



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE CAMETÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO - MESTRADO EM EDUCAÇÃO E CULTURA –
PPGEDUC

ROSILDA DO SOCORRO FERREIRA VAZ

**A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NO CURSO DE LICENCIATURA EM
EDUCAÇÃO DO CAMPO EM ABAETETUBA**

CAMETÁ-2017

ROSILDA DO SOCORRO FERREIRA VAZ

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação- Mestrado em educação e cultura – PPGEDUC da universidade federal do Pará (UFPA) campus universitário de Cametá, Linha de Pesquisa educação cultura e linguagem, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Mara Rita Duarte de Oliveira.

ROSILDA DO SOCORRO FERREIRA VAZ

**A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NO CURSO DE LICENCIATURA EM
EDUCAÇÃO DO CAMPO EM ABAETETUBA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação- Mestrado em educação e cultura – PPGEDUC da universidade federal do Pará (UFPA) campus universitário de Cametá, Linha de Pesquisa educação cultura e linguagem, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Mara Rita Duarte de Oliveira.

Aprovado em __/__/__

Orientadora:

Examinador 1:

Examinador 2:

Examinador 3:

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

VAZ, Rosilda do Socorro Ferreira.

A Pedagogia da Alternância no Curso de Licenciatura em Educação do Campo, em Abaetetuba/ : A Pedagogia da Alternância no Curso de Licenciatura em Educação do Campo, em Abaetetuba/ / Rosilda do Socorro Ferreira. VAZ. - 2017.

110 f. : il.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC), Campus Universitário de Cametá, Universidade Federal do Pará, Cametá, 2017.

Orientação: Profa. Dra. Mara Rita Duarte de OLIVEIRA

1. Currículo. 2. Educação do Campo. 3. Saberes Tradicionais. 4. Pedagogia da Alternância. I. OLIVEIRA, Mara Rita Duarte de. , *orient.* II. Título

CDD 370

DEDICATÓRIA

Para meus pais, pelo esforço que sempre fizeram para que eu pudesse estudar e realizar essa importante conquista.

Para a minha orientadora, que me oportunizou a realizar esta significativa Pesquisa.

Para meus irmãos, parentes e amigos que sempre me incentivaram e apoiaram.

Para os discentes e docentes da turma de Licenciatura em Educação do Campo de Abaetetuba-Pará, que foram os principais colaboradores para a realização e concretização desta pesquisa.

AGRADECIMENTOS

A Deus ser grandioso, que me concedeu o dom da vida, minha fonte de luz, força e sabedoria. A razão do meu viver. O agradeço por ter me agraciado com a companhia de seres tão especiais que me ajudaram a vencer em cada momento da minha vida.

A professora Dr. Mara Rita Duarte, por aceitar a orientação desta pesquisa. Meu profundo respeito e gratidão pela competência, paciência e liberdade em suas orientações.

Aos meus filhos Wesley Rogerio, Wendell Patrick e Wendy Raylana, pela compreensão e paciência em minha ausência.

Aos meus pais Maria do Espírito Santo e Manoel Pereira dos Santos pela sabedoria de ensinar a mim e meus irmãos o valor do amor, do respeito, da humildade e solidariedade para com os outros. Amo vocês!

Aos meus queridos irmãos e irmã, Brasilene, Manoel de Jesus, João de Deus, Maria Dcilene e Maria Diolene (in memória) meus anjos protetores. Tenho muito orgulho de tê-los como irmãos. Adoro vocês!

A Ana Danielle, minha amada sobrinha, por fazer nossos dias mais felizes. Amo-te minha linda!

Aos meus amigos e colegas de faculdade, Roseane Peixoto e Rosinaldo pelas conversas, caminhadas, aprendizados e, sobretudo, pelo companheirismo durante nossa estada em Cametá;

Aos professores e alunos da turma de Licenciatura em Educação do Campo de Abaetetuba-Pará, que foram os principais colaboradores para a realização e concretização desta pesquisa.

Aos colegas da 2ª turma do Mestrado em Educação cultura e Linguagem, em especial, Claudete, Isabel, João Paulo, Erenilda , Roseane e Rosinaldo por compartilhar momentos de crescimento intelectual e pela amizade que conseguimos construir nessa caminhada.

A todos que direto ou indiretamente fizeram parte desta caminhada muito OBRIGADA!

Eu quero uma escola do campo que tenha a ver com a vida, com a gente, querida e organizada e conduzida coletivamente.

Eu quero uma escola do campo onde o saber não seja limitado que a gente possa ver o todo e possa compreender os lados...

(Canção “Construtores do futuro”, Gilvan Santos.

LISTA DE SIGLAS

CNEC – Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo.....	46
CNE – Conselho Nacional de Educação.....	14
CCP – Centro de Cultura Popular.....	45
CEB- Comunidade Eclesiástica do Brasil.....	14.
CNE- Conselho Nacional de Educação.....	14
CNBB- Confederação dos Bispos do Brasil.....	46
CONTAG – Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura.....	14
CFR – Casa Familiar Rural.....	52
EJA- Educação de Jovens e Adultos.....	15
EMATER-.....	45
FETAGRI/PA- Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado do Pará.....	14
FORECAD- Fórum Regional de Educação do Campo Tocantina.....	49
GPT- Grupo Permanente de Trabalho.....	14
IFPA- Instituto Federal de Educação e Tecnologia do Pará.....	49
IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e estatística.....	30
INCRA- Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária.....	45
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.....	47
LEC- Licenciatura em Educação do Campo.....	48
MEC- Ministério da Educação.....	14
MEB- Movimento Eclesial de Base.....	45
MST- Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra.....	14
ONGs – Organizações Não – Governamentais.....	49
PPC- Projeto Pedagógico do Curso.....	20
PROCAMPO- Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura e Educação do Campo.....	42

PRONACAMPO- Programa Nacional de Educação do Campo.....	42
PRONERA – Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária.....	14
PROERG-.....	73
PIBID- Programa de Iniciação à Docência.....	25
SECADI- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.....	15
TA – Tempo Acadêmico.....	52
TE – Tempo Escola.....	52
TC – Tempo Comunidade.....	52
UNESCO – Organizações das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.....	46
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância.....	46
UFPA – Universidade Federal do Pará.....	19.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01- O município de Abaetetuba.....	27
Figura 02- Engenho Mangal.....	33
Figura 03- Engenho Maratauíra.....	33
Figura 04 - Ruínas do Engenho Pacheco.....	34
Figura 05- Garrafas de cachaça empalhada com fibra de miriti.....	35
Figura 06- Taxiclistas em frente ao Mercado-1970.....	36
Imagem 07- Mototaxista em frente à Praça de Conceição.....	37
Figura 08- Artesã abaetetubense Nina Abreu.....	37
Figura 09 - Brinquedos de miriti em Belém – PA.....	38
Figura 10- Zonas das ilhas de Abaetetuba.....	72
Figura 11 - Campus Universitários de Abaetetuba.....	72

RESUMO

O presente trabalho de pesquisa tem o objetivo de analisar como os saberes tradicionais trazidos do Tempo-Comunidade pelos alunos dialogam com os saberes científicos do Tempo Universidade no espaço acadêmico, a partir da Pedagogia da Alternância. Dessa forma, analisou como se materializa o Tempo-Universidade e o Tempo-Comunidade, enquanto componente curricular presente no projeto pedagógico do curso de licenciatura em educação do campo; Identificar como se aplica a docência multidisciplinar por áreas de conhecimento de forma prática na formação de professores do Curso de Licenciatura em educação do campo; Analisar a Educação do Campo a partir da décadas de 90 em que instituíram os cursos de Licenciatura em Educação do campo. A proposta metodológica é a pesquisa participante, que foi realizada nas turmas de Licenciatura e fundamentada em várias fontes bibliográficas que dão base teórica ao estudo em tela. Utilizou-se a observação participante, houve entrevista com 40 alunos e 05 professores para coletar os dados em campo. Na análise do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) encontramos como princípio curricular e pedagógico a valorização da vivência sociocultural dos alunos e dos seus saberes como elemento formativo. Através dos dados desta pesquisa, identificamos que a falta de formação específica para atuar no curso de educação do campo do campus universitário de Abaetetuba, foi um fator que se sobrepôs em quase todos os dados obtidos juntos aos alunos e professores. Essa formação específica para atuar no curso ainda não é realidade para esse novo curso, este é um curso de graduação que dá seus primeiros passos no campus de Abaetetuba em 2011, são apenas seis anos que tenta se materializar-se. Outro fator importantíssimo, para refletirmos é que ainda não temos formação em mestrado ou doutorado nessa área nas Universidades, a qual proporcione aos alunos do curso de educação do campo a atuarem não somente em escolas urbanas, mas respeitando também as especificidades das escolas do campo.

Palavra chave: Currículo - Educação do Campo - Saberes tradicionais –Pedagogia da Alternância

ABSTRACT

The present research work has the objective of analyzing how the traditional knowledge brought from the Community Time by the students dialogue with the scientific knowledge of the University Time in the academic space, from the Pedagogy of Alternation. In this way, to analyze how the Time-University and the Community-Time, as curricular component present in the pedagogical project of the undergraduate education course in the field materialize, Identify how the multidisciplinary teaching by areas of knowledge is practically practiced in the formation of Teachers of the Licenciature Course in rural education; To analyze the Education of the Field from the decades of 90 in which they instituted the courses of Degree in Education of the field. The methodological proposal is the participant research, which was carried out in the classes of Licenciatura and based on several bibliographic sources that give theoretical basis to the study on screen. Participant observation, interview with 40 students and 05 teachers was used to collect the data in the field. In the analysis of the Pedagogical Project of the Course (PPC) we find as curricular and pedagogical principle the valorization of the socio-cultural experience of the students and their knowledge as a formative element. Through the data of this research, we identified that the lack of specific training to act in the education course of the campus of the university campus of Abaetetuba, was a factor that overlapped in almost all the data obtained together with the students and teacher. This specific training to act in the course is not yet reality for this new course, this is a undergraduate course that takes its first steps on the campus of Abaetetuba in 2011, it is only six years trying to materialize. Another important factor for us to reflect on is that we do not yet have masters or doctoral degrees in this area, which will give students in the field education course not only in urban schools, but also in respect of the specificities of the rural schools.

Keyword: Curriculum - Field Education - Traditional Knowledge - Alternance Pedagogy

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO I.....	21
CAMINHOS DA PESQUISA: MÉTODO E O LUGAR DE ONDE FALAMOS	21
1.1 Fundamentação Epistemológica da Pesquisa participante.....	21
1.2 A Pesquisa de Campo: Sujeitos, Entrevistas e Instrumento de Coleta de Dados	25
1.3.1 O Município de Abaetetuba-Pará.....	27
1.4 Abaetetuba: Localização e Aspectos Sociais, Culturais e Econômicos.....	32
1.5 Zona Rural: Vivências e Desafios dos Alunos do Curso de Educação do Campo	40
CAPÍTULO II.....	44
EDUCAÇÃO DO CAMPO E A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA	44
2.1 Educação do Campo no Brasil: Trajetória a partir de 1990.....	44
2.2 A Pedagogia da Alternância nos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo	54
CAPITULO III	74
O CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE: EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO	74
3.1 Universidade Federal do Pará Campus Abaetetuba: Lócus da pesquisa	74
3.2 Currículo: Olhar e Desconfiança	79
3.3 Docência Multidisciplinar por área de Conhecimento	85
3.4 Saberes Tradicionais e Saberes Científico.....	89
CONSIDERAÇÕES FINAIS	96
REFERÊNCIAS	100

INTRODUÇÃO

Para adentrar no estudo do referido tema, ou seja, educação do campo, devemos antes discutir sobre processo histórico do sujeito do campo como sujeito de direito e o campo como lugar de vida e espaço de encontro de diversas culturas que contribui diretamente para o crescimento da sociedade. As pessoas que vivem no campo têm direito à escola pública de qualidade¹ no lugar onde vivem (os agricultores, extrativistas, ribeirinhos, caiçaras, quilombolas, pescadores, seringueiros etc.).

A escola deve incorporar os saberes culturais desses sujeitos nos distintos processos educativos que compõem a sua proposta educativa e materializar, no seu Projeto Político Pedagógico, objetivos claros que demarquem uma educação diferenciada para a escola do campo.

