (2012, p. 214) afirmam que:

A educação do campo deve trabalhar os processos de percepção e de formação de identidades, fazendo que a pessoa tenha a visão de si mesma (autoconsciência) e social, ou melhor, veja-se como camponês, trabalhador, gênero, cultura, etc., em uma perspectiva coletiva.

Desta forma, foi trabalhado os conteúdos voltados para tais temáticas que viessem reafirmar a identidade e a realidade

dos sujeitos. E para o fim das discussões dos conteúdos foi proposto às aulas práticas, onde se relacionavam os conteúdos com alguma prática voltada aquele assunto.

No momento em que se realizou o levantamento inicial da realidade dos alunos sobre comunidades tradicionais, alguns questionamentos foram feitos nas aulas para a escolha dos temas trabalhados. Neste momento, identificou-se uma visão extremamente negativa sobre o olhar para os indígenas e quilombolas, além da dificuldade de se afirmarem num pertencimento como sujeito ribeirinho, pescador e agricultor familiar. Estes levantamentos, possibilitaram a construção dos planos de aula a serem trabalhados.

Nos quadros 1 e 2 temos os conteúdos que foram abordados em sala de aula relacionados as disciplinas de História, Geografia e Ciências, os conteúdos de cada área eram correlacionados em aulas integradas através de temas geradores. A partir deste diagnóstico inicial foi possível escolher quais temas trabalhar com os alunos nos conteúdos de História e Geografia. Para a escolha dos temas a serem trabalhados nos assuntos de Ciências foi levado em consideração a realidade da comunidade para se construir a problemática a ser anunciada e intensificada na atuação docente. Na escuta realizada a partir do diálogo com os alunos, identificou-se que os moradores da comunidade são policultores, pois trabalham com agricultura, pesca, comércio, entre outras atividades e que ainda que produzissem uma parte de sua alimentação, eles compravam a maioria no centro urbano do município. Essas informações foram essenciais para a construção dos temas geradores que seriam trabalhados com os alunos.

Dentro das turmas multisseriadas os temas geradores são práxis que podem nos ajudar, como professores, a trabalhar o coletivo. Esses temas geradores podem ser usados de maneira diversas como jogos, brincadeiras, atividades práticas, entre outros. Segundo Miranda; Brick, (2017), sob a concepção Freireana, eles elencam passos para elaboração de um tema gerador que

354 | são: fazer um levantamento da realidade local, achar a situação problema a ser discutida, roda de conversa com a comunidade para explicar as possíveis problemáticas a ser trabalhada, a escolha do tema para se trabalhar em sala de aula e aplicar os temas junto com os conteúdos. Os conteúdos foram assim trabalhados, após uma explanação pontuando as principais especificidades de cada conteúdo. Em cada semestre os conteúdos foram tratados de maneira separadas, em cada disciplinas, quadro 1 e 2, onde suas propriedades foram trabalhadas antes de serem correlacionadas em atividades.

Quadro 1 – Conteúdos de Ciências trabalhados por bimestres e suas respectivas atividades

CONTEÚDOS DE CIÊNCIAS TRABALHADOS POR BIMESTRE		
Bimestre	Conteúdos	Atividades Práticas
1º bimestre	Seres vivos e não vivos	Aula exploratória: seres vivos e não vivos ao redor da escola.
2º bimestre	Seres vivos animais	Observação de caixa entomológica: variedade de formas, cores e tamanhos dos seres vivos.
3º bimestre	Seres vivos vegetais	O nascer das plantas: germinação de sementes.
4º bimestre	Ecossistemas	Observação de decompositores e polinizadores.

Fonte: Acervo da Pesquisa, 2018.

Quadro 2 – Conteúdos de História e Geografia trabalhados por bimestres e suas respectivas atividades.

CONTEÚDOS DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA TRABALHADOS POR BIMESTRE		
Bimestre	Conteúdos	Atividades Práticas
1º bimestre	Comunidades Ribeirinhas	Roda de conversa: como é onde eu moro?

2º bimestre	Comunidades Indígenas	Construção de mandalas usando sementes.
3º bimestre	Comunidades Quilombolas	Confeção de Abayomis.
4º bimestre	Influências das comunidades tradicionais na cultura brasileira	Seminário: O que você usa na sua comunidade que é influenciado dos africanos, indígenas e portugueses?

Fonte: Acervo da Pesquisa, 2018.

Foram discutidos no primeiro bimestre como as comunidades ribeirinhas e suas formações no espaço amazônico e os seres vivos e não vivos que lá existem, onde os alunos foram questionados sobre os seres vivos e não vivos que influenciam no dia-a-dia dos ribeirinhos, onde eles produziram uma lista com tais itens e falavam de sua importância no seu cotidiano.

Os pais, nas entrevistas, pontuaram ser importante trabalhar com as crianças sobre suas origens e suas identidades, porém outros, por terem pouca compreensão sobre a construção de suas identidades, destacam que a escola deve focar no que eles classificam como conteúdo, conforme pode ser confirmado nos depoimentos:

Pai 1 - A escola não deve se preocupar com isso, a gente que deve ensinar;

Pai 2 - (...) eles aprendem nossos costumes eu sou do tempo antigo e sei muita coisa. Sim, a escola deve ensinar;

Pai 3 - Eu não acho que importante a escola ensinar, isso eu ensino pra ela, na sala de aula é mais importante o conteúdo;

Pai 4 - (...) aqui a gente usa muito remédio caseiro e eu acho que sim (a escola deve ensinar).

Isso reforça a concepção de uma ideia educacional voltada para atender as necessidades do capitalismo e não para a promoção do sujeito como ser social, entretanto criou-se em seus hábitos e costumes a reprodução da visão colonialista e de ensino

centrado numa escola tradicional. No segundo bimestre foram trabalhados os conteúdos de História, Geografia e Ciências, considerando a realidade das comunidades indígenas, como eles já ocupavam a Amazônia e seres vivos animais, respectivamente em cada disciplina e posteriormente relacionando os conteúdos em uma atividade prática. Sendo trabalhado com os alunos a relação dos indígenas com a fauna, portanto como trabalho final foram feitas mandalas, arte indígena, com sementes, onde os alunos representavam nelas algo que haviam aprendido, pintando as sementes de acordo com os significados das cores para os indígenas.

No terceiro bimestre foram trabalhados em História, Geografia e em Ciências as comunidades quilombolas, relação dos continentes Americano e Africano e seres vivos vegetais, após uma abordagem sobre tais temas, foi feita a atividade a partir de tal questionamento: como se dá a produção da agricultura nas comunidades quilombolas? Foi discutido a história dos negros no Brasil, suas formações e importância para nossa sociedade atual, como aula prática foram produzidas as Abayomis, que são bonecas feitas com retalhos de tecidos onde o corpo é confeccionado de tecido preto que atualmente representam as mãos negras que, no período da escravidão eram feitas pelas mãos escravas com pedaços de suas roupas para seus filhos brincarem, sendo hoje, também, um símbolo de amor e cuidado.

Quanto a essa atividade, muitos alunos retornaram de suas casas com as Abayomis, em razão de seus pais não aceitaram alegando que se tratava de “bonecas de macumba”, isso nos remete para as dificuldades de trabalhar a Lei 10.639/2003 e a Lei 11.645/2008 que inclui no currículo oficial a obrigatoriedade de trabalhar a temática “Histórica e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” nas escolas de educação básica. As posturas dos pais apresenta os vestígios da catequese colonial que demonificou as religiões afro-brasileiras não cristãs. Muitos alunos, entendendo o significado das Abayomis a partir das reflexões levantadas nas aulas em que houve fortemente o destaque para os aspectos

históricos e culturais, não quiseram jogar fora e entregaram ao professor.

Ao observarmos o trabalho na produção familiar identificamos os destaques direcionados as atividades sobre como germinar as sementes para além de leguminosas e decorativas, essas sementes e galhos de plantas foram trazidos pelos alunos e, sob a orientação de um agrônomo, fizemos o processo de germinação das sementes e enraizamento dos galhos.

Foram usados para a germinação das plantas resíduos plásticos trazidos pela maré como: garrafas pet, potes de creme de cabelo, baldes e depósitos danificados, potes de manteiga, entre outros que são considerados inutilizáveis e despejados nos rios, como o rio Ana Igarapé apresenta a dinâmica de maré (enchente e vazante) se torna inviável a plantação direta no solo, desta forma foi sugerido aos alunos reutilizarem esses resíduos plásticos para a construção de uma horta suspensa. Sobre essa prática pedagógica houve uma aceitação positiva quanto aos pais, quando questionados sobre essa atividade eles apresentaram as seguintes opiniões:

Pai 1 - Foi muito bom, até hoje ele tem o pé de quiabo que trouxe de lá;

Pai 2 - Eles gostaram muito, eles plantaram o que trouxeram de lá, mas a chuva e as galinhas comeram (...) o senhor foi o primeiro que deu uma aula diferente, onde os alunos levaram uma planta para a aula, eu até achei estranho, mas depois eu vi que tinha um objetivo;

Pai 3 - Eu acho importante porque vai ajudar o pai e a mãe na cozinha e eles aprendem a plantar flores pra decorar a casa e no caso desses (hortaliças) pra por na comida, isso incentiva eles;

Pai 4 - acho importante, eles me ajudam em casa com isso.

No quarto bimestre foi trabalhado em História, Geografia e Ciências as influências das comunidades tradicionais na cultura brasileiras e ecossistemas, inter-relacionando os conteúdos

358 | onde, através de seminário, os alunos apresentaram as influências deixadas na sociedade contemporânea, em específicos nas comunidades ribeirinhas, e o envolvimento deles com o meio ambiente. Isso os levou a refletirem sobre a culinária, artesanato, dança, vocabulário, trabalho, entre outros aspectos socioculturais que formam suas identidades e que foram repassados pelos indígenas, quilombolas e portugueses.

No conteúdo de ecossistemas foi discutido também a importância da preservação do meio ambiente para as comunidades tradicionais devido as suas grandes relações com a natureza. Como no terceiro bimestre foram recolhidos resíduos sólidos trazidos pelas águas, foi trabalhado a conscientização ambiental, explanando as possíveis consequências da poluição das águas e das florestas para aqueles que dependem diretamente delas.

Todas essas práticas foram desenvolvidas a partir dos diálogos que foram feitos com os alunos para reconhecer suas necessidades sociais e os seus cotidianos e relacioná-los com os conteúdos trabalhados nas disciplinas de Ciências, História e Geografia, ou seja, de maneira interdisciplinar, levando os alunos a se envolver de maneira direta com as atividades desenvolvida em sala de aula.

Tomando como base as reflexões de Paulo Freire (1987), este destaca a importância de construir junto com os educandos a didática dos conteúdos que será trabalhado em sala de aula, ele afirma que a educação deve ser emancipatória e libertadora, mas essa educação só acontece se ela for participativa, ou seja, quando não se tem o detentor de conhecimento e o receptor de conhecimento, mas sim quando há a troca mutua de conhecimento e saberes entre educador e educando.

Considerações finais

Em virtudes os fatos mencionados, conclui-se que dentro da sala multisseriada o que faz a diferença no aproveitamento das prá-

ticas do professor é organizar os alunos de forma que possam trabalhar de maneira integrada e heterogênea, pois essa é uma especificidade que essa modalidade de ensino apresenta e que deve ser aproveitada pelo professor para a melhoria da dinâmica no processo de organização e de ensino e aprendizagem.

Identificamos que o tema gerador e a dialogicidade são caminhos políticos, pedagógicos e metodológicos que nos permitem conhecer a realidade dos alunos para que possam participar mais ativamente das atividades propostas, proporciona uma relação entre educando, educador e o conhecimento a ser trabalhado e vivenciado na realidade local e global, os quais ajudaram os alunos no enfrentamento de suas problemáticas, revendo suas visões de mundo e conquistando suas posições na sociedade.

No final do ano letivo ficou evidente nos alunos as mudanças e a assimilação dos conhecimento adquirido quanto as suas identidades e as comunidades campesinas, foi percebido em suas falas, que para ser ribeirinho, deve-se afirmar seus modos de vida demarcados por territórios e territorialidades como marcos da existência e da r-existência para a produção de suas sociabilidades.

Desenvolver práticas pedagógicas construída com os sujeitos do campo voltada para a afirmação da identidade e construção da autonomia dos educandos é de extrema importância para os sujeitos ribeirinhos, pescadores, agricultores, quilombolas, extrativistas e indígenas, visto que muitos vivem sem perspectivas para uma vida de qualidade e excluídos socialmente e nós como professores podemos ser os agentes de transformação para essas famílias, através de uma educação transformadora.

A educação, para muitos, é a única perspectiva positiva para alcançar uma qualidade de vida e quando se trata dos sujeitos do campo ela se torna símbolo de esperança ainda maior, assim sendo eles vivem, na maioria das vezes, marginalizados pela sociedade hegemônica. Fornecer uma educação de qualidade para as escolas no campo significa se contrapor a opressão

360 | que historicamente vem submetendo os camponeses a uma vida insatisfatória, voltada para uma construção capitalista que busca apenas para formá-los como mão-de-obra.

Assim, apostamos em práticas pedagógicas de perspectiva contra-hegemônica para contribuir com a formação de sujeitos críticos dentro das comunidades onde atuamos como docentes. Trabalhar a dialogicidade, a interdisciplinaridade, os temas geradores é uma possibilidade de proporcionar, dentro da sala de aula, a perspectiva crítica e a ação nas pessoas do campo para lutarem por seus direitos e por igualdade social.

As escolas multisseriadas são características do campo e também são únicas por apresentarem uma particularidade, a heterogeneidade, fator que por muitas vezes é rejeitado devido a soberania do modelo seriado de ensino.

Finalizamos, afirmando que trabalhar com a diversidade é potencializar as trocas de experiências entre os sujeitos do conhecimento, dessa forma devemos permitir que se estabeleça um fluxo de conhecimentos e trocas de experiências entre todos os sujeitos envolvidos com o processo de ensino e aprendizagem.

Referências

ARROYO, Miguel Gonzalez. *Outros sujeitos, outras pedagogias*. 2. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

BORGES, Heloisa da Silva; SILVA, Helena Borges. A Educação do Campo e a Organização do Trabalho Pedagógico. In: *GHEDIN, Evandro (org.). Educação do campo: epistemologias e práticas*. São Paulo: Cortez, 2012.

BRASIL, Ministério da Educação. Decreto Nº 7.352, de 04 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, 2010.

_____. *Resolução N° 01, de 03 de abril de 2002*. Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo. CNE/CEB. Brasília, 2002.

FERNANDES, Bernado Mançano; MOLINA, Mônica Castagna. *O Campo da Educação do Campo*, 2004. Disponível: <http://www2.fct.unesp.br/nera/publicacoes/ArtigoMonicaBernardoEC5.pdf>. Acessado em 20 de julho de 2019.

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

FREITAS, Maria Natalia Mendes. Heterogeneidade: fios e desafios da escola multisseriada da ilha de Urubuoca. In: ROCHA, Maria Isabel Antunes; HAGE, Salomão Mufarrej. *Escola de Direito: reinventando a escola multisseriada*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. Transgressão do paradigma da (Multi)Serição como referência para a construção da escola pública do campo. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 35, n°. 129, p. 1165-1182, out.-dez., 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01165.pdf>.

_____. *Trabalho, Natureza e Cultura como referência para a construção da escola pública do campo na Amazônia*. Projeto Universal do CNPQ, 2018.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. *Metodologias Qualitativas na Sociologia*. Petrópolis: Vozes, 2005.

MIRANDA, Valdoilson da Cruz de; BRICK, Elizandro Maurício. O Ensino de Ciências da Natureza e Matemática e a perspectiva freiriana na Escola do Campo: reflexões sobre uma experiência no Assentamento Antonio Conselheiro, Barra do Bugres/MT. In: MOLINA, Mônica C. *Licenciaturas em Educação do Campo e o ensino de Ciências Naturais: desafios à promoção do trabalho docente interdisciplinar*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2017.

362 | MORAES, Edel; BARROS, Oscar Ferreira; HAGE, Salomão Mufarrej; CORRÊA, Sérgio Roberto Moraes. ROCHA, Maria Isabel Antunes; HAGE, Salomão Mufarrej. Transgredindo o paradigma (multi)seriado nas escolas do campo. In: *Escola de Direito: reinventando a escola multisseriada*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

OLIVEIRA, Sávio Bicho de. Os ribeirinhos da Amazônia: Das práticas em curso à educação escolar. São Paulo: *Revista de Ciências da Educação*. UNISAL, Americana, SP, ano XVII no 32 p. 73-95 jan./jun. 2015.

OLIVEIRA NETO, R. *Educação popular do campo e território: uma análise da prática educativa do GETEPAR-NEP na Amazônia ribeirinha*. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências Sociais e Educação, Universidade do Estado do Pará. Belém. 2011.

PEREIRA, Edir Augusto Dias. *As Encruzilhadas das Territorialidades Ribeirinhas: Transformações no exercício espacial do poder em comunidades ribeirinhas da Amazônia Tocantina Paraense*. Tese (Doutorado em Geografia). Instituto de Geociências. Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2014.

PEREIRA, Edir Augusto Dias. O Campo Ribeirinho: educação escolar e território na Amazônia. In: SOUZA, Dayana Viviany Silva de; VASCONCELOS, Maria Eliane de Oliveira; HAGE Salomão Antônio Mufarrej (Org.). *Povos Ribeirinhos da Amazônia: educação e pesquisa em diálogo*. Curitiba: CRV, 2017.

SANTOS, Jenijunio dos. A formação do povo ribeirinho no contexto da Amazônia brasileira. In: SOUZA, Dayana Viviany Silva de; VASCONCELOS, Maria Eliane de Oliveira; HAGE Salomão Antônio Mufarrej (Org.). *Povos Ribeirinhos da Amazônia: educação e pesquisa em diálogo*. Curitiba: CRV, 2017.

Seminário de Combate ao Fechamento de Escolas no Campo no Estado do Pará, II., *Documento final*. Universidade Federal do Pará, Castanhal, 2019.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Conhecimento pedagógico e a interdisciplinaridade: o saber como intencionalização da prática. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). *Didática e Interdisciplinaridade*. Campinas, São Paulo: Papirus, 1998.

SOUZA, Maria Antônia de. *Práticas Pedagógicas e elementos articuladores*. Curitiba: Universidade do Tuiuti do Paraná, 2016.

_____. Educação do campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica. *Revista Educação e sociedade*. Campinas. Vol. 29. N 105. p. 1086-1111. Set/dez 2008.

THIOLLENT, Miguel. *Metodologia da Pesquisa-Ação*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

VASCONCELOS, Maria Eliane de Oliveira; HAGE, Salomão Antonio Mufarrej. Memórias do Movimento de Ribeirinhos e Ribeirinhas no Amazonas: contribuições para uma educação dialógica. In: SOUZA, Dayana Viviany Silva de; VASCONCELOS, Maria Eliane de Oliveira; HAGE Salomão Antônio Mufarrej (Org.). *Povos Ribeirinhos da Amazônia: educação e pesquisa em diálogo*. Curitiba: CRV, 2017.

15

Alfabetização e letramento em uma escola do campo: desafios e perspectivas educacionais

*Maria do Carmo Carvalho Balieiro Filha
Ivanildo Mendes Gomes*

O presente trabalho com o tema “Alfabetização e Letramento em uma escola do campo: desafios e perspectiva” tem como objetivo compreender os desafios e as perspectivas educacionais referentes ao processo de alfabetização e letramento de alunos do campo, na escola Polo Nova Aliança, situada no município de Mocajuba. Mais especificamente, busca compreender quais os desafios e as expectativas encontrados pelos professores do campo quanto ao processo de ensino das séries iniciais em relação a leitura e escrita; entender de que modo à realidade e a vivência do aluno do campo interferem no seu processo de aprendizagem.

Devido à complexidade do fenômeno educativo, elegemos os processos de alfabetização e de letramento devido as pesquisas que surgiram ao longo do tempo apontarem para a importância de compreendermos a diferença conceitual entre ambas e o caráter indissociável quanto às implicações pedagógicas desses conceitos, uma vez que quando articulados convergem para o ensino da linguagem escrita que considere a complexidade de sua aprendizagem e de seu uso social. Em outras palavras, um ensino que privilegie o alfabetizar letrando, o que se torna mais promissor porque o que se tem em vista é o pleno acesso das pessoas aos usos sociais da escrita e da leitura.

Sendo assim, o problema do qual partiu a pesquisa é o seguinte: Quais os desafios e perspectivas educacionais que a escola do campo apresenta nos processos de alfabetização e de letramento por ela desenvolvidos?

Os problemas que impedem o acesso pleno às atividades sociais envolvendo a leitura e escrita permanecem atuais no dia a dia de muitas escolas, significando que estes problemas afetam educandos de todas as faixas etárias: crianças, adolescentes, jovens, adultos(as) e idosos(as). Desta maneira, o não acesso aos usos da leitura e escrita é um fato muito sério que deve ser enfrentado por toda a sociedade, pois conhecer, identificar e tor-

366 | nar mais eficazes e significativos os processos de alfabetização e letramento é urgente para que esse problema seja enfrentado de maneira concreta, uma vez que fato da pessoa não saber ler e escrever não significa que ela está fora da cultura letrada, pois alguma relação ele estabelece com esse meio. Não saber ler e escrever é um aspecto muito negativo que faz parte de um amplo processo de exclusão social que acontece com grande parte da população do campo.

Na história dos seres humanos encontramos sempre um histórico de lutas e batalhas. Lutas que foram e que estão sendo travadas todos os dias, em busca de uma vida melhor diante a sociedade. A educação do campo está nesse processo de lutas e disputas. Ela faz e continuará fazendo parte da agenda de luta diária por reconhecimento como um dos direitos à educação. A educação do campo é um território em disputa onde os movimentos sociais estão à frente do processo de construção histórica dessa modalidade.

Neste processo, o modelo de educação do campo que se tinha durante o início do império no ano de 1882 era de uma educação voltada para a elite econômica e intelectual da época. Não se tinha uma lei que olhasse para os pobres, nem que se ativesse para as especificidades de uma educação voltada para o povo do campo onde vivia grande parte da população brasileira. No ano 1934, a Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil já tratava sobre a educação do campo em apenas um artigo que não beneficiaram os que moravam nas zonas rurais, com exceção aos filhos das elites agrária. No Artigo 156, Parágrafo Único, dizia que “Para a realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual.” (BRASIL, 1934). Outra Constituição surgiu no ano de 1836 quando a educação do campo continuava precária e sem condições de ensino. Os prédios eram precários e existia a falta de material didático, entre outros problemas que afetaram a educação do campo.

A Constituição Federal de 1988 foi promulgada no Brasil e foi um marco importante para o direito à educação da população rural, como plano político educacional. Os termos legais onde apoiavam as reivindicações por seus direitos sociais está escrito em seu artigo 205 que diz o seguinte:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988).

Desde modo, é dever do Estado de fornecer a educação para todos, independentemente de cor, raça, classe. Desde então, começa um novo rumo para a sociedade rural, que através das lutas dos movimentos sociais do campo, personificado nesta configuração, vem por muito tempo lutando por uma educação que de fato olhe para a população camponesa.

Focar a pesquisa nesses processos é relevante, pois são indispensáveis para a vida escolar do(a) educando(a), especialmente do primeiro ciclo do Ensino Fundamental, já que é neste período da vida que devem ser assentadas as bases da leitura e da escrita para que o prosseguimento dos estudos seja garantido com sucesso, pois a realidade que temos neste final de década de 2010 ainda é os alunos do campo chegando às séries finais do ensino fundamental com muitas dificuldades de leitura e escrita, o que acaba afetando o prosseguimento de seus estudos.

A pesquisa foi realizada numa abordagem qualitativa, pois se trata de uma investigação sobre comportamento de determinado grupo-alvo. Esta é uma modalidade de pesquisa que possibilita a interpretação dos significados atribuídos ao fenômeno estudado. A pesquisa qualitativa, segundo o que é proposto por Ludke e André (1986, p. 11), “[...] supõe contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, geralmente do trabalho intensivo de campo”.

Entre as questões que norteiam o processo de oferta de educação do campo, buscamos aprimorar o estudo na questão da alfabetização e do letramento dos alunos do campo, sendo estes o público alvo. Entender como funciona o processo de ensino na educação do campo, seus desafios e perspectivas, foi uma forma de compreender a realidade escolar e as próprias práticas pedagógicas tanto dentro, quanto fora da escola do campo.

Esse trabalho é uma pesquisa de natureza descritiva, momento que procurou-se compreender os desafios e as perspectivas educacionais referentes ao processo de alfabetização e letramento de alunos do campo a partir das reflexões sobre alfabetização e letramento. Em relação ao caráter descritivo, o pesquisador, registra, analisa os fenômenos ou sistemas técnicos, sem, contudo, entrar ou manejar os conteúdos pesquisados, usando técnicas ou instrumentos padronizados de coletas de dados, como observação, a entrevista, e o questionário (PRADANOVA E FREITAS, 2013; RODRIGUES, 2006).

A opção foi pela pesquisa de campo que segundo Marconi e Lakatos (2010) é a aproximação do pesquisador ao assunto que vai ser estudado, desenvolvendo o conhecimento a respeito da realidade mediante a observação da mesma. Nesse sentido, a pesquisa foi realizada com professores do ensino fundamental menor. A escolha por esses professores foi pelo maior tempo de experiência na educação analisando suas diferentes visões, sobre a educação do campo e os desafios e perspectivas da alfabetização e letramento. A pesquisa foi realizada na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Nova Aliança, localizada no município de Mocajuba – Pará.

Para a coleta de dados foram realizadas entrevistas compostas de várias perguntas em relação à alfabetização e ao letramento procurando saber sobre os desafios enfrentados e as perspectivas que se tem no processo de ensino aprendizagem.

Na apresentação da pesquisa conversei com os dois professores do segundo e terceiro ano do ensino fundamental, por-

que entendo que é neste ciclo que o processo de alfabetização é mais focalizado. Foi explicado o objetivo do trabalho e foi feita uma consulta se eles poderiam participar das entrevistas. Os dois professores aceitaram participar desta pesquisa.

A pesquisa de campo depois de encerrada e guardadas as informações, iniciamos a análise dos dados obtidos. Começou com a transcrição dos dados, análise e interpretação dos dados obtidos, pois “[...] os processos de coleta e de análise de dados devem acontecer de maneira simultânea, e é enganoso vê-los como atividades separadas”. (MOREIRA; CALEFE, 2008, p. 20).

Fo realizado a análise dos conteúdos que, para Minayo (2010), se refere a técnicas de pesquisa que permitem tornar contestáveis e válidas conclusões sobre dados de um determinado contexto, por meio de ferramentas especializadas e científicas, procurando interpretações do material de caráter qualitativo. A partir dessa análise poderemos observar os resultados obtidos.

Escola do campo nova aliança: sua organização e seus professores

A escola de Ensino Infantil e Fundamental “Polo Nova Aliança” está localizada na Zona Rural na PA-151, no território do Ramal Brasil estrada vicinal Nova Aliança s/n no município de Mocajuba, no estado do Pará (ver Imagens 01 e 02). A escola tem 06 anos de funcionamento e foi criada no dia 23 de abril 2014, construída pela Eletronorte¹ para atender a população daquela região e proporcionar condições apropriadas para a aprendizagem dos alunos.

O nome da escola Nova Aliança surgiu a partir de um grupo de pessoas, que se juntaram para formar a comunidade onde a mesma recebeu este nome. Em vista disso a escola está situada

¹ Foi feita uma parceria entre a empresa e a prefeitura para a construção da escola.

em uma área vicinal ainda não asfaltada, que quando chove a frente fica toda alagada. A comunidade toda não possui posto de saúde e o transporte. É de difícil acesso fazendo com que os moradores da região saiam de suas propriedades. A principal fonte de renda da comunidade é a pimenta do reino, cacau, a farinha de mandioca e, nas primeiras décadas do século XXI, o bolsa família.

A escola também atende toda a região entorno dela, acolhe os ramais de Caximcuba, Ramal Pantoja, Vila Sete Irmãos, vila Pires, entre outros. Devido a essa realidade a escola recebe um público diversificado de alunos de comunidades tradicionais, como de índios e outros divididos entre agricultores, caiçaras e extrativistas.

A escola possui seu ensino, que se estende do ensino infantil ao EJA, funcionando em dois turnos manhã e tarde. A instituição não possui internet, e nem biblioteca. Dos funcionários que ali trabalham apenas os servidores de serviços gerais e três professores são concursados. A maioria são temporários oriundos da cidade.

A escola Nova aliança possui como infraestrutura educacional: 11 salas de aula, 01 sala da direção, 01 sala para a coordenação pedagógica, 01 sala para os professores, 01 sala para a secretaria, 01 cozinha, 07 banheiros, 01 quadra poliesportiva e 01 depósito. Atualmente a escola tem em seu quadro de servidores 37 funcionários distribuídos nas funções de professores, agentes de serviços gerais, direção, secretário e vigias.

Com a criação da escola Nova Aliança, consequentemente, foram desativadas as escolas municipais que estavam situadas nas áreas próximas ao ramal Brasil, na estrada vicinal, por falta de estudantes e pelas precárias condições estruturais, o que as tornavam impróprias para o ensino. Algumas escolas do campo foram fechadas e não foram mais reativadas.

As escolas situadas próximas ao território onde se localiza a escola Nova Aliança foram fechadas e os alunos remanejados

para a escola Polo. Foram 09² escolas desativadas no período da nucleação em 2014 e no ano de 2016 foi reativa a E.M.E.F. João da Silva Pinto, da comunidade Vila Pinto por reivindicações da comunidade. Outras comunidades não tiveram tanto sucesso assim, suas escolas foram fechadas pelo poder público.

O Projeto Político Pedagógico da escola pesquisada ressalta que:

A escola Nova Aliança, surgiu da necessidade da comunidade local que possuíam apenas escolas multisseriadas e que atendiam da educação infantil ao 5º ano do ensino fundamental de 09 anos. Como existiam os alunos aprovados para o 6º ano que se deslocaram até a cidade de Mocajuba para darem continuação aos seus estudos, e muitas vezes por falta de transporte escolar adequado muitos alunos acabavam abandonando seus estudos. (EMEIF NOVA ALIANÇA, p. 5, 2018).

Antes do funcionamento da escola Nova Aliança, as crianças recebiam o ensino de multisseriado, ou seja, era uma forma de organização de ensino no qual um professor trabalhava várias séries do ensino fundamental para atender essa modalidade de ensino naquelas localidades. Esse tipo de modalidade não estava atendendo as necessidades dos discentes que não conseguiam ter uma escola que pudessem desenvolver um trabalho de qualidade, devido a falta de estrutura como: organização do trabalho pedagógico, espaços improvisados, salas não ventiladas, a falta de merenda escolar etc.

² E.M.E.F. Vila Pires, situada na comunidade Vila Pires Cairari; E.M.E.F. Nossa Senhora de Nazaré, na comunidade de Guaribinha; a E.M.E.F. Jesus é o Caminho, localizada na comunidade de Caxinguba; a E.M.E.F. São João, da comunidade Igarapé Açú; E.M.E.F. Raimundo Fernandes Siqueira, situada também na comunidade de Igarapé Açú; E.M.E.F. João da Silva Pinto, da comunidade Vila Pinto; E.M.E.F. Maria Laura Gomes dos Reis, localizada na comunidade Nova Aliança; E.M.E.F. Bom Jesus de Vila Nova, pertencente a comunidade DE Vila Nova; E.M.E.F. João Paulo II, situada na região do Guariba. A escola E.M.E.F. João da Silva Pinto, da comunidade Vila Pinto foi reativada no ano de 2016.

As escolas multisseriadas, em geral, são alocadas em prédios escolares depauperados, sem ventilação, sem banheiros e local para armazenamento e confecção da merenda escolar, possuindo estrutura física sem as condições mínimas para funcionar uma escola. Há situações em que não existe o número de carteiras suficientes, o quadro de giz encontra-se danificado; e em muitos casos, essas escolas não possuem prédio próprio e funcionam em prédios alugados, barracões de festas, igrejas ou mesmo em casa de professores ou lideranças locais (HAGE, 2010).

Por conta disso, os alunos eram transferidos para a cidade para continuar os estudos, quando ali completavam a formação do ensino ofertado. Isso acarretava grande dificuldade para o aluno que não estava acostumado com outro processo de ensino aprendizagem, pois:

[...] ao completar os anos que ali era competido e os alunos fossem transferidos para a cidade (constantemente), estes sentiriam uma grande dificuldade, pois não foram contemplados com aquilo que a eles era de direito, ocasionando assim um déficit de desenvolvimento e produção de conhecimento. (EMEIF NOVA ALIANÇA, p. 6, 2018).

Atualmente a escola está ofertando os seguintes níveis de ensino: Ensino Infantil (Jardim I e II), Ensino Fundamental de Nove anos que compete de 1º ao 9º ano, funcionando nos turnos da manhã e da tarde e EJA (3ª e 4ª etapa). Compreende que nos últimos anos houve evasão de alunos para a cidade por vários motivos: a falta de professores, do transporte escolar, que não é de boa qualidade e muitas famílias que não têm emprego fixo na terra e por motivos de finanças para se investir na terra, comecem a procurar outro local para sua subsistência.

É importante salientar que entre as particularidades da escola analisada está o fato desta proporcionar inúmeras atividades recreativas para a comunidade, como festa de dia das mães, festa junina, dia das crianças, entre outros, tornando-se assim, também, uma das únicas possibilidades de lazer da localidade.

Atualmente, a região não conta com infraestrutura de arramento e saneamento. Muitos moradores se encontram em estado de carência econômica, sendo significativos os índices de desemprego. Tais particularidades apresentadas em um número razoável das famílias refletem logo no desenvolvimento escolar das crianças. A escola realizou um levantamento para a construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) e, além disso, poucas famílias procuram acompanhar o processo de aprendizagem das crianças, especialmente por conta da baixa escolaridade dos próprios familiares.

Desafios enfrentados pelos professores nas séries iniciais do ensino fundamental da escola do campo em relação ao ensino e a aprendizagem da leitura e escrita

Neste momento faremos análise sobre o que os professores dizem a respeito dos desafios condicionantes do processo de alfabetização (sociais, culturais e políticos). São fatos que se refletem negativamente no processo de ensino e de aprendizagem e que não estão relacionados.

O fracasso escolar em alfabetização não se explica, apenas, pela complexidade da natureza do processo: caso contrário, não se justificaria a predominância incidência desse fracasso das crianças das classes populares [...] basta afirmar que o processo de alfabetização, na escola, sofre talvez mais que qualquer outra aprendizagem escolar, marca da discriminação em favor das classes socioeconomicamente privilegiadas. (SOARES, 2017, p. 24).

Desta forma perguntamos aos professores sobre as dificuldades encontradas por eles na sala de aula do ensino fundamental para alfabetizar e letrar? O *Professor 1* respondeu que:

Há vários, vou mencionar umas que percebo que interfere nesse processo, como por exemplo, a dificuldade de envolver 100 por cento a turma, mesmo fazendo esforço, mas,

ficam alguns que se dispersam no momento que estou repassando o conhecimento. A falta de apoio pedagógico, ou seja, a falta desse profissional no espaço escolar, a falta maior de investimento do poder público municipal na educação do município, a falta de formação pedagógica permanente com oficinas para confeccionar os materiais pedagógicos pra trabalhar em sala de aula.

O que o *Professor 1* relata acima diz respeito aos vários desafios enfrentados e que tem reflexos negativos sobre a aprendizagem da leitura e da escrita. Para Teberosky e Colomer (2003) o processo de ensino é uma das coisas mais difíceis que possam ser realizados, não ter espaço adequado, materiais e até mesmo recursos humanos de qualidade, que acaba por quebrar esse ciclo. Esse fato é resultado do direito do que acontece na estrutura educacional brasileira, professores que esbarram nas dificuldades diárias da realidade escolar, as vezes a não participação dos pais na educação dos filhos, entre muitos outros agravantes.

Como dito acima os desafios enfrentados pelos professores são de várias ordens: condições de trabalho presente na fala do professor (a falta de apoio pedagógico em relação a alfabetização e letramento, a falta de investimento público nas escolas do campo e na formação continuada dos docentes). A falta do apoio pedagógico citado na fala do professor, nos mostra como é importante esse profissional, na escola, destacamos o coordenador pedagógico como um agente articulador, formador e transformador das instituições escolares, capaz de colaborar grandemente para o sucesso da escola de ensino. Por meio de um trabalho coletivo e assim romper barreiras que dificultam um ensino de qualidade para todos os alunos.

Sobre a realidade e a vivência do aluno do campo interferem no seu processo de aprendizagem o *Professor 1* diz:

De certa forma sim, devido algumas famílias não terem condições financeiras para sustentar suas famílias, é necessário que os filhos ajudem trabalhando no serviço do campo, fazendo que o aluno não se dedique totalmente aos estudos.

Além disso, existem famílias que não tem terreno próprio, muitas vezes de outro município a trabalho, pois quando não consegue mais trabalho precisa retornar para o município de origem.

Outro problema que a educação do campo enfrenta é a falta de investimento público, onde a política não valoriza as pessoas que vivem no campo, o campo é visto como lugar de atraso, de pouca cultura de pouca socialização, ou seja, o campo é visto como um espaço marginalizado e atrasado, ficando assim a cidade como único modelo para o direito à educação, contudo o campo é:

[...] lugar de vida, onde as pessoas podem morar e trabalhar, estudar com dignidade de quem tem o seu lugar, a sua identidade cultural. O campo não é só o lugar da produção agropecuária e agroindustrial, do latifúndio e da grilagem de terra. O campo é espaço e território dos camponeses e dos quilombolas. É no campo que estão às florestas, onde vivem as diversas nações indígenas. Por tudo isso, o campo é lugar de vida e, sobretudo de educação. (MANÇANO; FERNANDES *apud* TEIXEIRA, 2009, p. 122).

Na resposta do professor entrevistado fica claro quando ele fala que a situação financeira acaba interferindo diretamente no processo de aprendizagem dos educandos; uns tendo que ajudar no sustento da família, tendo que disponibilizar seu tempo entre escola e trabalho do campo, o que acaba atrapalhando um tempo de dedicação aos estudos; outros tendo que abandonar os estudos pelo fato de terem que retornar aos seus lugares de origem.

Durante a fala do *professor 1*, ele mencionou a ausência da biblioteca também é um grande desafio enfrentando. Perguntando se a escola possui uma biblioteca, o *Professor 1* diz que: “*Existe o espaço físico, mas não funciona, como biblioteca por que não há salas suficiente para as turmas espaço funciona como sala de aula.*”

A *Professora 2* quanto às dificuldades encontradas na sala de aula para alfabetizar e letrar ela diz eu a realidade e a vivência do aluno do campo interfere no seu processo de ensino. Além disso, ressaltou que “[...] tudo que envolve o meio externo e interno da criança reflete no seu processo de desenvolvimento.” (*Professora2*).

Neste caso fica evidente que tanto o meio externo e interno onde o aluno está envolvido de alguma forma influencia no processo de ensino e aprendizagem. Muitas das vezes as crianças chegam à escola bem antes do início das aulas, por que o transporte escolar passa cedo, e o aluno vem sem tomar café, sendo esta a primeira refeição do dia.