Apesar de recentes pesquisas abordarem os mais diferentes aspectos relacionados às questões da educação do campo, entre elas: currículo, infraestrutura, formação de professores entre outros, ainda existe a necessidade de aprofundamento de estudos acerca dessas temáticas, pois, a educação do campo é ainda, um debate recente e também pela ausência de políticas públicas efetivas que alterem a realidade das escolas do campo na região do Baixo Tocantins (HAJE & BARROS, 2010).

Com a crescente luta dos movimentos sociais, ligados à luta pela terra, muitos avanços ocorreram e programas voltados para a educação do campo foram sendo criados. Essas lutas sociais e a revitalização atual dos movimentos ligados à luta dos trabalhadores do campo influenciam, significativamente, na definição de novas diretrizes para tais programas educacionais.

Segundo Molina e Freitas (2011, p. 21) essas diretrizes “reconhecem e legitimam as condições necessárias para que a universalidade do direito à educação se exerça, respeitando as especificidades dos sujeitos do campo”:

Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo: Resolução CNE/CEB n° 1/2002 e Resolução CNE/CEB n° 2/2008. Parecer n° 1/2006 que reconhece os Dias Letivos da Alternância, também homologado pela CEB; Decreto n° 7.352, de 4 de novembro de 2010, que

¹ A maioria das escolas do campo, na realidade do Baixo Tocantins, localiza-se em áreas de difícil acesso e apresentam precárias condições para funcionamento tais como: estrutura física de enchimento ou de madeira de baixa qualidade, salas sem portas, telhado destruído pelas chuvas, inexistência de luz elétrica em algumas dessas escolas, número insuficiente de cadeiras escolares e quadro com condições mínimas de uso. Institucionalmente essas escolas estão condicionadas às escolas urbanas.

dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). (BRASIL, 2003, p. 37 - 40).

A partir ainda dessas lutas, encontramos a construção dos projetos de educação superior, que no caso do Pará, teve desempenho importante da Universidade Federal do Pará, que através da parceria com a FETAGRI e o MST² criou O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)³, que se estende desde alfabetização de jovens e adultos até a formação acadêmica de nível superior dos educadores e educadoras do MST, além das escolas de ensino fundamental difundidas nos acampamentos e assentamentos.

Com as lutas históricas dos movimentos sociais⁴ os sujeitos do campo continuam fazendo história. Em 2002 se incorpora o grupo permanente de trabalho (GPT) de educação do campo do MEC. Este grupo surgiu dos grupos do povo do campo que são eles. Sem-terra, povos da floresta, pescadores, quilombolas, ribeirinhos, extrativistas, assalariados rurais, etc.

Neste mesmo ano de 2002, foram conquistadas Diretrizes Operacionais para a educação básica nas escolas do campo que teve como resolução nº 1/2002 do CNE/CEB uma mostra desse triunfo que está no parágrafo único do artigo 2º:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação as questões inerentes a sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva do país (BRASIL, 2012- RESOLUÇÃO CNE/CEB 1/2002, p. 33).

Destacamos ainda, relacionada às lutas desse movimento, a criação no ano de 2004 da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade Inclusão (SECADI) que dispunha de quatro departamentos principais: educação de jovens e adultos, desenvolvimento e articulação institucional. Desenvolvimento, avaliação e informações educacionais, educação para a diversidade e cidadania. Esta última se constituiu por cinco coordenações que são ações

² Universidade Federal do Pará através de seus Campi desenvolveu o curso de Pedagogia da Terra (Marabá e Belém), Letras e Agronomia no Campus de Marabá e o curso de Pedagogia das Águas no Campus de Abaetetuba, todos cursos de nível superior

³ Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).

⁴ Ação grupal para a transformação, voltada para a realização dos mesmos objetivos, sob orientação mais ou menos consciente de princípios comuns e sob a organização diretiva mais ou menos definida. (SCHERER-WARREN, apud, GOSS, K. P; PRUDENCIO, K, 2004; p. 87).

educacionais complementares, diversidade e inclusão social, educação ambiental, educação do campo, educação indígena.

Destaca-se, também, o Programa Saberes da Terra que trabalha na escolarização de jovens agricultores e familiares em nível fundamental na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) integrado à qualificação social e profissional. Além de desenvolver cursos de formação e especialização para Educadores do Campo, articulando-se a rede municipal e estadual de Educação básica.

O programa empodera o jovem do campo, no sentido de garantir a qualidade de vida e a integridade de sua população campesina. Seus principais objetivos são:

1. Formar Jovens Agricultores/as, na faixa etária de 18 a 29 anos, em nível de ensino fundamental e qualificação social e profissional inicial para atuar junto às suas comunidades no que se refere à diversificação das atividades da agricultura familiar;
2. Qualificar jovens agricultores/as social e ambientalmente, a fim de valorizar e fortalecer o modo de organização social do campo e buscar a melhoria da qualidade de vida das famílias camponesas, potencializando assim a pluralidade e diversidade de seus saberes e dos conhecimentos técnicos e científicos;
3. Priorizar, no processo de formação dos educandos/as do campo um currículo integrado baseado nos princípios da sustentabilidade, do trabalho e suas formas de organização e gestão como eixo estruturante dos itinerários formativos;
4. Fortalecer o desenvolvimento de propostas pedagógicas e metodologias de estudo/trabalho adequadas à educação de jovens e adultos no campo, instigando educadores a participarem ativamente do processo de ensino/aprendizagem;
5. Viabilizar itinerários formativos que articulem teoria e prática como componentes indissociáveis;
6. Fomentar por meio do processo de ensino aprendizagem o desenvolvimento de práticas que potencialize a agricultura familiar dos sujeitos do campo. Fortalecendo a diversidade de suas identidades, culturas, etnias e gênero;
7. Oportunizar formação continuada a educadores/as do campo em metodologias e princípios políticos pedagógicos voltados às especificidades locais e regionais (FARIAS & FERREIRA, 2011, p.05).

E por fim podemos destacar o Programa de Apoio à Licenciatura em Educação do Campo⁵ que visa à formação inicial de professores para a docência na Educação Básica em escolas do campo, para atuação nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. O curso realiza-se em regime de alternância, compreendendo o tempo Universidade e Comunidade; habilita para docência multidisciplinar, com currículo, e é organizado por áreas de conhecimento que se articula em saberes necessário. Na Universidade Federal do Pará, o Campus Universitário de Abaetetuba⁶ mantém turmas de Educação do Campo, regulares ofertadas através do Processo seletivo anual.

Sabe-se que a pedagogia da alternância é uma contraproposta de ensino e que aposta em um “modelo pedagógico que pretende permitir uma formação, ao mesmo tempo, totalizadora em relação a uma determinada concepção de sociedade e individualizante em relação a uma determinada concepção de personalidade” (SOUZA, 2016, p. 01);

[...] e, sobretudo, a apresentação de uma alternativa de escolarização adequada às vicissitudes do meio rural (esvaziamento demográfico, dificuldade de realização de transporte escolar, inadequação do calendário agrícola ao calendário escolar convencional) e a um ambiente ainda não totalmente submetido à lógica da divisão técnica e intelectual do trabalho (SOUZA, 2016, p.01).

É uma educação voltada aos interesses da vida no campo que rompe com um método de ensino que desumanamente não respondeu às necessidades dos camponeses ao longo dos tempos como as diferentes teorias de ensino, que são conteudísta, unilateral e bancária. Paulo Freire (1987) destaca que a educação bancária, se desenvolve somente em narrações de conteúdos que “tendem a petrificar-se ou a fazer-se algo quase morto, sejam valores ou dimensões concretas da realidade. Narrações ou dissertações que implica num sujeito-o narrador- e em objetos pacientes, ouvintes- os educandos” (FREIRE, 1987, p. 33). Pode-se dizer que há quase uma “enfermidade da narração. A tônica da educação é preponderantemente - narrar, sempre narrar” (p.33).

Falar da realidade como algo parado. Estático, compartimentado e bem comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio a experiência existencial dos educandos vem sendo, realmente, a suprema inquietação desta educação. A sua irrefreada ânsia. Nela, o educador aparece

⁵ Destaco a importância desse programa em virtude de termos participado da coordenação pedagógica da primeira turma do PROCAMPO e atualmente o PRONACAMPO no Campus Universitário de Abaetetuba.

⁶ O Campus Universitário de Abaetetuba será o Locus dessa pesquisa.

como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja a tarefa indeclinável é “encher” os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhados da realidade desconectados da realidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação (FREIRE, 1987, p. 33).

A palavra na educação bancária, “se esvazia da dimensão concreta que devia ter ou se transformar em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante. Dai que seja mais som que significação e, assim, melhor seria não dizê-la” (FREIRE, 1987, p. 33).

Segundo Gnoato et al. (2006, p. 02) esse modo de ensinar/aprender “apresenta um sistema escolar voltado basicamente para o mundo urbano, cujos conhecimentos são simplesmente transferidos para o meio rural,

[...] tendo como consequência a introdução de valores culturais e costumes urbanos, criando conflitos aos valores passados de geração para geração, os quais estão enraizados nas famílias e nas comunidades rurais onde os jovens residem, mas que geralmente não atendem às necessidades e aspirações suas e de seus familiares (GNOATO ET AL., 2006, p. 02).

Ainda para os autores esse ensino apresenta concepções que ignoram a realidade rural, faltando-lhes a compreensão de que:

[...] o aluno residente no meio rural também é um trabalhador-estudante, que possui compromissos e responsabilidades com a sua família e com sua própria sobrevivência, sendo que um jovem na faixa etária de 14 anos no meio rural já é um elemento indispensável na pequena propriedade de economia familiar, diferentemente de um jovem da cidade na mesma faixa etária. Dentro desta lógica, constatou-se um maior índice de evasão escolar e repetência de estudantes oriundos do meio rural, quando comparados com alunos originários do meio urbano (GNOATO et al., 2006, p. 02).

Partindo dessas reflexões e apontamentos iniciais, definimos como pergunta de pesquisa: ***Como os saberes tradicionais trazidos do tempo-comunidade pelos alunos dialogam com os saberes científicos do tempo universidade no espaço acadêmico, a partir da pedagogia da alternância.***

Assim, o objetivo geral dessa pesquisa é analisar como os saberes tradicionais trazidos do Tempo-Comunidade pelos alunos dialogam com os saberes científicos do Tempo Universidade no espaço acadêmico, a partir da Pedagogia da Alternância. Para chegar a este objetivo precisamos primeiro a) compreender as formas que se materializam o Tempo-

Universidade e o Tempo-Comunidade, enquanto componente curricular presente no projeto pedagógico do curso de licenciatura em educação do campo, do Campus universitário de Abaetetuba; b) Identificar como se aplica a docência multidisciplinar por áreas de conhecimento de forma prática na formação de professores do Curso de Licenciatura Em educação do campo; e c) Compreender a Educação do Campo a partir dos contextos histórico e político em que formam os cursos de Licenciatura em Educação do campo nas Universidades Públicas.

Para o empreendimento metodológico da pesquisa, optamos pela pesquisa participante já que há quase cinco anos trabalho como educadora em escolas localizadas em áreas rurais, por ser sujeito do campo (ribeirinho) e por perceber a necessidade de se trabalhar as especificidades das populações camponesas, como a valorização de sua cultura, os saberes desses povos, entre outros.

Durante o percurso como educadora do campo observei que a maioria dos professores não possuía formação específica para trabalhar com a realidade camponesa, tratavam os alunos com olhar preconceituoso e reproduziam um currículo urbanocêntrico liberal de educação que merece uma radical crítica por ser unilateral, ao estabelecer a positividade da escola e das culturas modernizantes. “Um currículo deslocado da realidade, da vida e da cultura das populações do campo” (HAGE, 2011; p.101), deslegitimando os saberes tradicionais das comunidades e dos alunos.

Segundo Hage & Barros (2010, p. 349) essas questões citadas anteriormente e outras são antigas e fazem parte ainda da realidade educacional das populações do campo no Pará. E isso nós impulsiona a olhar “o currículo [...] e o papel da educação do campo em nossa região, particularmente porque temos entendido a Amazônia e a educação vinculadas à diversidade de sujeitos que vivem no meio rural da região”;

[...] aos seus diferentes saberes, culturas, tradições, suas histórias; condições de trabalho, de saúde e de educação que vivenciam; aliado ao conhecimento de ecossistemas tão diferentes em termos de paisagem, clima, vegetação, animais, que conferem à Amazônia e as suas populações, a característica de ser um dos ambientes que possui a mais rica sócio biodiversidade do planeta (HAGE & BARROS, 2010, p. 349).

Todo esse emaranhado de informações nós leva a problematizar diferentes desafios direcionados a educação do campo na Amazônia. Entre eles estão:

Como pensar a educação e a escola do campo de nosso próprio lugar? Que currículo e propostas educativas apresentar que tenham a nossa cara, o nosso jeito de ser, de sentir, de agir e de viver Amazônico? Como resignificar o currículo da escola do campo de forma que articule a Amazônia à realidade nacional e internacional contemporânea e rompa com a precarização das escolas do campo, expressa em grande medida através das escolas multisseriadas? (HAGE & BARROS, 2010, p. 349).

Ainda para os autores, torna-se injustificável a manutenção de uma escola pública no campo sem as mínimas condições adequadas de infraestrutura, mesmo com os esforços do poder público para garantir a educação escolar em regiões de difícil acesso. Encontra-se atualmente uma política educacional, ainda precária, no “atendimento no que tange aos espaços adequados, infraestrutura de apoio logístico, materiais e livros didáticos, formação de professores e conhecimentos curriculares reorientados pouco sintonizados com a lógica ambiental, cultural e produtiva amazônica” (HAGE & BARROS, 2010, p. 350).

Desse modo, entendemos que a pesquisa participante é uma opção metodológica que contribui significativamente para a compreensão da realidade pesquisada, e, através da pesquisa participante podemos registrar as concepções, visões e percepções dos alunos e professores acerca do tema pesquisado. Sendo sujeito de todo o processo investigado, fazemos parte desta história que vai sendo tecida ao longo da escritura do texto. Porém, aqui reconhecemos que o maior desafio é saber trabalhar o envolvimento e a subjetividade, enquanto pesquisadora, e manter um necessário distanciamento que requer qualquer trabalho científico.

Assim, concordando com Boas (1981), uma das principais responsabilidades do pesquisador é articular seus conhecimentos com as aplicações concretas da vida cotidiana dos alunos e professores. Neste caminho a reflexão do pesquisador se dá em um nível mais geral, sem perder de foco as relações mais profundas em que os sujeitos estão envolvidos.

Definimos como sujeitos de pesquisa, 05 professores adjuntos e mestres que atuam no curso de licenciatura em Educação do Campus Universitário de Abaetetuba (UFPA), e 40 alunos. Sendo que no ano de 2016, já teremos alunos egressos, que serão importantes interlocutores nesse processo de investigação, da presente pesquisa.

Também, estabelecerei análises mais profundas sobre a questão do componente curricular nos aspectos pedagógico que no caso do curso de licenciatura em educação do campo, materializa um aspecto ideológico, cultural, político e profissional para os alunos

graduandos, pois a perspectiva dos alunos ingressos é de terem uma formação integrada, que possibilitem se apropriar dos saberes científicos para intervir na realidade que vivem⁷.

Para aprofundamento teórico desse estudo, definimos como categorias: currículo, saberes tradicionais, saberes científicos, PPC e Pedagogia da Alternância, que possibilitaram compreender o objeto de pesquisa.

A organização e sistematização desse estudo encontram-se estruturado em seguida três capítulos, a saber:

No primeiro Capítulo - Caminhos da Pesquisa: Método e o Lugar: que apresenta a estratégia metodológica da pesquisa Participante, em seguida a Pesquisa de campo: sujeitos, entrevistas e instrumento de coleta de dados, após daremos destaque para estado do Pará: o lugar de onde falamos, o município de Abaetetuba-Pará, Abaetetuba: Localização e Aspectos Sociais, Culturais e Econômicos, Zona Rural: Vivências e Desafios dos Alunos do Curso de Educação do Campo.

No Capítulo seguinte: Educação do campo e Pedagogia da alternância: que realiza uma discussão histórica e teórica da educação do campo no Brasil, considerando as grandes transformações sócio-políticas e econômicas e as conquistas que foram ocorrendo dentro desta área até chegarmos à construção do projeto popular de educação para as escolas do campo e dos cursos do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), bem como os cursos de Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), que traz em seu projeto pedagógico a pedagogia da Alternância como estratégia metodológica do curso; **E no terceiro e último capítulo - Currículo na Perspectiva do Curso de Licenciatura em Educação do Campo:** que trata da materialidade do Tempo-Universidade e o Tempo-Comunidade, enfatizando o percurso formativo que destaca os elementos como a pedagogia da Alternância, docência multidisciplinar por áreas de conhecimento que regem essa formação. Evidenciam-se também os limites, desafios, estratégias e perspectivas em relação ao processo de formação dos licenciados do Curso de educação do campo.

⁷ Os alunos ingressos no curso de licenciatura em educação do campo são de origem camponesa, pois essa é uma exigência do edital de seleção diferenciada.-

CAPÍTULO I

CAMINHOS DA PESQUISA: MÉTODO E O LUGAR DE ONDE FALAMOS

Neste primeiro capítulo iniciaremos abordando a fundamentação teórica da pesquisa participante, em seguida a Pesquisa de campo: sujeitos, entrevistas e instrumento de coleta de dados, após daremos destaque para o lugar de onde falamos, o município de Abaetetuba-Pará, falando sobre sua localização e alguns aspectos Sociais, Culturais e Econômicos, Zona Rural: Vivências e Desafios dos Alunos do Curso de Educação do Campo.

1.1 FUNDAMENTAÇÃO EPISTEMOLÓGICA DA PESQUISA PARTICIPANTE

Para a realização desse estudo a pesquisa tem como estratégia metodológica a pesquisa participante, em virtude de ser uma opção metodológica que estabelece as seguintes orientações ao pesquisador;

a) A Presença constante do observador no ambiente investigado para que ele possa ver as coisas de dentro. b) O investigador compartilha de modo consistente e sistematizado das atividades do grupo ou do contexto que está sendo estudado. Ou seja, ele se envolve nas atividades, além de compartilhar “interesses e fatos”. c) Há autores, como Mead e Kluckhohn, que chegam a falar na necessidade do pesquisador “assumir o papel do outro” para poder atingir “o sentido de suas ações” (HAGUETE, 1990, p.63).

Estes elementos são necessários e muito importantes para a compreensão da pesquisa participante. Segundo Brandão (1988) a pesquisa participante é um tipo de pesquisa voltada para as necessidades básicas de indivíduos ou grupos sociais, correspondem, mais, especificamente às necessidades de populações como operários, camponeses, agricultores e índios; ou seja, as classes que historicamente foram deixadas as margens da sociedade. “É a metodologia que procura incentivar o desenvolvimento autônomo (autoconfiante) a partir das bases e uma relativa independência do exterior” (BRANDÃO, 1988, p. 43). Esta é considerada por este autor como ciência popular ou ciência do homem comum.

A pesquisa participante é uma atitude de relação pesquisador pesquisado [...] é uma disposição de estabelecer uma nova relação eu-outro ou, se nós quisermos pensar politicamente: é um trabalho que resulta de um compromisso antecedente do trabalho do pesquisador com as práticas políticas populares, dos movimentos populares [...] mas que, sendo assim não é necessariamente dialética, não é

necessariamente funcionalista [...]. Eu acho que uma nova crítica sim, e a partir daí uma fertilizante de teoria científica sim, mas uma teoria que, de repente, queria se apresentar como única e rejeitar todas as outras como furadas, eu acho uma grande ilusão (BRANDÃO, 1983, p. 11).

Para Demo (1981) a pesquisa participante implica a participação do pesquisador, assim como dos sujeitos que estão envolvidos no processo de investigação. Deste modo, podemos afirmar que esse tipo de pesquisa privilegia os conhecimentos populares por estes serem “conhecimentos prático, empírico, que ao longo dos séculos tem possibilitado, enquanto meios naturais diretos, que as pessoas sobrevivam, criam, interpretem, produzam e trabalham” (BRANDÃO, 1988, p. 48).

Segundo Silva (1991, p. 114) “há diversos autores para fundamentar a pesquisa participante. Entre eles o autor Oscar Jara que destaca que a pesquisa participante é uma metodologia dialética”.

[...] ao admitir que toda a ação educativa é um processo de descobrimento, criação e recriação de conhecimento, implicando colocar em prática uma determinada teoria do conhecimento que, para ele, é a teoria dialética que preconiza a prática como fonte de conhecimento e que a teoria se coloca em função do conhecimento científico da prática e serve como guia para a ação transformadora e por, outro lado, a prática social é o critério de verdade e o fim último de todo o processo de conhecimento (SILVA, 1991, p. 114).

Para Gamboa, as pesquisas crítico-dialéticas⁸ se configuram nos “estudos sobre experiências, práticas pedagógicas, processos históricos, discussões filosóficas ou análises contextualizadas a partir de um prévio referencial teórico” (GAMBOA, 2010; p. 106). Esse tipo de pesquisa “questiona fundamentalmente a visão estática da realidade implícita nas abordagens anteriores, esconde o caráter conflitivo, dinâmico e histórico da realidade” (GAMBOA, 2010; p. 107-108).

Sua postura marcadamente crítica expressa à pretensão de desvendar, mais que o “conflito das interpretações”, o conflito dos interesses. Essas pesquisas manifestam um “interesse transformador” das situações ou fenômenos estudados, resguardando sua dimensão sempre histórica e desvendando suas possibilidades de mudanças (GAMBOA, 2010. p. 107-108).

⁸ Pode-se definir a dialética como a ciência das relações gerais que existem tanto na natureza como na História e no pensamento [...] somente considera as coisas em suas relações mais gerais, de dependência recíproca, não em repouso e sim em movimento (THALHEIMER, p.84).

Gamboa demonstra com isso que esse tipo de pesquisa vai nos orientar a realizar questionamentos críticos sobre a realidade pesquisada. Aqui, destacamos que o nosso objeto de investigação é “a relação dialógica entre os saberes tradicionais e os saberes científicos que se materializa na formação dos licenciandos”, do curso de Licenciatura em educação do campo do Campus Universitário de Abaetetuba. Esse destaque aponta a importância de realizarmos um tipo de pesquisa engajada socialmente.

Segundo Gamboa esse tipo de investigação considera;

[...] o homem um ser social, indivíduo incerto no conjunto das relações sociais (força de trabalho, capital humano, transformador da realidade, ator, produtor de histórias, etc.). Também é capaz de tomar consciência de seu papel histórico, educar-se (ações políticas) e libertar-se (práticas revolucionárias) (GAMBOA, *apud*, MELLO, 1998, p. 08).

Assim, essa investigação consiste em uma concepção de homem ou mulher como seres participativos, criativos e transformadores da realidade que estão inseridos, no caso em nossa pesquisa os sujeitos do campo que esperam do curso de licenciatura em educação do campo uma formação específica para trabalhar e transformar a realidade em que vivem.

Em relação à educação, foco de interesse que pretendemos analisar, Gamboa (1997; p. 103-104) menciona que “a educação é vista como uma prática nas formações sociais e resulta de suas determinações econômicas, sociais e políticas; faz parte da superestrutura e, junto com outras instâncias culturais, atua na reprodução da ideologia dominante”. E ainda, que esta seja um ambiente da reprodução das contradições que dinamizam as mudanças e possibilitam a gestação de novas formações sociais.

Ainda, para esse autor, este tipo de investigação privilegia uma concepção de história com uma preocupação diacrônica (a sucessão histórica dos diferentes métodos); isso sugere em considerar;

A história como eixo da explicação e da compreensão científicas, e têm na ação uma das principais categorias epistemológicas. A ação é, na sua concretude, critério de verificação da relação cognitiva e prova da coincidência das leis do ser e do pensar. A história, na dialética, não é, como nas pesquisas empírico-analíticas, um dado acidental ou secundário. À semelhança dos exemplos anteriores, as pesquisas preocupadas com a diacronia podem ser comparadas ao cinema, pois se preocupam com o registro do movimento, a evolução e a dinâmica dos fenômenos (GAMBOA, 1997, p.105).

Desse modo, esse tipo de abordagem metodológica, os temas como educação escolar, a relação educação e sociedade, a relação teoria e prática, no exercício profissional dos educadores, a problemática da ideologia, do poder e da escola vinculada ao Estado, são privilegiados como elementos fundamentais em uma análise materialista dialética. Esse paradigma permite explicar as relações do “fenômeno educativo” com a sociedade e ajuda a compreender a dinâmica e as contradições da prática profissional do educador.