Feita a pergunta sobre as dificuldades encontradas referente a aprendizagem da leitura e escrita, quando perguntamos se os problemas familiares podem interferir no seu processo de desenvolvimento, a *Professora 2* responde:

Sim, podem interferir na aprendizagem do aluno. O fracasso escolar pode estar relacionado muitas vezes a esses fatores, impedindo o aluno no processo de aquisição do conhecimento, levando até o transtorno, problemas complexos que advêm de influenciar familiar.

Para a *Professora 2* os problemas familiares interferem negativamente nos processos de desenvolvimento e de aprendizagem das crianças, pois a exposição as dificuldade familiares, mesmo leve e moderada, pode interferir na sua atitude diante da produção do conhecimento.

Enfrentamento das dificuldades para alfabetização e letramento em uma escola do campo

Nesta parte do trabalho iremos observar nas falas dos professores do campo sobre as perspectivas o que os mesmos trazem consigo para que se possa ter uma educação de qualidade. Sabe-se que os desafios são muitos, a partir dai imagina-se as perspectivas.

Quando indagado ao *Professor 1* sobre o enfrentamento das dificuldades para alfabetização e letramento em uma escola do campo, ele respondeu que:

A educação do campo há anos atrás era de certa forma menosprezada onde na maioria das vezes, o espaço físico não oferecia condições necessárias para um bom desenvolvimento educacional sobre tudo tratando-se da estrutura física. A escola Nova Aliança, por exemplo, já oferece um espaço físico, onde pode notar a diferença na melhoria para o desenvolvimento da aprendizagem. A perspectiva como professor da referida escola é a implantação de uma biblioteca onde os estudantes possam complementar, aquilo que está sendo estudando, e ir em busca de novos conhecimentos, por meio da leitura de vários assuntos. Outro fator interessante seria a sala de informática com equipamentos para que o professor e os alunos possam ter acesso às pesquisas que certamente irão fortalecer o ensino do educador e sem dúvida nenhuma um aprendizado significativo dos alunos, por estarem apropriados de várias de estudos.

Nesta resposta do professor ficam entendidas as dificuldades que são encontradas no dia a dia de seu trabalho, e como seria bom que a escola possuísse uma biblioteca que tanto é importante para o processo de aprendizagem dos alunos.

A biblioteca escolar muito embora não ocupe a posição de destaque nas escolas, deveria ser o principal ambiente de difusão e produção do saber. Segundo Perucchi (1999) habita na sua competência de receber as exigências do currículo estimulando o hábito de leitura, desenvolvendo a capacidade de pesquisa, tratando assim, de acrescentar o nível de conhecimento das pessoas que utilizam este espaço como aprendizado do saber.

Outro fator importante que o professor ressaltou foi sobre a sala de informática com equipamentos tanto para o professor quanto o aluno ter acesso, como elemento do processo de aprendizagem, tais tecnologias necessitam ser apropriadas e entendidas pelos professores que fazem um papel fundamental neste

378 | processo. Por meio de uma interação por parte dos professores com os recursos tecnológicos, eles acabam por interagir com a realidade que o aluno está inserido e utilizam este espaço como aprendizado do saber.

Feita a mesma pergunta para a *Professora 2* sobre as perspectivas educacionais a mesma responde que:

As perspectiva que tenho é uma educação de qualidade para o campo, que tanto é excluída pelas políticas públicas, perspectiva de melhorias no transporte escolar que quando quebra nossos alunos passam dias sem ir para a aula, uma biblioteca que tanto é necessário, tanto para os professores quanto para os alunos, a sala de informática onde todos possam ter acesso. O campo tem direito em ter essa tecnologia, um currículo que fosse pensando para o campo, para os alunos que estudam. Sabe-se da especificidade que existe entre o campo e a cidade então o currículo não pode ser o mesmo, precisa haver uma mudança. A formação continuada dos professores que tanto é necessário para manter os professores sempre atualizados e assim termos um ensino aprendizagem de boa qualidade e assim não ter essas grandes dificuldades no processo de ensino e aprendizagem.

A resposta da *Professora 2*, não é diferente do *Professor 1*, sendo duas questões semelhantes quando se fala de uma biblioteca e da sala de informática, os dois sabem dessas importantes ferramentas para o processo de ensino. A biblioteca é peça fundamental para estimular o gosto pela leitura de nossos alunos, devido as inúmeras deficiências e limitações das bibliotecas, principalmente as escolas do campo onde há uma deficiência de literatura, falta de materiais de leitura, de acordo com a realidade do aluno, assuntos que falam sobre relações sociais e culturais da região onde vivem.

Porém, a professora ressaltou três questões importantes na sua resposta: sobre o **transporte escolar** que não é de boa qualidade; um **currículo** que deve ser especificado para a educação do campo, que priorize e tenha autonomia para desenvolver a

identidades dos saberes e dos conhecimentos do povo do campo e que seja um currículo diferente em relação ao da cidade; e **formação continuada** para os professores para sempre estarem se atualizando.

O transporte escolar influência no processo de ensino e aprendizagem dos alunos nesse processo de alfabetização e letramento, pois eles precisam desse transporte para chegar ao ambiente escolar. Se esse transporte falta um ou dois dias a aprendizagem dessa criança fica comprometida.

Para organizar um currículo de uma instituição é necessário ver a realidade escolar e o tipo de educação que se pretende realizar são aspectos que devem ser discutidos junto com a comunidade escolar, pois segundo Sacristán (2000) é necessário entender o currículo como processo que envolve uma multiplicidade de relações abertas ou tácitas que envolvem decisões administrativas e práticas pedagógicas.

A formação continuada é uma complementação da formação inicial dos professores. No que se refere à Educação do Campo, o Artigo 13, da Resolução do Conselho Nacional da Educação (CNE) e Câmara da Educação Básica (CEB), nº 1, de 3 de abril de 2002 (BRASIL, 2002), determina que os sistemas de Educação deverão complementar a Formação dos Professores para a Educação Básica.

Focalizamos nos elementos encontrados nas falas dos professores citados acima, pois segunda a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) durante o período escolar, as crianças e adolescentes devem receber a formação comum, mas também uma parte diversificada do currículo necessária para que possa haver de fato uma educação de qualidade. A escola é uma importante instituição, que auxilia no desenvolvimento social, cognitiva, intelectual e psicomotora aprimorando habilidades e competências dos indivíduos, por isso que é tão importante a escola obter todos os recursos necessários para que aconteçam de fato alfabetização e letramento dos sujeitos do campo o que deve ser potencializado com a formação continuada dos professores.

380 | As concepções dos professores da escola do campo sobre os processos de alfabetização e de letramento

A intenção desse item é analisar o conteúdo das falas dos professores em relação ao processo de alfabetização e letramento. Como objetivamos saber quais os desafios e as perspectivas desses fenômenos no 2º e 3º anos do ensino fundamental. Buscamos saber quais as concepções de alfabetização e de letramento enunciadas pelos professores. É importante termos informações a este respeito porque toda prática pedagógica é implicada pela concepção que o professor tem sobre os aspectos que compõe a educação escolar.

Desse modo, para analisarmos o conteúdo temático das entrevistas concedidas pelos dois professores, que serão chamados de *Professor 1* e *Professora 2*, recorreremos a reflexão feita por Soares (2017) sobre o conceito de letramento e sobre as facetas do processo de alfabetização, que são apresentadas sob três categorias: o conceito de alfabetização, e os condicionantes do processo de alfabetização. Ou seja, buscaremos identificar na linguagem manifesta e/ou implícita dizeres que dizem respeito a entendimentos sobre a concepção de letramento e sobre as facetas discutidas pela autora.

Nesse caso, as primeiras análises são sobre a concepção dos professores, isto é, o que eles compreendem por alfabetização e letramento. A partir da resposta do *Professor 1* sobre o que ele entende por alfabetização conseguimos a seguinte resposta:

Em meu entendimento alfabetizar é fazer com o indivíduo tenha conhecimentos dos códigos (alfabeto) para que o mesmo possa se apropriar dele para o domínio da leitura e da escrita, e também, o entendimento para o cálculo, isto é, as quatro operações mesmo que seja apenas, ainda uma noção.

É possível perceber que em sua concepção há indícios de uma generalização, pois alfabetização e letramento são categorizadas como sendo atividades para a mesma finalidade, isto é,

se o termo domínio da escrita e da leitura estiver se referindo aos usos sociais da leitura e da escrita ele coloca o processo de alfabetização responsável pela inserção no mundo da escrita. Quando ele afirma que alfabetizar é fazer com que o indivíduo tenha conhecimento dos códigos, isso corresponde ao fato de alfabetização que, no sentido etimológico, significa levar à aquisição do alfabeto. Nesse caso, o termo *fazer com que* indica ação pedagógica, isto é, ensinar o alfabeto.

No entanto, fica inadequado o significado de alfabetização quando ele afirma em seguida que se alfabetiza para que o aluno se aproprie do código para o domínio da leitura e da escrita e para entendimento do cálculo básico das quatro operações matemáticas. Isto porque o termo domínio da leitura e da escrita se torna uma expressão vaga porque não está acompanhado de uma descrição do processo de alfabetizar, além de não descrever e de não especificar também este domínio do ler e do escrever.

Desta forma, o conteúdo semântico do que foi dito é de caráter generalizador, porque quando é dito (indiretamente) que a alfabetização é um fato pedagógico cuja finalidade é possibilitar o domínio da leitura e da escrita está se considerando o processo de alfabetização como o total responsável pela compreensão de mundo por meio do texto escrito. No entanto, é fato científico que alfabetização é diferente de letramento (embora sejam processos indissociáveis), este sim implica compreensão de mundo, já que fazer usos sociais da leitura e da escrita implica uma dimensão cognitiva desses atos.

Soares, (2017) discute o conceito de alfabetização em torno de dois pontos de vista que estão presentes no duplo significado que os verbos ler ou escrever possuem em nossa língua: domínio da mecânica da língua escrita. Nesta perspectiva, alfabetizar significa adquirir habilidade de codificar a língua oral e língua escrita (escrever) e de decodificar a língua escrita em língua oral (ler). “A alfabetização seria um processo de representação de fonema em grafemas (escrever) e de grafemas em

382 | fonemas (ler).” (Idem, p. 17); o outro significado é apreensão e compreensão de significados em língua escrita (ler) ou expressão de significados em língua escrita (escrever). A partir desta concepção, “[...] alfabetização seria um processo de compreensão e expressão de significados.” (Idem). Isso quer dizer que ler e escrever fazem parte de um processo de compreensão do mundo por meio da língua escrita.

A discussão que Soares (2017) faz a respeito disso mostra que os conceitos são parcialmente verdadeiros porque, primeiramente, a língua escrita não é uma mera representação da língua oral, definição implícita no primeiro conceito; segundo, a oralidade é diferente da escrita, isto é, são discursos organizados de maneira distintas no que diz respeito a construção textual e, por isso, os problemas de compreensão e expressão da língua escrita são diferentes dos problemas de compreensão e expressão em língua oral.

Sendo assim, o *Professor 1* demonstra desconsideração as peculiaridades da fala e da escrita, e este equívoco ainda está sendo uma das causas do insucesso da alfabetização de muitas pessoas, que tendem a ter dificuldades de aprendizagem por conta de que língua escrita e língua oral serem modos de expressão muito distintos.

Em seu sentido pleno, o processo de alfabetização deve levar a aprendizagem não de uma mera tradução do oral para o escrito, e deste para aquele, mas à aprendizagem de uma peculiar e muitas vezes idiossincrática relação grafemas-fonemas, de um outro código, que tem, em relação ao código oral, especificidade morfológica, sintática, autonomia de recursos de articulação de texto e estratégias próprias de expressão/compreensão. (SOARES, 2017, p. 18).

A Professora 2, indagada sobre que entende por alfabetização, relata que: “Alfabetização é o processo de aprendizado da leitura e da escrita. Alfabetização é o sujeito que sabe ler e escrever”. Depreende-se de tal afirmação que há uma contradi-

ção. A primeira afirmação está correta porque alfabetização realmente faz parte de um processo de aprendizagem da leitura e da escrita, especialmente se estes dois envolvem seus usos. Porém, a segunda afirmação não parece adequada, primeiro porque houve uma troca lexical (alfabetizado por alfabetização), segundo porque se alfabetização é afirmado como um processo de aprendizagem, o alfabetizado ainda não sabe ler e escrever no sentido dos usos sociais porque ser alfabetizado é ter conhecimento do código, isto é, é codificar e decodificar a escrita. Considera-se desta maneira porque os verbos ler e escrever estão sem complemento, e, assim, não há definição dos objetos de leitura.

Soares (2008) afirma que ler é um verbo transitivo, ou seja, exige um complemento, um objeto de leitura porque, segundo ela, ler só é verbo intransitivo, sem complemento, enquanto seus referentes forem as habilidades básicas de decodificar palavras e frases.

Sendo assim, é possível considerar que a concepção expressa pela Professora 2 é o de alfabetização enquanto processo de aprendizagem da leitura e da escrita, como está expressa na primeira afirmação. E esse processo diz respeito às habilidades de relacionar. E isso corresponde realmente a aprendizagem da leitura e da escrita, pois estas habilidades são os primeiros passos em direção ao mundo da escrita.

Sobre que entende por letramento, o Professor 1 primeiramente considera que alfabetização é a base para o letramento. Ele afirma que:

A alfabetização é a base para o letramento, este vai além de uma simples leitura, o letramento é ler e fazer um entendimento daquilo que leu, é interpretar algo e fazer um argumento daquilo que foi elaborado por intermédio de seu raciocínio e até mesmo apontando sua própria sugestão a respeito do assunto. (Idem).

Esta afirmação é incorreta tanto do ponto de vista teórico quanto prático porque é possível adentrar no mundo da escrita

384 | sem saber ler e escrever, ou seja, sem ser alfabetizado. Todos temos algum nível de relação com a escrita e com a leitura mesmo não dominando os usos dos códigos, isto é, todos somos mais ou menos letrados. A outra afirmação que ele faz apresenta o letramento como sendo uma representação, que vai além de uma simples leitura. Nesse caso, ele trata especificamente de uma dimensão cognitiva do ato de ler, já que “fazer um entendimento do que leu, interpretar, fazer um argumento, e apontar a própria sugestão a respeito do assunto” são atividades cognitivas importantes que indicam plenas habilidades que as demandam. Logicamente, que decodificar faz parte das práticas sociais, no entanto, conhecer que na definição de letramento é indispensável que os usos sociais da leitura e escrita sejam levados em consideração, uma vez que inserir os alunos nessas práticas é um dos objetivos do ensino.

De acordo com Soares (2017), letramento diz respeito aos comportamentos e às práticas de uso do sistema de escrita, em situações em que a leitura e/ou a escrita estejam envolvidas. Desse modo, fica implícito que o *Professor 1* considera indiretamente que letramento faz parte das práticas sociais por ter enfatizado a interpretação. Entretanto, esta é apenas um dos elementos do letramento.

Já a *Professora 2*, no que se refere ao que entende por letramento, define o termo exatamente mencionando as práticas sociais da leitura e da escrita. Ela apresenta uma definição geral, dizendo que “*Letramento é o desenvolvimento do uso competente da leitura e da escrita nas práticas sociais. Já o indivíduo letrado possui domínio da leitura e da escrita nas mais diversas situações e práticas sociais. (Professora 2)*”. Nesse caso, apesar da referida professora não apresentar exemplificações sobre o que são estas variadas práticas, ela demonstra ter consciência de que letramento diz respeito aos usos e interações sociais mediadas pela escrita e pela leitura, uma vez que vivemos numa sociedade letrada e, sendo assim, todos, em níveis diferentes, participam das atividades do ler e do escrever.

Ao longo deste trabalho e análises das realidades pesquisadas verificamos a importância sobre alfabetização e letramento. Compreender os conceitos dos mesmos são importantes para entendermos as práticas dos professores. Entender esses processos tão complexos foi relevante, pois a partir da pesquisa de campo, foi possível perceber a importância das concepções dos professores sobre os conceitos de Alfabetizações e de Letramento.

A compreensão desses conceitos leva-nos a ressaltar a responsabilidade de o professor ter sua práxis enraizada nas práticas sociais e nos conhecimentos e necessidades. A escola do campo, através de seu currículo, precisa realizar o processo de alfabetizar letrando para que em sua trajetória deixe de construir uma história de desvalorização e exclusão. Alfabetização e letramento não são somente atributos técnicos, mas práticas sociais que estão relacionadas ao contexto histórico e social dos indivíduos.

Desta forma precisamos levar em conta que muitos são os desafios que enfrentamos e que iremos enfrentar, pois tivemos grandes conquistas em marcos legais e em práticas que estão em andamento a falta de investimento e comprometimento de políticas públicas, para que possamos construir uma sociedade justa e igualitária.

Esperamos que esse paradigma mude e que futuramente possa realmente ter de fato uma sala de informática uma biblioteca ferramentas essas de interações, sendo que o professor e o aluno utilizem dela para construir conhecimento. Mas para que isso aconteça precisamos de uma mudança no paradigma da educação. Precisamos de formação para professores e alunos, para que eles se sintam preparados existentes na escola e fora dela.

BRASIL. Assembleia Nacional Constituinte. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Atualizada até Emenda Constitucional nº 38, de 12/06/02. Brasília: Diário Oficial da União de 05/01/88.

_____. Assembleia Nacional Constituinte. *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, 16 de Julho de 1934*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em 10/12/2019.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 06/05/2019.

_____. Conselho Nacional da Educação. Câmara da Educação Básica. *RESOLUÇÃO CNE/CEB 1, DE 3 DE ABRIL DE 2002, Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*. Brasília: CNE/CEB, 2002.

EMEIF NOVA ALIANÇA. *Projeto político Pedagógico*. Mocajuba/PA, 2018.

HAGE, Salomão Mufarrej (org). *Educação do Campo na Amazônia Paraense: Relatos de escolas multisseriadas no Pará*. Gráfica e editora Gutemberg Ltda., Belém, 2010.

LÜDKE, Menga, ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MARCONI, M.A.; LAKATOS, E. M. *Fundamentos de metodologia científica*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

PERUCCHI, Valmira. A importância da biblioteca nas escolas públicas municipais de Criciúma. *Rev. ACB: Biblioteconomia*, Santa Catarina, Florianópolis, v. 4, n. 4. 1999. p. 80-97. Disponível em: . Acesso em: 29 ago. 2019.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. *Metodologia do trabalho científico* [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SACRISTÁN, José Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. 7 ed. São Paulo Contexto, 2017

_____. *Alfabetização a questão dos métodos* 1 ed. São Paulo Contexto 2018

TEBEROSKY, A.; COLOMER, T. *Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

TEIXEIRA, M, F. Educação do campo e formação de educadores: o duelo entre hegemonia e resistência. In: COUTINHO, Adelaide Ferreira (Org.). *Diálogos sobre a questão da reforma agrária e as políticas de educação do campo*. São Luís: EDUFMA, 2009(Coleção Diálogos Contemporâneos, 4)

16

Relatos e experiências de
um docente acerca do ensino
da história local como prática
pedagógica na sala de aula

Nayara Sena Oliveira

Adalberto Portilho Costa

Atualmente, em alguns espaços escolares, vem ocorrendo atividades que proporcionam aos educadores ensinar aos educandos através da história local da comunidade em que residem. Este movimento permite que os estudantes busquem o reconhecimento da cultura local, independente do lugar, da cor, da religião ou da classe social a qual pertencem. Trata-se de uma compreensão de todos somos agentes de nossa história.

A partir deste entendimento, surge o interesse em escutar do professor da sala de aula, seus relatos em torno da história da comunidade, contando suas experiências sobre a comunidade, já que o mesmo ao longo de sua trajetória pessoal, bem como na condição de docente, presenciou ou ouviu fatos que podem contribuir significativamente para a compreensão do passado. O arcabouço de histórias do docente são importantes para entender questões relacionadas à comunidade podendo auxiliar uma compreensão do presente.

Neste sentido, esta proposta tem a intenção de estudar a construção da identidade de crianças que estão inseridas ao nível de Ensino Fundamental I, através das narrativas do docente para que haja o reconhecimento destes sujeitos inseridos nestas realidades de pertencimento a comunidade quilombola. Então através do estudo analisou-se a melhoria na qualidade de escolarização destes sujeitos. Portanto, a pesquisa dentro de um contexto geral para o ensino é elucidar a tríade escola/educador/educando, através das narrativas acerca dos saberes locais, o que colabora na prática educativa dos educandos, e ajuda na melhoria das relações sociais, bem como os identifica dentro de um território. Existe uma diversidade de saberes, e estes circulam através dos depoimentos orais de cada indivíduo, podendo assim contribuir na educação, como proposta de prática pedagógica.

Breve histórico sobre o negro na ilha de Salvaterra/PA.

Quando se fala na presença do negro no arquipélago do Marajó, é preciso reportar ao período de escravidão que ocorreu neste território. Há uma história que esta marcada por uma diáspora africana em terras marajoaras. Sendo assim, percebe-se que a existência do negro tem uma participação importante na construção do povo da região amazônica. Segundo Salles (1988) “a região amazônica recebeu 50 mil escravos no período entre 1755 e 1820, com o funcionamento da Companhia Geral de Comércio do Grão Pará e Maranhão”. (SALLES, 1988, p. 51).

Deste modo, no Marajó houve também a inserção destes sujeitos, e com isso, dentro desse território foram estabelecidas comunidades quilombolas que até hoje vêm resistindo ao longo do tempo. Estas comunidades representam inúmeras famílias afro-descendentes que vêm compondo a população da ilha do Marajó. Para Castro (1999) o quilombo tem três características básicas: “interiorização nos espaços de rios e igarapés menos povoados; ocupação de novas terras; apossamento coletivo como estratégia grupal de defesa de territórios e da reprodução social”. (CASTRO, 1999, p. 16).

Com isso, é importante ressaltar sobre a história da escravização do negro no Marajó, exemplo, o município de Salvaterra - PA, que compõe uns dos municípios do arquipélago marajoara. O município foi colonizado por frades jesuítas por volta do século XVIII, quando se instalaram na Vila de Monsarás, esta que um dia foi tida como a sede do município, onde ali era considerada a porta de entrada dos colonizadores na ilha.

Portanto, assim como em outras regiões no estado do Pará, os negros foram introduzidos na ilha, principalmente pelas ordens religiosas, que no primeiro momento tentaram dominar os indígenas para o trabalho em fazendas, algo que não deu certo. Para Salles, “a obra de catequese no Marajó teve consequências funestas para os indígenas. Numerosas tribos foram dizimadas

em pouco tempo. Escasseando os índios, então houve a necessidade da introdução de negros diversificando, desta forma, os fácieis éticos marajoaras”. (SALLES, 2005, p. 93). Então para suprir suas necessidades recorreram aos africanos.

Estes sujeitos foram introduzidos nas terras marajoaras para serem escravizados. Neste sentido, os “negros escravizados em função da utilização de seus braços na constituição e manutenção de fazendas de gado desde o período colonial e búfalo desde o período imperial”. (MARIN & CASTRO, 1999; SARRAF - PACHECO, 2009). Durante os anos que se estenderam a escravidão, houve vários grupos de pessoas que não aceitavam essa condição, dando origem às fugas, e os lugares no qual firmavam suas moradas, dando assim início ao que chamamos hoje de comunidades quilombolas.

Nos dias de hoje, os grupos que ainda mantêm sua morada nestes lugares são considerados remanescentes de comunidades quilombolas, é importante salientar que durante a formação ao longo destas comunidades também foram criadas outras inúmeras realidades.

Nota-se que a presença do negro na formação do seu lugar de pertencimento se deu através de suas marcantes presenças nos lugares em que estes construíram suas territorialidades. Segundo Salles “tais comunidades compartilham, ainda, uma margem de origem histórica que remonta ao período em que negros africanos foram levados como escravos para a região do Marajó, no período colonial, as comunidades quilombolas de Salvaterra formaram-se a partir das fugas, das terras doadas pelos senhores ou adquiridas por herança”. (SALLES, 2004; PEREIRA, 1942).

Estas comunidades demonstram a resistência destes sujeitos, bem como o sentimento de pertencimento com as terras que foram um dia de seus ancestrais, mantendo assim um elo de história comum, nas formações dos quilombos. Sendo assim:

As comunidades de quilombos se constituíram a partir de uma grande diversidade de processos, que incluem as fugas

com ocupação de terras livres e geralmente isoladas, mas também as heranças, doações, recebimento de terras como pagamento de serviços prestados ao Estado, a simples permanência nas terras que ocupavam e cultivavam no interior das grandes propriedades, bem como a compra de terras, tanto durante a vigência do sistema escravocrata quanto após a sua extinção. (Schmitt, Turatti e Carvalho, 2002, p. 03).

Neste sentido, os negros no Marajó passaram (e ainda passam) por inúmeras situações, pois se trata de um povo que possui sua conjuntura histórica, sua política e a cultura, e que ainda vem lutando pelo seu direito em ao reconhecimento de sua condição enquanto agentes de sua própria história.

Construção da identidade na sala de aula

Ao abordar a discussão em torno da construção das identidades dos sujeitos, é importante admitir que existam variadas significações e interpretações. Para essa discussão são apresentadas dentro de um fator que é comum, pois a mesma é um processo contínuo que se relaciona com a história e se introduz num conjunto das relações sociais.

Sendo assim, a identidade vem sendo associada à cultura, pois a partir das relações que os indivíduos têm com a cultura que os cercam, eles se apropriam das diversas fontes de informação e de experiências sociais que se confrontam em seu cotidiano. Estas identidades podem ser vinculadas a classe social, gênero, etnia, raça, sexualidade, idade além de outras categorias presentes nas relações sociais. Para Rorty o “sentido da identidade pessoal do ser humano”, se dá a partir de nossas diferenças ou de um sinal distintivo que nos permite criar algo novo e uma nova linguagem (RORTY, 2007, p.67).

Seguindo a mesma ideia Bauman argumenta sobre as identidades ressaltando que “[...] não têm a solidez de uma rocha, não são garantidas para toda a vida, são bastante negociá-

veis e revogáveis, e se dão através das decisões que o próprio indivíduo toma os caminhos que percorre, a maneira como age - e a determinação de se manter firme a tudo isso são fatores cruciais tanto para o pertencimento quanto para a identidade” (BAUMAN, 2005, p.17).

Segundo Jacques (1999), o conceito de identidade foi evoluindo para o sentido contemporâneo de conjunto de características que distinguem as pessoas ou lugares, uns dos outros. A identidade é, por um lado, uma necessidade humana básica individual, que se inter-relaciona com o social, formando, por outro, as identidades coletivas. Conforme esclarece Jacques “[...] sob essa perspectiva, é possível compreender a identidade pessoal como e, ao mesmo tempo, identidade social, superando a falsa dicotomia entre essas duas instâncias” (JACQUES, 1999, p.163). As identidades, coletivas e individuais, resultariam de um entrecruzamento de vetores sócio culturais mais abrangentes.

Nesse sentido, Castells (1996) cita a identidade como “o processo de construção de significado com base em um atributo cultural, ou ainda, um conjunto de atributos culturais inter-relacionados, o(s) qual (is) prevalece(m) sobre outras fontes de significados” (CASTELLS, 2001). E, significado, como “a identificação simbólica, por parte de um ator social, da finalidade da ação praticada por tal ator” (CASTELLS, 2001, p. 22).

A definição da própria identidade cultural implica em distinguir os princípios, os valores e os traços que a marcam, não apenas em relação a si própria, mas frente a outras culturas, povos ou comunidades (SANTOS apud RANGEL, 2002).

Essa construção da identidade ou identidades vai se moldando quando um determinado grupo se apropria de seus valores e manifestações perpetuando-os na sua história, passando de geração a geração. As identidades parecem invocar uma origem que residia em um passado histórico com o qual elas continuam a manter certa correspondência. Elas têm ligação, entretanto, com

a questão da utilização dos recursos da história, da linguagem e da cultura para a produção não daquilo que nós somos, mas daquilo no qual nos tornamos (HALL apud RANGEL, 2002).

Assim como Vygotsky (1989), acreditamos que a criança, por exemplo, se constitui como sujeito e constrói seus conhecimentos a partir da interação com as pessoas e com o mundo em que vive. Para que se desenvolva a contento, é necessário que estruturas orgânicas funcionem de modo integrado, porém a importância das interações sociais é inegável. As ideias da criança a respeito do mundo são construídas a partir da sua relação com o meio e se modificam à medida que os conhecimentos são construídos.

É através, por exemplo, do processo educativo que a criança se integra numa sociedade estruturada de determinada maneira e atravessando certo momento de sua história. É nessa realidade concreta que a criança terá de se desenvolver, conquistar sua cultura, aprender a falar, escrever, refletir sobre suas ações, até alcançar, na fase adulta, realização plena como quer se relacionar com seus semelhantes, tornar-se agente da história da sua época, bem como dos progressos e dos princípios de justiça e de direito em vigor. Compete, principalmente à educação, concretizar tais conquistas ou deixá-las apenas como aspirações (SEBER, 1995, p. 36), destas relações interpessoais que são reconstruídas internamente.

Cita - se, então nesta perspectiva da construção da identidade, as nossas comunidades quilombolas que são existentes até hoje no Brasil, e ainda enfrentam diversos obstáculos na garantia dos seus direitos, e neste contexto, as identidades têm, a todo o momento, sido criadas e recriadas.

Juntamente a estas comunidades, encontram-se as escolas inseridas nestes territórios que são de profunda importância na relação de pertencimento de um indivíduo desde a infância até a velhice, no seu lugar de morada. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (1998) o processo de construção de

identidade iniciado na infância tem se tornado particularmente crítico, por conta dos mais diferentes espaços e meios que tem apresentado um volume crescente de informações e apelos, cada qual com projetos e valores peculiares.

A escola deve empreender, em seu cotidiano, como recomendam os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), uma reflexão acerca das múltiplas cidadanias e identidades, necessárias para a construção de uma sociedade democrática. A pluralidade cultural, presente no cotidiano escolar, ratifica a diversidade cultural como traço fundamental na construção das identidades, definida e negociada no campo dos conflitos e das infinitas possibilidades de singularização.

As escolas, portanto, funcionariam como fio condutor que une, orienta e exhibe todo um conjunto de referências acerca da construção da identidade de todos os sujeitos. Para além das instituições, as escolas são comunidades de vida e de destino, cujos membros vivem juntos e numa ligação absoluta (BAUMAN, 2005).

E, neste mesmo processo de construção de identidade, o ser humano estará, consciente ou inconscientemente, em apropriação contínua de outros textos, ou discursos: midiáticos, literários, religiosos ou históricos, que, por sua vez, estabelecem um diálogo entre épocas, sociedades e espaços diversos. Por isso, os processos de comunicação abrangentes têm um papel de destaque no processo de construção das identidades, uma vez que representam um lugar privilegiado de produção de sentidos para as diversas práticas e referências sociais (MAIA; SPÍNOLA, 2006). Pois, “[...] compartilhando de modelos globalizados, disseminados pelas mais variadas formas de comunicação, tornamos acessíveis os mais variados tipos de identidades que deixam de estar vinculados a um lugar e há um tempo definidos” (EWALD; SOARES, 2007, p.26)

Ao lado da mídia, o consumo é hoje considerado uma das grandes fontes de sentimento de pertencimento social e, por

396 | conseguinte, de afirmação identitária. Ele vai além dos níveis econômico, social e doméstico, afetando a construção das identidades e criando novas formas de relacionamentos sociais.

De acordo com Canclini (1995), a cultura de consumo tem proporcionado importantes contextos para o desenvolvimento de novas fontes de identidade e para a emergência de diferentes políticas de identidade, ajudando a recriar lugares específicos de pertencimento de grupos sociais, de gênero, de raça e de idade. A cultura de consumo, ao nos redefinir como indivíduos e como sociedade, confirma que as identidades coletivas e individuais, antes de serem produzidas autonomamente, são estabelecidas através da troca, da posse e do uso de mercadorias, podendo, também, serem vistas como lugar de novas relações de poder e de desigualdades.

A importância dos saberes locais

Quando se pesquisa um determinado lugar, é de grande importância reconhecer que cada lugar possui seu saber local, e sua própria história. Neste sentido, quando se discute história local podemos afirmar que há uma “tríade história - memória - identidade”, que se articulam com as histórias de vida, e neste caso dos educadores, que também são possuidores desse conhecimento.

Sendo assim, esse conhecimento permite obter informações subjetivas da vida, que condiciona a ter questionamentos e reflexões em torno sobre a identidade dos educandos em torno da sua comunidade, por exemplo. Mesmo que, as histórias de vida sejam particulares, através das narrativas de práticas sociais, uma vez que cada sujeito está inserido em vários contextos sociais e saberes.

E o que seriam estes saberes? Segundo Lyotard (1989) os saberes se fundamentam na competência que excede a determinação e aplicação do mero critério da verdade. Os saberes dizem respeito à eficiência, à justiça e felicidade, à beleza e normatividade. Lyotard afirma que “o saber é aquilo que torna qualquer

pessoa capaz de proferir bons enunciados denotativos, mas também bons enunciados prescritivos bons enunciados avaliativos” (Lyotard, 1989, p.47).

Neste sentido, os saberes são importantes na construção da identidade dos sujeitos, pois oferecem uma percepção importante em torno do prazer, do mito, de tabus, de crença, de diversão, educação, e da própria sobrevivência. E, ao abordar saberes locais através das narrativas do educador, ajuda a colaborar no ensino - aprendizagem, por exemplo, em uma escola de comunidades tradicionais com suas habilidades, práticas, atitudes, experiências, mitos, valores e modos de vida. Portanto, os educadores são importantes na construção da identidade através de suas experiências e histórias de vida, fortalecendo também na compreensão de pertencimento do lugar que se vive.

Metodologia

Local de estudo

A pesquisa foi desenvolvida na Escola de Ensino Fundamental Maria Lúcia Ledo Carvalho, que fica localizada na Comunidade Quilombola Vila União/ Campina, esta se encontra na PA 154, Rodovia Alcindo Cancela, zona rural, do município de Salvaterra/ Pará. Esta é a escola núcleo, que recebe os alunos da comunidade e de outras próximas.

A escola oferece as modalidades de ensino fundamental, que se estende do 4º ao 9º ano, além da Educação de Jovens e Adultos (EJA), com as turmas de 3ª e 4ª etapa, nos turnos de manhã e tarde, para as modalidades de ensino. E, é nesta escola que surgiu o interesse de se investigar a possibilidade de uma reinvenção nas práticas docentes da escola da comunidade, a partir de um olhar sobre a história da comunidade quilombola, na turma do 5º ano do ensino fundamental I.

O estudo foi inicialmente planejado para que sua execução fosse na própria sala de aula, na qual o professor ministra suas aulas regularmente. Este local é da própria escola, que esta localizada no município de Salvaterra/PA.

Durante o percurso da pesquisa tivemos a participação - colaborativa do professor da turma, que ficou responsável por acompanhar os pesquisadores na atividade pesquisa. Ele esta na escola a 04 (quatro) anos, e é um incentivador na construção do conhecimento de seus educandos. Através dele realizamos a pesquisa, este como participante da pesquisa, e a partir desse contato, houve a organização de como seria planejada a pesquisa.

A pesquisa foi realizada em 03 momentos distintos. O primeiro foi à apresentação da pesquisa, para o sujeito da pesquisa (educador), no segundo dia o professor conversou com os alunos acerca de temas que foram sugeridos pelos pesquisadores, no terceiro dia houve a entrevista individual que norteou acerca das narrativas das praticas educativas do professor da turma do 5º ano do ensino fundamental I. Desta forma, na medida em que as atividades foram acontecendo, foi possível verificar que seria possível realizar a coleta de dados no tempo previsto.

Metodologia da pesquisa

A pesquisa tem a intencionalidade de se rediscutir as práticas pedagógicas de docentes, através da história sobre a comunidade quilombola marajoara, narrada pelo próprio professor que também é residente da localidade, e assim através de seus conhecimentos sobre a história local, foi possível desenvolver atividades na escola inserida na comunidade.

E, para que a pesquisa tivesse êxito foi utilizado o estudo de caso, que é uma estratégia de pesquisa muito utilizada, principalmente na área da educação atualmente, pois possibilitou um contato maior entre o investigador e o objeto de estudo,

permitindo uma pesquisa mais completa de detalhes, que só é possível, através deste processo de investigação. Para Morgado (2012), “o estudo de caso é um processo de investigação empírica que permite investigar fenômenos no seu contexto real” (MORGADO, 2012, p.63).

Neste sentido, o estudo de caso é importante por ser caracterizado, para Morgado (2012), em três características para o seu pleno desenvolvimento. Fase exploratória que é a etapa inicial do estudo, onde podem identificar os pontos principais que serão abordados durante o estudo. Esta fase no trabalho pode ser verificada na observação inicial, onde identificamos qual seria o sujeito investigado da pesquisa, neste caso, foi escolhido o professor de sala, por possui características que possibilitaria uma narrativa significativa.

A segunda fase foi a de coleta de dados, que é logo depois que se determina o problema da pesquisa, onde foi feito um filtro por todos os tipos de coletas de dados, a fim de se encontrar o mais adequado, na qual foi escolhida uma entrevista semiestruturada, a após a escolha a elaboração do roteiro da entrevista. Neste roteiro, foram eleitas perguntas que couberam na perspectiva de compreender acerca da proposta da pesquisa.

E por último, a fase de análise, interpretação e divulgação dos resultados, que é a etapa de conclusão do estudo, onde demonstraremos através das técnicas de coletas de dados, os resultados alcançados, durante a pesquisa. Este modelo de estudo é rotineiramente usado na área da educação, pois enfocam análises diretas para tudo aquilo se pretende investigar.

Neste sentido, o estudo de caso possui um grande caráter qualitativo, o que é bem aceito pelos estudiosos, pois, “permite comprovar a maior ou menor exatidão dos dados recolhidos, a diversidade metodológica facilitando sua triangulação, contribuindo assim, para reforçar a validade dos resultados”. (MORGADO, 2012, p. 120).

Com isso, por meio deste método houve a triangulação dos dados da pesquisa, sendo assim podendo verificar sua ve-

400 | racidade. Segundo Morgado (2012), “chama de triangulação metodológica, onde os investigadores utilizam abordagens múltiplas, isto é, distintos métodos - observação, entrevista, análise de documentos; no âmbito de um estudo de caso, o que lhes permite realçar ou invalidar as interpretações realizadas”. Portanto, a técnica de estudo de caso, permitiu ao pesquisador validar sua pesquisa.

Coleta de informações

A pesquisa tem com intenção potencializar através da coleta de dados os conhecimentos que possam abranger uma forma de problematizar em torno da história da comunidade, para que amplie a visão sobre os fatos que foram vividos e vivenciados. Entendendo que somos agentes na construção do conhecimento e que haja uma reflexão nas atividades seja ela individual ou coletiva, que nos une. E, para que tudo isso seja de fato algo concreto, é necessário que haja uma coleta de dados a fim de se investigar o objeto de pesquisa.

Sendo assim, como técnica de coleta de dados, foi usada a entrevista semiestruturada aberta indivíduo (professor), cujas práticas de colhimento de informações foram desempenhadas para identificar acerca da compreensão de movimento para o entrevistado. Para a realização do estudo foi escolhido 01 docente, que possui a idade de 60 anos, pertencente da turma do 5º ano do ensino fundamental I, sendo eleitos também os seguintes requisitos para esta escolha: estar frequentando regularmente sua sala de aula, e ser morador da comunidade na qual foi realizada a pesquisa.

O mesmo foi motivado a relatar tanto sobre a comunidade dele como o que lhes remete a outros posicionamentos acerca de suas perspectivas sobre o lugar que reside. Ressaltando que foi respeitado o direito do docente em todas as etapas do estudo, sendo o mesmo informado no início da pesquisa das ações que aconteceriam, assim como a assinatura de um termo de consentimento que explicava e autorizava o uso da fala.

Segundo Severino (2007, p.125): “Por meio delas, colhem-se informações dos sujeitos a partir do seu discurso livre. O entrevistador mantém em escuta atento, registrando todas as informações, devendo praticar um dialogo descontraído, deixando o informante à vontade para expressar sem constrangimento suas representações”. Desta forma, se identifica, como uma abordagem que permite certo contato entre o objeto de pesquisa e o pesquisador, uma vez que, pode acontecer em situação descontraída o que ajudará na obtenção de dados, nesse contato direto com o problema pesquisado.

Outra técnica utilizada foi através da observação, pois, segundo Marconi e Lakatos (2003, p. 190) “é uma técnica de coletas de dados para conseguir informações e utiliza os sentidos de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver ou ouvir, mas também examinar fatos”. A observação foi realizada nos mesmos dias em ocorreram as atividades propostas, para assim compreender em torno dos relatos do educador, a importância da comunidade e a experimentação dessa possível pratica de ensino, e como essa dinâmica se aplicar na escola.

O levantamento de dados possui uma motivação que consiste em compreender e interpretar todas as informações que foram diagnosticadas na pesquisa, neste caso a partir da participação colaborativa de todos os agentes envolvidos nas pesquisas, estes que são munidos de conhecimentos da comunidade que residem, também se esperava fazer uma releitura na prática de ensino, e como esta favorece as crianças com conhecimento a cerca do local de pertencimento.

Resultados e discussões

Relatos e experiências

O ensino de história local é entendido como uma modalidade que possibilita aos alunos os estudos históricos que contribuem para a construção da identidade, e na valorização do lugar e suas

402 | diversidades. E, pode ser também compreendida como a história do lugar, a localidade vem se tornando objeto de investigação, e ponto de partida para a produção e aquisição do conhecimento sobre o passado. De acordo com os PCNs:

Os estudos da história local conduzem aos estudos de diferentes modos de viver no presente em outros tempos, que existem ou que existiram no mesmo espaço. Nesse sentido, a proposta dos estudos históricos é de favorecer o desenvolvimento das capacidades de diferenciação e identificação, com a intenção de expor as permanências de costumes e relações sociais, as mudanças, as diferenças e as semelhanças das vivências coletivas, sem julgar grupos sociais. Classificando-os como mais evoluídos ou atrasados. (BRASIL/MEC/SEF, p.52, 1997).

Neste contexto, a pesquisa acontece em torno da história local da comunidade onde fica situada a E.E.F. Maria Lucia Ledo tendo como perspectiva entender a partir da dinâmica de ensino do professor na sala de aula abordando os seus conhecimentos sobre as histórias da comunidade na qual leciona.

A preocupação se tem em saber quais são os tópicos que o professor tem como abordagem durante suas aulas. De acordo com Neves (1997, p.7),

[...] a construção do conhecimento a partir da vivência, portanto, do local e do presente, é a melhor forma de superar a falsa dicotomia entre a produção e a transmissão, entre pesquisa e o ensino/divulgação, enfim, entre o saber e o fazer.

Sendo assim surgiram as abordagens, e a construção de tópicos sobre o que o professor tem como discussão durante suas aulas. A primeira contribuição se deu através do relato do educador sobre o processo de construção do município que se localiza a comunidade, primeiramente se os alunos conhecem a história local, segundo ele:

O aluno tem uma visão superficial sobre Monsarás, mas eles têm. Eles sabem que Monsarás foi o início aqui da descoberta

ta, de Salvaterra e muitos dizem que inclusive que Monsarás é injustiçada que deveria ser a comunidade, a vila, mas bem tratada, mas bem cuidada e não é, é abandonada. (V.A. N., Pedagogo, 60 anos).

Segundo Thompson (1997, p.6), “Compomos nossas reminiscências para dar sentido à nossa vida passada e presente”. Verificou-se então que alunos conhecem, mesmo que superficialmente sobre a história da construção do município, segundo Nogueira (2001), “A valorização da história local é o ponto de partida para esse processo de formação do cidadão”, e o educador reconta a história para que os alunos possam conhecer sobre a localidade que eles moram, a partir do seu conhecimento em torno da mesma.

Olha, tem versões que foi por acidente, que chegaram umas canoas, que vieram bater aqui na beirada, e já ouvi histórias que havia uma perseguição também, dos religiosos que estavam mapeando a área, no caso muitos dizem que são jesuítas, mas outros, mas outros dizem que são beneditinos, então há uma divergência, em quem foi realmente, mas oficial é que foram os jesuítas, e que já estavam aqui em Belém, [...] e alguém conseguiu chegar a ilha fugindo também de uma tempestade, numa maresia muito grande,[...], e quando chegaram na beira agradecidos de terem sido salvos né, por aquela terra que aparecia ali e um deles gritou salve terra, alguma coisa assim, no dialeto do português, né, a terra que nos salvou, a terra que salva, a terra que salvou a gente, gostaram da beleza também da terra, e de Monsarás. [...], Eles talvez, por questão geográfica, eles andaram pra Joanes, talvez porque tivesse um posicionamento geográfico, de melhor visualização, dos outros continentes, do outro lado da ilha, das ilhas de Belém, tanto que fizeram lá uma construção, fizeram uma espécie de torre que até já tem só as ruínas lá, tudo de pedra, [...], ali servia de mirante também, que era como eles viam a possibilidade de agressão né, de se livrarem, de ataques, porque aqui não foram só os portugueses que se apaixonaram por aqui e resolveram ficar por aqui, muitos queriam né, os franceses queriam, [...], os

holandeses andaram por aqui, [...], . No extremo norte, os ingleses também andavam no impasse com os portugueses, [...], e foi se desenvolvendo e essa razão que você ver a miscigenação aqui diferenciada, negro, louro, moreno, caboclo, cafuzo, tudo tem, por aqui você ver que cada canto que você anda você ver as pessoas com aspectos diferentes de genética, de fenótipos diferentes”. (V.A. N., Pedagogo, 60 anos).

A partir do aporte teórico que o professor tem sobre a chegada dos colonizadores no município ele consegue fazer com que os alunos se identifiquem com o lugar, e consegue fazer com que os alunos possam aprender de uma forma diferenciada dos livros didáticos. Segundo Paim e Picolli (2007, p.118), “[...] quando o professor consegue cativar seus alunos com assuntos que lhe chamam a atenção, com temáticas que o fazem refletir e associar o seu dia-a-dia com os conteúdos escolares, os conteúdos tornam-se mais compreensíveis. Desta forma, os alunos passam a gostar de aprender história”.

Deste modo espera-se que o aluno possa entender sobre assuntos que estão relacionados na proposta de ensino e relacionar a história do ambiente que vive, e quem eram seus primeiros moradores antes até mesmo da chegada dos colonizadores quando ele afirma que:

Eram basicamente só indígena que moravam aqui, em Monsarás, Joanes e Água boa eram dominados por indígenas, tribos de indígenas fortes, altos, que até hoje você ver que as pessoas têm a aparência diferenciada de outros indígenas, eles eram muito aguerridos, muitos lutadores. (V.A. N., Pedagogo, 60 anos).

E, justamente devido a esses primeiros moradores que foram introduzidos de forma agressiva no trabalho escravo onde eles foram obrigados fazer o que lhes foi imposto pelos europeus, o professor ressalta que:

Os indígenas não toparam trabalhar forçados NE, os que toparam foram catequizados, aprenderam a falar português,

muitos morreram, muitos foram dizimados, muitos se mudaram para outro lugar, mas acabaram sendo encontrados porque não tinham a tecnologia de navegação que os outros tinham foram facilmente capturados NE, e depois talvez de muito tempo dessa exploração, foram buscar negros na África NE, para trabalhar, aqui foi na criação de gado, o trabalho foi menos pesado que em outros lugares ai. (V.A. N., Pedagogo, 60 anos).

A mão de obra escrava indígena deixou de ser utilizada, devido às divergências que foram ocorrendo então elas foram diminuindo, e sendo substituídas pelos negros. Salles também aponta que houve divergências entre colonos e ordens religiosas quanto à utilização dos nativos como escravos, desse modo observamos que a introdução da mão de obra negra na Amazônia fica em segundo plano nos momentos iniciais da colonização: O mais importante era sem dúvida a escravidão do gentio. Quase todos os documentos atestam o plano secundário do negro. Ele é só realçado com alguma ênfase quando se declara abertamente a disputa do indígena, fator de discórdia entre missionários, principalmente jesuítas, e colonos. (SALLES, 2005, p. 45).

Com a compreensão desses conflitos que ocorreram na introdução dos negros, os alunos conseguem estabelecer uma relação com a história em si, onde compreendem que sua comunidade não se originou de uma forma qualquer, que seus antepassados foram trazidos para o lugar, devido uma “substituição” para trabalhar nas fazendas. A partir da introdução dos negros no município, para trabalhar como escravos, houve a resistência e a formação dos quilombos. Essa resistência é devidamente esclarecida pelo professor que entende que é importante a discussão sobre este assunto:

Acho importante sim, é uma história de luta que não pode ser abandonada, não pode se perder, assim no tempo, não pode se perder no espaço, a criança tá crescendo, não pode deixar de se mostrar os trâmites por onde passaram pra chegarem até onde é. Geralmente, quando chega o progresso

em uma comunidade que houve muita luta começa a esquecer como se chegou, como começou né, então é importante sim resgatar, dar crédito a quem merece as pessoas que conseguiram, da início a essa historia que continua e vai continuar. (V.A. N., Pedagogo, 60 anos).

Com isso, percebe-se o quanto é importante para o professor às abordagens que discutem a história sobre a formação de um lugar, da chegada das pessoas. Para Schimidt e Cainelli (2004, p. 113) “O estudo da história local pode garantir uma melhor apropriação do conhecimento histórico baseado em recortes selecionados do conteúdo, os quais serão integrados no conjunto do conhecimento”. Neste sentido, o professor afirma que é importante para ele se trabalhar a história local da comunidade quilombola devido ter a seguinte percepção:

É interessante porque acaba resgatando, o interesse sobre o tema ancestralidade, sobre o tema quilombo, quilombolas, né. Conquistas quilombolas histórias dos quilombos, acaba resgatando nessa nova geração que muitas vezes a gente ver se perdendo, né, esse conhecimento. Eles vêm perdendo o interesse, em se identificar, perde a identidade. Então ao fazer um trabalho desse eu só posso reputar de grande importância porque ajuda a reproduzir os valores que estão se perdendo, que já foram mais valorizados no passado. (V.A. N., Pedagogo, 60 anos).

E, ao fazer esse resgate através da rememoração conseguirá a afirmação da identidade destes sujeitos estabelecendo relação direta com o enraizamento e o sentimento de pertencimento, mesmo que haja mudanças físicas ou a mudança de gerações humanas. A relação entre o indivíduo e a comunidade com o seu lugar permite e reforça a identidade destes, mesmo com as modificações introduzidas. Trata-se de uma forma de construir a identidade local através das praticas pedagógicas, pois:

Apesar de não ter a devida formação étnica do estudo de etnia, não sou especialista né, no estudo da etnia, no estudo quilombola como temos especialistas aqui. Eu tento resgatar

a história dos ancestrais, [...], e eu vindo pra cá, Salvaterra (Pará), encontro muitos quilombos, e me identifico com isso, e passo a resgatar isso na vivência dos alunos que por muitas vezes não se identificam. E dentro da medida do possível do meu conhecimento, e dos materiais didáticos que a gente consegue, e lançar por as mãos, a gente consegue e vai colocando na nossa programação, a identidade quilombola e o conhecimento, sobre a vida, a finalidade, a função, a origem dos quilombos, as histórias dos quilombos, as conquistas, o legado que não pode ser esquecido e jogado fora, para as próximas gerações. A gente tem que valorizar isso. (V.A. N., Pedagogo, 60 anos).

Portanto, a prática pedagógica colabora para se obter uma consciência histórica que exalta a valorização do lugar, mesmo que, às vezes, não haja a orientação pedagógica que se discuta a reorganização de propostas para a discussão da história local, e que possam trazer até mesmo moradores da comunidade para dialogar sobre seus saberes para o professor:

Sempre falta. Por muitas vezes a história é renegada, é deixada pra segundo plano, que deveria ser resgatada sempre, mas não existe há a ausência total dela, as pessoas aqui eu percebo, elas vivenciam muito isso, tanto é que, retificando aquela falta de material didático, da fonte de informação, eu te digo que as fontes de informação aqui são vivas. São as próprias pessoas que vivem mesmo a história, os mais antigos que representam, e passam para os pais dos alunos, ta faltando mais é os alunos se interessarem, o tipo de comunicação que existe a mídia, a mídia institucional ela não tem essa interesse de resgatar os valores regionais. (V.A. N., Pedagogo, 60 anos).

Mas, o professor tem a motivação e se preocupa em abordar, pois, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (1998), em suas séries iniciais valorizam o estudo da localidade:

A preocupação com os estudos de história local é a de que os alunos ampliem a capacidade de observar o seu entorno

para compreensão de relações sociais e econômicas existentes no seu próprio tempo e reconheçam a presença de outros tempos no seu dia-a-dia (p.40).

Portanto, evidenciando ser uma possibilidade de ampliar o conhecimento também através de outros meios para a prática de ensino, justificada pelo ponto de vista do professor que afirma a seguinte ideia:

Sim, contextualizando tem varias maneiras têm meios e mídias que poderão ser utilizadas, e continuar utilizando, têm os fatos, tem exemplos e mais exemplos, têm outros fatos, outras situações, outros grupos sociais, outros grupos de convívio, que poderão estar socializando nessas experiências, e isso é muito bom. (V.A. N., Pedagogo, 60 anos).

Outro aspecto que se afirma dentro da historia local, é poder alertar aos alunos que o passado pode contribuir significativamente para o futuro de cada sujeito, quando se respeita e valoriza seu lugar de pertencimento através dos recursos naturais que possui no lugar:

Sim. E acho muito interessante isso, muito importante isso, inclusive, é necessário que eles tenham essa noção para que eles continuem, tendo uma capacidade, de subsistência de se auto sustentarem no futuro, refletindo o que os ancestrais deles fizeram no passado para ter hoje. E pra ele viver, e estar sobrevivendo, tipo não abrindo mão dos valores que eles têm mais importantes, que são as terras, para plantar. (V.A. N., Pedagogo, 60 anos).

A partir, da perspectiva de que seu território é uma possibilidade de ações significativas, através da consciência da historicidade de informações que se constitui ao longo do tempo, podemos estar citando Rusen (2007, p. 194) que afirma: “ser (identidade) e dever (ação) em uma narrativa significativa que torna os acontecimentos do passado com o objetivo de dar identidade ao sujeito a partir de suas experiências individuais e co-

letivas e de tornar inteligível o seu presente, confirmando uma expectativa futura a essa atividade atual”.

Além, da preocupação do professor em ressaltar aos alunos sobre a atual economia em que vivemos no país, lhes mostrando que um conhecimento do passado, pode ser uma solução posterior para sua subsistência ao dizer que:

No momento, de economia precária que vivemos no país inteiro, quem não tiver um lugar para plantar uma comida, criar um animal, vai passar muita necessidade, até porque muitos saberes que se tem as pessoas não estão conseguindo a colocação no mundo do trabalho. Então se ela puder produzir sua alimentação, e isso é possível aqui. A gente ainda ver aqui mesmo com dificuldade, precariedade, mas ainda existe, eu digo muito para não sair daqui sem um conhecimento, tanto do conhecimento do passado, histórico, quanto o conhecimento, voltado para o presente e para o futuro, não pode abandonar os conhecimentos empíricos, históricos, mas também, a gente tem que se dedicar a buscar novos conhecimentos, novas formas de sobrevivência, novas tecnologias, assuntos que vão interessar para a melhoria de vida”. (V.A. N., Pedagogo, 60 anos).

Sendo assim, considera a importância de um diálogo com os alunos para que percebam o espaço não apenas momentâneo, mas para que entendam que podem se utilizar dos recursos naturais de forma equilibrada e sustentável, preocupando - se com a preservação do mesmo. Percebe-se que há a possibilidade do manejo em todas as gerações humanas possíveis dentro da comunidade quilombola. Para Carvalho e Lima (2013, p. 331) esta referida identidade está, estreitamente vinculada às formas como esses grupos relacionam-se com seu território, assim como com sua ancestralidade, tradições e práticas culturais, numa relação em que território e identidade seriam indissociáveis”.

Portanto, conclui-se que o professor ao ir relatando e evidenciando suas experiências sobre a história local da comunidade quilombola, possibilita para os educandos a possibilidade de

410 | se reconhecer, e conhecer em torno da história do lugar, fazendo com que os mesmos percebam a identidade que há em cada um, dentro da perspectiva de se afirmar como quilombola.

Considerações finais

A prática educativa que é desenvolvida pelo educador, visa uma nova forma de ensino-aprendizagem que considera os saberes sobre a construção da comunidade, buscando o conhecimento cultural que foi adquirido durante sua vivência. Através, dos seus relatos percebe-se a compreensão dos alunos sobre a importância que é aprender e apreender sobre história local.

Portanto, demonstrou ser significativo para que haja uma incorporação nas práticas de ensino, em conteúdos e metodologias, que possam ser inseridas na sala de aula, ressaltando sobre a história do lugar, em que o aluno possa compreender a importância da valorização da sua comunidade através da narrativa do professor. Com a contribuição, dos autores que foram citados no decorrer do texto foi possível entender a valorização das temáticas abordadas, e como estas defendem uma compreensão dialógica sobre o papel do ensino e a sua reconstrução das identidades históricas, seja elas individuais ou coletivas.

Neste sentido, a prática pedagógica tem como pressuposto para a educação formar cidadãos que sejam críticos a realidade na qual estão inseridos, ressaltando que os alunos debatam os conceitos e conteúdos de uma forma em que eles saibam lidar não apenas com que esta acontecendo atualmente, mas que houve no processo histórico, vários acontecimentos que os fizeram pertencentes aquele lugar.

Para isso, se faz necessário também que o ambiente escolar forneça as condições necessárias para que os docentes possam desenvolver novas metodologias, para serem incorporadas nos conteúdos, como a história local da comunidade, através dos componentes curriculares atribuídos ao mesmo, que permitira a alunos críticos nos ambientes que residem.

E, os educadores devem ter a responsabilidade de ensinar sobre a história local, pois é algo que direta ou indiretamente, faz-se presente no cotidiano dos educandos, só assim para eles seu lugar de moradia, terá significado e sua aprendizagem será mais abrangente, além de uma maior valorização de sua comunidade quilombola, que inicie por eles e possa perpassar para outros sujeitos. O importante é o aprender fazendo.

Referências

- BAUMAN, Zygmunt. *Identidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental 1º e 2º Ciclos - História. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental 3º e 4º Ciclos - História. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL/MEC/SEF. *Parâmetros Curriculares Nacionais*, 1997.
- CAINELLI, M. *Educação Histórica: ensinando e aprendendo história no ensino fundamental: Texto Mesa Redonda apresentado no VIII encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História: Metodologias e Novos Horizontes, realizado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, de 28 a 31 de julho de 2008*.
- CANCLINI, Nestor García. *Consumidores cidadãos*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1999.
- CASTELLS, Manuel. *O Poder da Identidade*. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- DIRETRIZES CURRICULARES DE HISTÓRIA. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Ensino Básico, 2008.
- EWALD, Ariane Patrícia; SOARES, Jorge Coelho. *Identidade e subjetividade numa era de incerteza*. Estudos de Psicologia, Natal,

412 | v. 12, n.1, Apr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413294X2007000100003&lng=en&nrm=iso>. Acessado em 06/08/20119 às 17:40h.

GONÇALVES, Maria de Almeida. História local: o reconhecimento da identidade pelo caminho da insignificância. In: MONTEIRO, Ana Maria. Et all (org.) Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauadx: Faperj, 2007. 175-185.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A. 2005.

HOLZER, W. Uma discussão fenomenológica sobre os conceitos de paisagem e lugar, território e meio ambiente. In: Território. Rio de Janeiro: Garamond – LAGET/UFRJ, 1997, n. 3, p. 77-85.

JACQUES, Maria da Graça Corrêa. Identidade. In M. G. C. Jacques (org.). *Psicologia Social Contemporânea*. Petrópolis: Vozes, 1999. p.159-167.

MARIN, Rosa Elizabeth A.; CASTRO, Edna R. Mobilização política de comunidades negras rurais: domínios de um conhecimento praxiológico. *Cadernos do NAEA*, v. 2, p. 73-106 dez. 1999.

NEVES, Joana. História Local e Construção da Identidade Social. *Saeculum – Revista de História*. João Pessoa: Departamento de História da Universidade Federal da Paraíba, n. 3, jan./dez. 1997.

NOGUEIRA, Natania Aparecida da Silva. O ensino da história local: um grande desafio para os educadores. IV Seminário Perspectivas do Ensino de História: Ouro Preto, 2001.

PAIM, Elison Antonio; PICOLLI, Vanessa. Ensinar história regional e local no ensino médio: experiências e desafios. *História & Ensino*: Londrina, 2007.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. Pluralidade cultural e orientação sexual. Brasília, MEC, v. 10, 1997.

RORTY, Richard. *Contingência, ironia e solidariedade*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

SALLES, Vicente. *O negro no Pará sob o regime da escravidão*. 3.ed. Belém: IAP, Programa Raízes, 2005.

SALLES, Vicente. *O negro no Pará sob o regime da escravidão*. Brasília MIC/SECULT, 1988.

SARRAF-PACHECO, Agenor. *En el Corazón de la Amazonía: identidades, saberes e religiosidade no regime das águas marajoaras*. Tese (Doutorado em História Social), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora. O ensino de História Local e os desafios da formação de consciência histórica. In: MONTEIRO, Ana Maria. Et all (org.). *Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro: MauadX; Faperj, 2007. p. 187-198.

SCHMIDT, Maria auxiliadora e CAINELLI, Marlene. *Ensinar História*. São Paulo: Scipione, 2004.

SCHMITT, Alessandra; TURATTI, Maria Cecília Manzoli; CARVALHO, Maria Celina Pereira de Carvalho. Atualização do conceito de quilombo: identidade e território nas definições teóricas. *Ambiente & Sociedade*, n. 10, v. 1, p. 1-6, semestre de 2002.

SEBER, M. G. *Psicologia do pré-escolar: uma visão construtivista*. São Paulo: Moderna, 1995.

THOMSON, Alistair. Reconstituo a Memória: questões sobre a relação entre a História Oral e as memórias. *Projeto História (PUC-S)*, São Paulo, v. 15, abril/1997, p. 51-71.

VYGOTSKY, L. S. *A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

17

O mapeamento social comunitário com educadores do campo em Castanhal – PA

Rafaela do Nascimento de Souza

Edir Augusto Dias Pereira

A cartografia social tem se configurado como uma importante proposta para potencialização das práticas pedagógicas das escolas do campo da Amazônia. Na luta pela terra, pelo território e suas territorialidades o processo de tessitura dos mapas situacionais estimula a consciência crítico-social dos sujeitos do campo, das águas e das florestas. Tal potencial tem fomentando a introdução desta ferramenta em práticas pedagógicas, devido as contribuições para à educação do campo.

Neste artigo, buscamos analisar a experiência de mapeamento social comunitário enquanto contribuição teórico-metodológica para a prática pedagógica em escolas do campo, com ênfase na experiência da oficina de mapeamento social comunitário desenvolvida *a priori* com os coordenadores pedagógicos das unidades de ensino do território das escolas do campo de Castanhal (PA), município localizado na Mesorregião Metropolitana de Belém.

O território municipal do campo deste município é marcado por heterogeneidades, territorialidades de quilombolas, assentados, extrativistas, agricultores. Castanhal teve sua produção socioespacial ligada ao anseio dos governantes da Província do Pará em criar colônias agrícolas, em decorrência da imigração de colonos para trabalharem com a atividade agrícola, almejando o abastecimento de Belém.

A princípio, o território foi ocupado por estrangeiros que, gradativamente foram cedendo lugar aos nordestinos. Os imigrantes foram direcionados “a trabalhar na terra com o intuito de produzir cultivos de primeira necessidade – arroz, feijão, mandioca, dentre outros” (MIRANDA, 2009, p. 72). Fato que denota a ocupação do território ligada a necessidade de produtos agrícolas e a construção da estrada de ferro Belém-Bragança.

A questão que nos impulsiona é saber se o mapeamento participativo contribui na prática pedagógica de educadores das

416 | escolas do campo em Castanhal, a partir dos objetivos propostos pelos agentes implementadores do projeto.

Para tanto realizamos uma abordagem qualitativa, em razão da subjetividade presente na relação dos sujeitos do campo e as práticas pedagógicas (RAGIN; BECKER, 1992 apud KIRSCHBAUM, 2013, p. 181). O levantamento dos dados contou com pesquisa documental junto ao Núcleo de Educação do Campo da Secretaria Municipal de Educação (SEMED). Além de levantamento bibliográfico de escritos que envolvem cartografia social, mapeamento social comunitário, educação do campo e prática pedagógica, em particular a bibliografia mais relevante já tornada pública em relação ao tema de estudo (MARCONI; LAKATOS, 2011).

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas, a partir de um “roteiro com perguntas principais complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista” (MANZINI, 1990/1991 p. 154). Ou seja, trabalhamos com perguntas abertas para estimular respostas espontâneas, não condicionadas a uma padronização, realizadas em conversas cheias de espontaneidade.

Também realizamos observação sistemática da oficina de cartografia social com enfoque nas questões levantadas, os sujeitos envolvidos, o percurso metodológico, a programação, registros fotográficos, o material utilizado, com inventário da contribuição metodológica desta para o empoderamento das escolas do campo no âmbito pedagógico no município de Castanhal, visto que a observação sistemática é usada para responder a demanda preestabelecida (MARCONI; LAKATOS, 2008, p. 276).

O texto está organizado em três seções. A primeira evidencia os fios teóricos que orientaram o olhar sobre a experiência de mapeamento social comunitário nas Escolas do Campo, com a finalidade de analisar a experiência de mapeamento social comunitário enquanto contribuição metodológica para a prática pedagógica dos educadores do campo no município de Castanhal/PA.

Já a segunda secção discorre sobre a concepção do projeto, o contexto que foi gestado e seu percurso metodológico entrelaçado com os fios teóricos de práticas pedagógicas. Por fim, a última secção trata do olhar sobre a oficina de Mapeamento Social Comunitário nas escolas do campo castanhalense. Por fim, apresentamos as considerações finais, reforçando a potencialidade das cartografias sociais, enquanto ferramenta metodológica para potencializar as práticas pedagógicas nas escolas do campo de Castanhal.

Fios teóricos: mapeamento social comunitário e educação do campo

Segundo Acselrad e Coli (2008), desde os anos de 1990, houveram inúmeras iniciativas de mapeamento que tinham como meta incluir as populações locais nos processos de produção de mapas para a espacialização do território. Estas práticas, difundidas mundialmente, têm envolvidos diversas organizações governamentais e não-governamentais como ONGs, indígenas, cooperativas internacionais, universidades e outros. Tais práticas foram denominadas com várias terminologias, mas em escala internacional ficou conhecida como “mapeamento participativo”.

Para Herlihy e Knapp (2003 APUD ACSELRAD; COLI, 2008) o mapeamento participativo é considerado como aquele que aceita o conhecimento espacial e ambiental de comunidades locais e os insere em modelos mais convencionais de conhecimento. Estes projetos envolvem os sujeitos da comunidade no levantamento de dados locais, como do uso da terra e das fronteiras de seus domínios.

No Brasil, as práticas comunitárias de mapeamento são mais conhecidas como cartografia social. Esta pode ser compreendida como “a apropriação de técnicas e modos de representação cartográficos modernos por grupos sociais his-

418 | toricamente excluídos dos processos de tomada de decisão” (ACSELRAD; VIÉGAS, 2013, p. 17). Daí resultam os mapas usados pelos Povos e Comunidades do campo, das águas e das florestas “para garantia de posse, manejo de recursos naturais e para o fortalecimento de determinadas culturas é recente” (CHAPIN ET. AL, 2005, apud ACSELRAD; COLI, 2008, p. 16).

O germe metodológico estaria ligado “ao que as agências promotoras do “desenvolvimento” chamaram de “observação participativa” e “metodologias de pesquisa colaborativa” (ACSELRAD; COLI, 2008, p. 15). Segundo Acselrad e Coli (2008) as tecnologias empregadas na construção dos mapas diferem muito. Em versões mais simples, podem ser tridimensionais feitos à mão, embasados nos contornos de mapas oficiais expandidos numa escala de 1:15.000. No qual, nesses modelos as comunidades podem colorir áreas de cobertura vegetal, vias de acesso, informações sobre uso da terra e recursos naturais, territórios povoados e também demarcar os limites das terras reivindicadas.

E já em outras produções, o mapeamento utilizam técnicas de geomáticas (principalmente o GPS) ou tradicionais de georreferenciamento dos dados para a espacialização nos mapas. Apesar dessas técnicas permitirem aos moradores das comunidades definir o que vai ser posto nos mapas, até certo ponto, há uma dependência no geral vinculada a instituições geradoras, como as ONGs. Essas preparam os mapas básicos, registram “os dados de campo diretamente nos mapas, ou no computador, e imprime os resultados finais” (ACSELRAD; COLI, 2008, p. 15).

Os mapas sociais andam na contramão das cartografias oficiais, apresentando escalas que obedecem “ao momento de produção dessas cartografias e, dessa forma, estão vinculadas à interpretação e à representação do discurso de um determinado grupo num determinado momento” (ACSELRAD; VIÉGAS, 2013, p. 36) e não a uma padronização de escala cartográfica.

As escalas cartográficas nos mapas sociais podem ser embasadas nas relações sociais, econômicas e políticas “que as comportam e, nesse aspecto, trabalhar segundo as bases dos mais variados tipos de relações: comunitárias, tradicionais, de movimentos sociais etc.” (ACSELRAD; VIÉGAS, 2013, p. 35).

Essas experiências ajudam as comunidades com demandas históricas, por reconhecimento principalmente de sua cultura, de seu território do acesso à terra:

Pois para os povos e comunidades tradicionais, os territórios, os recursos que eles contêm e os conhecimentos que a eles se referem constituíram-se historicamente como objeto de disputa frente às forças do mercado de terras, do agronegócio, da mineração ou dos grandes projetos de desenvolvimento (ACSELRAD, 2013, p. 06).

As práticas cartográficas sociais desenvolvidas pelos sujeitos de seus territórios, têm inaugurados maiores reflexões e fortificação de lutas sociais em prol de reconhecimento identitário e territorial (ACSELRAD, 2013).

No processo de elaboração dos mapas, os sujeitos não são só meros “cartografantes”, mas também assumem papel de sujeitos políticos, “desde que lhes seja garantida a autonomia da produção da informação espacial e da decisão sobre seus mundos” (ACSELRAD; VIÉGAS, 2013, p. 17). Tais experiências tem contribuído para a ressignificação da cartografia em termos oficiais.

As comunidades fazem uso da cartografia social para problematizar as situações sociais vividas, uma forma de dar voz a subalternização histórica do campo e da cidade. Sujeitos, que lutam para manter-se em seus territórios de sobrevivência, fazendo de seu lugar um lugar de fala e de luta, utilizando-se das técnicas convencionais da cartografia em sua ação política (ACSELRAD; VIÉGAS, 2013).

A ação política por meio do processo de mapeamento comunitário e seus produtos finais, reforçam a visibilidade dos

420 | sujeitos, dos territórios, de suas territorialidades, identidades, conflitos e lutas travadas pelos seus direitos (ACSELRAD; VIÉ-GAS, 2013). E mais ainda:

[...] auxilia na ampliação do conhecimento dos grupos sociais sobre seus territórios, sobre suas histórias e sobre os usos que fazem de seus recursos naturais; contribui para os processos de reivindicação, de defesa e de proteção dos territórios e de seus recursos; fortalece organizações indígenas; e amplia o diálogo entre os povos indígenas e as instituições governamentais e não governamentais (CORREIA APUD ACSELRAD; VIÉGAS, 2013, p. 17).

Com isso, quebrando silêncios de pescadores, extrativistas, ribeirinhos, caiçaras, quilombolas, agricultores e dentro outros povos e comunidades do campo e da cidade. Portanto, trata-se de uma ferramenta que pode se aliada das lutas e debates pela educação dos sujeitos do campo, podendo provocar maiores embates nestes tempos de refluxos das políticas públicas (TAFAREL; MOLINA, 2002).

O mapeamento social comunitário pode ser uma ferramenta política e teórico-metodológica que vai além dos muros da escola, tendo os sujeitos como protagonistas de suas lutas em prol dos direitos negados historicamente, considerando que a Educação do Campo é pensada a partir da tríade Campo – Política Pública – Educação (CALDART, 2007).

A educação do campo “se configura como demanda relativa à garantia do direito à educação para os trabalhadores rurais” (MOLINA, 2002, p. 587). É uma luta dos trabalhadores do campo em prol de uma Educação do Campo e de uma política educacional de cunho emancipatório e igualitário (TAFAREL; MOLINA, 2002, p. 577).

Reafirmando esse conceito Caldart (2009, p. 39) expõe que a Educação do Campo “nasceu como crítica à realidade da educação brasileira, particularmente à situação educacional do povo brasileiro que trabalha e vive no/do campo”. Já Molina

e Fernandes (2006) observam que o surgimento do paradigma da Educação do Campo se dá no ceio da luta pela terra e pela reforma agrária.

A Educação do Campo é fundamentada pela práxis pedagógica dos movimentos sociais, dando fluxo e revigorando a discursão na gestão pública pela educação emancipatória, “retomando questões antigas e formulando novas interrogações à política educacional e à teoria pedagógica” (CALDART, 2009, p. 42). O movimento de “Educação do Campo é novo, mas já está em disputa” por ser um movimento de luta, que traz para o debate as contradições sociais, envolvendo “a discussão e a prática de dimensões ou matrizes de formação humana que historicamente constituíram as bases, os pilares da pedagogia moderna mais radicalmente emancipatória, de base socialista e popular” (CALDART, 2009, p. 39).

Por meio da Educação valoriza-se os conhecimentos da prática social das comunidades tradicionais enfatizando o campo, as águas e a floresta como “lugar de trabalho, moradia, lazer, sociabilidade, identidade, enfim, como lugar da construção de novas possibilidades de reprodução social e de desenvolvimento sustentável” (SOUZA, 2008, p. 1090). Pensando na valorização identitária dos sujeitos “uma educação que seja voltada para os povos que constituem e dão vida ao campo brasileiro, respeitando suas identidades e modos de vida” (ROCHA, 2009, p. 03).

A Educação do Campo é constituída por cinco elementos fundamentais: os *movimentos sociais*; pois a história da educação do campo está no germe da práxis dos movimentos sociais; o *território camponês*, esse como lugar de vida e alicerce para o paradigma da Educação do Campo; a conquista por *políticas públicas*, fundamental para a manutenção do modo de ser e fazer Educação do/no Campo; os *marcos regulatórios*, concebidos pela luta travada dos sujeitos do campo, constituem elementos essenciais de tais práticas; e as *inovações pedagógicas e escolares*, que dão proposições metodológica para a construção do

422 | projeto de escola para além dos seus muros (MARTINS, 2013). Esses elementos, na contramão da educação hegemônica, referem aos subsídios para a luta dos oprimidos a partir de uma *práxis* educacional socialmente comprometida com a formação, emancipação e igualdade humana e social (MARTINS, 2013).

Já, entre as matrizes formadoras fundamentais estão: o trabalho, a luta social, a organização coletiva, a cultura e a história, por:

Entendemos que esta talvez seja a contribuição mais original da Pedagogia do Movimento à teoria pedagógica: pensar a educação como movimento das matrizes formadoras do ser humano e levar isso como princípio organizador ao trabalho educativo da escola, na relação com os objetivos da educação, com a especificidade da tarefa da escola e com os desafios formativos que a leitura das contradições principais da realidade atual coloca para o nosso tempo. (CALDART; STÉDILE; DAROS, 2015, p. 124).

No tocante a educação do campo, a cartografia social responde a anseios que estão em consonância com seus elementos e matrizes formadoras fundamentais, pois institui nas comunidades tradicionais o seu protagonismo nas lutas de afirmação do território e das territorialidades.

A cartografia social tem configurado uma importante proposta metodológica participativa para o engajamento político e social dos sujeitos do campo fragilizados social e economicamente. Tal competência tem incorporado a importância desta metodologia nos processos formativos, devido as contribuições à educação do campo, das águas e das florestas (GOMES, 2017).

De modo geral, no Brasil as experiências de cartografia social estão ligadas as lutas por reconhecimento territorial e a projetos etno-ecológicos ou de manejo ambiental (ACSELRAD, 2013, p. 06). Já na Amazônia, as experiências de cartografia social “buscam retratar algo para além da visão dominante de prevalência biologista ou de um geografismo acentuado centrado na

ideia de biodiversidade, de modo a trabalhar essa região segundo sua diversidade cultural” (ACSELRAD; VIÉGAS, 2013, p. 37).

Com isso, nota-se o interesse em utilizar a cartografia social como aporte teórico-metodológico e para análise da realidade social. Assim, como a proposta de mapeamento social comunitário do Núcleo de Educação do Campo – NEC, tida como inovadora em decorrência de sua amplitude

Sistematização da proposta e práticas pedagógicas

A proposta do mapeamento surgiu em decorrência de um diagnóstico realizado pelo Núcleo de Educação do Campo – NEC¹ da Secretaria Municipal de Educação – SEMED no ano de 2017, logo após a posse do Núcleo pela Professora Josiane Nascimento, atual assessora do Núcleo.

Já havia sido iniciado o processo de construção do Projeto Político Pedagógico-PPP’s das escolas a partir das orientações da SEMED. Algumas escolas estavam finalizando e outras não haviam começado. Após os PPP’s finalizados e entregues para o NEC, identificou-se uma lacuna, como podemos verificar na fala da coordenadora:

[...] nós avaliando os PPP’s aqui na assessoria identificamos uma lacuna, que eram PPP’s extremamente teóricos, que nós não conseguíamos enxergar a realidade da escola, e a partir dessa leitura dos PPP’s, chegamos ao diagnóstico de que as escolas faziam os PPP’s, mas não faziam a partir do conhecimento da realidade de onde ela estava inserida, não tem o conhecimento [...], não trazia essa visão do que é a escola e a comunidade da qual ela está inserida (Coordenadora do Núcleo de Educação do Campo –NEC, entrevista concedida julho/2019).

¹ Lançado em 17 de abril de 2015, o NEC é um órgão instaurado pela Secretaria Municipal de Educação – SEMED, por meio da portaria nº 41/2015 para versar especificadamente das políticas públicas de educação das Escolas do Campo de Castanhal.