O tipo de pesquisa crítico dialético “questionam fundamentalmente a visão estática da realidade implícita nas abordagens anteriores [...] esconde o caráter conflitivo, dinâmico e histórico da realidade” (GAMBOA, 1997; p. 97). E com uma postura crítica expressa a pretensão de desvendar os conflitos de interesses existentes na realidade pesquisada.

Essas pesquisas manifestam um ‘interesse transformador’ das situações ou fenômenos estudados, resgatando sua dimensão sempre histórica e desvendando suas possibilidades de mudança. As propostas nelas contidas se caracterizam por destacar o dinamismo da práxis transformadora dos homens como agentes históricos. Para isso, além da formação da consciência e da resistência espontânea dos sujeitos históricos nas situações de conflito, propõem a participação ativa na organização social e na ação política (GAMBOA, 1997; p. 97).

Desse modo, ressaltamos que a pesquisa denominada de crítico dialética, se apresenta um caráter transformador da realidade pesquisada desenvolvido através de uma práxis⁹ do pensar e do agir.

Assim como, a pesquisa participante a pesquisa crítico-dialética propõe uma nova concepção de investigação a partir do materialismo histórico-dialético que “busca apreender o fenômeno em seu devir histórico e em suas inter-relações com outros fenômenos, buscando compreender os processos de sua transformação, suas contradições e potencialidades de mudança” (GAMBOA, 2007; p. 173).

[...] o materialismo histórico se constitui num corpo de conceitos e de proposições do conhecimento concreto da realidade e, por ser a realidade dinâmica, esse conjunto de conceitos e proposições encontra-se em permanente desenvolvimento, uma matriz de instrumentos conceituais e metodológicos para a investigação concreta da realidade. Fundamentando-se numa perspectiva materialista e dialética. Isso significa que as categorias a serem utilizadas numa investigação devem ser historicamente construídas, o que implica uma análise da formação social concreta para determinar os elementos da superestrutura nos níveis políticos e ideológicos que caracterizam uma formação social, identificando a combinação desses

⁹ Entende-se por práxis “a prática histórica em termos de usar conhecimento científico para fins explícitos de intervenção; nesse sentido, não esconde sua ideologia, sem com isso necessariamente perder de vista o rigor metodológico” (DEMO, 2000; p. 21).

elementos e sua função, visto que numa dada formação social podem-se encontrar elementos pertencentes a modos de produção anteriores que se conservam e adquirem novas funções na formação social local específica, onde se insere a proposta de estudo (SILVA, 1991; p. 171).

A teoria materialista histórica dialética, segundo Triviños (2015), sustenta que o conhecimento efetivamente se dá na e pela práxis, que se expressa pela unidade indissolúvel de duas dimensões distintas no processo de conhecimento: teoria e a prática.

A reflexão teórica sobre a realidade não é uma reflexão diletante, mas uma reflexão em função da ação para transformar. “Esta filosofia marxista não enfoca a prática como experiência sensorial subjetiva do indivíduo, como experimento do científico” (TRIVIÑOS, 2015; p. 63);

[...] mas como atividade e, antes de tudo, como processo objetivo de produção material, que constitui a base de vida humana, e também como atividade transformadora revolucionária das classes e como outras formas de atividade social prática que conduzem a mudança do mundo (TRIVIÑOS, 2015; p. 64).

Para a teoria materialista o ponto de partida do conhecimento, enquanto esforço reflexivo de analisar criticamente a realidade e a categoria básica do processo de conscientização é a atividade prática social dos sujeitos históricos concretos constituindo-se em fundamentos e limites do processo de conhecimento.

Em síntese, a teoria materialista histórica dialética, não pode deixar de ser feita, já que falamos em dialética “é necessário que se pergunte se ainda haveria um lugar para o exercício do pensamento dialético no plano atual da universidade e da sociedade brasileiras” (FRIGOTTO, 1994, p.34). Será este um tempo possível para os filósofos e cientistas que se dispõem a pensar dialeticamente.

1.2 A PESQUISA DE CAMPO: SUJEITOS, ENTREVISTAS E INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

No decorrer da pesquisa, usamos diversos instrumentos de coleta de dados entre eles: roteiro de entrevista com 10 questões, observação participante nas turmas de licenciatura em educação do campo, assim como participamos de eventos realizados no Campus Universitário de Educação do Campo em seminários como: I Seminário do Programa Institucional de Bolsa

de Iniciação a docência (PIBID-Diversidade/UFPA). Bem como, participando das formações que acontecem no Projeto PIBID-Diversidade/UFPA, por ser Supervisora desde 2015, que são realizadas semanalmente no referido Campus. Também, realizamos a análise documental do Projeto Pedagógico do curso, por entender a importância desse documento oficial para análise das questões presentes nas entrevistas coletadas com alunos e professores.

Para Maria Ozanira da Silva e Silva (1991) “não é o emprego de técnicas consideradas simples no trabalho de campo que cumpre as exigências dessa modalidade de pesquisa” (p. 174), pois:

[...] o instrumental metodológico utilizado não se define por si, mas pela intencionalidade e pelo corpo teórico que fundamenta a atividade de pesquisa. É, portanto ingênuo pensar que a pesquisa participante, enquanto tal, não possa fazer uso, em determinados momentos, de instrumentos como o questionário, a entrevista e outras técnicas quantitativas utilizadas pela pesquisa empírica. O que importa, conforme alguns autores estudados, é que sejam conferidos a essas técnicas novas significados e flexibilidade suficiente para transformá-la em instrumentos políticos a serviço da construção de projetos políticos das classes populares (p.174).

Como podemos perceber no ponto de vista da autora não são as técnicas que definiram o destino da pesquisa, mas sim a intencionalidade da pesquisa e o corpo teórico em que está fundamentada.

Para a autora a observação participante, é uma técnica de investigação que permite sistematizar o procedimento de coletas de dados da pesquisa de campo, “por aproximar o pesquisador do objeto de pesquisa, o que facilita o processo de construção do conhecimento” (p.134). Essa técnica, [...] subordina-se ainda a racionalidade positiva e mantém distinção entre sujeito e objeto, apesar da tentativa de aproximação, o que, [...] só é superado pela pesquisa participante (p.134).

Este tipo de técnica identifica-se na antropologia, a qual implica o envolvimento pessoal do investigador nas situações reais e sua interferência nos processos sociais, não vinculados, porém, o pensamento a uma ação fundamental necessária (p, 134).

Assim, no percurso da pesquisa realizamos inicialmente a seleção dos sujeitos a serem entrevistados, foram 40 (Quarenta) alunos ingressos do curso de Licenciatura em educação do campo do Campus Universitário de Abaetetuba e 08 (oito) professores atuantes no referido curso.

Os 40 alunos são todos matriculados e presentes nas turmas ingressos em 2011, 2012, 2013 e 2014, sendo que 20 alunos graduandos fazem parte do conjunto de bolsistas do projeto

Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a docência (PIBID-Diversidade/UFPA)
Subprojeto Abaetetuba

Os critérios para a escolha dos alunos foram o tempo disponível para a entrevista, já que todos moram na zona rural do município de Abaetetuba, e após os estudos na universidade viajam para suas residências, nas localidades camponesas, tendo pouco tempo para realização das entrevistas. Também, escolhemos alunos que estavam envolvidos no PIBID-Diversidade, por serem alunos atuantes no Campus Universitário e participam mais ativamente da vida acadêmica. Ainda, em relação à escolha dos 08 (oito) professores, foi pela disponibilidade de tempo, pois, a maioria reside em Belém, capital do Estado e desenvolvem suas aulas no Campus de Abaetetuba e após voltam para Belém.

Os discentes estão identificados no texto como **alunos** (2011, 2012, 1013, 2014), destes 20 são do sexo feminino e 20 do sexo masculino. Os docentes serão identificados como **professores** (1), (2), (3), (4), (5) sendo que um tem doutorado em matemática, outro em ciências sociais, outro em Educação, Currículo e Formação de Professores, e ainda outro em Educação, entre outras. Em relação ao vínculo institucional temos a esclarecer que, destes, quatro são efetivos e um professor colaborador.

As entrevistas foram gravadas (mediante autorização) e transcritas na íntegra. Cabe ressaltar que esclarecemos que os dados coletados (entrevistas e imagens) tem a finalidade de responder aos objetivos da pesquisa. Os dados gerados em campo foram analisados.

1.2.1 O Município de Abaetetuba-Pará

O município de Abaetetuba fica localizado no estado do Pará, é uma cidade rural e o o lugar de origem, vivência, modo de vida social, econômico e cultural dos alunos que frequentam as turmas de Licenciatura em educação do campo do campus Universitário de Abaetetuba-Pará.



Figura 1: O município de Abaetetuba

Fonte: google maps disponível em: <https://www.google.com.br/webhp?>

O autor abaetetubense Machado (1996) escreveu o livro “História de Abaetetuba” com referências à história social e econômica da Amazônia Brasileira, segundo este autor, o município de Abaetetuba, carrega uma origem indígena. Segundo a tradição popular a denominação do nome do município é a junção do nome Abaeté como o sufixo “tuba” que em tupi significa (lugar de abundância), assim pode-se definir o nome Abaetetuba, como “lugar abundante de mulheres e homens verdadeiros” (MACHADO, 2016; p. 15).

Segundo Machado (2008) o distrito de Beja é o berço da colonização do município de Abaetetuba, a freguesia de São Miguel de Beja surgiu de atividades religiosas desenvolvidas pelos frades capuchos de Santo Antônio que, após fundarem o Convento do Una, em 1617, na capital de Belém, passaram a percorrer as terras onde habitavam os índios remanescentes da tribo Potiguar.

O aldeamento de índios, por volta de 1635, originou o primeiro aglomerado humano nesta região, já que antes a área era ocupada por tribos nômades, por sua própria natureza refratária a fixação em algum lugar. O povoamento era a vila SAMAÚMA, posteriormente chamada Vila de BEJA (MACHADO, 2016, p.05).

O nome Vila de Beja foi atribuído pelo Padre Secular Francisco Xavier de Mendonça um dos frades capuchos que catequizavam na região. Assim, Abaetetuba foi fundada por Francisco Azevedo Monteiro, “português de nascimento, atraído por promessas de riqueza,

partiu para o novo mundo” (p.08). Este cidadão era dono de uma sesmaria no rio Jarumã desde 1712, esse rio fica localizado nas proximidades da atual cidade de Abaetetuba.

Como muitos municípios da região norte, Abaetetuba passou por histórias no campo social, político, religioso, educacional e cultural. Sobre este último daremos destaque a uma das lendas que fazem parte da cultura Abaetetubense, sobre o seu surgimento, conta à história que;

[...] viajando com toda a sua família, de Belém para a sua propriedade, Francisco Azevedo Monteiro foi açoitado por violenta tempestade, tendo sofrido desvio da rota pela qual viajava. Era o dia 08 de dezembro de 1724, dia consagrado a Nossa Senhora da Conceição. Monteiro, temendo por sua vida e pela de seus, prometeu a santa que, caso encontrasse salvação, no local onde aportasse erigiria uma capela em sua honra. Conseguiram aportar no local onde hoje se localiza o chamado Cruzeiro, no início da atual Travessa Pedro Rodrigues, as margens do rio Meruú (conhecido pela população como Maratauíra). Após esse fato, Francisco Azevedo Monteiro construiu a capela, como pagamento da promessa. Em seguida tomou posse da terra e comunicou o fato ao governador da Província da Pará (MACHADO, 2016, p. 08).

Segundo Machado (2016) pode-se pensar que essa família de Francisco Azevedo Monteiro, tenha de alguma forma tentado aportar na região como um objetivo exploratório [...] descobrir possíveis fontes de cravo, cacau, canela e outras das chamadas “drogas do sertão” (p. 09). Monteiro após esse ocorrido decidiu ficar na região, “transferiu suas posses para o novo lugar, no rio Meruú (Maratauíra). Dando razão a sua religiosidade, Monteiro deu graças à padroeira, construindo a capela” (p. 09).

Deste modo, teve início ao culto e após o cívico de Nossa Senhora da Conceição, a padroeira dos abaetetubenses, tradição religiosa ligada definitivamente a histórias de Abaetetuba.