Esta “lacuna” deu-se pelo fato de os educadores não terem formação anterior para a construção dos PPP’s, isto é, não houve a avaliação da escola, acarretando projetos estritamente teóricos, sem o conhecimento do território, das territorialidades, saberes e identidade dos Educandos: “o enxergar da escola, onde ela está, para poder se construir” (Coordenadora do Núcleo de Educação do Campo –NEC, entrevista concedida julho/2019).

Então, o NEC propôs a criação da oficina de Mapeamento Social Comunitário:

[...] nós propomos a oficina de Mapeamento Social Comunitário, que é quando a escola entende que o processo de mapeamento pode te dar contribuições para que você possa chegar até a comunidade e enxergar essa comunidade, e a partir desse enxergar, desse mapear... construir as tuas concepções de escola, de educação, de educador...então a proposta do mapeamento surgiu desse jeito (Coordenadora do Núcleo de Educação do Campo –NEC, entrevista concedida julho/2019).

Assim, o NEC sistematizou a proposta do Mapeamento Social Comunitário mediante um projeto de oficina contendo uma breve apresentação, objetivos, proposta metodológica, programação e uma ficha de avaliação da 1º oficina.

O projeto se sustenta em marcos legais como a resolução CNE/CEB 01/2002, onde evidencia a Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo. Em seu parágrafo único do artigo 2º desta resolução preconiza-se a:

[...] busca de afirmação identitária das populações camponesas em tempos de conquistas históricas, ante a garantia do direito à educação, porém com respeito as particularidades das identidades presentes e que perpassam todo o processo de ensino e aprendizagem desenvolvido na escola de educação básica nas escolas do campo (NEC, 2019, p. 01).

Nas Diretrizes, registra-se ainda, a possibilidade de construção de:

Propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso do avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas (BRASIL, 2001, p. 25).

A base da proposta do NEC ao recorrer ao mapeamento comunitário para elaboração das propostas pedagógicas das escolas do campo, baseia-se no pressuposto de que a escola não é toda a educação, pois não se dissocia das ricas experiências educativas protagonizadas pelos sujeitos em espaços não-escolares. Portanto, a educação do campo deve-se fundamentar na realidade social dos sujeitos do campo e na reprodução social (CALDART, 2000).

O projeto evidencia ainda que a própria legislação educacional, quando apresenta as múltiplas possibilidades do acontecer educativo articulando os conhecimentos socioculturais construídos pelos sujeitos e materializados “em torno dos currículos formais aos processos que se desenvolvem mediante a convivência familiar, comunitária, social, etc.” (NEC, 2019, p. 01). E, também, se justifica pela importância da escola da educação básica ter a missão de desenvolver a capacidade de exercer em plenitude a cidadania, aprender a construir e reconstruir a sua identidade, valorizar as especificidades do território de vivência, isto é, as diferentes territorialidades amazônicas distribuídas entre campos, águas e florestas, estes sendo “os traços marcantes da heterogeneidade amazônica” (HAGE, 2005, p. 61).

Finalizando a apresentação, o projeto enfatiza o cenário de refluxos e crise institucional refletindo nitidamente na esfera municipal de ensino público, pensando nisso, o fortalecimento das escolas do campo do território castanhalense “a partir da afirmação dos territórios, dos saberes locais articulados ao currículo escolar configura mais do que uma proposta educativa, a

426 | construção de redes de resistência, pela garantia do direito de aprender no e com o lugar onde se vive” (NEC, 2019, p. 01). Assim, reforça a importância de conhecer onde estamos e com quem podemos contar para então transformar a escola que temos na escola que queremos e precisamos ter no futuro.

A luta pela educação do campo mostrar que é indissociável “os processos sociais e históricos desenvolvidos pelos Movimentos Sociais do Campo, orientados por uma utopia transformadora, e a formulação de uma prática pedagógica escolar do campo” (SILVA, 2009, p. 42-43).

Os agentes do NEC observaram que antes o Projeto Político Pedagógico ficava na escola sede, sendo utilizado nas outras escolas núcleos, fato comum em outros municípios. Castanhal avançou nesse processo, pois independentemente da escola ser sede ou nucleada tem a necessidade de ter um PPP, afinal é uma unidade de ensino no campo, por isso “deu a autonomia para a escola fazer” (Coordenadora do Núcleo de Educação do Campo –NEC, entrevista concedida julho/2019).

O projeto se estruturou em torno de cinco objetivos, como podemos visualizar no quadro a seguir:

Quadro 01: Sistematização dos objetivos descrito no projeto.

Objetivos	1) Promover o fortalecimento da escola do campo, a partir do mapeamento sociocultural das comunidades como ponto de partida para a construção dos PPPs e currículos escolares;
	2) Reconhecer os territórios como formadores de identidade;
	3) Afirmar a escola como espaço estratégico de produção e reprodução de cultural e construtora de redes de resistência local;
	4) Valorizar os saberes, fazeres e memórias das comunidades no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes interconectados com os currículos;
	5) Iniciar o processo de avaliação/elaboração dos PPP's e currículos em contexto de implementação da BNCC.

Fonte: Sistematizada pela autora com base no projeto, 2019.

No que se refere ao percurso metodológico, encontra-se proposto em cinco etapas, idealizado para respeitar as diversidades e diferenças, estes com direitos igualitários e cumprimento imediatamente, plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, contemplando a heterogeneidade do campo no âmbito social, cultural, políticos, econômicos, gênero e etnia (BRASIL, 2001).

A Coordenadora explica:

Nós pensamos aqui, a proposta metodológica muito simples o percurso, como é a primeira conversa [...] o primeiro seria enxergar a realidade das escolas, aí a partir da avaliação daquilo que já tinha se construído, porque eu tinha o diagnóstico, mas a escola que fez, tem esse diagnóstico lá?! [...] eles conseguem enxergar que o PPP que se tem está orientando a prática, ou não, foi só uma exigência legal pra que houvesse (Coordenadora do Núcleo de Educação do Campo –NEC, entrevista concedida julho/2019).

No 1º passo foi feita a análise do Projeto Político Pedagógico, no qual se avaliou o papel dos sujeitos no processo. Neste momento a escola deveria parar para analisar/avaliar o que tem, sugerindo-se a criação de grupos coletivos da Educação. No 2º passo, visava-se refletir a ação norteadora pelo que se tem construído na escola, utilizar as concepções e o PPP disponível, e ao fim propor-se formas de criar diferentes estratégias de avaliação, e depois sistematizar todas as respostas obtidas ao longo do percurso.

No 3º passo, a escola como protagonista de sua proposta educativa, é quando o mapeamento entra em ação, depois de toda a avaliação. O mapeamento comunitário foi pensado para ser realizado a partir dos elementos que foram trabalhados na oficina, no âmbito teórico-prático e assim desenvolvido/organizado pela escola.

Esta etapa foi onde chegou o desenvolvimento do projeto do mapeamento enquanto proposta educativa para a construção dos PPP's. Pois, estabeleceu-se um cronograma para cada escola

428 | responder se vai adotar ou não o projeto, com prazo até final de junho de 2019. A resposta seria através de um microprojeto a fim de comunicar/solicitar o suporte técnico para a execução da atividade.

Após o mapeamento social comunitário, também se prever um 4º passo, este sendo a materialização de todo o processo, “onde será sistematizado em torno de um documento” (Coordenadora do Núcleo de Educação do Campo – NEC, entrevista concedida julho/2019).

Por último, o 5º passo, constituir-se-ia de um trabalho em rede. O mapeamento traz na perspectiva do trabalho em rede a socialização desses PPPs. Estes não devem ficar estritos a socialização entre escola e SEMED, é necessário ser partilhado com outras pessoas, outros sujeitos, formando uma rede de parceiros.

[...] os movimentos em redes pressupõem uma ideia de horizontalidade (descentralização, desconcentração de poder), de diversidade interna de organizações, flexibilidade e agilidade para lidar com novas situações e, ao mesmo tempo, vivenciar um processo de articulações que possibilitem sua interlocução com o externo (SILVA, 2009, p. 181)

Segundo a assessoria a ideia é exatamente essa, a escola aderindo ao projeto do mapeamento, comece a traçar o seu plano de ação, para não ter só o mapeamento, pois “o mapeamento vai servir para que eu preciso ter um norte para isso depois, é a construção do meu PPP?!, ótimo” (Coordenadora do Núcleo de Educação do Campo – NEC, entrevista concedida julho/2019).

Mas, o que vai ser contemplado dentro desse Projeto Político Pedagógico, “é a escola que funciona só dentro dos quatro muros ou é chamar a atenção para a rede de parceiros que eu tenho no entorno, para participar desse processo?”, questiona a Coordenadora do Núcleo de Educação do Campo – NEC (entrevista concedida julho/2019). Ou seja, preconiza-se a geração de políticas públicas para a comunidade a partir da escola.

No entanto, a dificuldade é fazer com as pessoas assumam

esse processo, afinal não é uma imposição, ela é uma adesão, e “quando ela é adesão você deixa a escolha das pessoas para fazerem ou não” (Coordenadora do Núcleo de Educação do Campo –NEC, entrevista concedida julho/2019).

Além disso, tem a questão do convencimento da necessidade de se fazer desse jeito:

[...] eu não quero um PPPs pra mandar pro conselho para regularizar a escola, quero um PPP que fato oriente, o que vai ser desenvolvido dentro da escola [...] a escola faz muita coisa, mas na maioria das vezes, ela não faz aquilo que ela precisa fazer [...] será se a gente não tá fazendo muita coisa que não precisa fazer?! (Coordenadora do Núcleo de Educação do Campo –NEC, entrevista concedida julho/2019).

Para este trabalho de elaboração coletiva, não é preciso parar a aula, basta entendendo a proposta, organizar o plano de trabalho, inserindo até mesmo dentro do calendário letivo, na parada pedagógica, nas aulas “geografia, história...” (Coordenadora do Núcleo de Educação do Campo –NEC, entrevista concedida julho/2019).

Com isso, será mobilizado para além de um currículo formal e ainda utilizando elementos capazes de transformar realidades e modificar as Práticas Pedagógica do Educador. Uma vez que, um educador se faz em decorrências de suas reflexões acerca do seu território de vivência a partir da educação.

Pois, quando os protagonistas do processo, da construção da prática pedagógica decidem pela seleção, forma de organização e distribuição dos conhecimentos, estes gestam a própria “opção teórico-metodológica transformadora, envolvendo suas discussões nas opções de concepção de homem, de sociedade e de educação” (ANTONIO; LUCINI, 2007, p. 188).

Não tem como discutir Educação do Campo sem se envolver com a discursão dos territórios. E a importância da inserção dos sujeitos que se aproximam das práticas dos movimentos sociais dentro das Secretarias, “porque se você não tem isso,

430 | você se torna um departamento institucionalizado, tu vai trabalhar educação do campo a partir das normativas, muito do que se tem de educação do campo não é o que tá aqui na minha normativa do conselho, nem sequer as diretrizes” (Coordenadora do Núcleo de Educação do Campo –NEC, entrevista concedida julho/2019).

O mapeamento tem a função de estimular o pedagógico para incumbir-se de pensar e construir a verdadeira escola do campo, pois a proposta foi lançada, mas o enxergar e o protagonismo é da escola com os sujeitos, já que a prática pedagógica é como “uma ação coletiva organizada e institucional conformada pelas práticas docente, discente e epistemológica” (SILVA, 2009, p. 08).

O projeto tem perspectiva de contribuir para modificações nas práticas pedagógicas das escolas do campo castanhalense, quando confere aos educadores autonomia no enxergar a realidade das escolas e das comunidades, e inova-se quando a SEMED (presença do Estado) se compromete elaborar processos educativos e ministrar formações para ampliar o “enxergar”, para se constituírem enquanto protagonistas do processo.

Os sujeitos do campo estando munidos do diagnóstico de seus territórios de vivência serão capazes de questionar as práticas educativas dos educadores e o porquê de sua não participação em tais processos.

Olhar sobre a oficina de mapeamento social comunitário nas escolas do campo castanhalense

A Oficina de Mapeamento Social da Comunitário aconteceu dia 02 de maio de 2019, no horário de 07:00h as 17:00h nos espaços da Agrovila de Santa Terezinha, tendo como público-alvo Coordenadores pedagógicos das escolas do campo do território castanhalense. Pois, segundo a Coordenadora do NEC, eles são considerados os sujeitos-macro do processo, responsáveis por entender e dinamizar a proposta na escola, como verificar-se:

Porque a gente entende que eles são os sujeitos macro do processo [...] precisam entender para dinamizar isso na escola, e a ideia é que depois da oficina eles entendam o mapeamento e pudessem está fazendo a proposta para a escola, no contexto micro mesmo (Coordenadora do Núcleo de Educação do Campo – NEC, entrevista concedida julho/2019).

A Oficina teve como tema Contribuições metodológicas para o fortalecimento da escola do campo: afirmação do território, saberes locais e intersecções com o currículo escolar. Já na intitulação da oficina nota-se um olhar diferenciado da Secretaria de Educação para com as escolas do campo, mostrando-se como um espaço institucionalizado na contramão do ideário urbano-centro.

Nesta oficina o projeto foi apresentado aos coordenadores pedagógicos das escolas do campo de Castanhal. Na qual também foram realizadas instruções em específico sobre mapeamento social comunitário, ministrado por uma pesquisadora da Faculdade de Biblioteconomia da Universidade Federal do Pará (UFPA), campus de Belém, envolvida no trabalho de mapeamento de bibliotecas comunitárias nas áreas periféricas da região metropolitana de Belém.

Assim, a partir de sua experiência com o mapeamento e suas vivências no movimento social, lançou-se o convite para participar como “formadora/instrutora” acerca da cartografia social/mapeamento, relatando sua experiência e como esta pode ser utilizada como ferramenta metodológica nas escolas do campo de Castanhal.

Observou-se durante a oficina e na fala da coordenação do NEC a preocupação em convidar um “formador” para a atividade, capaz de impulsionar a construção de práticas pedagógicas nas escolas do campo castanhalense através de suas próprias narrativas.

Logo, a partir daqui já é possível confirmar a oficina de mapeamento como prática pedagógica de fortalecimento das es-

432 | colas do campo castanhalense, além de atender os seus próprios objetivos presentes no projeto, traz a presença de elementos fundantes da educação do campo, como os movimentos sociais, inovações pedagógicas e escolares (MARTINS, 2013).

A oficina não trará apenas o suporte para a construção dos PPP's, mas em virtude da potencialidade frutificará em outros processos de desenvolvimento de práticas pedagógicas dentro e para além dos muros das escolas. Confirmando este pensamento, na entrevista ficou claro na fala da Coordenadora do NEC o reconhecimento da potencialidade e o interesse em gestar com os sujeitos das escolas, das comunidades atividades de reafirmação do território e das territorialidades através da cartografia social.

Durante a formação foi abordado o que é as cartografias sociais, qual objetivo destas dentro das escolas, das comunidades, sendo exposto através de slides. Buscou-se pela formadora enfatizar o objetivo das novas cartografias dentro da escola, que é ressignificar o espaço da escola dentro da comunidade, em meio ao cenário de refluxos, de marginalização do professor, do desmonte educacional. Desta forma, tendo como objetivo principal tornar esse espaço um equipamento público cada vez mais próximo da realidade do território do qual estar inserida.

Com isso, observou-se durante a oficina e nas entrevistas posteriores uma articulação entre a cartografia social e a tríade Campo – Política Pública – Educação. Um diálogo no início, mas em curso, onde vislumbra-se a preocupação do NEC em dar protagonismo e autonomia através de subsídios formativos para os sujeitos identitários do campo castanhalense, para assumirem a construção de práticas pedagógicas, capazes de desenvolver a consciência crítico-social em prol de questionar os direitos forçados. Pode se confirmar tal pensamento a partir da fala da coordenadora do NEC durante a oficina:

A ideia é que eles tenham primeiro contato com isso, e depois entendendo como pode ser feito, quais são os ganhos que a comunidade vai ter, que a escola vai ter com esse mapeamento [...] partir para a construção para

a construção das propostas, propostas que não vão ficar só no papel, uma proposta que vem para o fortalecimento daquilo que local do território mesmo, a partir daí a escola empoderada rompe os muros da educação e começa a trabalhar no plano social [...] começa a trabalhar com políticas públicas direcionadas aos governos que virão e estar aí agora (Coordenadora do NEC, oficina de mapeamento, maio/2019).

Nas falas proferidas e ilustradas na oficina faz-se uma ponte com o pensamento de Herlihy e Knapp (2003 APUD ACSELRAD; COLI, 2008) quando ele chama atenção dizendo que o mapeamento participativo é aquele que aceita os conhecimentos do território construídos pelas comunidades locais. Afinal, nada melhor do que eles para expor o que há na sua terra, no seu território de existência, seja as riquezas culturais ou até mesmo os processos conflituosos em torno do acesso à terra, a educação, a saúde etc.

A apropriação da técnica de mapear pelas comunidades que foram excluídos dos processos de tomada de poder é de fundamental importância (ACSELRAD; VIÉGAS, 2013). Pois, dentro dos objetivos e percurso metodológico do projeto de mapeamento as comunidades, os sujeitos estão ocupando a função de protagonistas, mesmo que inicialmente seja realizado apenas com os coordenadores, estes incumbidos de envolver a escola, a comunidade, formando a rede de parceiros.

Além disso, a formadora falou do cartografar a partir da perspectiva dos *mapas afetivos na construção da identidade*. A partir destas cartografias, como ferramentas metodológicas de adequação das atividades pedagógicas em sala de aula com as vivências dos sujeitos do território, objetivando desconstruir e ressignificar o modo de vida, valores, crenças da vida em comunidade, da luta coletiva.

Ainda se abordou o *mapeamento de pesquisa-ação para o desenvolvimento de trabalhos*, sendo mapas informativos

434 | com dados quantitativos e qualitativos, servindo como embasamento para a construção das políticas públicas de cunho educacional.

Verificou-se a partir da exposição e diálogo estabelecido entre a formadora e os coordenadores, grande interesse dos sujeitos do processo, os coordenadores, em levar para a *práxis* das escolas as contribuições metodológicas por meio da cartografia social, pois, notou-se em entrevista concedida pelos participantes um estímulo para dar prosseguimento ao percurso metodológico do projeto de mapeamento e chegar até as práticas pedagógicas.

Ademais, os coordenadores entrevistados pontuaram a necessidade de outras oficinas para haver mais esclarecimentos sobre a construção em si das cartografias: “Muito boa, contudo, sinto a necessidade de mais momentos para apresentação de práticas e não apenas teoria” (Coordenadora 01, entrevista concedida, agosto/2019). O que envolve conhecer os materiais a serem utilizados, a forma que será feita e entre outros questionamentos norteadores em torno da confecção dos mapas sociais.

Segundo a coordenadora do NEC, há “um percurso metodológico a partir do aprendizado da técnica mesmo, da metodologia do mapeamento” (Coordenadora do NEC, oficina de mapeamento, maio/2019). Mesmo o objetivo sendo esse, faltou segundo os entrevistados mais a prática da metodologia, entender o percurso metodológico dos mapas, pois estas podem variar das mais simples as mais complexas, envolvendo conhecimentos e habilidades específicas de mapeamento (ACSELRAD; VIÉGAS 2013).

Mesmo tendo observado o *encaminhamento e proposta metodológica para a operacionalização nas escolas do campo* (imagens 02 e 03), sendo posto no papel muito do que já havia se aprendido durante a manhã, diagnosticou-se a aproximação com a forma mais simples, feito à mão. Tarefa realizada logo após o almoço coletivo.



Fonte: Registros fotográficos cedidos pela Escola Leandra Paulino, maio/2019.

Além da exposição, a oficina contou com uma avaliação instituída pelo NEC, característica sempre presente nos encontros formativos promovidos pelo núcleo, com fins de aprimoramento.

Acredita-se, que o elo entre o mapeamento social comunitário e a educação do campo, frutificará em dados acerca do território das comunidades para a construção de práticas pedagógicas com base nas vivências, uma vez que, o campo de castanhal apresenta uma vasta diversidade de territorialidades, sendo estas: quilombolas, assentados, agricultores, extrativistas e outras identidades.

A oficina plantou o questionamento junto aos educadores, “como posso construir uma proposta que vai dialogar com o anseio da comunidade toda, que não é só o acesso ao ensino, mas a educação com uma perspectiva mais ampliada?” (Coordenadora do NEC, oficina de mapeamento, maio/2019).

O desafio colocado é pensar a proposta pedagógica com base nos pilares/matrizas formadoras da educação do campo: o trabalho, a luta social, a organização coletiva, a cultura e a história. Observou-se que a proposta pedagógica apresenta seu pilar a partir das matrizas formadoras (CALDART; STÉDILE; DAROS, 2015).

Verificou-se também a preocupação em respeitar a autonomia, a decisão das escolas, em aceitar a proposta ou não:

Eu trabalho muito com a questão da autonomia, eu jamais vou fazer aqui, um projeto do Núcleo de Educação do Campo e mandar para as escolas, e agora façam, não, eu tenho aqui a minha proposta, que eu acho que é uma proposta adequada, que dar para a gente fazer, a escola com a sua autonomia diz eu quero fazer ou eu não quero fazer, independentemente de querer fazer ou não quero fazer, tem que se entender que você vai precisar em algum momento construir esse PPP, porque esse é a tua função social (Coordenadora do NEC, entrevista concedida julho/2019).

Segunda a Coordenadora do NEC, está foi a primeira oficina, realizada com os coordenadores das 33 escolas. Estes, com toda a sua autonomia, vão dizer se aceitam o mapeamento como metodologia para a construção dos PPP's. Até o momento apenas uma escola deu o retorno para a SEMED, e o NEC foi até a escola e organizou uma roda de conversa com os educadores para explicar o mapeamento, no entanto, aconteceu alguns desencontros na realização do percurso metodológico da proposta após a ida da equipe na unidade de ensino.

Realizou-se o mapeamento antes do diagnóstico, fazendo com que a proposta se torne uma prática isolada, pois realizou-se primeiro o mapeamento sem a avaliação/enxergar dos sujeitos, atropelando a sequência metodológica descrita no projeto anteriormente.

Outras escolas estão na etapa do enxergar/avaliar, na qual inicialmente até o momento se fez reuniões com os funcionários da escola. E ainda estão em construção os questionários para serem respondidos junto aos pais e posteriormente para com os alunos.

Estamos trabalhando para tenha o envolvimento de todos os setores: funcionário, família, comunidade [...], mas, a gente ainda sente que poderia ser melhor [...] esse ano ainda não vai ser como a gente quer, que é essa participação mesmo ativa [...] teve todos esses problemas com tempo [...] para que a comunidade consiga participar (Coordenadora 03, entrevista concedida agosto/2019).

Há coordenadores que citaram a questão do tempo determinado pela secretaria para desenvolver a proposta do mapeamento, que inicialmente seria a construção dos PPP's, uma vez que o conselho está exigindo das escolas a entrega de tal documento

Tem muitas questões envolvendo isso, o tempo principalmente, pois do jeito que deveria ser, porque pra eu fazer um mapeamento assim, do jeito que deveria ser, eu teria que ter

muito mais tempo [...] por exemplo... o conselho está me cobrando pra fazer o PPP [...] eu tenho que correr, apesar de eu querer uma qualidade, mas acabo me esparrando nos trmites legais e no tempo que tenho para fazer (Coordenadora 04, entrevista concedida agosto/2019).

Segundo a mesma coordenadora entrevistada, precisaria de um tempo para dialogar com os pais a respeito da educação do campo, do mapeamento social comunitário, afim de estimular a participação dos sujeitos do campo no desenvolvimento da proposta:

Pois, precisaria do tempo para expor sobre a educação do campo, o mapeamento para os pais, para a comunidade e traçar as metas, a partir desse trabalho construir o PPP [...] só que não vai dar tempo [...] pois, muitas vezes o sujeito não participa porque ele não conhece (Coordenadora 04, entrevista concedida agosto/2019).

Por fim, acredita-se na necessidade de inserir os sujeitos do campo na construção das cartografias sociais, pois quanto mais as comunidades se apropriam da técnica do mapeamento, maior será sua autonomia e fortalecimento do território e das territorialidades. Construir os mapas é reconhecer os “cartografantes” como sujeito de direito do território.

São essas as faces da cartografia social que oferecem potencialidades à prática pedagógica nas escolas do campo no território castanhalense. Afinal, “a gente já caminhou muito em relação a educação do campo aqui na escola, mas a gente precisa continuar caminhando em prol dos nossos propósitos” (Coordenadora 04, entrevista concedida agosto/2019).

Notas finais

São poucas ainda as experiências, como esta de Castanhal, em que se apresenta o desafio de associar processos de mapeamento comunitário (cartografia social) com a educação do campo, no

sentido de reconstrução dos propostas pedagógicas, dos currículos e das práticas educativas das escolas do campo, das águas e das florestas.

Portanto, é imprescindível pensar e construir propostas pedagógicas para as escolas do campo alicerçadas nos pilares fundantes e formadores da educação do campo. E vê-se propostas elaboradas embasadas no germe da educação do campo, como a oficina de mapeamento social comunitário desenvolvida junto aos educadores e comunidade, é acreditar que mesmo em tempo de refluxos e do desmonte educacional, estamos em curso com as pequenas resistências, mesmo observando que a proposta está em seus primeiros passos.

Afinal, é uma iniciativa a partir do Estado para a construção dos mapas sociais, isso é inovador, pois tem-se o mapeamento como subsídio para potencializar/modificar as práticas no território do campo castanhalense, marcado por heterogeneidades. Pois, mediante os dados obtidos com o produto cartográfico final, permitir aos sujeitos empoderar-se na sua prática social, na luta pelos seus direitos.

Acredita-se na emergência de inserir os sujeitos do campo na construção das cartografias sociais, pois quanto mais as comunidades se apropriam da técnica do mapeamento, maior será sua autonomia e fortalecimento do território e das territorialidades. Construir os mapas é reconhecer os “cartografantes” como sujeito de direito do território, portanto, como protagonistas das transformações da escola e suas práticas educativas.

Referências

ACSELRAD, Henri. Apresentação. In: ACSELRAD, Henri (org). *Cartografia social, terra e território*. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional, 2013.

440 | ACSELRAD, Henri; COLI, Luis Régis. *Disputas cartográficas e disputas territoriais*. In: ACSELRAD, Henri (org). Cartografias sociais e território. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional, 2008.

ACSELRAD, Henri; VIÉGAS, Rodrigo Nuñez. *Cartografias sociais e território – um diálogo latino-americano*. In: ACSELRAD, Henri (org). Cartografia social, terra e território. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional, 2013.

ANTÔNIO, Clésio Acilino; LUCINI, Marizete. *Ensinar e Aprender na Educação Do Campo: Processos Históricos e Pedagógicos em Relação*. Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 177-195, maio/ago. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*. Brasília, DF, 2001.

CALDART, R. S. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CALDART, Roseli Salete. *Educação do Campo: notas para uma análise de percurso*. Trab. Edu. Saúde, Rio de Janeiro, v. 7, n° 1, p. 35 – 64, março de junho, 2009.

CALDART, Roseli Salete. *Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção*. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (org.). Educação do Campo: identidade e políticas públicas. Brasília, DF: articulação nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. Coleção Por Uma Educação do Campo, n° 4.

CALDART, Roseli Salete. *Sobre Educação do Campo*. Mesa sobre Educação do Campo compartilhada com o Professor Bernardo

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna (2006). *O campo da Educação do Campo*. In: MOLINA, Mônica Castagna; AZEVEDO DE JESUS, Sônia Meire Santos (org). Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo”, 2004. Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 5 (p. 32-65).

GOMES, Marquiana de F. Vilas Boas. *CARTOGRAFIA SOCIAL E GEOGRAFIA ESCOLAR: aproximações e possibilidades*. Revista Brasileira de Educação em Geografia, Campinas, v. 7, n. 13, p. 97-110, jan./jun., 2017

HAGE, Salomão Mufarrej. *Educação do campo na Amazônia: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará*. Salomão Mufarrej Hage (Org.). - Belém: Gráfica e Editora Gutemberg Ltda, 2005.

INSTITUTO DO DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO-SOCIAL DO PARÁ. *Castanhal: Estatística Municipal*. Castanhal: IDESP, 2011.

KIRSCHBAUM, Charles. *Decisões entre pesquisas quali e quanti sob a perspectiva de mecanismos causais*. Revista Brasileira de Ciências Sociais - Vol. 28, Nº 82, jun/2013.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. d. (2008). *Metodologia científica*. São Paulo: Atlas.

Lima, Rosiane Pereira. *Preservação digital e “divulgação” científica na Amazônia*. Manaus: UFAM /Dissertação, 2017. Disponível em: <http://tede.ufam.edu.br/handle/tede/6049>. Acesso em: 07 mar. 2018.

MANZINI, E. J. *A entrevista na pesquisa social*. Didática, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

442 | MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragem e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados*. 7 ed. – 5. reumpr. – São Paulo: Atlas, 2011.

MARTINS, Fernando José. *Elementos Fundamentais da Educação do Campo*. Revista Vol. 8 nº 15 Jan/jun 2013. p. 179-198, UNIOESTE - Campus de Cascavel.

MIRANDA, Rogério Rego. *INTERFACES DO RURAL E DO URBANO EM ÁREA DE COLONIZAÇÃO ANTIGA NA AMAZÔNIA: estudo de colônias agrícolas em Igarapé-Açu e Castanhal (Pa)*. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Belém, 2009.

MOLINA, Mônica Castagna. *POLÍTICA PÚBLICA*. In: CALDART, Roseli Selete et. al. (orgs). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Política de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2002. p. 587-595.

OLIVEIRA, Adil Sousa. *Educação do Campo e Agroecologia como matriz pedagógica*. XII Colóquio Nacional e V Colóquio internacional do museu pedagógico, 26-26 de setembro de 2017.

ROCHA, Helianane Oliveira. *Da educação rural à educação do campo: as “velhas” lutas políticas como espaço de emergência de novos conceitos*. In: I Seminário de Sociologia e Política – UFRP, 2009.

SANTOS, Dorival dos. *CARTOGRAFIA SOCIAL: O estudo da cartografia social como perspectiva contemporânea da Geografia*. Inter Espaço. Grajaú/MA, v. 2, n. 6, p. 273-293, maio/ago. 2016.

SOUZA, Maria Antônia de. *Educação do campo: políticas, práticas Pedagógicas e produção científica*. Educ. Soc., Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1089-1111, set./dez. 2008.

TAFAREL; Celi Zulke; MOLINA, Mônica Castagna. *POLÍTICA EDUCACIONAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO*. In: CALDART, Roseli Selete et. al. (orgs). Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Política de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2002. | 443

18

“As memórias do meu pé de açaí” –
singularidades e saberes locais
na disciplina história em uma
escola do campo

Regiane Ferreira Gonçalves

Ghislaine Dias da Costa Bastos

A minha trajetória acadêmica foi marcada por aspectos do campo, sempre ouvir falar que as pessoas da área rural dificilmente teriam chance de “evoluir de vida”, pois ser ribeirinho era “atraso de vida”. No entanto o campo me deu subsídios para atravessar todos os preconceitos em torno da Educação do Campo. Formada em História decidir contar a memória da minha localidade que ganhou contorno com o curso de especialização em práticas pedagógicas em Educação do Campo. Pois percebi que o campo vai muito além da prática se tornando uma ferramenta indispensável no meio acadêmico e ideológico.

Segundo Caldart (2004), a Educação do Campo é uma mobilização dos movimentos sociais por uma política educacional para comunidades que vivem no campo. A priori essa mobilização regada por muita pressão é uma junção das lutas dos movimentos sociais, principalmente do Movimento dos Trabalhadores sem Terra pela implantação de escolas públicas nas áreas de reforma agrária e de comunidades camponesas para não perder suas escolas na sua localidade.

Por outro lado, a Educação do Campo tem origem nas experiências de luta pelo direito à educação e por um projeto pedagógico atrelado aos interesses da classe trabalhadora do campo. A Educação do Campo traz à tona estes indivíduos que sofrem com a discriminação, opressão e monopólio do capital, também é uma grande ferramenta para perpetuação da memória local, pois o ato de lembrar em conjunto é o mesmo que compartilhar a memória, logo é uma tarefa que arquiteta visíveis conexões de relacionamento entre os indivíduos.

Neste seguimento, a consciência do passado é um elemento insubstituível do presente reforçando o conhecimento de um passado que é de suma importância para a assimilação e preservação da memória que envolve lugares, tempos e pessoas,

446 | uma vez que as memórias individuais ou coletivas se fazem em algum lugar que lhes transmite uma referência.

O objetivo deste artigo é mostrar algumas reflexões sobre novas possibilidades de se estudar a história do lugar dentro da disciplina História, como forma de apropriação e integração com a realidade do aluno. Essa perspectiva pode ser de suma importância para que o aluno se veja como agente da história e produtor de conhecimento e, com isto, crie laços de união, e fortaleça fatos da memória local entre os mais novos da comunidade e os mais velhos para que a memória não se perca, mas sim se constitua num elo entre gerações. Segundo Eric Hobsbawm (1997 p. 13):

destruição do passado – ou melhor, dos mecanismos sociais que vinculam nossa experiência pessoal às das gerações passadas – é um dos fenômenos mais característicos e lúgubres do final do século XX. Quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem. Por isso os historiadores, cujo ofício é lembrar o que os outros esquecem, tornam-se mais importantes do que nunca no fim do segundo milênio.

A história se configura como um divisor de águas, o passado se cruza com o presente, trazendo lembranças em que os mais velhos da comunidade, criam uma cronologia descrevendo esse passado para as gerações presentes com o intuito de deixar viva a memória local.

Neste sentido, o aluno é compreendido como parte de uma comunidade que tem uma história construída e em construção, mas nem sempre registrada. Sendo assim, o presente trabalho é resultado de uma intervenção pedagógica que teve como público-alvo a turma multisseriada de alunos do 4º e 5º ano da localidade do Rio Mamangal Grande em Igarapé Miri, com o intenção de contribuir para a construção da identidade e da memória coletiva histórica da própria comunidade.

A problemática residiu na necessidade de se trabalhar a preservação da memória local acerca da comunidade, pois durante a pesquisa do Tempo Comunidade¹ se diagnosticou que a maioria dos alunos desconhece a história da sua localidade e conseqüentemente não se percebem como pertencentes ao meio que vivem.

Neste viés, compreendemos que o ensino de História e a valorização da história local se apresentam como alternativas para a construção do conhecimento e aprendizagem histórica ao possibilitar trabalhar com a realidade mais próxima do meio em que os alunos vivem e atuam, possibilitando que eles constatem seu papel de sujeitos que intervêm na história; sujeitos ativos capazes de transformar a realidade. Isso faz com que os alunos mudem sua concepção acerca da disciplina História tornando-a importante em suas vidas e ampliando sua participação no processo de ensino-aprendizagem.

Desse modo, é possível pensar a história local, na medida em que se apresenta como uma proposta de nova abordagem nos programas curriculares da História, trazendo contribuição para a preservação da memória bem como da construção da identidade do aluno, não silenciando a multiplicidade dos diferentes agentes históricos e se mostrando como fundamental no processo de ensino-aprendizagem da disciplina.

A abordagem desta pesquisa, foi qualitativa, tendo a observação participante e os pressupostos fenomenológicos como forma de caracterizar os eixos norteadores como base para a aplicação das questões voltados aos moradores do Rio Manganal Grande, através de entrevistas dando ênfase a história oral e o cotidiano de cada indivíduo entrevistado, além da aplicação do projeto de intervenção, por tudo foram entrevistados 11 adultos, 8 crianças e 5 idosos, total de 24 indivíduos.

¹ Atividade que permite desde o início do Curso, o vínculo entre teoria e prática, nas atividades, tanto de formação, como de docência e contato com os agentes do campo.

Este tipo de abordagem permite descrever, observar e compreender os aspectos subjetivos que se apresentam nos fenômenos sociais, usando os autores Eric Hobsbawm (1997) para conceituar a história contemporânea, Le Goff (1996) que descreve o que é memória, Chartier que minuciosamente discute a representação social (1990), Félix Guattari e Gilles Deleuze (1992) com o termo da micropolítica e a história oral bem dialogada por Thompson (2002).

Dos modos de compreender a História e o Ensino de História: do quê estamos falando?

Como compreender a História? Como Ciência? Segundo Marc Bloch (2001), a história tem por objeto o homem e por isso ela é a ciência que estuda os homens no tempo, mas para entender a história devemos compreender o que é o tempo. Para Bloch (2001), o tempo é o plasma que envolve os fenômenos como lugar de sua inteligibilidade, é no tempo que entendemos os fatos históricos, pois somente o contexto pode nos auxiliar a compreender os acontecimentos, logo o tempo é contínuo, mas está em eterna mudança, sempre novos acontecimentos no presente transformam as sociedades e contribuem para que mudemos nossa forma de compreender o passado. Por sua vez, para Le Goff (1996, p. 17):

A palavra história (em todas as línguas românicas e em inglês) vem do grego antigo *histoire* (...). Esta forma deriva da raiz *indo-européiawid, weid*, “ver”. Daí o *sânscrito vettas*, “testemunha”, e o grego *setor*, “testemunha” no sentido de “aquele que vê”. Essa concepção da visão como fonte essencial conhecimento leva-nos à ideia de que *setor*, “aquele que vê”, é também “aquele que sabe”; *historiem* em grego antigo é “procurar saber”, “informar-se”. *Historie* significa, pois, “procurar.

Nesse sentido, a história engloba o que conhecemos como tempo histórico, que tem como sujeito a sociedade, os quais provocam as mudanças sociais, ao mesmo tempo em que são modificados por elas. Logo, podemos afirmar que o tempo histórico é o modo como cada grupo ou sociedade vivência, percebe e organiza o seu tempo cronológico, ou seja, o modo de vida varia muito de uma sociedade para outra, cada uma tem sua organização social e econômica seus membros têm mentalidade e visão de mundo próprio, criado, desenvolvido e modificado ao longo de sua história. Portanto, embora o tempo passe igualmente para todo o mundo, nem todos passam pelo tempo da mesma forma.

Por este ângulo, para Bloch (2001) o presente é o resultado dos acontecimentos do passado, é um movimento constante que se move de acordo com a compreensão humana do passado. É mutável na medida em que ações e sentimentos criam e recriam o presente, logo o ser humano é produto do que o passado se constitui, sendo assim o presente se explica pelo passado e o futuro é algo incerto.

Na metade do sec. XX, começou-se a pensar o ensino de história efetivamente no Brasil. Bittencourt (1997) diz que a história passou a ter conhecimento científico e válido, para explicar o passado da humanidade e tornando uma tradição nas escolas com fundamentação da “civilização” e do “progresso” como conceitos fundamentais no ensino de História.

Neste viés, o ensino de história foi moldado no tradicionalismo, baseado na história política e no heroísmo dos homens que constituíram a historiografia brasileira. Este tipo de ensino levava a alienação do aluno criando humanos desprovidos de criticidade. A história passou a ser uma ferramenta de doutrinação das classes minoritárias pela elite.