A poesia dessa história, até tradicional nos relatos das fundações de muitas localidades ribeirinhas no Brasil, também pode ser interpretada pela firme intenção de Francisco Monteiro de tomar posse daquelas terras, consagrando-a Nossa Senhora da Conceição, numa típica manifestação da religiosidade portuguesa (REVISTA-VER-O-PARÁ, 2002, P.22).

O município de Abaetetuba passou por diferentes denominações no decorrer da história, inicialmente foi chamada pelo principal fundador de “povoado de nossa senhora da conceição do Abaeté”, e assim o pequeno povoado foi crescendo, até que por volta de 1773.

Manoel da Silva Raposo integrante de uma das famílias marajoaras que estavam migrando para o povoado começou a dar cara nova ao povoado, “reconstruindo a antiga capela construída por Francisco Monteiro, bem perto da orla fluvial e anexou a esta uma casa destinada a permanência dos missionários quando em visita ao povoado” (MACHADO, 2016; p. 09).

Manoel da Silva Raposo realizou um trabalho junto aos moradores do lugarejo e “conseguiu alinhar as poucas casas, construindo a primeira rua do povoado, atual TV. Pedro Rodrigues, construiu o primeiro cemitério do povoado” (p.09).

Em meados dos anos 1990, as obras para construção de galerias para água pluviais na TV. Pedro Rodrigues revelaram vestígios dos alicerces da capela de Manoel Raposo e do cemitério que, nos dizeres de cronistas da época, ficava atrás de referida construção (MACHADO, 2016; p. 10).

Os trabalhos de Manoel Raposo atraíram muitas famílias para o povoado, o qual cresceu e desenvolveu-se em seus aspectos, sociais, político e econômica contribuindo para sua posse ao governo e o direito de quase toda a sesmária de Francisco Azevedo Monteiro.

Esse modelo de organização de Manoel da Silva Raposo se assemelha a:

Área geograficamente circunscrita, com concentração populacional não agrícola, na qual são desenvolvidas atividades culturais, industriais, financeiras etc. núcleos dessas áreas em que estão concentradas importantes atividades administrativas, comerciais, financeiras etc.; centro, conjunto de habitantes dessas áreas, sede de município, a vida urbana. (HOUAISS, 2011, p. 192).

Moura (2013) observa que cidade esta relacionado com a ideia de aglomeração durável, administração pública, locais de troca de mercadorias e sistema de mercado

. É impossível pensar a cidade sem levar em consideração os meios pelos quais o ser humano se relaciona com o mundo. O autor, ainda, ressalta a fim de que se tenha o entendimento de cidade é preciso levar em consideração a própria cidade vivida

Segundo Brasil (1938), a partir da definição atual de cidade no Brasil, é possível notar um grande distanciamento em relação àquela vista no dicionário. Conforme o Decreto-Lei 311, do ano de 1938, criado durante o Estado-Novo, cidade é considerada toda e qualquer sede de município. Hoje, como consta no mapeamento geográfico feito pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2008), a divisão territorial brasileira comporta

5.564 municípios. Foi uma alteração grande e acelerada na configuração do país nas últimas décadas, pois em 1940 o número de municípios era de apenas 1.574 (MOURA, 2003).

Com o passar dos anos o pequeno povoado se transformou em FREGUESIA DE ABAETÉ, graças ao padre Aluizio Conrado Pfeil, que veio visitar a região, e acabou ajudando, estimulando os moradores, organizando-os e administrando o lugar junto com Manoel Raposo, este antes de morrer doou a igreja e a sesmaria que havia recebido do governo. Com isso, o padre Pfeil logo aumentou as dimensões da sesmaria, e depois pediu a seus superiores a elevação do povoado à categoria de FREGUESIA no que foi atendido.

Com todo esse crescimento a freguesia de Abaeté se tornou vila instalando-se a primeira Câmara Municipal, em 1881, e depois se tornando cidade. “Em 1883 foi definida qual seria a sede do novo município, Abaeté ou Beja, que reivindicava a prerrogativa por ser mais antiga. Venceram os defensores de Abaeté” (REVISTA-VER-O-PARÁ, 2002; p.23).

Com a vila de Abaeté, avançou-se mais no caminho para o pleno estabelecimento do município. A vila cresceu e assumiu proporções de cidade, o que já apontava para necessidade de maiores perspectivas para evolução. Tais perspectivas surgiram quando o governador Lauro Sodré, através da lei nº 324 de 6 de julho de 1895 elevou a antiga vila em CIDADE. A 15 de agosto de 1895, o Dr. João Hozanah de Oliveira, procurador geral do Estado, procedeu à instalação da Cidade. Com isso, os aspectos jurídicos cederam lugar aos aspectos territoriais concernentes à estruturação do patrimônio municipal, cujo território era de propriedade da igreja católica (MACHADO, 2016; p.14).

No ano de 1895, o governador que estava na gestão, Lauro Sodré transformou a Vila de Abaeté em Cidade de Abaetetuba; “[...] através da Lei nº 324, de 06 de julho. Em 15 de agosto do mesmo ano a transformação foi oficialmente promulgada em solenidade presidida pelo procurador geral do estado, João Hozanah de Oliveira” (REVISTA-VER-O-PARÁ, 2002, P.23).

Essa data é comemorada anualmente como a do aniversário de nosso município.

Em 1903, a intendência de Abaeté abriu uma questão judicial contra a Mitra Diocesana, pois as terras onde estava erguida a cidade pertenciam à Diocese do Pará, por doação de Manoel da Silva Raposo, cujos domínios o padre Jerônimo Pimentel, quase meio século depois, ampliou para toda a extensão das antigas terras de Francisco Monteiro. O fato criava embaraços ao município, que não era legítimo dono do seu território. Iniciou-se um processo de desapropriação. Os advogados de ambas as partes chegaram a um acordo. A diocese seria indenizada em dez contos de réis. Uma nova

escritura foi lavrada no dia 13 de outubro de 1904 (REVISTA-VER-O-PARÁ, 2002; p. 23).

Em 1930, o Decreto nº 6, do Governo Revolucionário, anexou o município de Abaetetuba ao de Igarapé-Mirí, feito que durasse menos de um ano, até que os dois municípios voltassem a se separar, o que ocorreu com a edição do decreto estadual nº 78, de dezembro de 1930.

1.3 ABAETETUBA: LOCALIZAÇÃO E ASPECTOS SOCIAIS, CULTURAIS E ECONÔMICOS

O município de Abaetetuba é considerado em extensão territorial um dos menores do estado do Pará, medindo apenas 1.611 km² para todo o município, e uma área de atualmente, cerca de 50 km² para a zona urbana ou cidade, já que este se divide em zona urbana (sede) e zona rural (ilhas: furos e igarapés) e (estradas e ramais).

Este município representa uma encantadora surpresa para quem o visita pela primeira vez. Simples em seu traçado e nas construções urbanas, a cidade cresceu as margens do Rio Maratauíra (ou Merruú), um dos afluentes do Rio Tocantins. Seu povo é alegre e bastante hospitaleiro e, sobretudo, apaixonado por sua terra (REVISTA-VER-O-PARÁ, 2002, p. 07).

Segundo Machado (2008, p. 04) “o município de Abaetetuba, compreende dois distrito Abaetetuba, sede do mesmo e a Vila de Beja, local de lazer dos abaetetubenses. Localiza-se na região Amazônica, norte do Brasil, estado do Pará”.

Abaetetuba, pela antiga divisão do território paraense em Zonas Fisiográficas, pertence a zona Fisiográfica Guajarina. Tal divisão possui um caráter eminentemente geográfico. Com a divisão do estado em micro regiões homogênea, conferido um caráter mais político a essa mesma divisão territorial, o município de Abaetetuba ficou inserido na microrregião homogênea 18, ao lado dos municípios de Bagre, Baião, Barcarena, Cametá, Igarapé-Mirí, Limoeiro do Ajurú, Mocajuba, Moju e Oeiras do Pará (MACHADO, 2008, p. 04)

Com uma nova divisão, “o município de Abaetetuba foi inserido na Microregião de Cametá, que agora compreende ainda os municípios de Baião, Cametá, Igarapé-Mirí,

Limoeiro do Ajurú, Mocajuba, Moju e Oeiras do Pará” (MACHADO, 2008, p. 04, BARROS, 2009, p.154).

Segundo Barros (2009, p. 154); em relação à economia local;

[...] está baseada, principalmente, nas atividades da pesca, do extrativismo, sobretudo do açaí, e na agricultura. [...] são desembarcadas, diariamente, cerca de 10 toneladas de pescado; uma parte fica no município e a outra é distribuída para cidades vizinhas e Belém. O açaí é outra produção importante. O mesmo local em que funciona a feira, pela manhã, no período da tarde, transforma-se num estacionamento de caminhões, que encostam diariamente para fazer o carregamento do açaí, o qual, em épocas de produção, chega todos os dias das ilhas.

Ainda para esse autor, “o açaí é outra produção importante”. O mesmo local em que funciona a feira, pela manhã, no período da tarde, transforma-se num estacionamento de caminhões, que encostam diariamente para fazer o carregamento do açaí” (BARROS, 2009, p. 154), o qual, nos meses de julho a dezembro que a sua produção é mais intensa, chega de manhã e à tarde das ilhas e são descarregadas no cais da cidade e transportadas para diversos municípios do Pará principalmente para a capital do estado.

A cidade de Abaetetuba possui uma série de elementos culturais de muita relevância e ao longo de sua história passou por várias etapas de denominações, aqui vamos explorar as mais significativas da cidade.

Abaetetuba no início do século XX, era conhecida como “terra da cachaça”, por causa de sua grande produção artesanal nos engenhos abaetetubenses;

Os engenhos, no início do século XX eram contados as dezenas: S. Francisco, Boa Vista, S. José, Anapu, Mangual, Costa Maratauíra, Maracapucu, Alcântara, Viúva Marques, S. Paulo, Carapajó, Vila Alegre, Bela Vista, Engenho do Didi Solano, do Chiquinho Nobre entre outros. Alguns eternizados nas páginas do Álbum sobre o Pará mandado editar, em 1908, pelo governador Augusto Montenegro e aqui reproduzimos (REVISTA-VER-O-PARÁ, 2002, p.45).

A seguir alguns engenhos das primeiras décadas do século XX;



Figura 02: Engenho Mangal
Fonte: NALDO, (2011)



Figura 03: Engenho Maratauíra
Fonte: NALDO, (2011)

Segundo Filgueiras, Silva e Castilhos (2010) a cachaça abaetetubense atingiu a produção de Cinco milhões de litros por mês, garantindo trabalho as dezenas de ribeirinhos que moravam ao entorno dos engenhos, bem como aos engenhistas a importação para alguns países da Europa;

Abaetetuba ficou famosa por sua cachaça artesanal. Entretanto, a concorrência com as cachaças fabricadas industrialmente acabou com essa tradição secular. Embora ainda não estejam programadas, visitas aos engenhos abandonados podem de futuro, ser uma interessante atração turística (REVISTA VER-O-PARÁ, 2002; p.07).

São diversas opiniões a respeito do declínio e desaparecimento dos engenhos abaetetubense e enfocam;

[...] desde a antiga política protecionista do extinto instituto do açúcar e do álcool, passando pelo advento das leis trabalhistas e sociais (os engenhos regiam-se pelo sistema de aviamento, sem maiores vínculos empregatícios) e chegam a ausência de espírito de modernidade e competitividade que fizeram com que as marcas industriais de outros estados ganhassem a concorrência com o produto local, mesmo com reconhecida qualidade inferior (REVISTA VER-O-PARÁ, 2002, p. 45).

Contudo, com a frequente falta de investimento na pequena indústria, cujo maquinário se desgastou, influenciou diretamente na produção. Além disso, a entrada no mercado municipal de outros estados (principalmente Nordeste) oferecidos por um preço mais barato atingiram em cheio a indústria local, começando então a sua degradação (FILGUERIRAS, SILVA e CASTILHOS, 2010).

Até o ano de 2013 o único engenho da região que artesanalmente produzia a cachaça era o Engenho Pacheco, localizado na ilha Furo Grande, atualmente encontra-se desativado e em ruínas por falta de manutenção e investimentos por parte das autoridades governamentais.



Figura 04: Ruínas do Engenho Pacheco.

Fonte: ROCHA, 2010- Disponível em: <http://ademirhelenorocha.blogspot.com.br/2010/03/ilhas-rios-igarapes-furos-de.html>.

Falar, sobre “as causas que levaram a outrora próspera indústria de aguardente de cana em Abaetetuba ao desaparecimento, produziria muitos livros sobre o assunto, porém, precisaria de mais investigações” (REVISTA VER-O-PARÁ, 2002, p. 44). O que se pode afirmar é que a mais ou menos uma década, só existia uma pequena unidade fabril, engenho Pacheco, mostrado a cima, que produzia perto de 1.000 litros por mês de uma cachaça sem nome.

Muitos moradores da região, bem como familiares do pequeno engenho, defendem a tese de falta de estímulos para que os empresários invistam e assim voltem a produzir a famosa cachaça abaetetubense, mesmo que de forma artesanal e como produto turístico.

Enquanto isso o pequeno comerciante Jurandir Correa Pacheco, simbolizando a última resistência, vai mantendo o seu Engenho Pacheco, sem infraestrutura, mas, com persistência, produzindo uma pequena produção, que é usufruída por um pequeno numero de privilegiados dentro do próprio município.

Segundo Pacheco “a sua pequena produção é vendida para outros comerciantes que a engarrafam em embalagem artesanais (normalmente revestida com talas de miriti, mas a cachaça continua pagã, ainda não foi batizada)” (REVISTA VER-O-PARÁ, 2002, p. 46).

Este cidadão abaetetubense, “já recebeu propostas para uma espécie de tombamento do engenho, que lhe garantiria uma remuneração mensal destinada exclusivamente à manutenção de sua pequena indústria dentro dos parâmetros atuais” (idem, p. 47).

Embora aparentemente tentadora a proposta, Pacheco prefere, ainda, apostar no sonho da expansão. A matéria-prima de sua pequena indústria é adquirida dos próprios canaviais que também resistem, mesmo desprovidos das novas técnicas que permitem a melhoria genéticas da cana-de-açúcar (REVISTA VER-O-PARÁ, 2002, p. 47).

A seguir imagem da cachaça artesanal produzida na ilha furo Grande, zona rural do município de Abaetetuba;



Figura 05: Garrafas de cachaça empalhada com fibra de miriti

Fonte: <https://www.google.com.br/search?q=cacha%C3%A7a+Pacheco+Abaetetuba&source>

Sabemos que só o sonho do comerciante Pacheco, não é o suficiente para sustentar sua pequena empresa, principalmente pela falta de “incentivos, das dificuldades para a obtenção de financiamentos para a modernização de seus equipamentos, compra de vasilhames etc.” (REVISTA VER-O-PARÁ, 2002, p. 48). Mas, sobretudo o incentivo e apoio de autoridades governamentais de Abaetetuba, bem como, os grandes empresários através de políticas voltadas para questões culturais e atrações turísticas para a nossa região.

Após esse período, a cidade passou a ser conhecida como “a cidade das bicicletas” ou para algumas pessoas “Pequim Amazônica”, por causa do elevado número de bicicletas, “estabelecendo paralelo com a cidade chinesa famosa pelo extraordinário número desse veículo” (REVISTA VER-O-PARA, 2002; p. 07). “A verdade é que existiram mais de 20.000 bicicletas e uma curiosidade: o taxiclista, ou seja, em vez de automóvel a pessoa usava uma

bicicleta, com condutor, para se deslocar pela cidade” (p.07). Os mesmos cobram uma taxa para deslocarem as pessoas para determinados lugares, hoje em dia já é mais escasso essa prática. Com o aumento da produção da motocicleta e suas facilidades de locomoção, muitas pessoas passaram a adquirir esse outro veículo.



Figura 06: Taxiclistas em frente ao Mercado-1970

Fonte: Rocha, 2010.



Figura 07- Mototaxista em frente à Praça de Conceição

Fonte: Rocha, 2010.

Na imagem observamos vários taxiclistas esperando os passageiros voltarem do comércio com suas compras. Ir para o comércio a pé e voltar com os batalhadores eram uma rotina. As crianças esperavam ansiosa a chegada do pai com as compras, as pessoas aproveitavam para passear na bicicleta, observar a paisagem e jogar conversa fora.

Os taxiclistas eram o meio de transporte mais utilizado na cidade de Abaetetuba nos anos 70, segundo o senhor Manoel, era utilizado a bicicleta para o passeio, para os casais de namorados e também para o trabalho. Era comum, os comerciantes nessa

época terem total confiança em um taxiclistas, pois eram pessoas humildes e confiáveis, os mesmos transportavam compras, dinheiro, mulheres e crianças para consulta entre outros (LIMA VAZ, 2014; p.21).

E a outra denominação que ainda persiste até os dias atuais é “Abaetetuba capital mundial do brinquedo de miriti”.



Figura 08: artesã abaetetubense Nina Abreu
Fonte: Revista Ver-o-Pará, 2002.



Figura 09: Brinquedos de miriti em Belém – PA
Fonte: Revista Ver-o-Pará, 2002.

O brinquedo de miriti é a alma visível de Abaetetuba. “Nele, os artesãos configuram a imagem de uma forma de felicidade ainda não perdida pelo homem” (LOUREIRO, 2012; p.15).

O miritizeiro, (*Mauritia flexuosa*), é uma palmeira abundante na região de Abaetetuba. Sua altura varia de 30 a 50 metros. É uma árvore familiar de múltiplo uso: meio de subsistência, cestaria, materiais de artesanato, complemento na construção de habitação, fruto de agradável sabor, com inúmeras possibilidades. A macia polpa ou bucha da palmeira, após da retirada da casca de talas que a envolve, é suporte para a fabricação do tradicional Brinquedo de Miriti, joias do artesanato artístico que é símbolo de Abaetetuba (LOUREIRO, 2012; p.15).

Esta palmeira é abundante na região da várzea de Abaetetuba, como ocorre em outros estados da federação brasileira. No Brasil é conhecida principalmente como buriti e miriti. Com essa palmeira é possível produzir diferentes brinquedos, que [...] “desvela-se na sociedade abaetetubense uma forma de identidade comum de infância e de pertencimento a mesma historia na terra” (LOUREIRO, 2012; p. 14).

Na produção dos brinquedos de Miriti, o artesão, geralmente integrado com a família, esculpindo e entalhando nessa bucha ou poupa macia e leve,

produz formas simples, recriando a realidade, como se fossem a miniatura do mundo da infância não perdido ainda no homem adulto. São barquinhos de velas, casas, igarités, cobras-que-mexem galos, frangas, peneiros com patos para o tucupi, casais de dançarinos, soca-soca no pilão, galinhas que se movimentam para bicar milho, cenas de trabalho, de moradia ou lazer. E novos objetos artesanais são criados a cada ano (LOUREIRO, 2012; p. 14).

Segundo Santos (2012; p.10) este artesanato de miriti “atualmente tombado como patrimônio histórico cultural de origem imaterial-lei estadual nº 7.433 sancionada em 30/06/2010”.

O município de Abaetetuba também é uma terra cheia de tradições e lenda;

A cultura amazônica é povoada de mitos e lendas, seres encantados da teogonia cabocla que habitam as encantarias lugares sagrados, nos fundos dos rios a semelhança do Olimpo, montanha grega habitada por suas divindades. Os brinquedos de miriti de Abaetetuba são formas de encantamentos visíveis sobre a terra, revelações das encantarias poéticas da infância, que perduram submersas no rio da existência. Neles, a poesia da infância continua revelando mesmo no homem adulto, a ternura inocente de viver (LOUREIRO, 2012; p. 15).

Uma lenda que podemos destacar aqui é a mais conhecida à lenda e a da “cobra grande”

Dizem os moradores que um exemplar desse incrível personagem do lendário amazônico habita sob a ilha da Pacoca, perto da sede municipal, e toda vez que ela se mexe, derruba o cais da cidade. Curiosamente, Abaetetuba não tem mais cais: todos os que foram construídos, acabaram desmoronando. Um pequeno trapiche e usado como atracadouro. Conta o senhor Manoel que existia sim a cobra grande, e esta era encantada. Em uma noite ela derrubou a ponte grande em 1973. Em uma noite de inverno, após uma pequena chuva a ponte deu sinal, dando um rangido, nesse momento foi retirada a cobertura de zinco da ponte e algumas pessoas que tinham bares ali. No outro dia, a Chatinha, embarcação que transportava de Cametá a Belém, deixou alguns passageiros em Abaetetuba no Trapiche e desatracou, nesse momento houve um rejujo de água no rio, que em seguida sacudiu o trapiche e tudo veio abaixo, com o estalo as pessoas correram e ao atravessar a vala feita com o acidente, uma pessoa caiu e foi coberta pelo aterro que dava acesso ao trapiche. Contam que foi nesse momento que a Cobra Grande apareceu lá fora, dando a entender que fora ela a causadora do acidente (LIMA VAZ, 2014; p. 22).

Dizem os moradores antigos do município de Abaetetuba que a lenda é verdadeira e que sua cabeça habita embaixo da igreja de nossa senhora da conceição, e seu rabo se localiza embaixo da ilha da Pacoca, e toda vez que essa cobra se mexe o acidente com o cais acontecia.

A praia de Beja é um dos pontos de referência de lazer da cidade, se caracteriza como uma excelente opção, com suas areias brancas e águas doces e mornas, inúmeras barracas vendem bebidas e refeições, algumas oferecendo atrações musicais, despertando muito o interesse de turistas, no mês de julho a prefeitura da cidade disponibiliza uma série de eventos, shows, torneios esportivos, muitas bandas regionais se apresentam durante o festival de verão no mês de julho.

1.4 ZONA RURAL: VIVÊNCIAS E DESAFIOS DOS ALUNOS DO CURSO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO



Figura 10: Zonas das ilhas de Abaetetuba
Fonte: Blog do Ademir Rocha, 2010

Segundo o Projeto Político- Pedagógico do Curso de Licenciatura em educação do Campo (2009), “o curso destina-se a formação inicial de professores e ou jovens da área rural, para atuarem nas escolas do campo situadas em contextos socioculturais diversificados do Baixo Tocantins” (PPC, 2009; p. 04).

De acordo com esse projeto, o curso é oferecido somente aos sujeitos que vivem e moram nas zonas rurais, diante disso, esses alunos que cursam a licenciatura em educação do campo, habitam a zona rural de alguns municípios do estado do Pará, entretanto, a maioria, habita as ilhas do município de Abaetetuba que destacaremos a seguir.

O município de Abaetetuba, como já mencionado, está dividido em duas grandes extensões: zona urbana onde se encontra a parte da cidade, ou zona urbana e a zona rural, a

qual se localiza nas ilhas do município, compreendidos por furos e igarapés, bem como as estradas e ramais da região.

Aqui daremos destaque para os lugares, os quais residem uma parte considerável de alunos do curso de Licenciatura em educação do Campo, isto é, a zona rural ou campo do município de Abaetetuba.

Abaetetuba tem uma extensa rede hidrográfica, com rios navegáveis em quase toda sua extensão, além dos incontáveis furos e igarapés. O principal é o Rio Tocantins que, em terras do município recebe, pela margem direita, as águas do Rio Meruí, também conhecido como Maratauíra. O Rio Meruí separa a zona de terra firme, situado a leste do município, da zona das ilhas, que se situa a Oeste, e recebe, por sua vez, as águas de vários rios, dos quais se destacam: pela margem direita os rios Piquiarana, Arapapu, Acaraqui, Genipaíba, Ipixuna, Jaurá, Jarumã, Traíra-Miri, Guajará, Arapiranga e Uruaenga; pelas margens esquerdas, os rios Tucumanduba, Quianduba, Maracapucu, Arumanduba, Paramajó e Caripetuba (REVISTA VER-O-PARÁ, 2002; p. 16).

Além desses rios podemos destacar os diversos furos e igarapés, dos quais podemos citar “os furos do limão e Miritipucu que são afluentes do Rio Maratauíra pela margem direita e os furos Panacoera, Pinheiro e Grande e os igarapés Felipe, das Almas, Sirituba e Açú” (p.17) e seus afluentes pelas margens esquerdas.