Por muito tempo, a história ficou refém das elites pautada no eurocentrismo, um sistema ideológico, em que a cultura europeia é colocada como a mais relevante das culturas constitutivas das sociedades do mundo, no entanto, essa visão é pre-

450 | conceituosa, já que não contempla as outras formas de expressões e a história entra como personagem principal com o intuito desconstruir esse sentimento hostil sobre as diferentes culturas.

A partir dos anos 80 o ensino de história se alicerçou na consciência histórica, ou seja, colocando o aluno como agente ativo do processo histórico, demonstrando que a sociedade é construída e desconstruída, que nada é imóvel ou estático.

Nesta perspectiva, o ensino de História passa a dar maior autonomia ao aluno, o colocando como ator principal do processo ensino-aprendizagem para que o mesmo passe a agir no processo educacional como um ser crítico. Partindo desse pressuposto para o ensino de história a memória é fundamental pois é parte constituinte da historicidade da sociedade.

Considerando-se os conceitos anteriormente citados, o ensinar e fazer história precisa ir além da memorização. Neste sentido, o professor precisa perceber, entender, compreender e interpretar a produção subjetiva do aluno é a pura representação que este tem do meio em que vive e a aulas de história traz essa compreensão de como o aluno produz sentido, levando em consideração a sua vivência e memória local, colocando o aluno como ator principal de todo o processo histórico que o cerca.

Sendo assim, o processo de ensino e aprendizagem requer entendimento, pois é um fenômeno em movimento, instigado pelos demais ambientes em que o aluno está introduzido e os vínculos nele concebido, portanto, os saberes menores e locais jamais devem ficar de fora de todo esse processo, pois não tem como separar o aluno de sua realidade, ainda mais quando estamos falando de Educação do Campo, é como se tivesse excluindo toda a história e memória do aluno, pois, estudar história sem levar em consideração a representação e subjetividade do aluno é apenas reproduzir conteúdo, afetando todo o contexto escolar.

Uma perspectiva da história: saberes “menores”, locais e desautorizados!

Memória² é tudo que adquirimos ao longo da vida, isto é, fica armazenado no nosso subconsciente o que aprendemos. Segundo Bobbio (1997), somos aquilo que recordamos logo a memória é parte das vivências do sujeito e não é algo semelhante, consistente, pelo contrário é plural, pois acopla a memória coletiva que correspondente a um grupo.

Neste sentido, quando se fala em contar a história de uma localidade, usamos a memória individual, as narrativas orais para se chegar aos saberes locais muitas vezes classificados como menores e desautorizados pelas grandes narrativas da história, assim tecendo uma memória coletiva.

No entanto, por séculos o saber local foi ignorado pelas instituições de ensino, temos como exemplo a Educação do Campo, que até hoje vivência alunos que não se veem pertencentes a sua localidade, pois o currículo escolar nem sempre valoriza toda a carga de saberes que o aluno traz consigo ao acessar o processo de escolarização.

Para Foucault (2001) todos esses saberes não possuem origem, ele não é algo que já se encontrava desde os primórdios, mais se delineou na medida em que a consciência humana foi criando forma sobre determinado objeto, cultura ou local, se configurando nos saberes locais que os indivíduos utilizam. Para Foucault (2001, p. 207):

Um saber é também, o espaço que o sujeito pode tomar posição para falar dos objetos de que se ocupa em seu discurso [...]; um saber é também o campo de coordenação e de subordinação dos enunciados em que os conceitos aparecem, se definem, se aplicam e se transformam[...]; finalmente, um saber se define por possibilidades de utilização e de apropriação oferecidas pelo discurso.

² A memória é o armazenamento de informações e fatos obtidos através de experiências ouvidas ou vividas.

Neste sentido, a história oral³ é um procedimento metodológico que, por meio de entrevistas, produz narrativas de pessoas que relatam acontecimentos tanto na vida privada quanto coletiva. Para Thompson (2002, p. 44);

A história oral é uma história construída em torno de pessoas. Ela lança a vida para dentro da própria história e isso alarga seu campo de ação. Admite heróis vindos não só dentre os líderes, mas dentre a maioria desconhecida do povo. Estimula professores e alunos a se tornarem companheiros de trabalho. Traz a história para dentro da comunidade e extrai a história de dentro da comunidade. Ajuda os menos privilegiados, e especialmente os idosos, a conquistar dignidade e autoconfiança. Propicia o contato – e, pois, a compreensão – entre classes sociais e entre gerações. E para cada um dos historiadores e dos outros que partilhem das mesmas intenções, ela pode dar um sentimento de pertencer a determinado lugar e a determinada época. Em suma, contribui para formar seres humanos mais completos. Paralelamente, a história oral propõe um desafio aos mitos consagrados da história, ao juízo autoritário inerente a sua tradição. E oferece os meios para uma transformação radical no sentido social da história.

A história oral é de grande importância para registro, valorização e disseminação desses saberes adquiridos ao longo da vida do sujeito, haja vista, que são memórias passadas de pai para filhos, é um saber que mantêm viva a história da localidade, estabelecendo o sentimento de pertencimento, é o que Bordieu (1995), chama de representações mentais que envolvem atos de apreciação, de conhecimento e reconhecimento e constituem um campo onde os agentes sociais investem seus interesses e sua bagagem cultural.

³ A história oral é uma metodologia de pesquisa que consiste em realizar entrevistas gravadas com pessoas que podem testemunhar sobre acontecimentos, conjunturas, instituições, modos de vida ou outros aspectos da história contemporânea.

Segundo a filósofa Judith Butler (2000) algumas representações ganham maior visibilidade e passam a ser consideradas como expressão da realidade social, pois são capazes de representar um grupo social em detrimento de outros. Logo, esses sujeitos se tornam protagonistas da sua própria história. Chartier (1990), analisa as representações, por um lado, como incorporação sob forma de categorias mentais das classificações da própria organização social, e por outro, como matrizes que constituem o próprio mundo social, na medida em que comandam atos, definem atitudes e a forma de ver o outro.

As representações são variáveis segundo as disposições dos grupos ou classes sociais aspiram à universalidade, mas são sempre determinadas pelos interesses dos grupos que as forjam. O poder e a dominação estão sempre presentes. As representações não são discursos neutros, produzem estratégias e práticas tendentes a impor uma autoridade, uma deferência, e mesmo a legitimar escolhas.

Desse modo, temos a convicção que ninguém se educa sozinho, as relações interpessoais moldam esse sujeito através de seus laços familiares e escolar, sem deixar de lado a subjetividade. Brandão (1995, p. 13) diz: “Educação existe onde não há a escola e por toda parte pode haver redes e estruturas sociais de transferência de saber de uma geração a outra.”

Neste seguimento, podemos falar em construção de subjetividade, pois é algo em processo, permanentemente inacabado, e que se manifesta através da consciência da diferença e contraste com o outro, pressupondo, assim, a alteridade, ou seja, o sujeito se constrói a partir de marcas diferenciais provindas dos outros. Assim, a representação da subjetividade é sempre construída em um processo de interação e de diálogo que estabelecemos com os outros.

O argumento de Ciampa (1987) afirma que subjetividade é uma mutação, ou seja, está em constante adaptação e modificação, sendo o resultado transitório do cruzamento entre a

454 | história da pessoa, seu contexto histórico e social e quem sabe forme a “identidade” desse sujeito. Para Chartier (1990) as representações permitem também avaliar o ser-percebido que um indivíduo ou grupo constroem e propõem para si mesmos e para os outros.

Esses saberes o indivíduo adquire do meio em vive, através das várias representações e subjetividade que constui e perpetua a memória coletiva da localidade, pois se a memória se extinguir perde automaticamente o sentimento de pertencimento, que segundo Sá (2005) esse sentimento é sublinhado como uma capacidade humana de empatia entre subjetividades, desde que o ser humano reconheça a subjetividade como uma qualidade do mundo vivido e entre em comunicação intersubjetiva com ele. Nesse contexto, entende-se como subjetividade o mundo interno dos seres humanos. Esse mundo interno contempla suas emoções, sentimentos e pensamentos em relação a tudo que o rodeia.

Micropolíticas e experimentações pedagógicas na comunidade de Rio Mamangal Grande em Igarapé Miri: o protagonismo local em “as memórias do meu pé de açaí”

O município de Igarapé-Miri localiza-se à margem direita do rio homônimo e é reconhecido, localmente, como a “Capital do Açaí⁴”. Está situado na região do baixo Tocantins, há 78 Km de distância da capital paraense (Belém). Possui, de acordo com o IBGE (2010) cerca de 58.077 habitantes e é um município que tem a maior parte de sua população vivendo na área rural fazendo um total de 31.872 habitantes, enquanto que no espaço urbano são 26.205 são habitantes.

O Rio Mamangal Grande tem seu nome de origem tupi - guarani que significa reinos dos mamanges em homenagem

⁴ A cidade é, atualmente, conhecida como a capital mundial do açaí, tendo produzido incríveis 5.300 toneladas, em 2013, segundo informações do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE).

ao inseto que eles conhecem por “vumvum”. A comunidade fica distante uma hora e meia da cidade de Igarapé Miri e pode ir de barco ou pela estrada da Vila Maiauatá PA 407, também conhecida como “estrada do açaí”, além de ser estrada de terra, tem pontes em péssimo estado o que prejudica a circulação de veículos.

O Rio Mamangal é formado por um conjunto populacional de 120 famílias. As casas são construídas em madeiras e ligadas, em sua maioria, por pontes feitas de árvores de açaí, que caracterizam as vias de locomoção entre as residências, vale lembrar que apesar do rio ter energia elétrica nem sempre há energia, devido que as ligações elétricas são próximas as árvores com o possível sinal de chuva, os ventos se intensificam e alguns galhos caem nas fiações e como é no campo os técnicos demoram a solucionar o problema, não possui posto de saúde e saneamento básico.

Para compreender o processo cultural do Rio Mamangal Grande é necessário entender o processo histórico que vem dos engenhos de cana de açúcar e também as especificidades do contexto amazônico relacionadas à tradição dos hábitos e costumes que brandiu entre períodos de imobilização e expansão econômica conectadas à formação da sociedade miriense, o que favoreceu não somente à elite local, a qual detém até os dias atuais com o monopólio político e econômico no que dedilha à formulação de políticas públicas, para Clifford Geertz (1989, p.32):

A cultura como sistemas simbólicos, a qual considera não como um complexo de comportamentos concretos, mas um conjunto de mecanismos de controle, planos, receitas, regras, instruções (que os técnicos de computadores chamam de programas) para governar o comportamento.

A cultura é um procedimento histórico imutável e inevitável, do ser humano, logo, representa o sujeito produtivo com o objeto produzido. Os homens são seres culturais por natureza,

456 | “a partir dela o homem se identifica e modifica de acordo com as suas necessidades”. Para Lima (2004), os ribeirinhos são identificados como um tipo de população tradicional, orientada por valores que regem um modelo de comportamento comunitário dos recursos naturais. O ribeirinho é uma categoria com identidade definida a partir de elementos como: modo de vida, ocupação e apropriação do território, aproveitamento e exploração de recursos naturais, identidade cultural e simbólica, crenças e valores.

A pesquisa de campo foi realizada em 4 (quatro) meses, contando com uma amostra definida pelos seguintes critérios: idosos (homens e mulheres com 60 anos ou mais); adultos (homens e mulheres de 26 a 59 anos); e jovens e crianças (de ambos os sexos de 11 a 20 anos). Somando em torno de 24 pessoas entrevistados, além da implementação do projeto de intervenção.

O lócus da pesquisa foi a escola “Vamos com Deus” do Rio Mamangal Grande é organizada em turmas multi(seriadas)⁵, ou seja, várias séries (alfabetização, 1ª a 5ª ano) e educação de jovens e adultos) num único espaço de sala de aula. A escola é de madeira com a infraestrutura bem debilitada, com 268 alunos divididos nos três turnos.

Durante a pesquisa tempo comunidade sobre a localidade se constatou que existem três famílias que foram ponto de partida para a consolidação das atuais gerações. Então como cada criança tem herança genética de alguma família dessas, se pensou em montar uma árvore genealógica, partindo do pressusto da memória e pertencimento. Foi dividido a turma multisseriada de 4º e 5º ano, em três grupos correspondente a cada família, onde cada aluno de forma individual fez o resgate da memória partindo do individual para o coletivo.

⁵ As classes multisseriadas são uma forma de organização de ensino na qual o professor trabalha, na mesma sala de aula, com várias séries do Ensino Fundamental simultaneamente, tendo de atender a alunos com idades e níveis de conhecimento diferente.

O projeto de intervenção, teve apoio da escola e corpo docente, durou dois dias e junto com a professora da turma marcamos uma reunião com os responsáveis, explicando as etapas do projeto e pedindo ajuda para a elaboração da árvore genealógica, no entanto alguns pais decidiram pela não publicação dos registros do projeto neste artigo, porém as falas tanto deles e das crianças poderiam ser gravadas, além de entrevistas que alguns decidiram conceder para enriquecer o artigo.

Resultados e discussão

Para entrar no campo das experimentações, precisamos entender o que é Micropolítica⁶, termo usado por Félix Guattari e Gilles Deleuze (1992), haja vista que “macro” e “micro” não é antônimo de grande ou pequeno e sim estar ligado com o movimento da subjetividade em relação às representações que o sujeito tem sobre o meio que vive. Por este ângulo a macropolítica pode ser entendida como uma subjetividade procedente da manifestação da presença do outro.

Ao contrário, micro é a política do plano gerado pela linha dos afetos, ressaltando as emoções e sentimento que formam os indivíduos e se apresentam como fator indispensável em sua vida psíquica. As emoções e os sentimentos estão presentes e são vivenciados em todas as manifestações da vida dos homens, sendo elementos importantíssimos para que os mesmos possam compreender o mundo a sua volta, e principalmente compreender a si mesmo.

A vida afetiva está integrada a subjetividade, onde os afetos dão sentido, entendimento e compreensão aos sentimentos, expressões e sensações que acompanham o indivíduo no decorrer do processo de desenvolvimento psíquico, social e emocional. Com isso, é de grande importância buscar e obter a compre-

⁶ Micropolítica diz respeito a aspectos bem particularizados do cotidiano. Diz respeito aquilo que é mais subjetivo, ideológico no sentido pessoal.

458 | ensão sobre os afetos que se manifestam em cada um. Isso fica evidente na fala desse morador da localidade pesquisada:

“Bão, quando minha netinha chegou dizendo que a senhora professora dela, queria fotos e coisas antigas para levar pro “grupo” nosssa escola e fui procurar nas minhas cuisas. Me lembrei de tudo de nossa casa, nossa terra, os pé de açaí que plantamos e hoje ta enorme, Ai, se eu pudesse voltar lá atras, mais como não dar, me conformo com essa terra que Deus nos deu. Essa pedaço de chao que tenho amor e ta o meu suor. (LAVRADOR M.P. 64 anos).

Podemos perceber na fala uma memória saudosa, em que contexto micropolítico é intrínseco, particular e instável, são características se estabelecem na subjetividade. Deleuze e Guattari (1992) mostram que a vida não é feita somente de linhas duras. Mas, que ela é uma multiplicidade de linhas que correm, segmentarizam-se, multiplicam-se e se subtraem, ou seja, trata-se de microgestos, micropercepções, de uma relação mais afetiva que se configura no sentimento de pertencimento e o acumulo de tempos e histórias individuais constituem o lugar. Este guarda em si o seu significado e as dimensões do movimento da história, apreendido pela memória, através dos sentidos. Como podemos ver na fala:

“O pai velho,diz pra tudo nós, que temos que nos alembrar da nossa história e que como ele faz, nós tem que contar para nossos filhos quando a gente tiver,né! Que temos que dar valor nos que é contado pelos mais velhos e no que é nosso,por q num foi facil.Por isso que ajudo em casa e venho pra escola.Mais tem cuisas que nem lembro e a gente vai esquecendo”(ESTUDANTE R.V 11 anos ,5° ano) .

Neste trecho é visível o sentimento de pertencimento, onde o aluno expressa que o lugar é onde estão os homens juntos, sentidos, vivendo, pensando, emocionando-se e firmando a consciência histórica através das representações que segundo Chartier (1990), as representações de uma sociedade podem ser

analisadas a partir da produção de seus membros, inserido em determinado contexto social. Formando imagens, imaginários, representação de como a sociedade é, e de como ela é pensada.

“Eu vi meu pai fazer tudo essas cuiças, caçar ,apanhar açai e a tecer o paneiro, eu não nasci na época do engenho, pai dizia que era puxado o serviço e essas cuiças que meu pai foi me ensinou passei para meus filhos, mostrando que o trabalho faz se respeitado e respeitar as pessoas” (PESCADOR.H.S.70 ANOS)

O trecho acima transmite o que Certeau (2002) descreve em relação ao espaço é que o lugar dos sujeitos históricos, as práticas cotidianas são as “maneiras de fazer” pelas quais os sujeitos usurpam do lugar englobando a dimensão micropolítica das práticas no cotidiano, concerne às ações dos sujeitos que, em meio à esfera de normatividade social, deixando em evidência a existência dos saberes “menores”. Durante a experimentação do projeto de intervenção, o que chamou atenção na montagem da árvore genealógica o ensinamento desses saberes “menores” através da oralidade. Segundo estes alunos:

“Pai me ensinou o que era baixo e alto do rio, nossa família trabalhava no engenho, ainda temos cuiças em casa e trouxe algumas coisas hoje, estudo para não ficar burro e mais se eu quiser eu já tenho meu pé de açai, meu cantinho, a vovô fala que tá que todas as nossas lembranças. (ESTUDANTE, A.Q,10 ANOS. 5º ano)

“Eu pesco camarão no matapí coloco de noite e tiro de dia, depende da maré, isso tudo aprender com meu pai que o vovô ensinou, até chover a gente sabe pela lua, isso nunca me ensinaram no “grupo” (ESTUDANTE A.R 10 anos 5ºano.)

Sá (2005) diz que pertencimento é valores sociais, morais, estéticos, políticos e significados que ligam as pessoas, dando ênfase que o pertencimento é adquirido e ao longo da vida, a

460 | representação de afetividade pelo lugar de dar através das memórias que o individuo tem do meio.

“não vejo em outro, lugar é a terra que tenho amor. Uns amigos tem vontade de ir embora daqui, mais olho pro papai e vejo que ele derramou muito suor, por tudo que nós tem, o que é dele é nosso e daqui não saio, ate quando arranjar mulher quero fazer no lado da nossa casa a minha casa” (ESTUDANTE I.M 9 anos 5º ano.)

Neste sentido, pertencimento é quando uma pessoa se sente pertencente a um local ou comunidade, sente que faz parte daquilo, querendo o bem, vai cuidando, pois aquele ambiente faz parte da vida dela, é como se fosse uma continuação dela própria. O sentimento de pertencimento possibilita que as pessoas valorizem e cuidem mais do ambiente que estão inseridos e das pessoas, seres e coisas que ali participam. Também resgata-se alguns sentimentos como o amor, o cuidar, valores, ética e respeito.

“eu plantei açaí, uns anos atras, quando minha filha era pequena, hoje ela tem 14, minhas memória estão no pé de açaí, é como se crescesse junto com ela. Eu me sinto parte daqui, de toda a história, tem árvore de açaí que é da epoca do meu avó. Eu lembro como se fosse hoje as brincadeiras quando elas estavam crescendo. Hoje vovó não tá mais aqui e as histórias sobre nossa terra que ele contava estão na minha cabeça. (LAVRADOR G.F 34 anos .)

Nesse sentido a oralidade é importante, pois adentra o campo intimo da memória do ser humano, revelando traços e interpretação do passado relacionado com as questões sociais. Segundo Portelli (1997) a memória é um procedimento individual, que ocorre na dinamica social do cotidiano, valendo-se de instrumentos socialmente criados e compartilhados, logo a memória relembra o passado com ingredientes do presente e nela o sujeito constrói uma imagem de si, de como quer ser lembrado.

“ a vovó dizia que as famílias aqui, era primo casando com primo e que cada um tinha sua história, mais pelo visto cada um conta a sua, né. O bacana que nós se entende”.(ESTUDANTE. M.N 12 ANOS 5º ano)

Segundo, Guattari e Deleuze(1992),o modo como o indivíduo experimenta a subjetividade oscila, pois dependente de como aquele sujeito contém a subjetividade tal como a recebe, ou seja o indivíduo pode viver a subjetividade segundo uma relação de concepção e demonstração, isto é, ele se reapropria de seus elementos, possibilitando de tal modo um processo de singularização.

“Se não contarem pra nós as cuisas, não tem como nós saber das coisas, até hoje pai e vó fazem questão de colocar nós na ilharga deles e falar de onde nós viemos de como foi difícil fazer esse grupo “ escola”, pois na epoca deles, tudo era difícil. ”.(EX ALUNO da escola Vamos com Deus” .J.Q 15 ANOS 7º ano)

Neste viés, a modificação do que já existe engloba grupos, famílias e até os indivíduos, dando referência a uma micropolítica que estar presente nos processos de construção de vivências, constituindo e reconstruindo a história a partir da experiência do cotidiano. Assim, apesar do real ser descontínuo, o entrevistado, como ideólogo de sua própria vida, se esforça para dar significado a tua que o rodeia.

“desde que me entendo por gente, sei que tenho que trabalhar não deixar o suor do papai ser em vão, quem sabe continuar estudando pra ser um doutor e não precisar vim gente de fora pra cuidar de nossas terras. Nessas terras ta a história do meu bisa e do pai, não é justo eu largar isso de mão e hoje ver na escola esse projeto com a aula de historia foi muito bacana, eu gostei..(ESTUDANTE. H.F 13 ANOS 5º ano)

As falas dos entrevistados revela a percepções sobre o entrelaçamento de fatos históricos com suas histórias particulares.

462 | Por isso estudar história enfatizando a memória como sinônimo de pertencimento é evidenciar e produzir sentido ressaltando o cruzamento do passado e presente e, a partir daí, produzir novos sentidos em seus processos de aprender. Pois segundo Pollak (1992) a memória é um elemento constituinte do sentimento de pertecer ao lugar que se vive, tanto individual como coletiva, na medida em que ela é um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si.

Considerações finais

A concepção de sociedade enquanto construção histórica remete a necessidade de preservação da memória, pois ela é o fio condutor que liga as gerações umas às outras, através do efeito de simbolização e eternização. Quando o projeto de intervenção foi criado foi justamente resgatar essa memória local junto com a disciplina história com o intuito do aluno se auto identificar e conhecer a história das pessoas que fazem parte de sua vida e consequentemente trazendo a histórias dessas famílias para dentro da sala de aula.

O projeto de intervenção foi uma experimentação, aos poucos alunos e a comunidade vão rememorando e se sentindo parte de todo esse processo, fazer com que a geração presente e futura conheça a sua origem foi uma experiência inexplicável uma mistura de sentimentos, foram tantas histórias contadas. Os meses nos quais a pesquisa aconteceu não foram suficientes para expandir o projeto, no entanto o objetivo foi alcançado que era reconstruir essa memória ressaltando o sentimento de pertencimento e representatividade.

Ainda tem muito trabalho pela frente, a proposta da escola é expandir o projeto posteriormente. A contribuição do ensino de história mudou o aspecto da disciplina, pois ela se tornou algo atrativo ao aluno, haja vista que a aula de História não pode re-

duzir-se a um espaço meramente reprodutor de fatos históricos.

Desse modo, compreendeu-se com mais clareza que os processos de ensinar e aprender História não se separam e que podem ser promovidos quando se usa aspectos da subjetividade dos alunos em sala de aula, mostrando que o processo histórico é algo em permanente construção, em uma dimensão de complexidade.

Não há dicotomia entre a micropolítica e os saberes locais ambos se consolidam. Essa junção faz com que o ensino de história se torne palpável, saindo da teoria para prática, ou seja o ensinar e fazer história se materializa na medida em que a micropolítica analisa o saber, corpo, subjetividade e a perspectiva de produção da realidade e sem dúvida mostrar para as escolas do campo que é possível aprender história na sua própria memória é da autonomia para as comunidades rurais.

Referências

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: Fundamentos e Métodos*. São Paulo: Cortez, 1997.

BLOCH, Marc. *Apologia da história ou o ofício de historiador*. Rio de Janeiro. Ed. Zahar/2001.

BOBBIO, N. *Os intelectuais e o poder: dúvidas e opções dos homens de cultura na sociedade contemporânea*. Tradução de Marco Aurélio Nogueira. São Paulo, Editora da UNESP, 1995.

BOURDIEU, Pierre; WACQUANT, Loic Jean. D. Réponses. *Pour une anthropologie reflexive*. Paris: Seuil, 1995.

BRANDÃO, C. R. *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense, 1995.

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

- 464 | CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). *Por uma educação do campo*. Petrópolis: Vozes, 2004.
- CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- CHARTIER, Roger. *A História Cultural. Entre Práticas e Representações*. Lisboa, Bertrand Brasil, 1990.
- CIAMPA, A. C. *A estória do Severino e a história da Severina*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.
- DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. *O que é filosofia*. Rio de Janeiro: 34, 1992.
- FOUCAULT, M. *O sujeito e o poder*. In: DREYFUS, H. L.; RABINOW, P. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.
- GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1989.
- HOBBSBAWM, Eric. *Sobre História*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- LIMA, Deborah de Magalhães. *Ribeirinhos, Pescadores e a Construção da Sustentabilidade nas Varzeas dos Rios Amazonas e Solimões*. In: Boletim Rede Amazônia: Diversidade Cultural e Perspectivas Socioambientais. Ano 3, n. 1, 2004.
- POLLAK, Michael. *Memória e Identidade Social*. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.
- PORTELLI, Alessandro. *Tentando aprender um pouquinho. Algumas reflexões sobre a ética na história oral*. Projeto História, São Paulo, n. 15, p. 13-49, abr. 1997.

SÁ, L. M. Pertencimento. In: FERRARO JUNIOR, L. A. *Encontros e caminhos: formação de educadoras (es) ambientais e coletivos educadores*. Brasília, MMA. Diretoria de Educação ambiental, 2005, p. 245- 152 . Disponível em Acesso em 25 de abril. 2019

465

THOMPSON, Paul. *A voz do passado: história oral*. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro – RJ: Paz e Terra, 3ª Edição, 2002.

19

Práticas pedagógicas e educação
de surdos: capacitação de docentes
de uma escola do campo ribeirinha
no município de Limoeiro do Ajuru

Rosely Pantoja Costa Rodrigues

Waldma Máira Menezes de Oliveira

Introdução

A educação especial na perspectiva inclusiva¹ pauta-se em princípios da valorização das diferenças e da promoção de práticas e estratégias pedagógicas que possibilitem o desenvolvimento educacional integral. Para isso é interessante as instituições de ensino e os sujeitos que as compõem terem conhecimento tanto do suporte legal quanto das práticas pedagógicas e de ensino para o acesso ao processo educacional não se configurar apenas como permanência inerte, tendo a aprendizagem dos conhecimentos curriculares sentido pleno na vida acadêmica.

Contudo, no espaço educacional ribeirinho ainda é fragilizada a construção de um panorama capaz de atender as especificidades existentes quanto ao ensino de alunos surdos. Isso implica na elaboração de metodologias que pouco contribuem para a aprendizagem esperada, a partir das propostas educacionais legais concebidas e propícias ao atendimento do aluno surdo.

Além de ainda haver representações de marginalização sobre os alunos surdos do campo, apesar dos avanços legais que proporcionam respaldo para efetivação de práticas educativas inclusivas, o ensino de crianças surdas é precário e desassistido, concebendo o sujeito surdo em uma perspectiva clínica e não antropológica. Ou seja, o aluno surdo é percebido pela ausência de “fala” e não por suas capacidades cognitivas, sendo visto como atrasado e incapaz de realizar atividades educacionais ou socioculturais.

¹ Na Educação Especial Inclusiva destacam-se pilares na melhoria significativa da Educação Especial de surdos, numa linha cronológica de acontecimentos como: a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994); Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996); Política Nacional de Educação Especial com ênfase em Educação Inclusiva (BRASIL, 1998); Lei de Acessibilidade (BRASIL, 2000), Lei de LIBRAS (BRASIL, 2002); Decreto de Libras (BRASIL (2005), Atendimento Educacional Especializado (BRASIL, 2008), Lei do Tradutor Intérprete de Libras (BRASIL, 2010), Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015).

Dessa forma, as práticas pedagógicas de docentes, constituída de elementos conjunturais, estruturais e políticos, deve ser articulada com intenção de favorecer o ensino dos conteúdos curriculares e o desenvolvimento integral dos alunos, pois sendo uma prática a qual envolve relações entres sujeitos “está imbuída de contradições e características socioculturais predominantes na sociedade” (SOUZA, 2005, p.03), mas que deve destacar sua função transgressora. Isto é, a prática pedagógica de docentes que atuam com alunos surdos deve ser, essencialmente, com e para o aluno surdo, a fim de as inquietações e possibilidades sejam parte do processo educacional.

Assim, o presente texto versa sobre uma intervenção pedagógica realizada em uma escola do campo ribeirinha da Amazônia Tocantina, na ilha Araraim, no município de Limoeiro do Ajuru a qual atende a alunos surdos sem dispor de Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Libras. O objetivo geral desta ação pedagógica foi proporcionar aos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem de alunos surdos ribeirinhos capacitação básica sobre a Libras.

Para isso elaborou-se propostas pedagógicas que apresentavam fundamentos e possibilidades na construção de materiais didático-pedagógicos os quais auxiliariam a prática de ensino de alunos surdos no desenvolvimento de atividades que proporcionem a ele a compreensão da Língua de Sinais e sua alfabetização em Libras. Com pais e/ou responsáveis de alunos surdos trabalhou-se a sensibilização sobre a importância da alfabetização em Libras e autonomia deste sujeito.

A pesquisa baseou-se em uma pesquisa-ação na qual buscou-se *a priori* conhecer as características da escola do campo e dos professores atuantes com alunos surdos (formação inicial e continuada) através de entrevista semiestruturada. Após análise das respostas dos docentes, elaborou-se um projeto de intervenção para aplicar na escola por este tipo de pesquisa corroborar de forma direta com ações as quais possibilitem a participação

direta dos sujeitos envolvidos no processo pedagógico de ensino, neste caso as práticas pedagógicas a serem levadas ao aluno surdo a Libras.

Este artigo objetiva descrever e analisar a ação pedagógica realizada na escola e suas reverberações na prática educativa do docente, da mãe e do aluno surdo constituindo-se de uma introdução, seguida da metodologia, do referencial teórico e dos resultados do estudo, focando nos sentidos e significados do professores, da mãe e do aluno surdo atribuídos à formação e, por fim, as considerações finais.

Intervenção pedagógica: locus e metodologia

Para a pesquisa estar em consonância com a proposição de práticas pedagógicas na educação do campo a pesquisa-ação foi o método adotado para realizar uma iniciativa de ensino em conjunto com os sujeitos os quais compõem o contexto do campo ribeirinho, pois de acordo com Dionne (2007, p. 23) o objetivo maior deste tipo de pesquisa “é mudar uma dada situação particular levando em consideração a totalidade concreta tal como é vivida”. Por ser relevante para a elaboração da intervenção pedagógica a aprovação dos colaboradores, constitui-se em um modo de intervenção, uma metodologia de ação e uma metodologia de pesquisa.

Trazendo numa abordagem qualitativa a relação entre conhecimento e ação tem como objetivo proporcionar ao pesquisador “melhores condições de compreensão, decifração, interpretação, análise e síntese do ‘material’ qualitativo gerado na situação investigativa” (THIOLLENT, 1988, p. 29). A pesquisa-ação tem uma função pedagógica e política de transformação social. Para Thiollent (1988, p. 46) “a função política da pesquisa-ação é frequentemente pensada como colocação de um instrumento de investigação e ação à disposição dos grupos e classes sociais populares”.

Como estratégia de obtenção dos dados da intervenção utilizou-se a entrevista semiestruturada e observação embasadas em Marconi e Lakatos (2003). Os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), permitindo a publicação das informações por eles fornecidas com o absoluto sigilo de sua identidade.

Quadro 1 – Caracterização dos participantes da intervenção

Nome fictício	Eugenia	Rosa	João
Participação	Docente	Mãe	Aluno surdo
Idade	33	28	9
Sexo	Feminino	Feminino	Masculino
Escolaridade	Superior completo	Médio completo	1º ano do fundamental

Fonte: Elaboração das autoras (2019)

Localizada na Ilha Araraim, área ribeirinha do município de Limoeiro do Ajuru, a EMEF em que se realizou este trabalho atende alunos da educação infantil ao 9º ano do ensino fundamental, funciona em prédio próprio e é a única com alunos surdos matriculados. Participaram deste projeto de intervenção 15 pessoas entre alunos surdos e ouvintes, pais de alunos surdos e docentes da instituição de ensino pesquisada, porém para este texto dar-se-á ênfase às falas e ações da docente, da mãe e do aluno surdo, destacando o seu envolvimento com a Libras no seu contexto educacional.

Na sistematização e análise dos dados, utilizou-se a técnica da Análise de Conteúdos por se tratar de um “[...] conjunto de técnicas de análises de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo da mensagem” (BARDIN, 2010, p. 38). Na análise dos dados, trabalhou-se “o material acumulado, buscando destacar os principais achados da pesquisa” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 48), criando-se categorias temáticas que possibilitaram a organização do relatório da pesquisa associado às etapas do projeto de intervenção.

A intervenção pedagógica foi organizada em oito momentos/encontros pedagógicos, organizados com a colaboração dos agentes envolvidos nesta pesquisa: 1) Investigação inicial sobre qual temática encontra-se omissa de discussões e formação dentro do espaço escolar, que neste caso foi a temática Educação Especial Inclusiva para surdos; 2) Realização de encontros com pais e docentes para informar sobre o que é a Libras e suas contribuições e os aspectos pelos quais a surdez é percebida, bem como a aprendizagem prática do alfabeto manual; 3) Planejamento com a docente das atividades em Libras para alunos surdos e a apresentação de aplicativos de conversão de letra formal em datilologia; 4) Apresentação de atividades em Libras para o aluno surdo e observação do desenvolvimento das atividades em Libras; 5) Desenvolvimento e confecção de materiais para a compreensão da Libras dentro do espaço familiar; 6) Entrega de materiais pedagógicos em Libras aos pais do aluno surdo e orientação de como potencializar a aprendizagem da Libras por todos os convivas da residência; 7) Orientação à docente para conciliar o ensino dos conteúdos curriculares e a Libras para o aluno surdo; 8) Entrevista semiestruturada com os sujeitos que participaram da pesquisa a fim de saber quais suas impressões acerca da intervenção pedagógica.

Educação especial inclusiva para alunos surdos

A educação especial na perspectiva inclusiva não se trata apenas da permanência do aluno com deficiência no contexto escolar, mas de representar a ousadia de rever concepções e paradigmas do atendimento educacional inclusivo especializado na rede regular de ensino, bem como de desenvolver o potencial dessas pessoas respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades, pois assim vê-se as Pessoas com Deficiência (PcD), em especial os sujeitos surdos, não como pessoas incapazes ou limitadas. Tampouco sua diferença linguística denota-os como

472 | deficientes os quais necessitam de exclusividade pedagógica a qual enfatizem constantemente o amparo dado pela legislação, pois isto “cria uma circunscrição marcada pela inferioridade” (LULKIN, 2005, p. 40).

As lutas travadas em prol de uma visão inclusiva de ensino resultaram na formação e conquista de políticas educacionais inclusivas proporcionando um ambiente favorável para o ensino e aprendizagem de todos os educandos. Tal política designou que as instituições de ensino que atendessem à Pessoa com Deficiência (PcD) oferecessem o Atendimento Educacional Especializado (AEE), contribuindo com os trabalhos desenvolvidos em sala de aula regular.

O AEE para alunos com surdez funciona em vários momentos didático-pedagógicos fundamentais, os quais viabilizam aos educandos um verdadeiro ambiente educativo. O AEE em Libras proporciona aos alunos surdos subsídios pedagógicos capazes de desmistificar a perspectiva excludente, tornando-os sujeitos crentes em suas capacidades de atuação e independência no contexto social e escolar, haja vista que a Língua utilizada para o desenvolvimento é a Libras. (DAMÁZIO, 2007). As ações desenvolvidas pelo AEE não devem enfatizar a deficiência dos educandos e sim favorecer o aprendizado respeitando as diferenças e oportunizando condições educacionais igualitárias para todos, pois esse é o papel da escola. Atividades diferenciadas não expressam perspectivas inclusivas mesmo que bem-intencionadas. Ambientes de cooperação fortalecem o acesso e envolvimento de todos no processo educacional especial inclusivo.

No entanto, quando não é possível a presença dessa política pública que beneficia o aluno surdo, a escola, enquanto instituição a primar pelo desenvolvimento dos sujeitos que ali frequentam, deve ofertar o mínimo de suporte possível para a concretização disto. Através dos encontros pedagógicos é possível organizar reflexões e ações concretas sobre a realidade do ensino de alunos surdos ribeirinhos. A participação de um agen-

te colaborativo externo pode funcionar como “despertador das atribuições” de cada agente do processo educacional da escola como todo. As oficinas e momentos pedagógicos realizados na EMEF do campo ribeirinha na Ilha Araraim são exemplos de ações que buscam envolver e desenvolver no campo, a difusão da Libras e do desenvolvimento educacional e sociocultural de surdos ribeirinhos. É importante entender o contexto social-geográfico em que se encontra este sujeito a partir da localização territorial existente na Região Norte, tendo esta como ponto de partida para o desdobramento das considerações acerca do surdo ribeirinho da Amazônia Tocantina.

O que se busca é que o sujeito do campo tenha em seu lugar de moradia acesso, permanência e qualidade a uma escola de qualidade sem necessitar deslocar-se em direção à cidade em busca desta, pois casualmente os custos de manutenção são elevados para quem desloca-se do meio rural para o urbano. Fernandes (2015) enfatiza que “a educação do campo se caracteriza pela participação efetiva da sua população, buscando e se configurando em perspectivas reais que atendam suas necessidades, que valorizem sua memória, suas raízes solidificadas em sua construção histórica de lutas e conquistas.” (FERNANDES, 2015, p. 72)

A construção de uma educação emancipatória no contexto ribeirinho precisa de subsídios que proporcionem isto, tais como: infraestrutura física e pedagógica de qualidade, aparatos tecnológicos e principalmente compromisso e parceria entre seus agentes construtores. A ausência destes, mesmo parcialmente, interfere de forma significativa no desenvolvimento dos sujeitos e conseqüentemente do local onde eles estão dificultando que as ações realizadas proporcionem qualidade no âmbito da educação. Nesse sentido destaca-se que sujeito surdo ribeirinho, Educação Especial e Educação Inclusiva nem sempre trilham as mesmas expectativas, pois ambos se encontram em situação de descaso neste cenário. Lacerda (2006) considera que a inclusão

acontece de acordo com a especificidade de cada aluno num processo o qual por intermédio do docente abrange diversas dinâmicas que possibilitem a “construção dos processos linguísticos adequados, de aprendizado dos conteúdos acadêmicos e de uso social da leitura e da escrita” (p. 167). A autora ainda destaca que as condições sucateadas encontradas frequentemente na escola do campo sintetizam uma perspectiva inclusiva a refletir-se apenas como a permanência do aluno dentro da instituição de ensino. (Idem, p. 168)

Surdo ribeirinho na educação do campo

Discutir acerca da Educação do Campo no contexto da Amazônia Tocantina viabiliza a reflexão crítica sobre as condições em que a escola desse lócus se encontra. A escola é tida como lugar em que as qualidades cognitivas, sociais e culturais são desenvolvidas, formando intelectualmente críticos os sujeitos que as frequentam. A ausência de formação continuada em Educação Especial para docentes que atuam com alunos surdos gera a negação do ensino de Libras e a construção da identidade surda.

A negligência de formação pedagógica contínua em Educação Especial nas escolas do Campo Ribeirinhas demonstra a fragilidade existente no processo educacional de alunos surdos, divergindo do que diz Freire (1996) em relação ao ato formativo educacional em que “[...] quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formador”. (FREIRE, 1996, p. 23). Entretanto, este panorama referente às condições em que a escola do campo se encontra independe unicamente da prática docente ou da assiduidade cognitiva, haja vista ser necessária a participação coletiva dos demais autores do processo educativo, principalmente os segmentos que concretizam as políticas públicas, fundamentais para a legislação ser efetivada.

Souza (2008) destaca a existência de docentes que “se esforcem para o ensino ter sentido sociocultural para os povos do

campo” (SOUZA, 2008, p. 1099). Entretanto é preciso compreender que a ação docente apenas do ensinar conceitos concretos não se configura como prática pedagógica. Para Souza (2008) a prática pedagógica docente é aquela que utiliza metodologias favoráveis ao aprendizado dos educandos, tendo em sua essência o posicionamento político-social que envolva os sujeitos participantes do ato formativo educacional e assim o processo de ensino-aprendizagem potencializará as expressões socioculturais locais nas quais a escola se encontra.

Prazeres (2012) destaca que o currículo o qual norteia as práticas educacionais da escola do campo traz características urbanocêntricas², divergindo do contexto diversificado da Amazônia Tocantina. A autora ainda denuncia que as lacunas encontradas na Educação do Campo na Amazônia Tocantina são consequência da “insuficiência da ação do Estado” (p. 318) que não supre as necessidades do atendimento à “grande diversidade e heterogeneidade dos povos da floresta dos rios, das águas” (p. 318), posicionando-se contrariamente ao direito à educação de qualidade garantido constitucionalmente. Deste modo, configuram-se a escola e o ato formativo como uma extensão que acata somente a legislação estereotipando-a como rudimentar e incapaz de promover uma educação de qualidade e emancipatória.

Assim sendo, é pertinente que as considerações sobre as condições do ensino de surdos numa perspectiva inclusiva desenvolvida em escolas do campo sejam constantemente indagadas. Assim as “condições de existência do sistema educacional põem em questão a própria ideia de inclusão como política que, simplesmente, propõe a inserção dos alunos nos contextos escolares presentes.” (LACERDA, 2006, p.168). Deste modo, é

² As práticas educacionais urbanocêntricas ditas neste texto são aquele que tem como referência as cidades ou os grandes centros urbanos; práticas que não valorizam o contexto do Campo e os saberes de seus sujeitos e seus saberes, culturas e aspirações. Nessa perspectiva a cidade é superior ao campo e este último é considerado local atrasado.

476 | preciso que as práticas pedagógicas das escolas do campo ribeirinhas proporcionem a efetivação dos aspectos educativos legais para a construção de uma escola inclusiva e com potencialidades competitiva, reflexiva e crítica, desconstruindo assim a perspectiva do assistencialismo sucateado, o qual proporciona à escola do campo somente as condições básicas para seu funcionamento. No tocante ao aluno surdo ribeirinho, é necessário que os conhecimentos científicos sejam expostos de forma acessível ao espaço escolar, pois assim as experiências visuais tornarão conceitos e significados concretos.

Lacerda (2006) ressalta que “a tarefa é criar espaços educacionais onde a diferença esteja presente, onde se possa aprender com o outro, sem que aspectos fundamentais do desenvolvimento de quaisquer dos sujeitos sejam prejudicados” (LACERDA, 2006, p. 181). É também necessário que os locais onde habitualmente os surdos frequentam (ou não) estejam aptos ao acolhimento das diferenças ao invés do destaque das deficiências. Caso contrário, um frágil espaço inclusivo calhará com o comodismo e o pensamento integrador, os quais impossibilitam que a difusão e reconhecimento da Libras sejam ativados.

Nos espaços do campo, o desconhecimento da Libras também postula aos surdos uma identidade incompatível com que se espera pelas políticas de educação especial inclusiva, visto que estes sujeitos são isolados, ou seja, não se agrupam não formando comunidades que busquem seus direitos e valorizem sua diferença linguística e o reconhecimento de sua identidade. Não há identidade surda viva onde a surdez é enfatizada como uma patologia que precisa ser normalizada e onde o ouvintismo³ exerce soberania, inclusive para os surdos. Santana e Bergamo (2005) relatam que estudos acerca da surdez afirmam que o sujeito surdo só se constitui numa identidade surda quando

³ Referencia-se à concepção que sobreleva a língua falada/oralizada em relação a Língua de Sinais, onde a primeira só utiliza de expressão oral para se comunicar e desconsidera a expressão corporal e facial da segunda.

se apropria da língua natural e que esta pode ser adquirida em qualquer idade e estando em contato com o outro surdo o qual desempenha variados papéis sociais. Porém, Perlin (2005) ressalta que a identidade surda é frequentemente reprimida dentro de uma cultura de ouvintes e que por consequência disso assume posição política com intuito de afirmar-se como autêntica perante o “padrão”.

Destaca-se que os surdos ribeirinhos, pouco ou não tem contato com sua língua materna (Libras) e assim são submetidos às questões que a língua falada propõe, havendo uma perspectiva de “normalizar” o sujeito surdo. A comunicação gestual grotesca estabelecida entre surdos e ouvintes no contexto familiar impede que possíveis vias alternativas sejam estabelecidas para superação das dificuldades comunicacionais. Isso ocorre pela falta de conhecimento da Libras pelos membros familiares dos sujeitos surdos ribeirinhos.

Assim o surdo ribeirinho está privado de assumir sua identidade como sujeito surdo, visto que as expectativas que lhe são “impostas” pelo ouvintismo e a fragilidade das concepções que as políticas de educação especial apresentam minimizam a ação docente de se estabelecer condições favoráveis ao habitual uso da língua de sinais, possibilitando que a comunicação (uma vontade unilateral por parte do surdo) torne-se viável em qualquer local.

Formação de professores

No ano de 2002 foi promulgada a Lei 10.436 cujo artigo 4º estabelece que o sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras – como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs – conforme legislação vigente.

A formação inicial é garantida por meio legal conforme descrito pela Lei de Libras e a formação continuada de professores é assegurada pelo decreto de Libras nº 5.626/05. A formação continuada é uma ação que as escolas deveriam disponibilizar para capacitar os educadores a desenvolverem uma boa prática pedagógica. De acordo com Formosinho (1991)

A formação contínua tem como finalidade última o aperfeiçoamento pessoal e social de cada professor, numa perspectiva de educação permanente. Mas tal aperfeiçoamento tem um efeito positivo no sistema escolar se traduzir na melhoria da qualidade da educação oferecida aos alunos. É este efeito positivo que explica as preocupações recentes do mundo ocidental com a formação contínua de professores. (FORMOSINHO, 1991, p. 238).

Além disso, a formação contínua é garantida pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) no artigo 61, parágrafo único:

(...) a formação de profissionais da educação, de modo a atender os objetivos dos diferentes níveis e modalidade de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: I- a associação entre teorias práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço. (LDB 9.394/96)

A formação continuada de professores em uma perspectiva educacional inclusiva sinaliza uma importante experiência profissional cotidiana do professor em sua formação continuada. Para Jannuzzi (1995), o ponto de partida para uma escola inclusiva é a formação comum para todos os professores, reservando aos cursos extracurriculares, de aperfeiçoamento ou de formação em serviço os conteúdos específicos pertinentes às demandas educacionais dos alunos com deficiência.

De acordo com Romanowski

No pensamento de Morin a educação para o futuro está aliçada no entendimento do conhecimento pertinente, contextualizado, multidimensional, interdependente, interativo

e globalizado, portanto, não acontece de modo fragmentado e particular. É necessário, segundo o autor, que a condição humana, física, biológica, psicológica, cultural, social e histórica, a identidade terrena e a compreensão mútua constituam os indicativos para educação do futuro. Tudo isso e uma educação para a incerteza que tenha como meta a formação do cidadão ético são condições para pensar a formação de professores. (ROMANOWSKI, 2007, p.120)

Imbernón (2009, p.14) considera, ainda, que a profissão docente hoje não se restringe à mera transmissão de conhecimento científico, mas inclui o engajamento na luta contra a exclusão social, a motivação do aluno, entre outras atribuições, o que requer “uma nova formação: inicial e permanente”. Desse modo, o professor que atende ao aluno surdo não pode deter sua atenção somente ao ensino deste sujeito e/ou à necessidade de aprender libras para comunicar-se com ele, mas de acordo com Imbernón (2009) o docente precisa ser engajado na luta pela inclusão de todos, precisa ter um olhar holístico e dialógico para seu aluno, neste caso o aluno surdo, e entender que a identidade desse sujeito vai muito além do ato de não ouvir e/ou de sinalizar.

A formação docente é, necessariamente, uma prática contínua, pois as demandas cada vez mais distintas que ingressam nas escolas precisam ter suas especificidades correspondidas e o profissional deve estar apto à prática educativa crítica e edificadora. Nesse panorama, teoria e prática (práxis) se complementam a fim de exercer influência no contexto de cada sujeito participante deste processo. Ao iniciar sua formação, o docente deve considerar que o momento em que ele está aprendendo com o outro docente dentro do espaço acadêmico não se resume à decodificação de signos e significados, tampouco o ato educacional dentro da sala de aula com seus alunos caracteriza-se por repetição mecânica de conceitos e conteúdos obrigatórios.

Essa parceria existente no processo formador objetiva

480 | aprofundar, reavivar e dinamizar a construção do conhecimento sistemático, apesar das diferenças de interesses, objetivos e agentes envolvidos neste ato. Contudo a formação continuada não busca somente que o professor aprenda uma área específica do conhecimento e atue sobre ela. Convém também que este compartilhe com a escola e seus espaços com a intenção de suscitar o favorecimento e crescimento dos processos que ali acontece.

Projeto de intervenção Pedagógica

Conhecer a Terra

Para a intervenção ser realizada, investigou-se dentro do espaço escolar quais temáticas são abordadas e quais são omitidas. A Educação Especial, dentre outras dificuldades, ficou em destaque, pois percebeu-se não haver nenhuma ação concreta direcionada ao ensino especializado dos alunos com deficiência, com destaque para os alunos com surdez.

[...] Porque assim, para gente falar que o aluno é deficiente a gente tem que provar que ele é deficiente, né? Aí isso surge a grande dificuldade nossa, porque nós não temos hoje um especialista para dizer “olha esse aluno ele se encaixa nessa, nessa deficiência”. [...] Às vezes eles ‘venho’, mas eles só falam. Mas fazer eles não ‘faço’ nada. Falam que vão mandar material fazer isso, aquilo, aí chega na hora, já ‘tamo’ há 3 meses já esse ano, ainda não chegou nenhum material, nenhum suporte, nada.” (Professora Eugenia, 2019)

O relato da professora foi determinante para uma ação pedagógica ser realizada envolvendo a família, haja vista que a participação destes agentes no espaço escolar limitava-se em ir matricular os filhos e levá-los ao porto da escola nos dias em que não estava funcionando o transporte escolar.

Lacerda (2006) salienta ainda que, apesar de implementadas e reconhecidas, as leis que orientam o atendimento de pessoas surdas não são suficientes para existir uma “inclusão

satisfatória”. É preciso articular ações para proporcionar atendimento correspondente às necessidades do aluno surdo, sendo estas providências na questão curricular “aspectos didáticos e metodológicos, conhecimento sobre a surdez e sobre a língua de sinais, entre outros” (LACERDA, 2006, p.176).

Preparar as Sementes

Ao realizar um encontro inicial, pais e docentes relataram suas experiências, ações, frustrações, além de dialogar sobre as atribuições de cada um no processo educacional da criança. Foi apresentado a eles o contexto histórico da Educação Especial, a perspectiva clínica e antropológica, apresentação da Datilologia e a sinalização de objetos do dia a dia como atividades práticas que iniciaram a apropriação da Libras, até então desconhecida.

O segundo ponto de exposição foi a forma com a qual a criança surda percebe o que está ao seu redor. A sua aprendizagem é fundada numa pedagogia visual e seus entes próximos (família, amigos, vizinhos, etc) estão mais propícios a compreendê-la. Mas na ausência da Língua de Sinais a comunicação limitar-se-á a sinais caseiros⁴.

O uso da Libras nem sempre é presente no início da alfabetização de alunos surdos principalmente no contexto ribeirinho. A comunicação é estabelecida por sinais criados pelos surdos e se aproximam ou não dos sinais da Língua de Sinais. No contexto das escolas ribeirinhas da Amazônia Tocantina a escassez de suporte teórico e pedagógico para o ensino de crianças surdas é vivenciado diariamente.

Assim a aula deve estar atrelada ao interesse do aluno, à utilização da Língua Brasileira de Sinais e às metodologias fle-

⁴ São sinais criados pelo surdo e usados para se comunicar dentro do núcleo familiar do sujeito surdo sem conhecimento da Libras. Geralmente o uso deste sinais traz referências específicas as quais podem ou não ser de acordo com a Libras.

482 | xíveis, já que “a aprendizagem só se dará de maneira efetiva e satisfatória se os usos das metodologias adotadas no ensino estiverem de acordo com as necessidades dos educandos surdos, em ordem psíquica, social, afetiva, linguística e cognitiva” (OLIVEIRA, 2013, p. 495). Contudo é fundamental existir suporte para o docente desenvolver metodologias as quais favoreçam a aprendizagem e a construção sociocultural.

Iniciar o Plantio

Durante o planejamento das atividades e da metodologia usada para o estudo dos conteúdos curriculares do aluno surdo buscou-se utilizar estratégias de tradução da Língua Portuguesa e para a Libras e vice-versa. Tudo dentro dos propósitos curriculares pré-estabelecidos no planejamento geral dos docentes do Polo das Ilhas. A inserção da Libras foi mais proveitosa com o uso de “Fonte Libras 2016” (aplicativo que converte textos em alfabeto manual) para as atividades digitalizadas as quais a professora disponibiliza durante suas aulas.

Eu trago já a atividade pronta, porque eles são pequenos. Agora ele (o aluno surdo) já está aprendendo a tirar do quadro, ensino ele (o aluno surdo) a tirar do quadro também, aí eu trago às vezes atividades prontas. (Professora Eugenia, 2019)

Através desta fala da docente compreendeu-se que o período no qual o aluno se encontra é favorável para o aprendizado em Libras e em Língua Portuguesa conjuntamente. No entanto, faz-se necessário que docentes, aluno surdo, colegas de sala de aula e outros sujeitos os quais façam parte do espaço escolar tenham o mínimo de conhecimento sobre a Libras. Para todas as atividades em que a Libras esteve presente, utilizou-se a datilologia com forma de aproximar todos os presentes na sala de aula com a língua materna dos surdos.

O envolvimento diário dos familiares de surdos com a Libras potencializa a aprendizagem da Língua e a comunicação passa a fluir sem a utilização de sinais caseiros ou de práticas de oralização. A partir deste entendimento confeccionou-se mini cartazes com figuras, datilologia, palavra em Língua Portuguesa e o sinal em Libras de objetos os quais podem ser encontrados em casa, meios de transportes utilizados, temperos regionais, saudações e familiares, para que a presença da Língua materna do surdo não se limitasse ao espaço escolar e a família também compreendesse a nova maneira desenvolvida pelo aluno surdo para a comunicação com os demais. A fala da mãe de aluno surdo revela a expectativa em relação a Libras na residência e no dia a dia dos familiares do aluno surdo.

Nós aqui em casa nunca “tinha” ouvido falar na Língua de Sinais. Nós “sabia” que tinha uma língua que os surdos usam, mas nunca pensei que chegasse aqui na ilha. [...] Esses materiais que tem aqui em casa agora vai ajudar muito porque vem um vem outro e perguntam pra que é e ai nós “vamo” falando, né. O meu filho que fala fica treinando com o menorzinho que não fala; é que ele já entende mais o que foi explicado lá no colégio, né. Já sabe também o que ele fala do jeito antigo e no jeito novo de agora né. Esse que tem agora na escola e aqui em casa. Eu acho que vai ser bom eles e “tudo” nós aprender também. (Mãe de aluno surdo em entrevista, 2019)

Serra (2008) afirma que “a escola é o único espaço social que divide com a família a responsabilidade de educar e que, de certa forma, trabalha a unidade da coletividade. (p. 40)”. Essa adesão de atividades em Libras dentro do espaço familiar demonstra que a parceria família e escola é fundamental, uma vez que cada um contém informações de relevância ímpar para que a formação educacional e a sociocultural dos sujeitos surdos sejam contempladas e assim todos possam compreender as etapas do processo de ensino-aprendizagem do aluno surdo.

A observação do envolvimento e desenvolvimento do aluno, da docente e colegas de sala com a Libras foi o momento de perceber se as expectativas seriam contempladas. Compreende-se tal momento quando se toma “amor pelo ensino e aprendizagem da Libras” e se assume compromisso de não se limitar ao que é ofertado pela Secretária de Educação. Freire (1996) destaca que o docente “permanecendo e amorosamente cumprindo o seu dever, não deixe de lutar politicamente, por seus direitos e pelo respeito à dignidade de sua tarefa, assim como o zelo devido ao espaço pedagógico em que atua com seus alunos” (p. 142). Tal posicionamento ressalta a não mingua das atribuições e responsabilidades que os órgãos e sistemas competentes têm perante a formação docente na área da Educação Especial com ênfase na Libras, nem menos sobre o ensino adequado do aluno surdo, disponibilizando a ele todo aparato preciso para o pleno desenvolvimento cognitivo e sociocultural.

Observa-se que as atividades em Libras foram desenvolvidas com louvor causando curiosidade por parte do aluno surdo em conhecer mais. A comunicação começou a usar a Libras cuidando para não oralizar. Essas primeiras impressões das aulas com a Libras no contexto do aluno surdo ribeirinho e seus colegas ouvintes foram tidas como positivas, pois não se esperava adesão imediata. A docente, no entanto, aparentou confusão em administrar as aulas para os alunos ouvintes e orientar as atividades em Libras para o aluno surdo, mas a presença de um agente colaborativo pôde auxiliar a docente na administração das atividades e o abandono de aspectos clínicos do ensino de surdos.

A primeira folha verde

Para finalizar a intervenção pedagógica e visionar as conquistas e os desafios que ainda precisam ser conquistados buscou-se a presença dos pais, do aluno surdo e docentes. A prática de ações colaborativas iniciadas na sala de aula e continuadas no espa-

ção residencial foi tida como produtiva para o desenvolvimento cognitivo e sociocultural do aluno surdo. Entende-se ainda faltar a extensão das atividades e das formações para os docentes de escolas do campo das áreas ribeirinhas, mas a implementação inicial foi de suma importância para a aproximação da Libras com o aluno surdo e o conhecimento por parte dos pais dos direitos os quais lhes são ofertados.

para nós, lá de casa, a gente acha que ele gostou muito mais de vim pra escola depois que teve essas aulas assim... diferentes pra ele, né? Acho que ele gostou mais porque tem o que ele gosta de aprender. Ele faz todos os sinais que ele aprende na escola... lá em casa ele não fica quieto quando tem dever de casa com esse novo jeito, né? Essa língua que é dele mesmo. Eu acho que foi muito bom mesmo!” (Mãe de aluno surdo em entrevista, 2019)

“ele ainda continua não gostando que os coleguinhas cheguem perto dele quando ele tá realizando as atividades em Libras, tem ciúme do material dele. Eu achei que ele se desenvolveu mais depois dessa intervenção, né. Porque assim ... ele entende mais agora o que eu passo, e tem mais as figuras que ele gosta e as palavras do alfabeto manual que ele entende mais. Se continuar assim todos nós vamos aprender a falar em Libras, porque é uma coisa nova que eles todos gostam. (Professora Eugenia em entrevista, 2019)

As duas falas expressam a percepção de como é importante a inserção da Libras no contexto educacional do aluno surdo ribeirinho demonstrando haver uma identificação linguística entre o aluno surdo e a Libras. Contudo não é possível afirmar que a assiduidade do aluno surdo vai continuar sendo desempenhada depois desta intervenção, nem que as práticas e metodologias não serão abandonadas. A afirmação possível é a de que a intervenção pedagógica através de capacitação básica em Libras foi a ação que tornou possível a presença da Libras no espaço escolar no contexto do campo ribeirinho e que esta prática foi inédita neste *locus*.

Desta forma avalia-se que a intervenção pedagógica através da capacitação em Libras demonstrou a perspectiva inclusiva não limitando-se à permanência do aluno com deficiência na sala de aula, mas consiste, principalmente, numa mudança de atitude. Na escola onde não há o AEE é importante que pedagogo responsável esteja sempre orientando o docente atuante com alunos com deficiência e no caso da surdez a temática pode ser mais acessível por meio de aplicativos acessíveis de tradução de Libras. Assim, compreender as especificidades da escola é uma ação necessária a ser desenvolvida dentro do espaço institucional, pois assim é viável que a prática pedagógica de capacitação em Libras dos sujeitos ligados a este contexto seja contemplada em sua totalidade.

Considerações finais

O panorama da Educação de Surdos Ribeirinhos se encontra em processo de construção e fortalecimento, pois sabe-se que as questões existentes na Educação Especial referentes ao âmbito inclusivo são persistentes, haja vista que atualmente ainda é comum entre os atores da educação discursos e ações de caráter segregador. O fazer pedagógico do docente não deve concentrar-se em oferecer práticas de contentamento do aluno surdo, uma vez que isto omite condições favoráveis para a aprendizagem, o que Oliveira (2004) chama de “permanência excludente”.

Para resultados mais aprofundados acerca da alfabetização em Libras do aluno surdo necessita-se de tempo relativamente mais estendido, porém no tempo em que a intervenção pedagógica foi realizada pôde-se compreender alguns aspectos relevantes à pesquisa-ação. Destaca-se que a realização de momentos pedagógicos com pais e docentes de alunos surdos foi consolidada de acordo com o esperado, pois foi possível a troca de informações fundamentais para as atividades serem desenvolvidas com ética e contendo as aspirações de cada sujeito envolvido na ação de capacitação básica em Libras.

As atividades desenvolvidas pelo aluno surdo apresentaram resultado imediato de apropriação da língua materna do surdo. Práticas as quais proporcionem a alfabetização em Libras planejadas de acordo com os conteúdos curriculares obrigatórios e a construção de materiais didáticos pedagógicos foram essenciais para a avaliação positiva da prática de intervenção dentro da escola do campo ribeirinha. A sensibilização dos pais para participação e construção da intervenção pedagógica transformou de presença obrigatória, quando tinham que matricular e levar o filho na ausência do transporte escolar, em presença necessária, sendo ele também agente responsável pela aproximação da Língua Brasileira de Sinais do ensino do aluno e colaborar para a identidade surda seja construída.

Considera-se que as impressões da intervenção pedagógica através da capacitação em Libras para docentes que atuam com alunos surdos ribeirinhos destaca a ausência enfática de formação continuada em Educação Especial, não havendo uma seleção na contratação de docentes capacitados para trabalhar em turmas às quais frequentam alunos com deficiência. É necessário haver compromisso dos agentes educacionais na construção de propostas e ações as quais efetivem a Escola Inclusiva almejada por todos.

A capacitação docente em Libras primou pela cooperação da escola e da família para haver a troca de experiências de ambos e assim articulam-se estratégias coletivas para a ação pedagógica ser bem-sucedida. Ações pedagógicas isoladas realizadas por esses sujeitos não foram frutuosas por causa das lacunas da continuação e da ausência de suporte. A intervenção pedagógica foi importante para fundamentar e prevenir que as próximas ações desenvolvidas não exaltem a deficiência, mas sim as possibilidades e potencialidades tidas pelo aluno surdo aprimorando assim o processo de ensino-aprendizagem e a afinidade para com a Libras.

A intervenção pedagógica de capacitação docente em Libras teve um valor potencializador a fim de refletir e reestruturar

488 | as metodologias docentes e de descaracterizar a insuficiência cognitiva do aluno surdo. Dentro do espaço escolar ela foi reconhecida como ação inovadora e impulsionadora de outras, pois reconhece a importância de pesquisar a realidade e as dificuldades educativas visando estratégias para a melhoria, além de mostrar-se produtiva e uma via promissora para que a inclusão educacional seja efetivada no contexto das escolas do campo ribeirinhas e para os alunos surdos ribeirinhos.

Referências

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2010.

BRASIL, *Decreto nº 5.626*, de 22 de dezembro de 2005. Regula a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm Acesso em: 11 jan.2019

BRASIL, Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 11 jan.2019

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 11 jan.2019

DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo, Atendimento Educacional Especializado para Alunos com Surdez. In: MEC/SEED/SEESP. Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado. Brasília/DF – 2007

DIONNE, Hugues. A pesquisa-ação para o desenvolvimento local. Brasília-DF: Liberlivro, 2007.

FERNANDES, Ana Paula Cunha dos Santos. A escolarização da pessoa com deficiência nas comunidades ribeirinhas da Amazônia Paraense. Tese de Doutorado São Carlos: UFSCar, 2015.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FORMOSINHO, João. *Formação contínua de professores: realidades e perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2009.

JANNUZZI, G Políticas Públicas e a Formação do Professor. In: CICLO DE DEBATES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1., 1995, Campinas. Anais... Campinas, 1995. p.1-9.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa De. A Inclusão Escolar De Alunos Surdos: O Que Dizem Alunos, Professores E Intérpretes Sobre Esta Experiência. Cad. Cedes, Campinas, vol. 26, n. 69, p. 163-184, maio/ago. 2006. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*, SP EPUD, 1986.

LULKIN, Sergio Andes. O discurso moderno na educação de surdos: práticas de controle do corpo e a expressão cultural amordaçada. In: SKLIAR, Carlos (Org.). A Surdez: um olhar sobre as diferenças. 3ª Ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005.

MARCONI, Marina de Andrade, LAKATOS, Eva Maria. Fundamentos de metodologia científica. 5.ed. - São Paulo : Atlas 2003.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Saberes, imaginários e representações na

490 | Educação Especial: a problemática da “diferença” e da exclusão social. Petrópolis, RJ: Vozes: 2004.

OLIVEIRA, Waldma Maíra Menezes de. A Importância das Metodologias no Ensino de Jovens e Adultos Surdos. In: XII Congresso Internacional e XVIII Seminário Nacional do INES Educação de Surdos em Países de Língua Portuguesa Rio de Janeiro: INES, Departamento de Desenvolvimento Humano, Científico e Tecnológico, 2013. (p. 483-496).

PERLIN, Gladis T. T. *IDENTIDADES SURDAS*. In: SKLIAR, Carlos (Org.). *A Surdez: um olhar sobre as diferenças*. 3. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005.

PRAZERES, Maria Sueli Corrêa dos. *Educação do Campo: discutindo conceitos e perspectivas*. In: OLIVEIRA, J. P. G.; RODRIGUES, D. S.; SILVA, J. B. C.; MENDES, O. C. (Org.). *Educação, Ciência e Desenvolvimento da Amazônia Tocantina*. Cametá – Pará: UFPA/Campus Universitario do Tocantins/Cametá, 2012.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. *Formação e profissionalização docente*. 3.ed. rev. e atual. Curitiba: Ibplex, 2007.

SANTANA, Ana Paula; BERGAMO, Alexandre. Cultura e identidade surdas: encruzilhada de lutas sociais e teóricas. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 565-582, Maio/Ago. 2005. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

SERRA, Dayse. Inclusão e Ambiente Escolar. IN: SANTOS, Mônica Pereira dos ; PAULINO, Marcos Moreira (Orgs). *Inclusão em Educação: culturas, políticas e práticas*. 2 ed. São Paulo: Editora Cortez, 2008.

SOUZA, Maria Antônia de. *Práticas pedagógicas: conceitos, características e inquietações*. In: IV Encontro Ibero-Americano de Coletivos Escolares e Redes de Professores que fazem investigação na sua escola. Lajeado:UNIVATES, 2005. v. 1. p. 1-7.

SOUZA, Maria Antônia de. *Educação do Campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica*. Edu. Soc., Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1089-1111, set./dez. 2008. Disponível: <http://www.cedes.unicamp.br> | 491

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da Pesquisa-Ação*. 4ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.

20

Tecnologia da informação e
comunicação na escola do campo:
o desafio da inserção das Tic's
nas práticas pedagógicas na
EMEF Professora Maria Cordeiro
de Castro no município de
Cametá (PA)

Tamires Brito Pantoja

Maria Sueli Correa dos Prazeres

Este artigo apresenta os resultados da pesquisa intitulada Tecnologia da Informação e Comunicação na Escola do Campo: o desafio da inserção das TIC's nas Práticas Pedagógicas na EMEF Professora Maria Cordeiro de Castro/Cametá/PA, em uma perspectiva de se compreender e analisar como ocorre o uso das tecnologias da informação e comunicação (TIC's) por parte dos docentes em escolas do campo, já que são muitas as intempéries que dificultam este acesso. Diante disso, surge o questionamento de como vem sendo a inserção das TIC's nas práticas pedagógicas pelos educadores do campo e as implicações no processo educativo.

Buscou-se investigar as práticas pedagógicas de professores em escolas do campo a partir do uso das TIC's e as implicações no processo educativo na EMEF Professora Maria Cordeiro de Castro/ Cametá/PA. Bem como, identificar como ocorre o acesso e apropriação dos recursos tecnológicos, identificando também os limites e possibilidades do uso das TIC's em escolas do campo, contribuindo pedagogicamente para o processo ensino e aprendizagem. Buscando também analisar a percepção dos sujeitos da comunidade sobre a importância das TIC's como ferramenta de apoio pedagógico.

Para embasar teoricamente o artigo, adotamos como referencial teórico Franco (2015), Caldart (2011; 2013), Molina e Sá (2013) Munarim (2010; 2014), Castells (1999), Bonilla e Pretto (2015), Cysneiros (1999), que nos ajudaram a pensar as articulações entre as TIC's e a educação do campo.

A justificativa da pesquisa pauta-se na ideia da construção do projeto de Educação do Campo que viemos discutindo nas disciplinas do Curso de Especialização Lato Sensu em Práticas Pedagógicas em Educação do Campo, bem como da importância que as tecnologias têm na sociedade atual, além de contribuir com o debate acerca da temática da prática pedagógica do professor da escola do campo e sua relação com o fazer pedagógico

tendo as tecnologias como aparato a mais no processo de ensino aprendizagem, pretendemos que aqueles que tenham acesso a este estudo possam refletir criticamente sobre o papel importante que as tecnologias tem nos dias atuais e como podem ser um recurso poderoso para a educação se usada com intencionalidade pedagógica.

A comunidade escolar, lócus da pesquisa, está localizada no campo do município de Cametá. A referida escola, faz parte da rede municipal de ensino, localizada na Comunidade de Varcaria – Cametá/PA. A escola atende desde os níveis que compreendem a Educação Infantil, o Ensino Fundamental I e o Ensino Fundamental II.

Metodologia

Esta pesquisa está apoiada nos embasamentos teóricos da pesquisa qualitativa, por considerar que esta abordagem “se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada.” (LUDKE; ANDRÉ, 1986 p. 180), considerando a existência de uma relação dinâmica entre mundo real e sujeito, a qual possibilitará coletar dados descritivos da realidade pesquisada. Uma vez que, a pesquisa qualitativa preocupa-se com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais.

Triviños (1987, p. 156) pondera que “a pesquisa qualitativa não segue sequência tão rígidas das etapas assinaladas para o desenvolvimento da pesquisa”. A fala do autor reforça a ideia da importância da pesquisa qualitativa para compreender as relações que ocorrem na escola do campo, onde podemos identificar que na singeleza das observações e entrevistas conseguimos dados muito importantes que embasarão os resultados da pesquisa.

Desse modo, esse tipo de pesquisa apresenta um campo abrangente de informações, e por esta característica, tomamos

como tipo de pesquisa, o estudo de caso, que segundo Yin (2001, p. 21) “permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos eventos da vida real”. Isto é, que explora o sujeito e o ambiente na situação em que estes se encontram, em uma perspectiva da parte para o todo. Yin (2005), diz que o estudo de caso contribuirá sobremaneira para a compreensão dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais e políticos envolvidos no processo.

Segundo Laville e Dionne (1999), o estudo de caso possibilita um aprofundamento e uma flexibilidade maior ao pesquisador, no sentido de adaptar seus instrumentos, modificar sua abordagem, uma vez que o mesmo possibilita um desatrelar do que podemos chamar de protocolo de pesquisa imutável. Isto é, o estudo de caso pode proporcionar uma melhor compreensão da realidade pesquisada.

Para que pudéssemos ter acesso às informações sobre o que propôs os objetivos da pesquisa, selecionamos os sujeitos da pesquisa, a partir de suas relações com a realidade pretendida como lócus de pesquisa. Sendo assim foram selecionados: moradores da comunidade de Vacaria e professores da E.M.E.F Professora Maria Cordeiro de Castro, sendo 4 moradores e 7 professores.

Como estratégia para coleta de dados e aproximação dos sujeitos da pesquisa utilizamos a entrevista que segundo Gil (2008, p. 109) é “a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação”.

Também para coleta dos dados utilizou-se a observação que é um elemento fundamental para a pesquisa. A observação revela-se como importante contato com o real. Para Laville e Dionne (1999, p. 176) “a observação participa também de uma ampla variedade de descobertas e aprendizagens realizadas pelos homens [...] a observação também tem um importante papel na construção de saberes”. É através da observação que o

pesquisador tem mais contato com a realidade pesquisada, está imerso nela extraindo dados importantes e significativos, através de sua sensibilidade e olhar de pesquisador.

O desafio das práticas pedagógicas em escolas do campo e o uso de tecnologias da informação e comunicação

Os limites e desafios das práticas pedagógicas em escolas do campo

As práticas pedagógicas acontecem na mediação com o outro ou com os outros, sendo este o sujeito que visa fortalecer as possibilidades do fazer da prática pedagógica. São práticas educativas realizadas por agentes diretamente envolvidos com o processo ensino-aprendizagem que revelam o outro da relação educativa. De acordo com Franco (2015) a prática da didática é uma prática pedagógica, onde as aprendizagens ocorrem sempre para além ou para quem do planejado.

Ao exposto acima, vale aqui refletir sobre o que Franco conceitua sobre Práticas Pedagógicas:

As práticas pedagógicas são aquelas práticas que se organizam para concretizar determinadas expectativas educacionais. São práticas carregadas de intencionalidade e isso ocorre porque o próprio sentido de práxis configura-se através do estabelecimento de uma intencionalidade, que dirige e dá sentido à ação, solicitando uma intervenção planejada e científica sobre o objeto, com vistas à transformação da realidade social. (FRANCO 2015, p. 604)

Isto é, as práticas pedagógicas estão para materializar os processos de ensinar e aprender, buscando planejar atividades estando essas bem organizadas com intencionalidade, onde os objetivos propostos dão sentido às intencionalidades.

Segundo Franco (2015, p. 605), “As práticas pedagógicas organizam-se em torno de intencionalidades previamente estabelecidas e tais intencionalidades serão perseguidas ao longo

do processo didático, de formas e meios variados”. Uma prática pedagógica bem planejada e com intencionalidade, leva o professor à sua ressignificação, descobrindo e compreendendo as relações que o aluno estabelece com o saber, mudando quantas vezes for preciso o enfoque didático, as abordagens de interação e os caminhos do diálogo.

E no campo não é diferente, considerando que este é um território, onde os sujeitos que lá residem aprendem também no seu local de pertencimento. Podemos reforçar com o que pontua Caldart (2011, p. 151):

A perspectiva da educação do campo é exatamente a de educar este povo, estas pessoas que trabalham no campo, para que se articulem, se organizem e assumam a condição de sujeitos da direção de seu destino. [...] Trata-se de uma educação *dos* e não *para* os sujeitos do campo. Feita sim através de políticas públicas, mas construídas com os próprios sujeitos dos direitos que a exigem.

Diante do exposto, identificamos que esta é a identidade da educação do campo, uma educação que visa educar este povo no seu território para que possam em organização buscar melhorias de vida e direito à educação. Ao que pontua a autora, a educação do campo visa uma educação pensada não para os sujeitos do campo e sim dos sujeitos que lá vivem.

Um dos traços fundamentais que vêm desenhando a identidade deste movimento por uma educação do campo é a luta do povo do campo por políticas públicas que garantam o seu direito à educação e a uma educação que seja no e do campo. *No*: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; *Do*: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais. (CALDART, 2011 p. 149 e 150)

Concernente a isso, ponderamos que não se deve pensar em uma educação para o campo, mas sim uma educação do/no

campo, pensada no protagonismo dos sujeitos que estão no campo, pois são eles que irão construir essa educação.

Diante do exposto, é importante enfatizar que o conteúdo da prática pedagógica da Educação do Campo é o próprio campo, o próprio sujeito do campo, e pensar em práticas pedagógicas para a Educação do Campo é possibilitar vivências que possam problematizar formas de produção do conhecimento que considerem a experiência de vida dos sujeitos do campo.

A Educação do campo nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas (...) Como conceito em construção, a Educação do Campo, sem se deslocar do movimento específico da realidade que a produziu, já pode configurar-se como uma categoria de análise da situação ou de práticas e políticas de educação dos trabalhadores do campo, mesmo as que se desenvolvem em outros lugares e com outras denominações. (CALDART, 2013 p. 257)

De acordo com a autora, os protagonistas da educação do campo são os próprios sujeitos do campo que organizados em movimentos buscam políticas que valorizem seu território e suas culturas. São práticas e aplicações de políticas públicas que não fogem de considerar o trabalhador do campo como agente construtor dessa educação

O movimento pela Educação do Campo vem se fortalecendo cada vez mais, porém, apesar de toda essa discussão, o que tem se mostrado no campo das políticas públicas para o campo não tem sido satisfatório para atender as necessidades dos sujeitos do campo. Dessa forma, apesar de muitas lutas e avanços nas legislações, ainda é muito insuficiente, o que é oferecido à realidade da educação e das escolas do campo.

Constitui-se como luta social pelo acesso aos trabalhadores do campo à educação (e não a qualquer educação) feita por eles mesmos e não apenas em seu nome. A Educação do

Campo não é para nem apenas com, mas sim, dos camponeses, expressão legítima de uma Pedagogia do Oprimido. (CALDART, 2013 p. 261)

Concernente ao exposto acima, podemos refletir que o camponês é o próprio protagonista da Educação do Campo, e deve ser pensada por seus próprios sujeitos, valorizando suas lutas, transformando-os em protagonistas, fugindo de uma educação que constrói o preconceito, não contempla as diferenças e não reconhece os sujeitos que se constituem no campo, a partir de suas lutas e das sua cultura

Estamos em um momento em que a Educação do Campo ainda é reflexo de sérios problemas ocasionados pela ausência de políticas para a população do campo.