O rio Abaeté que banha a maioria dos ramais e as estradas, “recebe, pelas margens direitas os igarapés Murutínga, Bonito, Pindobal e Piquiatuba e pelas margens esquerdas o furo do capim e os igarapés Marataia e Xingu-Miri” (p. 17).

O município é um verdadeiro arquipélago, tal a quantidade de ilhas existente em seus territórios, no total, são 72. “Cerca de 45 delas formam a chamada zona das ilhas das quais as mais importantes são Capim, Sirituba, Campompema, Pacoca, Cururu, São Bento, São Francisco, Santo Antônio e Coelho” (p. 17).

Em quase todos esses lugares em meio a florestas, ramais, rios e igarapés moram os alunos do curso de licenciatura em educação do campo, que para chegarem ao município de Abaetetuba, precisam sair de suas moradias, entre 1 e 4 horas da madrugada, as vezes até mais cedo, para chegar à Universidade Federal do Pará e conseguir estudar. Se o barco ou ônibus atrasar, precisam esperar de 2 ou 3 horas para ver se conseguem outras conduções de vizinhos ou amigos, porém se estas não vem, faltam as aulas. E se vir chegam atrasados, se sentindo prejudicados pela situação e as vezes constrangidos pela falta de bom senso do professor.

De acordo com entrevistas desses alunos muitos professores que ministram aulas no curso de educação do campo não compreendem esse atraso, e muitas vezes falam coisas desagradáveis como: [...] da próxima vez você venha nadando, que você chega no horário (FORMANDO, 2012). [...] Por que vocês não procuram ficar nas casas de parentes e amigos na cidade para que isso não venha acontecer” (FORMANDO, 2014). [...] então prá que vocês vêm estudar, se quase todo o dia chegam atrasados, se eu fosse vocês nem vinham (FORMANDO, 2013).

Muitos alunos do curso de educação do campo, perdem dias de aulas na Universidade Federal do Pará, por morarem em lugares que secam durante alguns meses do ano, como os que moram em cabeceiras de igarapés ou de rios. Alguns desses alunos, para não faltarem as aulas, precisam sair de suas residências a noite e dormirem em casas de parentes que moram nas margens dos rios para poderem chegar na cidade de Abaetetuba e estudarem.

Segundo Ferraz (2010, p. 26) “a vida na várzea é movida pela pulsação das águas, que sobem e descem, inundam e secam, chegando a ter variações de nível superior a 10 metros”. Os alunos do curso de educação do campo do campus de Abaetetuba;

[...] deparam-se anualmente com este movimento: enchente cheia/ vazante-seca, e necessitam adaptar suas estratégias de sobrevivência para lidar com as mudanças, nesta alternância. Não há como prever a alteração do nível das águas, não há uma margem exata de volume de água (cheia) e nem de enxugamento (vazante). Há previsões, muitas vezes acertadas (FERRAZ, 2010, 26).

Este ciclo influencia no “cotidiano de comunidades ribeirinhas de tal modo que o mundo do trabalho, os festejos, o calendário escolar e o corriqueiro são organizados em função desta sazonalidade” (FERRAZ, 2010, p.26). Além da influência desse ciclo na vida cotidiana desses povos, estes, enfrentam também a falta de tecnologias entre eles o computador e a internet para acessar e produzir seus trabalhos acadêmicos, a falta de áreas para os telefones celulares para comunica-se com a zona urbana, as grandes mareas que pegam no trajeto de ida e volta para suas casas entre outras.

No entanto, nesses contextos ribeirinhos¹⁰ não existem somente dificuldades, mas eles vivem “sob uma auréola de lendas e fascínio, exerce atração e oferece possibilidades de

¹⁰ O ribeirinho é o caboclo que habita a proximidade dos rios, lagos e paranás, com profunda relação com as águas, que é o elemento definidor de sua vida. Envolveu como população dominante nos últimos duzentos e cinquenta anos, resultado do encontro étnico e cultural de descendentes indígenas, camponeses nordestinos, africanos e europeus. (FERRAZ, 2010, p. 24).

inexplorados domínios para a inteligência” (FERRAZ, 2010, p. 18), possuem saberes que podem contribuir para o desenvolvimento local e até mesmo mundial.

São conhecimentos sobre o uso de diferentes estratégias dos ciclos biológico e dos recursos locais, como a pesca artesanal, a confecção de diferentes artefatos de talas e cipós, produções de farinhas entre outros que seve de subsistências para as diversas comunidades existente na região.

CAPÍTULO II

EDUCAÇÃO DO CAMPO E A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

Nesse capítulo realizaremos uma discussão teórica a respeito da educação do campo no Brasil, e como esta foi tratada pela políticas educacional da época. Em seguida daremos destaque para a pedagogia da Alternância uma contra proposta de ensinar que faz parte do currículo da educação do campo do campus universitário de Abaetetuba.

2.1 EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL: TRAJETÓRIA A PARTIR DE 1990

Ao iniciarmos o debate em torno da educação do campo, tivemos como preocupação colocar em discussão o “tratamento dispensado” pelos dirigentes políticos à “educação rural” ao longo da história da educação brasileira, considerando as grandes transformações sócio-políticas e econômicas e as conquistas que foram ocorrendo dentro desta área até chegarmos à construção do projeto popular de educação para as escolas do campo e dos cursos do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), bem como os cursos de Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO).

Não iremos aqui iniciar uma incursão dentro desses paradigmas educacionais que impuseram à educação rural um caráter de atividade marginal nos anos 20 a 30 do século passado, mais especificamente quando essa educação tornou-se alvo de inúmeros programas oficiais do governo para o desenvolvimento social e econômico da sociedade, sendo esta educação entendida como um caminho para a redenção do(a) homem/mulher do campo e de uma forma mais ativa de inclusão do Brasil na modernidade do século XX. Apenas tentar fazer uma breve historiografia para compreendermos a transição da educação rural para a educação do campo, hoje.

Podemos destacar que foi a crescente industrialização e a urbanização no mundo ocidental que veio a implicar mais profundamente na transformação do gênero da vida urbana, causando também inúmeras modificações na vida rural.

Poderíamos afirmar que no período que se inicia a industrialização no Brasil apenas algumas cidades conseguiram apresentar certa diferença de classes sociais, a semelhança no “meio rural em algumas regiões se apresenta com a mesma estrutura anterior e em outras houve poucas alterações, o que quer dizer que em regiões mais pobres as diferenças entre o

meio rural e o urbano em relação ao modo de viver” (QUEIROZ, 1978, p. 59) eram quase imperceptíveis.

Na década de 20, por exemplo, com o crescimento do grande fluxo migratório interno, com as populações do interior brasileiro saindo do campo em busca de trabalho em áreas mais industrializadas, ocorreu conseqüentemente o inchaço populacional nas cidades o que originou graves problemas de ordem social e política como “o desemprego, surgimento de favela, deficiências sanitárias, desajustes psicossociais, etc” (WERTHEIN e BODENAVE, 1981, p.179).

Faz-se necessário observar que nesse período, há uma transição do modelo econômico escravocrata cafeeiro para uma economia capitalista industrial. Esse novo modelo econômico expropriou os camponeses que, sem emprego, sem terra, não tinham como sustentar a família e assim, foram obrigados a migrar para cidade.

[...] analisando a conjuntura da época, percebe-se que essas populações são muito mais expulsas do campo e de suas atividades profissionais do que propriamente pela possível melhoria de vida na cidade. A vinda para o meio urbano não é propriamente uma escolha, é tão somente a única alternativa que se apresenta (ALMEIDA, 2005, p. 281).

Fica evidente nessas abordagens que a mudança de modelo econômico e a precarização da vida no meio rural obrigou as populações camponesas a migrarem para o meio urbano. Ainda para esse autor, durante esse período houve forte migração de pessoas do campo para a cidade, e estes indivíduos faziam este movimento em busca de melhores condições de sobrevivência, embora o incipiente processo urbano industrial acabasse por frustrar as suas expectativas.

Nesta ocasião, houve um pequeno interesse em torno da educação rural, no sentido de conter a migração rural e urbana e de tal modo evitar um colapso nas cidades. Algumas atitudes foram tomadas pelos governos responsáveis pela política da época, onde nortearam “os programas educacionais rurais que começariam a ser implantados com o intuito de superar os problemas acima referidos” (WERTHEIN & BODENAVE, 1981, p. 179).

Assim, surgiu o que foi denominado de ruralismo pedagógico, que consistia em uma ação voltada para “prender” o homem/mulher ao campo, evitando-se ainda o inchamento populacional das grandes cidades que iniciavam seu processo de urbanização e industrialização (LEITE, 1999).

O ruralismo pedagógico não tinha, contudo, caráter emancipatório, ou seja, esta proposta político-educacional não se preocupava com a transformação da realidade do educando, tendo em vista o seu ser-mais (FREIRE, 2011). Não basta efetuar a contextualização social da educação, relacionar conhecimento e realidade, há que se avançar com o desenvolvimento de uma consciência crítica em um movimento de conscientização, que torna inseparável teoria e compromisso com a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e garantidora da liberdade (FREIRE, 1982).

Em 1930 houve a conquista da hegemonia política pelo grupo industrial-urbano que manteve a prática das negociações com variados setores inclusive o agrário. Nesse momento, são organizadas na educação duas frentes: uma para continuar a conter a migração no campo e outra técnico-profissional para atender as demandas das cidades. É também nesse período que o governo cria o Ministério da Educação e Saúde com a finalidade de valer-se da educação como instrumento para sanear as epidemias que se difundiam no meio rural, e também há incentivo às reformas de política pública, com a tendência de fazer a volta aos campos como forma de deter a atração das classes rurais para a cidade e com essa preocupação de povoar e sanear a zona rural (PAIVA, 1987).

A Constituição de 1934 reflete as pressões da sociedade brasileira, expressas em uma ocorrência emblemática como o “Manifesto dos Pioneiros”, mas também na insatisfação de setores dos cafeicultores, de intelectuais, da classe média e até das massas populares urbanas. Essa Constituição assegura, mesmo que de maneira ainda frágil, o financiamento para o atendimento escolar do campo como responsabilidade do poder público.

[...] em 1937, cria-se a Sociedade Brasileira Rural com o objetivo de expansão do ensino e preservação da arte e folclore rurais. O sentido de contenção que orienta as iniciativas no ensino rural se mantém, mas, agora, coloca-se explicitamente o papel da educação como canal de difusão ideológica. Era preciso alfabetizar, mas sem descuidar dos princípios de disciplina e civismo (MAIA, 1982, p. 28).

Com o começo do Estado Novo de 1937 a 1945, apareceu uma maior preocupação com a escolarização da população do meio rural, frente à questão dos permanentes índices de analfabetismo e do fluxo migratório interno que continuava a ser um incômodo às elites urbanas. Desse modo, surgem os primeiros programas de oferta de educação no meio rural, no sentido de manutenção produtiva e desenvolvimento da sociedade política e civil.

Diante da pouca operacionalidade dos programas realizados até então e do agravamento das disparidades socioeconômicas entre as regiões brasileiras, desenvolvem-se, durante as décadas de 1960 e 1970, outros programas de atendimento à carência rural. Entretanto, todos ainda continuavam nas mesmas lógicas dos anteriores, a de entender o campo como lugar marginal. Surgem inúmeras instituições com o objetivo de fixar o homem/mulher no campo e ao mesmo tempo conter a expansão dos movimentos agrários e das lutas camponesas (LEITE, 1999) que se alastravam pelo Brasil, controlando os movimentos populares e estimulando as organizações sindicais como: Movimento de Educação de Base (MEB) e os Centros de Cultura Popular (CCP), ambos influenciados pela proposta de educação do Sistema Paulo Freire (GOHN, 1994).

De um modo geral, os resultados dos programas e políticas governamentais foram o fortalecimento da hegemonia social da classe dominante, da discriminação cultural e do aumento das dependências econômicas e sociais dos segmentos subalternizados, em especial das populações rurais que estão em regiões menos desenvolvidas do país. Deste modo, identificamos que esta é a linha dominante e, que pode ser percebida nos projetos educacionais realizados nos dias atuais sob responsabilidade “das instituições como Ministério da Educação e Cultura, Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e a Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural do Governo do Distrito Federal – EMATER entre outros. [...] que se referem às perspectivas do governo para educação rural na década de oitenta” (CALAZANS, 1981).