Mesmo considerando a relevância da legislação que regula a Educação do Campo, o que se constata é a situação educacional desigual dos territórios rurais: intensa expulsão da terra, não efetivação das políticas públicas, ausência do reconhecimento dos saberes do campo. (HAGE, LIMA, DUSTAN, 2016, p. 9)

De acordo com os autores, identificamos que mesmo que a Educação do Campo esteja nas leis e regulamentada como política pública, ainda se mostra desigual aos sujeitos que tem o campo como território, surgindo intensas formas de desigualdade e também de dificuldades ao trabalhador do campo.

Para Munarim (2010), o movimento de educação do campo é muito mais do que uma luta por escolas, é reconhecer e fortalecer o processo de resistência e emancipação dos povos do campo. Isto é, o povo do campo, o ribeirinho, os quilombolas tem todo direito de ser educado no seu território, no seu lugar de luta e pertencimento. Dessa forma, pensar a educação do campo e as práticas pedagógicas é pensar em possibilidades de melhorias no ensino aprendizagem para os povos do campo, muitas vezes desassistidos de inúmeras políticas públicas.

Práticas pedagógicas e TIC's no campo

A educação do campo vem sendo um dos elementos fundamentais contidos em um grande conjunto de informações e ideias voltadas para o desenvolvimento das populações do campo. Pode-se dizer que é uma interação direta entre o campo e os sujeitos que nele vivem, e dentro desta educação devemos pensar e analisar as práticas pedagógicas que vem sendo desenvolvidas nas escolas do campo, visto que a prática pedagógica caracteriza-se como sendo um importante componente da prática social, a qual corresponde a uma relação recíproca entre o conhecimento inicial na formação dos professores e os conhecimentos práticos desenvolvidos ao longo da ação docente.

No âmbito da pesquisa, lançamos o desafio de pensar sobre tecnologias no campo e os limites das práticas pedagógicas em escolas do campo com o uso das TIC's. Considerando que as estas estão adentrando a sociedade como um todo, e a escola se apresenta nesse processo como responsável na ampliação do acesso às tecnologias.

As tecnologias estão presentes na sociedade há muito tempo, mas de uns tempos pra cá, o homem através de suas habilidades foi aperfeiçoando-as cada vez mais. Acerca disso, Castells (1999, p. 69) nos diz que hoje presenciamos uma grande Revolução Tecnológica.

O que caracteriza a atual revolução tecnológica não é a centralidade de conhecimentos e informação, mas a aplicação desses conhecimentos e dessa informação para a geração de conhecimentos e de dispositivos de processamento/comunicação da informação, em um ciclo de realimentação cumulativo entre a inovação e seu uso.

Ao que o autor acima supracitado discorre identifica-se que vivemos em um processo de grandes mudanças que interferem em todos os setores advindos em decorrência do avanço das tecnologias da informação e do conhecimento, que caracte-

riza-se como a centralidade e a aplicação dos conhecimentos nas mais diversas áreas.

Por conseguinte, estar imerso neste novo mundo torna-se essencialmente importante que os sujeitos tenham habilidades para fazer usos e apropriações das tecnologias e as utilizem como recursos que aprimorem seu trabalho e seu modo de vida, uma vez que as tecnologias apresentam inúmeras possibilidades de usos.

Segundo Cardoso (2002) vivemos hoje uma revolução nas tecnologias, onde as formas de difusão do conhecimento gerado pelos vários meios de comunicações que se acentuam com a internet permitem uma expansão do conhecimento jamais vista, acentuando-se o desenvolvimento tecnológico e causando profundas mudanças no mundo.

Acerca do exposto acima e diante de todo esse processo que circunda as tecnologias e seus diversos avanços, a relação homem-máquina tornou-se complexa. Nesse processo, identifica-se que diante de todo esse desenvolvimento o acesso aos bens tecnológicos não se dá de forma equitativa, ou seja, se por um lado, o avanço tecnológico acarreta mudanças significativas na vida das pessoas, por outro, gera novas formas de exclusão. Isso porque os processos tecnológicos são gerados no interior de um sistema econômico excludente e conseqüentemente trazem consigo ideologias próprias desse sistema.

Segundo Castells (1999, p. 67) a “tecnologia é o uso de conhecimentos científicos para especificar as vias de se fazerem as coisas de uma maneira reproduzível”. Concernente a isso, as tecnologias proporcionam a realização de inúmeras atividades. No entanto, a reprodução das coisas ocorre de forma acelerada, mas contraditoriamente, a socialização destas fica centralizada nas mãos de grupos que se mantêm no poder. Essa divisão desigual dos produtos e das coisas gerados pelo desenvolvimento do conhecimento científico e tecnológico acirra ainda mais os distanciamentos dos que tem mais e os que possuem menos.

Dessa forma, diante dos desafios da introdução das tecnologias na sociedade torna-se importante analisar como as tecnologias chegam à escola do campo e nas salas de aula e que contribuições trazem ao processo ensino-aprendizagem. Há que se pensar na visão pedagógica da tecnologia. Para tanto, frisamos que nos dias atuais a escola e a sala de aula vivenciam novos momentos e novas formas de conceber o ensino. E com isso, as tecnologias chegaram aos mais diversos espaços da sociedade e adentraram os espaços escolares impondo novos desafios.

Dessa maneira, pensar as tecnologias na escola é pensar na visão pedagógica desta ferramenta como facilitadora de novas formas de práticas pedagógicas e metodologias pelo professor na escola do campo, isto é, as TIC's podem ser potencializadoras dos processos de ensino-aprendizagem e de transformação da realidade, em uma perspectiva de novas oportunidades de metodologias na escola. Uma vez que, não podemos negar que estas facilitam o acesso às informações. Devemos defender um acesso às tecnologias, onde os sujeitos não venham somente a ser meros consumidores destas ferramentas, mas que sejam capazes de fazerem uso em uma perspectiva crítica.

Sendo assim, é importante que possamos levantar o questionamento crítico sobre a Educação e a Tecnologia pois, a sociedade contemporânea caminha cada vez mais em traços tecnológicos e digitais fazendo com que haja um impacto cada vez maior acerca do uso da tecnologia, que se encontra em posição de centralidade, nas diversas áreas da sociedade, portanto, cabe a reflexão de como a educação está sendo vista em todo esse processo.

Cabe aqui o que Selwyn (2017 p. 92) pontua:

Pode não haver nenhuma razão ou lógica específica para a implementação de tecnologia. Às vezes, presume-se, simplesmente, que as tecnologias devem ser usadas na educação porque isso é possível, ou porque uma dita tecnologia existe. Isso caracteriza a introdução de tecnologia na educação como ‘uma solução em busca de um problema’”

Concernente a isso, compreender a tecnologia e educação não é apenas uma questão de levar as tecnologias para a escola como forma de apenas mostrar que as tecnologias estão lá para solucionar problemas, mas sim de questionar seriamente qual a importância do uso das tecnologias na educação.

Selwyn (2017, p. 91) destaca que “as tecnologias não são neutras, mas, sim, promovem certos valores, interesses e pautas, em detrimento de outros”. Podemos identificar na fala do autor que há uma relação muito próxima da tecnologia com a economia, a política e a cultura, portanto devemos refletir sobre a possibilidade de consequências inesperadas de tais usos. Tais debates críticos acerca das tecnologias estão para refletirmos acerca dos prós e contras do uso das tecnologias na educação para que possamos compreender a que a educação deveria focalizar e a quais interesses ela deveria servir.

Qualquer exemplo de tecnologia na educação precisa ser visto considerando-se os limites e restrições que ela impõe, bem como oportunidades que ela pode oferecer. Mesmo que possa parecer a mais “transformadora” das tecnologias, um artefato pode limitar as escolhas e oportunidades disponíveis para algumas pessoas em certas circunstâncias. (SELWYN, 2017 p. 95)

De acordo com o autor identificamos que é preciso uma reflexão sobre o uso das tecnologias na educação, pensando em quais limites ela impõe e também quais oportunidades, tendo como entendimento que nem sempre as tecnologias mudam as coisas para melhor. Pelo contrário, elas podem limitar o uso trazendo consequências inesperadas e indesejadas.

O uso das TIC's pode ampliar e facilitar ainda mais o acesso dos estudantes das escolas do campo, numa perspectiva de integração entre o campo e o urbano.

A educação como política pública é fundamental para o campesinato. Esta dimensão territorial é o espaço essencial para o desenvolvimento de seus territórios. Embora a Edu-

cação do Campo ainda seja incipiente, está sendo pensada e praticada na amplitude que a multidimensionalidade territorial exige. Desde a formação técnica e tecnológica para os processos produtivos, até a formação ao superior para a prática da cidadania. (FERNANDES, 2006, p. 3)

As tecnologias trazem aos sujeitos vários campos de construção do conhecimento e de informações, sem negar que as metodologias propiciadas por elas são inovadoras e importantes para os processos de ensino aprendizagem, tendo como mediador do processo.

Os desafios da inserção das tecnologias no fazer docente na EMEF Professora Maria Cordeiro de Castro no município de Cametá/PA

Nos últimos anos, o desenvolvimento acelerado das tecnologias de informação e comunicação possibilitou que a sociedade tomasse novos rumos não somente tecnológicos, mas também econômicos e sociais. Hoje, mais do que nunca, estamos todos interligados em uma rede que se alarga por todo mundo, fazendo surgir novos modos de viver em sociedade e conseqüentemente de ensinar e aprender.

É fato que a sociedade atual é marcada por profundas mudanças que nos atingem como um todo. Os espaços mudam e provocam transformações que modificam a vida dos indivíduos, tanto em sociedade, como no campo educacional. Dessa maneira, o contexto da EMEF Professora Maria Cordeiro de Castro não está longe dessa realidade e acompanham lentamente essas transformações que advém dos avanços das TIC's

Diante do exposto, os professores da escola pesquisada nos apresentaram uma visão muito positiva das tecnologias digitais quando questionados sobre qual seria a importância das tecnologias digitais como recurso pedagógico para o processo ensino-aprendizagem.

Destaco a importância das tecnologias como favoráveis ao ensino quando usadas como recurso a mais na prática do professor favorecendo assim a aprendizagem significativa dos alunos. Quando utilizadas a favor da educação são recursos que podem auxiliar no desenvolvimento das nossas práticas em sala de aula, para isso é importante que nós estejamos sempre buscando melhorar nossas práticas pedagógicas. (Professora W – E.M.E.F Professora Maria Cordeiro de Castro)

De acordo com a fala do docente W, identificamos que os mesmos apontam como positivas ao ensino o uso das TIC's, para o entrevistado elas estão para ser um componente a mais para auxiliar no processo formativo, a partir da sua utilização em práticas pedagógicas, planejadas com intencionalidade pedagógica, como bem nos apresenta Franco (2015). Reforçam também que, as tecnologias se usadas de maneira correta podem enriquecer práticas pedagógicas, podendo serem aplicadas a diversas áreas do conhecimento.

Em se tratando do acesso e apropriação das TIC's na escola pesquisada, foram identificados limites e condicionantes que dificultam sua inserção nas práticas pedagógicas conforme relatam o docente a partir da entrevista realizada:

É bem difícil o acesso, muitos professores inclusive eu, não dispõe nem do uso do computador. Fica bem complicado pensar o acesso quando é tudo muito limitado. Trabalhar na escola do campo é bem difícil. Se tivéssemos acesso, de fato, como deveríamos, as tecnologias, creio que nossas aulas seriam mais dinâmicas (Professora E – E.M.E.F Professora Maria Cordeiro de Castro)

Pelo depoimento da docente verificamos que o acesso e a apropriação das tecnologias digitais na escola pesquisada tornam-se limitados, pois estes não estão acessíveis na escola, ficando trancados em salas. Ocorre que não basta que as tecnologias cheguem à escola apenas como equipamentos que não serão utilizados em benefício das práticas pedagógicas.

É o que Cysneiros (1999) nos apresenta sobre inovação conservadora.

Quando uma ferramenta cara é utilizada para realizar tarefas que poderiam ser feitas, de modo satisfatório, por equipamentos mais simples (atualmente, usos de computador para tarefas que poderiam ser feitas por gravadores, retroprojetores, copiadoras, livros, até mesmo lápis e papel). São aplicações da tecnologia que não exploram os recursos únicos da ferramenta e não mexem qualitativamente com a rotina da escola, do professor ou do aluno, aparentando mudanças substantivas, quando na realidade apenas mudam-se as aparências. (CYSNEIROS 1999, p. 11)

De acordo com o autor, não basta que as tecnologias cheguem à escola e que suas aplicações não explorem os recursos que a ferramenta dispõe, ou que explore apenas para tarefas administrativas que não sejam as de uso para ser um recurso a mais nos processos de ensino aprendizagem a partir das práticas pedagógicas realizadas com intencionalidade pedagógica. Quando ocorrem de maneira conservadora estas limitam o acesso, fazendo com que não interfira na rotina da escola, do professor e do aluno. Não havendo mudanças significativas quanto a sua utilização.

Dessa maneira, devemos refletir e ponderar que as tecnologias estão cada vez mais adentrando aos espaços antes inimagináveis, e limitar o acesso a elas faz com que se deixe de lado as suas potencialidades e possíveis contribuições ao campo educacional.

Sendo assim Munarim reforça que:

Não basta levar computadores às salas de aula, é preciso que todos os envolvidos no processo educativo compreendam por que aqueles computadores estão ali, como são produzidos e colocados em prática por alguém [...] as próprias tecnologias, sejam digitais ou não, não são dirigidas especificamente para os povos do campo. (MUNARIM 2014, p. 92)

De acordo com o exposto acima, não podemos conceber as tecnologias como meros enfeites na escola. Sendo necessário que os professores e alunos participem do processo. Dessa maneira, pensar em tecnologias na escola, e mais ainda, na escola do campo é refletir sobre o engajamento da luta e resistência dos povos do campo. Isto é, as tecnologias podem ser utilizadas também como um instrumento poderoso para a informação dos sujeitos que vivem no campo.

Durante a pesquisa foi constatado que há inúmeros limites que circundam o acesso as TIC's na escola. Quando perguntados quais eram esses limites, os professores destacaram que:

Os limites estão no acesso que não temos, também não temos conhecimento tão aprofundado sobre utilizar as tecnologias, é frequente também a instabilidade da energia elétrica na comunidade, sem contar que os recursos que temos disponíveis na escola, estão alguns com mau funcionamento. (Professor M – E.M.E.F Professora Maria Cordeiro de Castro)

De acordo com a fala do professor entrevistado identifica-se que os limites acerca do uso das TIC's na escola, esbarram em inúmeros obstáculos que não favorecem a prática pedagógica do professor da escola do campo.

Ao longo dos anos, algumas políticas públicas de inserção das TIC's na sociedade foram aplicadas. Porém, segundo Bonilla e Pretto (2015), a implantação das políticas públicas para a inserção das tecnologias na educação é uma situação de poder. Sendo importante refletir a importância de se aplicar políticas integradas e integradoras que estejam para contribuir e não para aprisionar.

Tais políticas públicas são ações importantes, mas que carecem de uma integração entre si. Estas são implantadas, mas:

Apesar do acesso às tecnologias ser fundamental para a área educacional, ele, por si só, é insuficiente, pois sem infraestrutura de rede, de energia elétrica e sem suporte técnico

para o funcionamento das máquinas, elas tendem a ser usadas esporadicamente ou então viram sucata muito rapidamente. (BONILLA e PRETTO, 2015, p. 508)

De acordo com a fala dos autores, abstraímos que inserir as tecnologias na escola e na educação é importante, porém, é necessário que ocorra a possibilidade do acesso das mesmas, tal assertiva coaduna com o que a docente M nos apresenta. As tecnologias estão na escola, porém o acesso é limitado, por carência de políticas públicas, ausência de infraestrutura adequada, o que faz com que as tecnologias com o passar do tempo venham a estar obsoletas e assim virar meras sucatas.

Ponderamos também, referenciados por Bonilla e Pretto (2015), que as TIC's inseridas na escola só serão pedagógicas quando o professor apropriar-se delas em sua prática pedagógica, possibilitando que o processo formativo seja beneficiado com tal acesso, uma vez que, ao se compreender o verdadeiro papel das tecnologias na escola, essas podem vim a estabelecer inúmeras formas de produção e desenvolvimento do processo aprendizagem.

Dessa forma, pensar em uma educação do campo que valorizem os sujeitos que lá residem, é pensar práticas pedagógicas inovadoras, com intencionalidade que garantam o direito do sujeito do campo de estudar e também de ter acesso às informações. Concernente a isso, quando perguntada sobre quais as possibilidades do uso das tecnologias digitais na EMEF Professora Maria Cordeiro de Castro, a professora entrevistada respondeu que:

Se tivéssemos acesso na escola, as possibilidades seriam inúmeras e positivas à nossa prática, teríamos melhores metodologias apoiadas as tecnologias o que faria nossa aula mais dinâmica. Por exemplo, se tivéssemos acesso e formação adequada ao uso das tecnologias, estas viriam para somar ainda mais ao nosso trabalho, pois conheceríamos novas formas de inserir as tecnologias em nossas aulas e práticas. (Professora A – E.M.E.F. Professora Maria Cordeiro de Castro)

Identificamos na fala da professora entrevistada que ela vê como positiva as possibilidades de uso das TIC's na escola pesquisada, apresenta boa vontade e realiza um esforço para a sua materialização.

Mesmo assim, diante de inúmeras dificuldades os professores da escola pesquisada buscam utilizá-las e através das entrevistas, constatamos que o acesso às tecnologias digitais favorece suas práticas pedagógicas, ponderando que:

Acredito que seja no sentido da melhoria das minhas aulas, uma vez que as aulas tornam-se mais atrativas e participativas, se fossem utilizadas com frequência. Eu confesso que utilizo bem pouco, mas reconheço que favorecem na dinamização das aulas e dos conteúdos, nos ajudam na ampliação da capacidade de reflexão, etc. (Professora S – E.M.E.F Professora Maria Cordeiro de Castro)

Sendo assim, ponderamos que é importante compreender qual a percepção dos sujeitos do campo diante da inserção das tecnologias e suas relações com as tecnologias digitais.

Assim, não é importante que as tecnologias sejam apenas inseridas nas escolas do campo sem ter relação alguma com as práticas pedagógicas que lá são realizadas. Se isto ocorre, é apenas uma inclusão que exclui. Faz-se necessário pensar em políticas de inclusão que venham fortalecer o uso pedagógico das tecnologias digitais, fazendo com que a escola seja instigadora e questionadora no sentido de mostrar aos alunos qual a postura tomada pela escola diante da vida, pensando na construção do conhecimento com a oportunidade de acesso às informações levando sempre em consideração a realidade vivida e experienciada pelos sujeitos.

Dessa maneira, as tecnologias não trazem apenas resultados positivos, elas também apontam desigualdades e desvantagens que frequentemente emergem do seu mau uso. Portanto, as TIC's são algo claramente vivenciado em contextos humanos distintos e com consequências humanas distintas.

Considerações finais

A pesquisa evidencia que os professores têm uma visão positiva com relação ao uso das TIC's como recurso para as práticas pedagógicas, e reforçam que se utilizadas de forma mais correta poderiam ajudar a enriquecer as aulas, porém a partir da pesquisa constatamos que o acesso e a apropriação das TIC's na escola pesquisada apresentam limites e condicionantes como ausência de infraestrutura para acessarem as tecnologias, carência de formação docente para inserir as TIC's nas práticas pedagógicas. Sendo assim, identificamos que o acesso e apropriação das tecnologias na escola pesquisada se dão de forma muito limitada.

As entrevistas possibilitaram identificar que apesar de haver inúmeros limites no acesso as TIC's na escola pesquisada, estes reconhecem sua importância e seu aspecto positivos na interlocução com as práticas pedagógicas. Porém, pelos depoimentos foi possível constatar que apesar das tecnologias estarem presentes na escola, seu acesso e utilização nas práticas pedagógicas está muito distante da realidade, reforçando nossas ponderações neste artigo, quando entendemos que não se deve apenas inserir as TIC's na escola do campo sem garantir o acesso ou sem essas terem quaisquer relação com a prática pedagógica dos professores da escola do campo.

Através das observações, identificamos que as tecnologias presentes na escola pesquisada, encontram-se obsoletas, com mau funcionamento o que dificulta muito mais o acesso. E mesmo diante dessas dificuldades alguns professores se esforçam e buscam utilizá-las de maneira muito geral as tecnologias que a escola possui, porém as TIC's dessa forma, são utilizadas sem intencionalidade.

Concernente a isso, podemos destacar que os sujeitos do campo também têm direito ao acesso à informação como direito, pois não ter esse acesso afastará, cada vez mais, os sujeitos do campo da escolarização e do conhecimento. Dessa maneira, diante de todas as transformações ocorridas no mundo, é impor-

tante pensar em uma educação mais preocupada com o homem do campo e com a humanidade de forma global.

Referências

ANDRÉ, Marli. *O que é um estudo de caso qualitativo em educação?* – Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 4 p. 95-103, 2013.

BONILLA, Maria Helena Silveira; PRETTO, Nelson de Luca. *Política educativa e cultura digital: entre práticas escolares e práticas sociais*. Perspectiva, Florianópolis, v. 33, n. 2, p. 499-521. 2015.

CALDART, Roseli Salete. *Educação do Campo*. IN: CALDART, Roseli; PEREIRA, Isabel; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org). *Dicionário da Educação do Campo*. 2 ed. Rio de Janeiro, São Paulo. Editora: Expressão Popular, 2013. p. 257-265

_____. *A Escola do Campo em Movimento*. IN: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (org). *Por uma educação do Campo*. 5. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 87-131

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. Vol. 1 São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CHIZZOTTI, Antonio. *A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios*. Revista Portuguesa de Educação, 2003.

COSTA, Francisco; CARVALHO, Horacio. *Campesinato*. IN: CALDART, Roseli; PEREIRA, Isabel; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org). *Dicionário da Educação do Campo*. 2 ed. Rio de Janeiro, São Paulo. Editora: Expressão Popular, 2013. p. 113 – 120.

CYSNEIROS, Paulo Gileno. *Novas Tecnologias na sala de aula: melhoria do ensino ou inovação conservadora*. Informática Educativa – UNIANDÉS – LIDIE. Vol. 12, nº 01, 1999, p. 11-24.

FERNANDES, Bernardo Maçano. Território Camponês. IN: CALDART, Roseli; PEREIRA, Isabel; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org). *Dicionário da Educação do Campo*. 2 ed. Rio de Janeiro, São Paulo. Editora: Expressão Popular, 2013. p. 744-748.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. *Práticas Pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações*. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul/set. 2015.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. – 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HAGE, Salomão Mufarrej; DUSTAN, Dileno & LIMA, Iranete. *A Escola do Campo na perspectiva dos Movimentos Sociais: Referências para o debate*. Trabalho apresentado no GT 03 – Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos na 38ª Reunião Anual da ANPED. São Luiz. 2016.

LAVILLE, Christian. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas/* Christian Laville e Jean Dionne; tradução Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. – Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. E.D.A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Lais Mourão. Escola do Campo. IN: CALDART, Roseli; PEREIRA, Isabel; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org). *Dicionário da Educação do Campo*. 2 ed. Rio de Janeiro, São Paulo. Editora: Expressão Popular, 2013. p. 324-330.

MORAN, José Manuel. *Novas Tecnologias e re-encantamento do mundo*. Tecnologia Educacional. Rio de Janeiro, nº 126, set/out. 1995, p. 24-26.

MUNARIM, Iracema. *As tecnologias digitais nas escolas do campo: contextos, desafios e possibilidades*. Florianópolis. Santa Catarina, 2014.

PRAZERES, Maria Sueli Corrêa dos. *O Programa Navegapará como política pública de inclusão digital: implicações nas escolas públicas do Estado do Pará*. Ponta Grossa, 2016.

SELWYN, Neil. Educação e Tecnologias: questões críticas. IN: FERREIRA, Giselle Martins dos Santos; ROSADO, Luiz Alexandre da Silva; CARVALHO, Jaciara de Sá. (org). *Educação e Tecnologia: abordagens críticas*. Rio de Janeiro: SESES, 2017. 663, p. 85-102

SEVERINO, Antônio Joaquim. *A metodologia do trabalho científico*. 23ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SOUZA, Maria Antônia de.; SANTOS, Fernando Henrique Tisque dos. *Educação do Campo: prática do professor em classe multiseriada*. Diálogo educ., Curitiba, v. 7, n. p 211-227, set./dez. 2007

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à Pesquisa em Ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

21

A educação e escola indígena:
trilhas de saberes e resistências das
práticas docentes na comunidade
Juruna do km 17/PA no contexto
pós-Belo Monte

Vanuzia Brito de Sousa

Ghislaine Dias da Costa Bastos

“Nós da aldeia Boa Vista do povo Juruna, repassamos o que sabemos de uma maneira bem simples no dia a dia, dentro de casa e em geral na comunidade, para que os mais jovens aprendam um pouco do que sabemos”.

Sr. Francisco Caboco Juruna¹

A região da Transamazônica foi e é palco de lutas históricas desde seu processo de colonização, na qual os povos indígenas da região sofreram e sofrem ainda hoje os efeitos desses embates, tanto em seus modos de vida, quanto em seus territórios. Politicamente os povos indígenas do Médio Xingu estiveram contrários à implementação de grandes obras na região desde a década de 1980 quando houve a primeira tentativa com a Usina Hidroelétrica, chamada na época de Kararaô.

Os indígenas sempre tiveram consciência de todos os efeitos negativo que a obra traria, tais como: a modificação na hidrografia do rio alterando seus territórios de pesca e a navegabilidade, a insegurança alimentar e perda de espaço de caça e espaço de moradia, além das transformações nos recursos naturais. Outro efeito é o aumento da população nos municípios entre a comunidade do Boa Vista, que, por ficar à beira da estrada tornar-se-ia um território vulnerável.

Desse modo, comunidades inteiras ao longo dos anos resistem bravamente para garantir a sobrevivência de seus saberes/fazeres culturais e identitários como legado importante para as gerações presentes e futuras, através da reivindicação de direitos garantidos pela Constituição Federal de 1988, direitos esses que foram violados em vários momentos, desde os primeiros ciclos econômicos como a extração da borracha na região, passando pelos recentes, como a construção da Usina Hidroelétrica

¹ Cacique da comunidade indígena Juruna Boa Vista.

516 | de Belo Monte (UHE – BM) e a implantação da Mineradora Belo Sun.

O marco legal para a criação dos Territórios Etnoeducacionais (TEE) que iniciou a discussão da necessidade de organização da modalidade de ensino educação escolar indígena deu-se a partir do Decreto nº 6.861/09, após forte pressão dos movimentos indígenas brasileiros, intensificando assim os debates acerca do reconhecimento das identidades, das territorialidades e, em especial, aos indígenas citadinos da região da Transamazônica e Xingu, mais especificamente a etnia Juruna/Yudjá. Segundo o que estabelece o referido Decreto:

Art. 1º A educação escolar indígena será organizada com a participação dos povos indígenas, observada a sua territorialidade e respeitando suas necessidades e especificidades. Art. 2º São objetivos da educação escolar indígena: I - valorização das culturas dos povos indígenas e a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica; II - fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena; III - formulação e manutenção de programas de formação de pessoal especializado, destinados à educação escolar nas comunidades indígenas; IV - desenvolvimento de currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades; V - elaboração e publicação sistemática de material didático específico e diferenciado; e VI - afirmação das identidades étnicas e consideração dos projetos societários definidos de forma autônoma por cada povo indígena. (BRASIL, 2009).

Um povo historicamente fragmentado como resultado de várias tentativas de extermínio, atualmente divide-se em três a comunidade² Juruna/Yudjá: TI Paquicamba, que se localiza as

² O uso do termo “comunidade” neste texto está relacionado à história da constituição desta categoria na Transamazônica, a partir do trabalho de organização social orientado pelo Movimento de Educação de Base (MEB). Um dos principais trabalhos realizados pelas equipes de educadores do MEB consistia em agrupar a população isolada nas antigas ao logo da Transamazô-

margens esquerda do rio Xingu e se subdivide em três (Paquiçamba, Furo Seco e Müratu)³, TI Boa Vista localizada às margem da rodovia Ernesto Acioly no Km 30 entre Altamira/PA e Vitória do Xingu/PA⁴, e dos indígenas que fugiram das guerras e conflitos com os não indígenas e fixaram-se no Parque do Xingu. O termo Juruna (“boca preta”) é uma menção à pintura facial usada por este povo, yuru boca e uma preta. Na língua materna o povo Juruna também se reconhece como o nome de Yudjá, que significa “donos do rio”. Saraiva afirma que:

[o]s jurunas da T.I Paquiçamba tem seus modos de vida muito parecidos com o da população ribeirinha xingwana, chegando inclusive a viver espalhados pelo beiradão da volta grande do Xingu. Já os cidadãos vivem dispersos na periferia da cidade. (SARAIVA, 2005, p. 7).

O povo Juruna/Yudjá que atualmente residem no Alto Xingu, por conta do fortalecimento da criação do Parque Indígena do Xingu (PIX), fala a língua materna, já os indígenas que ficaram na Transamazônica e Xingu, por todo contexto de preconceito e perseguição, não teve a sua língua preservada, e muitos mantiveram por um longo período de tempo sua identidade fragmentada.

nica, reuni-la em espécies de “comunidades” associativas e desenvolver projetos de alfabetização de adultos. Chamar de “comunitários” os membros das “comunidades” a história da composição desses agrupamentos sociais está extremamente marcada pelo discurso da “comunidade cristã” das Comunidades Eclesiais de Base. Esta autodenominação teve grande difusão no local. Ao perguntar aos indígenas a respeito da história do seu local de moradia, eles afirmavam que se tratava de uma “comunidade” indígena. (SILVA, 2014)

³ Em 1976, a Terra Indígena Paquiçamba é assegurada. (Conferência Nacional de Política Indigenista, Marco Histórico - Etapa Regional de Altamira/PA, 2015).

⁴ O município de Altamira e de Vitória do Xingu estão localizados no sudoeste Paraense. O primeiro com 111 435 hab. de acordo com o censo IBGE/2017 e o segundo com 14.566 hab. de acordo com o IBGE/ 2016).

A partir da garantia dos direitos educacionais, os indígenas do Médio Xingu estão em uma grande empreitada: reaprender e repassar nas escolas indígenas jurunas a língua materna. Para tanto, um projeto de intercâmbio cultural com os parentes Juruna/Yudjá do Parque Indígena do Xingu (PIX) está em andamento. Este intercâmbio pretende, para além do aprendizado da língua materna, oportunizar a partilha de experiências e conhecimentos entre as comunidades irmãs. Os indígenas que habitam o Parque Indígena do Xingu, seguem se autodeclarando Yudjá, já os que ficaram no Médio Xingu se autodenominam Juruna.

Neste sentido, o presente texto tem a pretensão analisar Práticas Etnoeducacionais em uma escola indígena do Médio Xingu na região da Transamazônica, apontando os desafios e as conquistas, no período pós-Belo Monte, desta modalidade de educação na E.M.E.I.F. Francisca de Oliveira Lemos Juruna - o nome desta escola é uma homenagem a uma das matriarcas da comunidade – dando voz aos protagonistas desta escola: os alunos, a educadora regente e o coordenador pedagógico responsável pelas escolas das comunidades Juruna.

Para dar conta do objeto de estudo proposto adotou-se como estratégia de pesquisa a observação participante, “chamada de participante porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado” (ANDRÉ, 2005, p. 24).

Foram cinco as incursões que realizamos em sala de aula para colher dados quanto as práticas pedagógicas da educadora. O contato como os alunos foi fundamental para entender as dinâmicas das interações dentro e fora da sala de aula. Nas duas primeiras incursões, além da sala de aula, foi nos permitido percorrer a comunidade e entender minimamente como funciona, por exemplo, o sistema de atendimento de saúde.

A motivação para escolha do tema em grande medida deu-se pela nossa militância da Lei 11.645/08 que alterou a Lei 10.639/03 que obriga nos currículos escolares o estudo da

“História afro brasileira e africana” após alteração, incluíram a “História e cultura Indígena” em todos os níveis de ensino, estudamos este tema durante a graduação e o trabalho final versou sobre a Educação das Relações Étnico Raciais (ERER), continuamos a discutir no Grupo de Estudos Afro-brasileiro e Indígena (GIABI) no *campus* UFPA, Altamira/PA.

A abordagem quanti/quali foi necessária como técnica de coleta e investigação de quantos alunos e sua diversidade em sala, bem como os roteiros de atividades semiestruturados das atividades a serem investigadas no processo da pesquisa. Houve também a necessidade de uma análise documental para melhor compreensão dos fatos. Tal análise é deveras importante, pois, “os documentos são usados no sentido de contextualizar o fenômeno, explicitar suas vinculações mais profundas e completar as informações coletadas através de outras fontes” (ANDRÉ, 2005, p. 24). As entrevistas realizadas foram semiestruturadas para dar maior liberdade de resposta dos interlocutores. Sabe-se que as “entrevistas têm a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados”. (ANDRÉ, 2005, p. 24). As reflexões e análises realizadas tomaram como aportes teóricos norteadores Freire (1983, 1987, 1996), Stuart Hall (2014), Homi Bahba (1998), Tomaz Tadeu da Silva (2014), Boaventura de Sousa Santos (2010) e Todorov (1993).

O trabalho orientou-se pela seguinte questão-problema: como se configura as trilhas de saberes e resistências das práticas docentes na comunidade Juruna do Km 17/PA no contexto pós Belo Monte? E, o diálogo com o referencial teórico e a aproximação com o lócus da pesquisa suscitou a formulação de outras questões relevantes para a condução da pesquisa, a saber: como se evidencia a resistência indígena no processo cultural e educacional? Quais impactos educacionais o intercâmbio com indígenas da PIX provocou? Como esses impactos se revelam no aprendizado da língua materna para os indígenas que não mais as falam? Como a educação escolar indígena pode contribuir

520 | com a formação crítica destes sujeitos? Que práticas docentes singularizam a escola indígena na comunidade Juruna e de que modos estas se revelam como práticas de resistência?

O texto está organizado a partir de três eixos principais: *Trilhas de descolonização e descolonialidade: Educação e Escola Indígena; Educação Escolar Indígena e interculturalidade: pensando as questões de comunidade, identidade e gênero, e Pós Belo Monte e o modus vivendi da comunidade Juruna do Km 17/PA: reverberações na vida e na escola indígena.*

Argumentamos que a presença da escola indígena na comunidade Juruna pode ser um instrumento importante de resistência, especialmente a partir das práticas docentes de modo a garantir a valorização de saberes/fazeres locais, a identidade cultural local e o processo de resistências e empoderamento da comunidade a partir das práticas escolares, sobretudo no processo de resgate da língua materna para ser ensinada na escola. Para a comunidade, a escola também é um espaço político importante, que fortalece, através do conhecimento, as próximas gerações.

Trilhas de descolonização e descolonialidade: educação e escola indígena

“A escola indígena não está só nas quatro paredes, ela é o mundo nosso, nosso território”!

Marcilene Juruna⁵

Para o Dicionário de Educação do Campo o termo povos indígenas é uma expressão genérica utilizada quando se refere a um grupo humano originário de um país, região ou localidade, dando-lhes uma identidade, dá-nos uma ideia de uniformidade, o que não condiz com a realidade, mesmo que guardem semelhanças quanto as coletividades, esses povos historicamente passaram pelo que Hall (1992) denomina de “crise de identidade”, em especial as comunidades indígenas do Médio Xingu, mais

⁵ Educadora da comunidade indígena Juruna Boa Vista

especificamente os povos Juruna/Yudjá.

Os efeitos da interferência dos não indígenas nas comunidades ao longo da história, as grandes obras que desmobilizam e desterritorializam colocando em risco seus territórios e modos de vida, em boa medida, a “crise de identidade” se deve ao que Ernesto Laclau conceitua de “deslocamentos”. Os Juruna deslocaram-se ao logo do processo de colonização da região Xinguana se subdividindo em três grupos: os cidadãos, os da Volta Grande do Xingu e os do Parque Indígena do Xingu.

Separados historicamente em função das pressões coloniais, esses três coletivos humanos, embora não estabelecem laços de cordialidade ou solidariedade, reconhecem entretanto, que estão ligados a um passado comum. Porém, partindo do aspecto cultural e da ausência de um sentimento de pertença, o grupo Juruna do PIX não reconhece como seus parentes o povo que vive na cidade de Altamira e na TI Paquiçamba. (LACERDA-LIMA, 2007, p. 13).

Uma constatação importante foi feita durante o campo, onde percebemos uma quantidade expressiva de alunos não indígenas, isso se deve ao contato dos indígenas cidadãos e as relações que estabeleceram, neste processo, ocupação nos bairros periféricos de Altamira, uma característica, segundo o Coordenador Pedagógico, única, que não acontece, por exemplo, nas escolas das TIs Paquiçamba, Müratu e Furo Seco. Quando se chega ao km 17 da Rodovia Ernesto Acioly (PA-415), trecho entre Altamira/PA e Vitória do Xingu/PA, uma das primeiras construções que se identifica é a Escola, espaço sociocultural importante que vai além do espaço escolar, pois é também um espaço político onde acontecem às vezes as reuniões da comunidade.

A escola chegou à comunidade após muitas reivindicações da comunidade Boa Vista na primeira década dos anos 2000. Havia apenas uma sala grande e duas menores que serviam de almoxarifado e uma pequena de biblioteca, segundo a educadora regente. No início, funcionava apenas o ensino básico funda-

522 | mental (1^a a 4^a série) e contava somente com catorze alunos. A educadora era uma não indígena que morava perto da comunidade e atualizava como metodologia de ensino os mesmos conteúdos fornecidos pelo Ministério da Educação-MEC às escolas da rede de ensino do municipal de Vitória do Xingu.

A ideia que se tinha era que havia a necessidade das crianças indígenas adquirem apenas os conhecimentos que Santos (2010) chama de “conhecimento científico moderno”, privilegiado e europeu colonizador, que se contrapõe às outras formas de conhecimento (tradicional, artístico e religioso), próprios da comunidade local, que nega as diferenças e que prioriza e reconhece como válida apenas uma forma de conhecimento, e que Bhabha (1998) considera como a sobrevivência através da cultura.

A Convenção 169/04 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), estabelece que é de responsabilidade dos governos das esferas federal, estadual e municipal implementar frentes de ações para proteger os direitos dos povos originários, no que tange a educação indígena, as comunidades tem total liberdade para cobrar para que seja garantidos os seus direitos.

Na sala de aula onde desenvolvemos nossa pesquisa, existem 22 alunos, as modalidades oferecidas pela escola são compostas de turmas da Educação Infantil, Ensino Fundamental nos anos iniciais e finais e uma turma da Educação dos Jovens e Adultos (EJA), oferecidas através do Mundiari – projeto desenvolvido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará (SEDUC-PA). A partir de 2013 teve início o processo de construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, mas não foi um caminho solitário: de forma coletiva, as escolas das outras comunidades Jurunas contribuíram, definindo direções e especificidade que seriam importantes para contrapor a educação não indígenas. Santos nos fala que

[a]s perspectivas interculturais têm vindo a permitir o reconhecimento da existência de sistemas de saberes plurais,

alternativos à ciência moderna ou que com se articulam em novas configurações de conhecimentos [...]. A abertura a uma pluralidade de modos de conhecimento e as novas formas de relacionamento entre estes e a ciência tem sido conduzida, com resultados profícuos, especialmente nas áreas mais periféricas do sistema mundial moderno, onde o encontro entre saberes hegemônicos e não hegemônicos é mais desigual e violento. (SANTOS, 2010, p. 152).

Em 2016, foram retomadas as discussões agora tendo como foco principal a escola da comunidade Juruna de Boa Vista, de posse dos resultados discutidos na coletividade, tendo ela mais especificidades que as demais escolas indígenas. Um dos pontos centrais do PPP, são as propostas de uma política educacional diferenciada, com conteúdo desenvolvidos respeitando a realidade local e o fortalecimento da identidade Juruna, valorizando assim sua história cultural e conhecimentos tradicionais e para a defesa dos direitos indígenas. A educadora indígena relata a importância de a história ser repassada através da oralidade pelos mais velhos da comunidade, sendo uma disciplina específica. Freire (1983) afirma que

[a] educação tem caráter permanente. Não há seres educados e não educados. Estamos todos nos educando. Existem graus de educação, mas estes não são absolutos [...]. Que o saber se faz através de uma constante superação [...]. Que todo saber humano tem em si o testemunho do novo saber que já se anuncia. [...] Que, portanto, não há saber nem ignorância absoluta. (FREIRE, 1983, p.29).

De acordo com o RCNEI – Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas (1998), é garantida a autodeterminação e à autoafirmação dos povos originários. Diz também que as comunidades indígenas devem participar do Projeto Político Pedagógico (PPP) de suas escolas e tomar decisões acerca do conteúdo programático das aulas, o currículo e organização da gestão escolar.

Uma das pautas de resistência evidenciado no PPP é a necessidade de inserir os mais velhos da comunidade nesta educação, para os Juruna a ancestralidade precisa está no cotidiano dos alunos, por isso há necessidade da transmissão através da oralidade dos conhecimentos, a quem eles chamam carinhosamente de mestres sabedores dos conhecimentos tradicionais. A comunidade luta cada dia mais para que os educadores sejam totalmente indígenas, e para que como diz Freire (1987) comunicar-se ao invés de fazer comunicados. Um ponto observado durante a pesquisa é que nas comunidades indígenas da região existe um número expressivo de educadores não indígena, o campo de nossa análise não foi diferente. Segundo o coordenador pedagógico, “o magistério intercultural indígena chegou na região em meados de 2008”, tendo como proposta metodológica um ensino

[...] correspondente ao Ensino Médio, em percursos com duração média de cinco anos, organizados na metodologia da pedagogia da alternância, em módulos de estudos presenciais e módulos intermediários de estudos e pesquisas sobre conteúdos relevantes para a prática pedagógica e curricular para professores em serviço. (BRASIL, 2007, p. 34).

As políticas de ação afirmativa da Universidade Federal do Pará, também têm contribuído muito na formação dos indígenas, tanto nos cursos de licenciatura quanto nos cursos específicos para educadores indígenas, que é o caso da Licenciatura em Etnodesenvolvimento⁶ - uma reivindicação dos povos indígenas da região. Além disso, a Portaria 1.052/13 regulamentou o Programa Nacional dos territórios Etnoeducacionais (PNTEE), que especifica a implementação e o andamento dos Etnoterritórios

⁶ Curso de Bacharelado e Licenciatura em nível de graduação, tem como público alvo Povos indígenas, quilombola e de comunidades tradicionais, experiência inédita no Brasil, início em 2010 na UFPA *campus* Altamira PA. Atualmente tem uma turma flexibilizada no município de Soure, região do Marajó/PA

rios e institui também as Ação Saberes Indígenas na Escola, que objetiva a formação continuada para professores indígenas. São políticas que vêm para fortalecer as reivindicações de que as comunidades tenham apenas educadores indígenas.

Na comunidade todos tem ligações de parentesco, a educadora indígena que acompanhamos durante o campo, é neta da senhora cuja escola leva o nome. Durante o tempo que esteve morando em outro estado, o seu desejo era uma oportunidade de voltar e contribuir de alguma maneira com a comunidade. Este ano após concluir sua graduação, foi convidada pela coordenação para estar frente de uma turma, o convite foi aceito. “Estou realizando um sonho em poder voltar para minha comunidade e trabalhar na construção educacional dos pequenos”.

Educação escolar indígena e interculturalidade: pensando as questões de comunidade, identidade e gênero

“O desafio é formar educadores indígenas da comunidade, para trabalhar na própria comunidade, educadores não indígenas tem dificuldade em atender a importância da educação escolar indígena”.

Natanael Juruna⁷

A especificidade da escola indígena da comunidade Boa Vista é única, especialmente pois, em contexto de sala de aula, há a presença também de alunos não indígenas. Esta relação se dá de forma bastante cordial. Em observação foi possível verificar que não há uma diferenciação, por exemplo, no momento de fazer trabalhos em equipe. A regência da sala também flui bem. Essa diversidade de alunos deu-se após às remoções forçadas pelo Consórcio Construtor da UHE-BM, e por conta das relações existentes entre as famílias indígenas e não indígena. Dessa

⁷ Coordenador Pedagógico das Terras Indígenas Boa Vista, Paquiçamba, Miratu, Furo Seco.

526 | forma, os alunos oriundos dos RUC's enfrentam todos os dias turnos de duas horas no ônibus escolar para fazer o trajeto até a escola indígena.

A educadora é indígena Juruna, muito empenhada no desenvolvimento de suas atividades e no cuidado com os alunos. O tempo todo atenta, nem uma reclamação de dor de cabeça passa despercebido. Seu retorno à comunidade deu-se em boa medida pela necessidade de contribuir com seu local de origem, pois, em algum momento de seu passado, por uma questão de sobrevivência, foi obrigada a deixar a comunidade. Teve oportunidade de estudar, voltou pedagoga em um momento decisivo para todos, na efervescência do caos pós Belo Monte.

Às vezes, mal se imagina o que pode passar a representar na vida de aluno um simples gesto do educador. O que pode um gesto aparentemente insignificante valer como força formadora ou como contribuição à do educador por si mesmo. (FREIRE, 1996, p. 19).

Para os alunos não indígenas, não causa estranhamento quando é necessário fazer pesquisa na comunidade, onde eles entram em contato com os mais velhos. Esse intercâmbio é motivo de orgulho, segundo os alunos ouvidos durante o campo. Percebe-se pelas falas deles, que esses conhecimentos agregam muitos valores, neste contato aprendem o respeito e a valorização de uma cultura que resiste bravamente a todo processo brutal de extermínio. Uma necessidade que vai além dos conhecimentos, e torna-se a busca pela construção positiva de um futuro com outras narrativas.

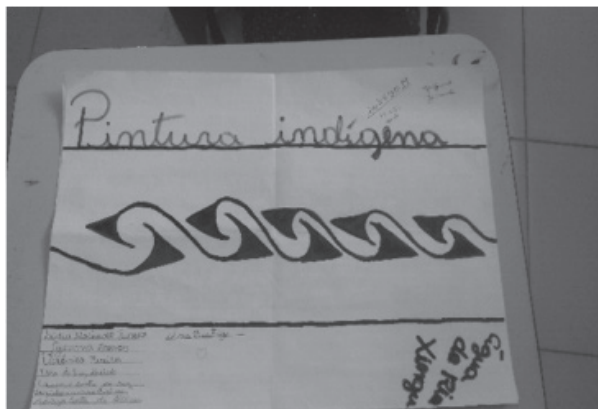
Alguns destes alunos relatam que tiveram contato com o ensino da cultura indígena nas escolas não indígenas anteriores. Essas escolas seguem, mesmo que de maneira tímida, obedecendo a Lei 11.645/08 que altera a Lei 9.394/96, modificada pela Lei 10.639/03. Tal lei regulamenta a obrigatoriedade do ensino de “História e cultura afrobrasileira e indígena” em todos os níveis de ensino. Para os alunos indígenas, este contato na escola

não é motivo de conflitos, dadas as convivências anteriores, as diferenças existem e são muitas. Como afirma Silva (2014) as identidades e diferenças são criações socioculturais e, a escola é um ótimo lugar para esse exercício de boa convivência com o diferente.

A escola busca relacionar as teorias das aulas com as experiências vivenciadas na comunidade. O protagonismo feminino é outra tônica interessante da comunidade: na escola dos nove educadores, sete são mulheres. Na sala pesquisada, dos 22 alunos, 14 são meninas. A escola é nomeada em homenagem a grande matriarca da comunidade, e coordenada por mulheres também. As estrofes do poema abaixo refletem em parte o protagonismo feminino.

Mais uma peculiaridade do povo Juruna é a liderança e o protagonismo feminino. As mulheres da comunidade destacam-se tanto nas lutas locais, nacionais como internacionais, como o caso de Sheyla Juruna. Em forma de versos (Querem fazer com a gente / O que fizeram em Tucuruí / A energia vai pra lá / Os prejuízos ficam aqui / Fiz esses versos agora / E trouxe aqui para a tribuna / Essa índia que descreve / Chama-se Cândida Juruna), a senhora Cândida Juruna demonstrou no II Seminário de Desenvolvimento Sustentável x Barragem Belo Monte que aconteceu no município de Vitória do Xingu, em 2002, toda sua insatisfação e revolta com a construção deste projeto “de morte”. Reafirmando a mulher e, neste caso, a mulher indígena, como um sujeito político.

A Educação Escolar Indígena não se prende às quatro paredes de uma sala: ela vai além. A educadora relata que “eles assimilam melhor os conteúdos com aulas que tenham momentos fora da sala, que dá-se por meio da pesquisa, onde o aluno pode usar visitas à lugares na comunidade, consultar livros em temas que variam de como plantar roças, animais da mata e dos rios e igarapés”, além das aulas de Artes e Educação Física.



A figura acima é parte integrante da disciplina de Artes, o conteúdo desta disciplina tem como objetivo conhecer as pinturas corporais e o grafismo do povo Juruna, bem como reconhecer as artes de grafismo e distinguir dos demais povos da região. Os traços acima representam as águas do Rio Xingu, e, curiosamente, é feito por uma indígena cidadina que vivia em uma periferia próxima e teve sua família remanejada no processo de construção da UHE Belo Monte. A proximidade da família com o rio mantinha viva as relações da família com hábitos da comunidade como, por exemplo, a pesca. Para tanto, a família mantinha seu barco próximo de sua residência e era uma maneira de conexão com sua ancestralidade. A aluna diz ainda não entender o desrespeito a sua cultura e sua identidade, diz que já foi alvo de “piadinhas” dos colegas não indígenas por várias vezes: “eles diziam que eu era do mato e que comia gente e que eu fedia”. Sobre o preconceito presente nessa realidade, uma fala de Todorov faz-se necessária. Ele afirma que “bárbaros são os que creem que os outros, a sua volta, são bárbaros. Todos os homens são iguais, mas nem todos o sabem; alguns creem superiores aos outros, e é precisamente nisso que são inferiores portanto, nem todos os homens são iguais”. (TODOROV, 1993, p. 25).”

Esses mesmos alunos relatam seu contentamento em estar no espaço escolar, que apresenta elementos que lhes são muito familiares, onde se sentem incluídos, e se reconhecem nos outros colegas, reencontram com mitos e lendas contadas pelas mães e pais ressignificando assim seus conhecimentos e fortalecendo sua autoestima.

Figura 2. Fonte: Pesquisa de Campo. Maio, 2019.



A Educação Física é segundo os alunos ouvidos, a disciplina mais divertida. Na ocasião, eles aprendem antes de ir para o espaço destinado para essa atividade, a parte teórica. Na aula que observamos o tema era a importância dos Jogos Tradicionais Indígenas, e uma modalidade importante destes jogos é a corrida de tora – na qual participam homens e mulheres – como ilustra a Figura 2. A educadora ensina que a competição é sempre feita com duas equipes, quando nos jogos, duas etnias diferentes, e que após a largada correm completando determinado número de voltas até o local da chegada. Outra modalidade esportiva que os alunos gostam muito nas aulas da comunidade é o futebol.

Na I Conferência Nacional Escolar Indígena (CONEEI) em 2009, foi assegurado à Educação Escolar Indígena o direito à uma modalidade de ensino específica, intercultural, etnodiversa e de qualidade, com o conteúdo programático próprio que garanta a transmissão de saberes e fazeres tradicionais indígenas.

Além das disciplinas de Português, Matemática e Artes, fazem parte da matriz curricular as disciplinas de estudos da saúde, as quais ensinam alunos a conhecer os remédios “do mato” e os seus usos (medicina tradicional). Os alunos aprendem atividades tradicionais que movimentam e trazem saúde ao corpo, os alimentos proibidos e resguardados e o que acontece se comer. As doenças relacionadas às mudanças alimentares e o perigo dos alimentos industrializados, que segundo a educadora é uma preocupação da comunidade. Esta “ecologia dos saberes” (SANTOS, 2010), remete à necessidade de reconhecimento das pluralidades dos saberes e sua valorização.

Na disciplina de Estudos da Sociedade e Natureza, há um “universo temático” – para utilizar-se do termo cunhado por Freire (1987) – no qual os alunos têm contato com a linguagem dos mapas e a história do povo Juruna, o processo de ocupação, os cuidados com a conservação ambiental. Neste processo, o educador é fundamental no estímulo dos alunos à compreensão deste conteúdo, trabalhando os relatos orais, escritos e desenhos em sala. Esta disciplina se subdivide em tópicos ou temas geradores. Freire (1987) diz que esses temas geradores que podem ser localizados em círculo concêntrico, que partem do mais geral ao mais particular, como exemplo o subtítulo Estudando a Aldeia onde os alunos trabalham a confecção de pequenas cartografias identificado a comunidade a partir de onde eles moram.

Outro tema gerador importante é o Estudando a Água, que tem por objetivo fazer o aluno conhecer e desenhar as paisagens das Aldeias Jurunas, as matas, roças e igarapés, saber os perigos das contaminações dos rios e igarapés desenhar e escrever pequenos texto sobre esta preocupação, entender a importância dos rio e igarapés onde estão muito dos recursos naturais do povo Juruna. Segundo um aluno “o rio é a vida, sem ele não tem nada”. Pinto e Procópio nos norteiam mostrando que dessa maneira, observamos que “a forma de ensinar nas comunidades indígenas têm como princípio de inspiração a construção do ser

pela observação e pelo fazer dentro de um contexto real, no qual os saberes ganhem sentido no seu universo cultural. (PINTO; PROCÓPIO, 2018, p.196).

Percebe-se a valorização do “ser indígena” em vários momentos, através de atitudes da educadora, mostrando através das aulas toda beleza deste “ser indígena”. Tal atitude é de importância decisiva na vida de aluno indígenas que sofreram tantos golpes na construção de suas próprias identidades e autoestima. É uma construção de resgate dos valores identitários dos povos Juruna na qual Hall (2014) diz que o válido é “quem nós podemos nos tornar” mais do que propriamente de “onde nós viemos”. Neste contexto, para o aluno indígena, é positivo a continuidade do contato com o não indígena em sala.

As identidades são construídas por meio das diferenças e não fora dela. Isso implica o reconhecimento radicalmente perturbador de que apenas por meio da relação com o Outro, da relação com aquilo que não é, com precisamente aquilo que falta, com aquilo que tem sido chamado de seu exterior construtivo e assim sua identidade pode ser construída. (HALL, 2014, p.111).

É o que Santos (2003) denomina de “identidades em curso”. Para tanto concordamos com o coordenador pedagógico quando ele ressalta a importância de um educador que, se não indígena ao menos precisa estar alinhado e sensível com essa modalidade de ensino. Necessita antes de iniciar as atividades na escola, conhecer a comunidade e moradores, entender os processos que levaram o povo Juruna a migrarem para locais tão distantes do seu original, e estarem constantemente se construindo, desconstruindo e reconstruindo.

Para a educadora trabalhar os conteúdos das disciplinas na perspectiva interdisciplinar faz mais sentido que separar em eixos fixos. “Optamos por agrupar algumas disciplinas em eixos temáticos, onde os conteúdos são agrupados naturalmente de acordo com a necessidade de cada tema trabalhado”. Assim

532 | sendo, a parte diferente do modelo curricular do MEC é em todo processo horizontalizada e valorizada, e os assuntos pertinentes às comunidades indígenas permeiam toda a matriz curricular.

Pós-Belo Monte e o *modus vivendi* da comunidade juruna do km 17/PA: reverberações na vida e na escola indígena

“Uma coisa é quando a gente escolhe a missão. Outra coisa é quando a missão nos escolhe”.
Sheyla Yakarapi Juruna⁸

Uma figura feminina que não podemos deixar de fazer menção honrosa é Sheyla Yakarapi Juruna, liderança ativa no movimento de direitos dos povos indígenas, movimentos de resistência da construção da UHE Belo “Monstro”, como ela se refere em suas falas recorrentes em todo processo de resistência a construção de UHE Belo Monte.

Sheyla Juruna foi uma das vozes que expôs as dores e das angústias dos que estavam em vias de mais um processo de extermínio do povo Juruna, que seria diretamente impactado pela construção da UHE, como de fato foi e está sendo. “Não existe desenvolvimento a partir da destruição de vidas e do meio ambiente!” é uma de suas falas. Sua luta contra a construção de barragem no rio Xingu, data da década de 80 quando o governo tentava implementar UHE na época Kararaô, numa atitude desrespeitosa, o termo Kararaô é um grito de guerra indígena, após muitos debates mudou o nome para UHE Belo Monte.

Perde-se o controle da comunidade, as lideranças, os jovens, que vivem mais na cidade que na aldeia... Após receberem combustível, voadeiras, e alimento na cidade, nada e ninguém mais os seguram nas comunidades. Esta não é a autonomia que queremos! Atualmente se vê muitos indígenas

⁸ Liderança da comunidade indígena Juruna Boa Vista

perambulando pela orla do cais, inclusive mulheres e crianças, a mercê de todo o tipo de violência... Jovens se envolvendo com drogas, álcool, mulheres da vida... enfim... indígenas se matando, cometendo crimes entre si e com os não indígenas, causando transtornos na cidade e divisão interna. Causando medo nos demais parentes que não se enquadram nessa desordem toda... (JURUNA, 2014, p. 314).

Infelizmente toda preocupação dos povos indígenas da região, vieram em cores mais forte que nossos sentidos esperavam. O povo da TI Paquiçamba e outros das terras Juruna na Volta Grande do Xingu, foram profundamente impactados após o funcionamento de UHE Belo Monte e serão mais ainda com a instalação da Mineradora canadense Belo Sun. O ressurgimento da categoria “índio cidadão”, vinculado àqueles que não residem em Terra Indígena dá-se com mais força por ocasião dos cadastros feitos pela Norte Energia para as remoções forçadas das famílias que vivem na área de impacto da usina na cidade, e que moravam próximas ao rio Xingu.

Entre os anos de 2012 e 2015, começaram as desapropriações de terras, as inúmeras violações de direitos e a perda dos territórios indígenas (pesca, caça e flora). Dentro das condicionantes de UHE Belo Monte, constava a construção de escolas e melhoramentos nas residências dos indígenas da comunidade Boa Vista e remoção para os Reassentamentos Urbanos Coletivos (RUC's) dos indígenas cidadãos, por isso a escola que inaugurou em 2015, conta com um estrutura diferente da anterior, prédio construído de acordo com o Plano Básico Ambiental – Componente Indígena (PBA-CI). O prédio tem em sua estrutura física quatro salas, uma biblioteca com livros, sala dos professores, secretaria, três banheiros e refeitório externo.

Durante pesquisa tinham 165 alunos matriculados, destes 22 alunos estudam na sala observada, 13 alunos são indígenas e 08 não indígenas. Deste total, 08 moram na comunidade, 06 no município de Altamira, 05 no município de Vitória do Xingu e o restante em comunidades agrícolas próximas. Dos alunos que

534 | moram em Altamira, 06 são indígenas da etnia Juruna e que passaram pelo processo de remoção forçada, foram distribuídos nos RUC's Jatobá e Água Azul. O primeiro efeito negativo na vida da família destes alunos indígenas, foi a separação. Eles viviam próximos a outros familiares e a remoção espalhou todos eles. O papel da escola e da comunidade é extremamente importante para que esses vínculos familiares não se percam, pois para alguns alunos, o período que passam na escola é o único momento de contato regular com esse parente que ficou distante.

Em 2015 começa junto a Defensoria Pública Estadual (DPE) ações para que os indígenas possam inserir o nome da etnia Juruna em seus documentos oficiais, processo de reconhecimento dos indígenas citadinos que por uma serei de razão lhes foi negado mais esse direito. Neste mesmo ano os Jurunas da Volta Grande do Xingu, TI Paquiçamba e a comunidade Boa Vista recebem a visita, os indígenas Jurunas/Yudjá do PIX, a partir desta visita teve início um projeto de intercambio para capacitar os indígenas Jurunas que tenham licenciatura em Letras, para aprender com o compromisso de repassar nas escolas Jurunas a língua materna, o objetivo principal é fazer os alunos indígenas compreender a língua, aprender a falar, ler e escrever, também compreender o significado de músicas na língua.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), prevê nos artigos 78 e 79, oferta de educação escolar indígenas bilíngue e intercultural. No cap. I e II especifica recuperar e reafirmar identidade, memória língua materna e garante o acesso à informação, conhecimentos técnicos e científicos iguais às demais sociedades não indígenas. O Parecer 14 e da Resolução 03 de 1999 que visa a manutenção da diversidade étnica, por meio do CNE – Conselho Nacional de Educação.

A imersão neste campo portanto, possibilitou um aprofundamento empírico de fundamentos e noções que tivemos acesso na graduação, levando-nos a reconhecer para além da Lei 11.645/08, essa modalidade de ensino tem uma importân-

cia sociocultural e política na resignação das identidades desta comunidade e essa busca reinicia com os processos nos órgãos legais para a inclusão do nome da etnia em seus documentos oficiais a partir da Averbação do Assentamento no Registro Civil De Nascimento⁹, passando pela educação diferenciada das novas gerações.

Outra possibilidade importante é mostrar outras versões das histórias dos povos indígenas, aqui especificamente, os Juru-nas, impactados por grandes empreendimentos como UHE-BM, buscando desmistificar estereótipos para quem desconhece os fatos. É como Chimamanda Adichie relata em uma das palestras mais assistidas do TED Talk “O Perigo da História Única”¹⁰ quando afirma que “o problema com os estereótipos não é que eles estejam de todo errados; a característica é exatamente que estão incompletos, superficializam a experiência e negligenciam todas as outras narrativas que formam um lugar ou uma pessoa”.

Os efeitos na vida cotidiana escolar da comunidade pesquisada no pós UHE Belo Monte foram vários e transformaram bastante a vida do alunos indígenas, sobretudo dos que sofrem remoções forçadas e moram a mais de duas horas de ônibus da comunidade - fizemos esse trajeto com eles por ocasião da pesquisa. A escola se transforma, neste contexto, em uma trincheira de conhecimento com o resgate dos saberes e fazeres Juruna e para este fim conta com vários aliados que vão da educadora aos pais que fazem questão desta modalidade de ensino para seus filhos, como afirma Freire (1996) quando este afirma que além de ensinar conteúdos, o professor tem a função de ensinar os seus alunos a pensarem o certo. Esse pensamento se alia a um dos objetivos específicos da escola que é “formar jovens guerreiros,

⁹ Processo judicial feito através da defensoria pública, tendo como documento primeiro o laudo antropológico das comunidades, fornecido pela FUNAI. (Belo Monte uma Questão Indígena).

¹⁰ ADICHIE, Chimamanda Ngozi. Palestra proferida no TED Taks, jul. 2009. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=D9Ihs241zeg>. Acesso em 30 mai. 2019.

536 | se tornando em lideranças e profissionais comprometidos com a luta de seu povo”.

Considerações finais

A construção da pesquisa e a aproximação com o campo empírico trouxe para uma necessidade premente de outras imersões, em especial nas comunidades da TI Paquiçamba na Volta Grande do Xingu. Esta área, a de maior impacto para essa comunidade Juruna, sofrerá grande impacto causado pela implantação da UHE-BM – a seca do rio a partir do inverno amazônico de 2020 – e já respira grande pressão que se aglutina sobre o trecho do Médio Xingu por conta da implantação da Belo Sun Mineração Ltda., subsidiária da canadense Belo Sun Mining Corp que se instalará também na Volta Grande.

As configurações educacionais nas TI Paquiçamba diferem bastante da TI Boa Vista. Os indígenas também mantêm contato próximo com os não indígenas, mas as escolas são exclusivas dos indígenas, e os educadores e técnicos são todos indígenas. Segundo o coordenador pedagógico das TI's. Jurunas, “entendemos as especificidades na TI Boa Vista mas não achamos correto para as outras TI's”.

Durante o campo, antes da experiência do contato com a sala de aula, estávamos preparados para pesquisar uma escola indígena com educadores não indígenas. O que encontramos foi algo diferente: uma educadora indígena em uma sala de aula composta por alunos indígenas e não indígenas, moradores da comunidade e indígenas citadinos do município de Altamira e Vitoria do Xingu, impactados por UHE-BM, moradores dos RUC's.

É uma situação “atípica”, segundo o coordenador pedagógico, mas que está se mostrando benéfica para o convívio e o respeito às diferenças, sobretudo aos alunos não indígenas. Alguns estão na primeira experiência no contato com a comunidade – tinha o contato com os alunos indígena, mas em outros

contextos educacionais. A experiência está oportunizando alargarem sua visão de mundo e de cultura em uma educação de qualidade e específica. O ativismo das educadoras indígena da escola também é digno de nota, no empenho em proporcionar ao aluno este reencontro com sua cultura ancestral.

Em favor de destes Territórios Etnoeducacionais Específicos, os povos indígenas contam com uma legislação que versa sobre a Educação Escolar Indígena, bem avançada e organizada, para os alunos indígenas os ganhos são visíveis em detrimento as gerações anteriores, apesar do contexto político que estamos vivenciando. Lógico que necessário se faz estudos outros, mais aprofundados e continuados que deem uma real visão da Educação Escolar Indígena do Povo Juruna do Médio Xingu.

Referências

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo A. de. *Etnografia da Prática Escolar*. São Paulo, Papirus Editora: 2005

BHABHA, Homi K. *O Local da Cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BRASIL. *Documento final da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena*. CONEEI, 2009.

_____. Decreto Presidencial nº 6.861, de 27 de maio de 2009. *Dispõe Sobre a Educação Escolar Indígena, Define Sua Organização em Territórios Etnoeducacionais, e dá Outras Providências*. Brasília, 2009.

_____. *Educação Escolar Indígena: Diversidade Sociocultural Ressignificando a Escola*. Secad/MEC, 2007.

_____. LEI nº. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as Diretrizes e Bases da educação Nacional*. Diário Oficial da União: Brasília, 1996.

_____. LEI nº 11.645, de 10 de março de 2008. *Estabelece as Diretrizes e bases da Educação Nacional, para incluir no Currículo Oficial da rede de Ensino a Obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”*. Brasília, 2008.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portaria nº 1.062, de 30 de outubro de 2013. *Institui o Programa Nacional de Territórios Etnoeducacionais – PNTEE*. Brasília, DF, 2013.

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

_____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Educação e Mudança*. 12ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart. (orgs.). *Identidade e Diferença: perspectivas dos estudos culturais*. 15ª ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2014.

JURUNA, Sheyla. Belo Monte de Violações. In: OLIVEIRA, João Pacheco de; COHN, Clarice. (Orgs.). *Belo Monte e a Questão Indígena*. Brasília/DF: ABA, 2014.

LACERDA-LIMA, Maria do Socorro. *Os rituais de guerra dos índios Juruna/Yudjá*. (Monografia). Belém/PA: UFPA, 2007.

PINTO, Benedita Celeste de Moraes; PROCÓPIO, Maria Gorete Cruz. Tecnologias de Informação: A Inserção de Outras Linguagens nas Práticas Educativas e Culturais do Povo Assurini da Aldeia Trocará, Município de Tucuruí. In: DOMINGUES, Andrea Silva; PINTO, Benedita Celeste de Moraes; RODRIGUES, Doriedson Do Socorro; COSTA, Gilcilene Dias da; MIRANDA, José Valdinei Albuquerque. (Org.). *Tecnologias de Informação: A Inserção de Outras Linguagens nas Práticas Educativas e Culturais*

do Povo Assurini da Aldeia Trocará, Município de Tucuruí. 1ª ed. CAMETÁ/PA: Editora Do Campus Universitário Do Tocantins-Cametá/UFPA, 2018

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO – *O povo Juruna área indígena Juruna km 17*. Terra Indígena Boa Vista – 2016

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2010.

SARAIVA, Marcia Pires. *Identidade Multifacetada: a reconstrução do “ser indígena” entre os jurunas do médio Xingu* (Dissertação – Mestrado). Belém/PA: UFPA: 2005.

SILVA, Katiane. Política, patronagem, ambientalismo e resistência indígena no Auati-Paraná, Alto Solimões, Amazonas. In: LACERDA, Paula (Org.). *Mobilização social na Amazônia: a “luta” por justiça e por educação*. 1. ed. Rio de Janeiro: E-Papers, 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: *Identidade e Diferença: perspectivas dos estudos culturais*. SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart. (orgs.) 15ª ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2014.

TODOROV, Tzvetan. *Nós e os outros*. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

Currículos

Adalberto Portilho Costa

Doutor em Educação (UFPA), Professor e Orientador do Curso de Práticas Pedagógicas na Educação do Campo (Faculdade de Educação, Campus Universitário do Tocantins/Cametá, UFPA).

E-mail: aportilho@ufpa.br

Ana Carina Ferreira Maia

Especialista em Práticas Pedagógicas na Educação do campo (Faculdade de Educação, Campus Universitário do Tocantins/Cametá, UFPA).

E-mail: carinamaia20@hotmail.com

Beatriz Caldas de Araújo

Especialista em Práticas Pedagógicas na Educação do Campo (Faculdade de Educação, Campus Universitário do Tocantins/Cametá, UFPA).

E-mail: beatrizcaldas05@gmail.com

Benilda Miranda Veloso Silva

Doutoranda em Educação (UFMG), Professora e Orientadora do Curso de Especialização em Gestão e Planejamento da Educação (Faculdade de Educação, Campus Universitário do Tocantins/Cametá, UFPA).

E-mail: bveloso@ufpa.br

Carlos Brito Teixeira

Especialista em Práticas Pedagógicas na Educação do Campo (Faculdade de Educação, Campus Universitário do Tocantins/Cametá, UFPA).

E-mail: carlossoure2010@hotmail.com

Carmem Ferreira de Miranda

Especialista em Práticas Pedagógicas na Educação do Campo (Faculdade de Educação, Campus Universitário do Tocantins/Cametá, UFPA).

E-mail: carmem777ferreira@gmail.com

Cléia Maria Leão Gaia

Especialista em Práticas Pedagógicas na Educação do Campo (Faculdade de Educação, Campus Universitário do Tocantins/Cametá, UFPA).

E-mail: cleiagaia1@gmail.com

Daniela Pantoja Rodrigues

Especialista em Práticas Pedagógicas na Educação do Campo (Faculdade de Educação, Campus Universitário do Tocantins/Cametá, UFPA).

E-mail: danipantojarodrigues@hotmail.com

Daniele Barbosa Furtado

Especialista em Práticas Pedagógicas na Educação do Campo (Faculdade de Educação, Campus Universitário do Tocantins/Cametá, UFPA).

E-mail: danielleyz@gmail.com

Edir Augusto Dias Pereira

Doutor em Geografia (UFF), Professor e Orientador do Curso de Práticas Pedagógicas na Educação do Campo (Faculdade de Educação, Campus Universitário do Tocantins/Cametá, UFPA).

E-mail: edirdias@ufpa.br

Eraldo Souza do Carmo

Doutor em Educação (UFPA), Professor e Orientador do Curso de Práticas Pedagógicas na Educação do Campo (Faculdade de Educação, Campus Universitário do Tocantins/Cametá, UFPA).

E-mail: eraldo@ufpa.com.br

Eula Regina Lima Nascimento

Doutor em Educação (UFPA), Professora e Orientadora do Curso de Práticas Pedagógicas na Educação do Campo (Faculdade de Educação, Campus Universitário de Castanhal/Castanhal).

E-mail: eu10eula@gmail.com

Francinei Tavares Bentes

Doutor em Educação (UFPA), Professor e Orientador do Curso de Especialização em Gestão e Planejamento da Educação (Faculdade de Educação, Campus Universitário do Tocantins/Cametá, UFPA).

E-mail: francinei@ufpa.br

Francisco Plácido Magalhães Oliveira

Especialista em Práticas Pedagógicas na Educação do Campo (Faculdade de Educação, Campus Universitário do Tocantins/Cametá, UFPA).

E-mail: placidomagalhaes@yahoo.com.br

Ghislaina Dias da Costa Bastos

Doutora em Educação (UFPA), Professora e Orientadora do Curso de Práticas Pedagógicas na Educação do Campo (Faculdade de Educação, Campus Universitário do Tocantins/Cametá, UFPA).

E-mail: ghiscosta@gmail.com

Glaucy Ramos Figueiredo

Doutora em Letras (UFPE), Professora e Orientadora do Curso de Práticas Pedagógicas na Educação do Campo (Faculdade de Linguagem, Campus Universitário do Tocantins/Cametá, UFPA).

E-mail: glaucyrf@gmail.com

Hellen do Socorro de Araujo Silva

Doutora em Educação (UFPA), Professora e Orientadora do Curso de Práticas Pedagógicas na Educação do Campo (Faculdade de Educação do Campo, Campus Universitário do Tocantins/Cametá, UFPA).

E-mail: hellen.ufpa@gmail.com

Ivanildo Mendes Gomes

Doutor em Educação (UFPA), Professor e Orientador do Curso de Práticas Pedagógicas na Educação do Campo (Faculdade de Educação, Campus Universitário do Tocantins/Cametá, UFPA).

E-mail: igomes@ufpa.br

Jaciele de Jesus Trindade

Especialista em Práticas Pedagógicas na Educação do Campo (Faculdade de Educação, Campus Universitário do Tocantins/Cametá, UFPA).

E-mail: trindadejaciele@gmail.com

544 | **Jânio Guedes dos Santos Lobato**

Especialista em Práticas Pedagógicas na Educação do Campo (Faculdade de Educação, Campus Universitário do Tocantins/Cametá, UFPA).

E-mail: janyoguedes@hotmail.com

José Domingos Fernandes Barra

Doutor em Educação (UFPA), Professor e Orientador do Curso de Práticas Pedagógicas na Educação do Campo (Faculdade de Educação, Campus Universitário do Tocantins/Cametá, UFPA).

E-mail: domingosfb@ufpa.br

José Jorge T. Martins Júnior

Especialista em Práticas Pedagógicas na Educação do Campo (Faculdade de Educação, Campus Universitário do Tocantins/Cametá, UFPA).

E-mail: martinsjunior370@gmail.com

Kellyanne Machado Alves

Especialista em Práticas Pedagógicas na Educação do Campo (Faculdade de Educação, Campus Universitário do Tocantins/Cametá, UFPA).

E-mail: kellyannealves681@gmail.com

Layane Queiroz Ramos Lira

Especialista em Práticas Pedagógicas na Educação do Campo (Faculdade de Educação, Campus Universitário do Tocantins/Cametá, UFPA).

E-mail: layramos7@gmail.com

Lindalva Fonseca Costa

Especialista em Práticas Pedagógicas na Educação do Campo (Faculdade de Educação, Campus Universitário do Tocantins/Cametá, UFPA).

E-mail: lindalvafonsecacosta@gmail.com

Lourdes Cristina Rodrigues Demétrio

Especialista em Práticas Pedagógicas na Educação do Campo (Faculdade de Educação, Campus Universitário do Tocantins/Cametá, UFPA).

E-mail: lourdesrodrigues134@gmail.com

Luís Carlos Santos Lopes

Especialista em Práticas Pedagógicas na Educação do Campo (Faculdade de Educação, Campus Universitário do Tocantins/Cametá, UFPA).

E-mail: luisluiscarlolossantoslopes@gmail.com

Maria do Carmo Carvalho Balieiro Filha

Especialista em Práticas Pedagógicas na Educação do Campo (Faculdade de Educação, Campus Universitário do Tocantins/Cametá, UFPA).

E-mail: mariaebento@hotmail.com

Maria Sueli Correa dos Prazeres

Doutora em Educação (UFPA), Professora e Orientadora do Curso de Práticas Pedagógicas na Educação do Campo (Faculdade de Educação, Campus Universitário do Tocantins/Cametá, UFPA).

E-mail: suelicorrea@ufpa.br

Nayara Sena Oliveira

Especialista em Práticas Pedagógicas na Educação do Campo (Faculdade de Educação, Campus Universitário do Tocantins/Cametá, UFPA).

E-mail: nayarasenaoliveira@gmail.com

Rafaela do Nascimento de Souza

Especialista em Práticas Pedagógicas na Educação do Campo (Faculdade de Educação, Campus Universitário do Tocantins/Cametá, UFPA).

E-mail: rafaeladonascimentoedesouza@gmail.com

Regiane Ferreira Gonçalves

Especialista em Práticas Pedagógicas na Educação do Campo (Faculdade de Educação, Campus Universitário do Tocantins/Cametá, UFPA).

E-mail: regiannegonalves@gmail.com

Rosely Pantoja Costa Rodrigues

Especialista em Práticas Pedagógicas na Educação do Campo (Faculdade de Educação, Campus Universitário do Tocantins/Cametá, UFPA).

E-mail: roselypantoja2@gmail.com

Salomão Antonio Mufarrej Hage

Doutor em Educação (UFPA), Professor e Orientador do Curso de Práticas Pedagógicas na Educação do Campo (Faculdade de Educação, Instituto da Ciência da Educação/UFPA).

E-mail: salomao_hage@yahoo.com.br

Tamires Brito Pantoja

Especialista em Práticas Pedagógicas na Educação do Campo (Faculdade de Educação, Campus Universitário do Tocantins/Cametá, UFPA).

E-mail: tamires.pantoja04@gmail.com

Vanuzia Brito de Sousa

Especialista em Práticas Pedagógicas na Educação do Campo (Faculdade de Educação, Campus Universitário do Tocantins/Cametá, UFPA).

E-mail: vanuzia.etnoeducadora@gmail.com

Waldma Máira Menezes de Oliveira

Mestra em Educação (UFPA), Professora e Orientadora do Curso de Práticas Pedagógicas na Educação do Campo (Faculdade de Educação do Campo, Campus Universitário do Tocantins/Cametá, UFPA).

E-mail: waldmamaira@hotmail.com

REFLEXÕES CRÍTICAS SOBRE EDUCAÇÃO NO PARÁ

Gestão e planejamento da educação e práticas pedagógicas da educação do campo em foco

As produções apresentadas nesta obra são resultantes do esforço acadêmico e científico dos(as) alunos(as) da turma de 2018 do Curso de Especialização em Gestão e Planejamento da Educação, da FAED/Campus Universitário do Tocantins/Cametá-UFPA, oriundos(as) das diversas licenciaturas, assim como gestores das rede municipal de ensino, estadual, público e privado, da zona rural e ribeirinha.