Mesmo com as imposições governamentais às populações rurais, sempre foi crescente a luta no campo por seus direitos historicamente construídos e cidadania. Isso com forte influência dos movimentos sociais ligados à luta do campo, que apontaram novas diretrizes para a educação básica no campo que se referem desde a oferta da escolarização a seu financiamento.

Desse modo, na década de 90, a educação destinada ao meio rural tornou-se “Educação do campo”. O governo federal, através de parceria com os vários ministérios e com movimentos ligados à luta do campo, lançou vários programas e projetos para a educação do campo.

Essas são conquistas históricas desses movimentos que sempre estiveram à frente de seu tempo na luta pela democratização do ensino no Brasil.

Tais sujeitos se mostram diferentes e exigem respeito. Denunciam o silenciamento e o esquecimento por parte dos órgãos governamentais e

lutam por uma escola do campo que não seja apenas um arremedo da escola urbana e, sim, uma escola que esteja atenta aos seus sujeitos específicos (SILVA JUNIOR & BORGES NETO, 2011, p. 50).

Entretanto, é preciso estar alerta para que tais conquistas não sejam transformadas em instrumento de cooptação e controle do estado sobre a ação da sociedade civil.

Tudo isso é fruto das lutas contemporâneas no campo educacional, que iniciaram desde 1998, em Luziânia/GO, a Conferência Nacional por uma Educação Básica no Campo, sob a coordenação da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e Fundo das Nações Unidas para a Infância, (UNICEF), momento em que se pretendeu analisar experiências educacionais e de formação profissional desenvolvidas em áreas rurais ligadas ao propósito de construir este novo projeto nacional de educação, que trás uma concepção de educação do campo de fato.

[...] aquela que trabalha os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos grupos de trabalhadores e trabalhadoras do campo, nas suas diversas formas de trabalho e de organização, na sua dimensão de permanente processo, produzindo valores, conhecimentos e tecnologias na perspectiva do desenvolvimento social e econômico igualitário desta população (FERNANDES, CERIOLI, CALDART, 2004, p.53).

Assim sendo, na conferência foram definidas diretrizes para a construção da educação básica do campo, em que a educação do campo precisa ser uma educação específica e diferenciada, Isto é, alternativa. Mas, sobre tudo, deve ser uma educação, no sentido amplo de processo de formação humana, que constrói referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando a uma humanidade mais plena e feliz (Relatório da Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo 1998; p. 24).

Nascem, então, as diretrizes para a construção do projeto popular para as escolas do campo, ao mesmo tempo em que se fortalecem as iniciativas já existentes da Pedagogia da Alternância, todas vinculadas a um projeto maior de sociedade e ao mesmo tempo fundamentadas na legislação da educação brasileira atual (Lei 9394/96), que como conquista dessa luta histórica dos movimentos sociais e das organizações governamentais e não governamentais, conseguiram garantir o reconhecimento da singularidade, da importância e contribuição da educação do campo para o desenvolvimento social.

Nesse contexto da legislação brasileira atual, não poderíamos deixar de abordar os aspectos importantes e relevantes para a educação do campo trazidos pela Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), especificando a necessidade de uma base comum e da formação ampla do cidadão que possa contemplar as características regionais e locais da sociedade brasileira, o que ajuda na construção e na apropriação de saberes universais inerentes à formação humana, em que o (a) educando (a) tenha condições de transitar dentro dos espaços coletivos, quer urbanos, quer rurais.

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; II- organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar as fases do ciclo agrícola e as condições climáticas; III-adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 2012, p. 25-26).

A Lei apresenta com clareza a oferta de educação básica para a população do campo, respeitando-se às peculiaridades das regiões e afirmando que se deve priorizar a construção de metodologias e a elaboração de conteúdos curriculares apropriadas à realidade dos (as) alunos (as), incluindo-se a preocupação com a adequação do calendário escolar de acordo com a realidade agrícola sazonal, socioeconômica e cultural das populações do campo.

As transformações sociais e a participação dos movimentos sociais na luta por uma educação de qualidade influenciam, significativamente, a definição de novas diretrizes para a Universidade pública hoje. Essas são conquistas históricas desses movimentos, que sempre estiveram à frente de seu tempo na luta pela democratização do ensino superior em nosso país.

A partir dessas lutas encontramos a construção dos projetos de educação superior, no caso do Pará foram marcados pela atuação da Universidade Federal do Pará que através da parceria com a FETAGRI e o MST¹¹, iniciou o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)¹², que se estende desde alfabetização de jovens e adultos à formação acadêmica de nível superior dos educadores e educadoras do MST, além das escolas de ensino fundamental difundidas nos acampamentos e assentamentos.

¹¹ Universidade Federal do Pará através de seus Campi desenvolveu o curso de Pedagogia da Terra (marabá e Belém), Letras e Agronomia no Campus de Marabá e o curso de Pedagogia das Águas no Campus de Abaetetuba, todos cursos de nível superior.

¹² Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).

O Programa de Apoio À Licenciatura em Educação do Campo (LEG)¹³, que visa à formação inicial de professores para a docência na Educação Básica em escolas do campo para atuação nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, realiza-se em regime de alternância em universidades públicas, habilita para docência multidisciplinar, com currículo e organizados por áreas de conhecimento que se articula em saberes necessários. Na Universidade Federal do Pará, o campus Universitário de Abaetetuba mantêm turmas de Educação do campo vinculadas ao PROCAMPO e turmas regulares ofertadas através do Processo seletivo anual, assim como o Campus universitário de Cametá e Altamira, que já conta com turmas de licenciatura em educação do campo.

O PROCAMPO foi aprovado em 2006, pelo MEC, reconhecido como uma política pública promovida pelo Estado (Governo), “no sentido de apoiar e promover a formação inicial dos docentes do campo, no âmbito das universidades públicas” (COSTA, 2012, p. 78).

Objetivou em sua execução ampliar a oferta da educação básica no campo; Possibilitar a expansão da educação básica no e do campo; Docentes com baixa qualificação e salários inferiores aos da zona urbana; A exclusão e a dívida histórica do poder público com educação e formação dos povos do campo;

É um programa que tem como missão apoiar a implementação de cursos regulares de LPEC nas IPES de todo o país. Tal licenciatura volta-se especificamente para promover a formação inicial superior de educadores/as do campo, por meio da estratégia de formação por áreas de conhecimento em regime de alternância pedagógica para atuação docente nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas do campo (BRASIL, in. COSTA, 2012, p. 78).

O programa Procampo para ser concretizado passou por lutas históricas que foram promovidas a partir de intensas mobilizações, reivindicações realizadas pelos movimentos sociais e sindicais do campo, aquí pode-se destacar o MST, que juntamente com as universidades públicas, intelectuais e (ONG's) “conseguiu inserir na pauta da agenda governamental à proposição de uma política nacional de formação docente específica e permanente, voltada para valorizar os sujeitos do campo e suas formas de organização de vida e trabalho” (COSTA, 2012, 78). Porém, não é isso que vem acontecendo no campus universitario de Abaetetuba.

¹³ Destaco a importância desse programa em virtude de termos participado da coordenação pedagógica da primeira turma do Procampo no Campus Universitário de Abaetetuba.

Com a falta de profissionais com formação específica para trabalhar com as turmas de educação do campo, o campus universitario de Abaetetuba, possui um quadro de funcionários que vai de encontro com essa regra, isto é, a formação específica. Os professores que atuam com as turmas de educação do campo possuem formação em nível de pós-graduação stricto sensu em: Doutor em matemática, Doutor em ciências sociais, Doutor em Educação, Currículo e Formação de Professores, Doutor em Educação, entre outras.

Segundo Caldart et al. (2011) essas formações dos professores que atuam com as turmas de educação do campo, podem ter “outras bases, outras estruturas, outras concepções, que vai de encontro com debates originarios da educação do campo e ainda,

[...] porque os sujeitos envolvidos nesse encontro, movimentos sociais, governos e universidades não tem, em seu conjunto, os mesmos interesses e objetivos e nem a mesma dinâmica de atuação, ou seja, se o curso mantiver sua proposta de origem ele encarnará as tensões e contradições que estão hoje no conjunto da Educação do Campo, talvez agravada pelas tensões específicas do debate sobre formação de educadores que está no conjunto da sociedade (CALDART et al., 2011, p. 133).

Nas entrevistas a seguir podem-se destacar os pontos de vista mencionados anteriormente por Caldart et al. (2011) acima citado, quando perguntamos aos formadores das turmas de educação do campo, qual eram suas relações com o curso.

Uma relação institucional, uma vez que, a primeira intenção de trazer o curso de Educação do Campo para Abaetetuba surgiu da uma demanda do movimento social (FORECAT) (PROFESSOR 1).

Atualmente eu respondo pela atuação do curso, anteriormente eu juntamente com o professor Sebastião, com o Jadson, com Diselma do IFPA, com a professora Mara, constituímos o curso de Educação do Campo, juntamente com a Pedagogia das Aguas (PROFESSOR 2).

De acordo com a entrevista do professor (1) e (2) ficam evidente que as suas relações com o curso de graduação em educação do Campo iniciou apenas como uma relação institucional. Enquanto que o professor (2) demonstra que possui pouco conhecimento e vínculo com as demandas oriundas do contexto campesino, destacamos que os movimentos sociais que iniciaram os primeiros diálogos os na construção desse curso, logo há a importância do protagonismo desses movimentos no interior dos cursos de licenciatura em educação do campo.

Bom eu acho que duas relações com o curso de educação do campo, o primeiro é que eu sou professor de matemática na FACET e já ministrei disciplinas no curso, que é um curso da FACET e a segunda relação é que eu trabalho com a Educação do Campo já desde 2004 em outros lugares e faço as contribuições teóricas pedagógicas dentro do curso de produção das atividades de planejamento e tudo mais, essas duas são as relações que eu tenho direto com o curso (PROFESSOR 2).

O professor (2) esclarece que possui duas relações com o curso de educação do campo, uma concerne ao vínculo institucional e a outra a anos de experiências ministrando disciplinas no curso. Contudo, não possui uma formação específica para atuar no curso ou participou de formações continuadas em que discutissem a especificidade da licenciatura em educação do campo.

Olha a minha relação com o curso de Educação do Campo é relativamente nova, na minha trajetória profissional eu comecei como professor, trabalhei no magistério desde 1998, trabalhei com ensino fundamental, com o ensino médio e aí em 2011 quando eu entrei no IFPA na rede federal eu tive duas experiências com a Educação do Campo em Portel e em Moju pelo IFPA, na época o IFPA ofertava IFPA campus Belém ofertava cursos pra esses interiores tanto Portel como de Moju, e aí eu tive uma experiência bem rápida de uma disciplina (né) Introdução à educação e Sociologia Rural, então esses dois momentos assim que marcaram minha inserção no começo da minha trajetória do curso de Educação do Campo [...] (PROFESSOR 3).

O professor (3) explica que sua relação com o curso foi também pautada em experiências rápidas em disciplinas que compõe o curso de educação do campo. No entanto, deixa claro, a sua falta de formação específica para trabalhar com aos alunos camponeses.

Em termos institucionais eu não possuo nem um vínculo com o curso de Educação no Campo na Universidade Federal do Pará, a minha experiência no curso de Educação do Campo se dá na forma de colaboração, eu professor de História da Educação e como o curso de Educação do Campo possui uma disciplina História da Educação do Campo, então, vez ou outra, sou convidado a ministrar essa disciplina, para, além disso, o compromisso político e pedagógico com as questões das minorias sociais, eu me vinculo também ao debate da Educação do Campo, não só a Educação do Campo outras questões também relacionadas a essas minorias como a Educação Quilombola, a Educação Ribeirinha de um modo Geral, então a Educação do Campo ela atravessa essas dimensões que dizem respeito a essas minorias sociais (PROFESSOR 4).

O professor (4) relatou que a sua relação com o curso é somente de professor colaborador, ministrando disciplinas que tem relação em certa medida com o curso de educação do campo. No entanto, demonstra não possuir formação específica para atuar curso, mas que se esforça em proporcionar uma formação mais próxima possível.

Podemos dizer que parte dessas dificuldades mencionadas pelos entrevistados está atrelada ao seu envolvimento com uma nova modalidade de graduação com diferentes inovações, denominada de Licenciatura em educação do campo, que possui uma matriz curricular diferenciada das demais licenciaturas. Essa matriz curricular, em primeiro lugar tem como um de seus objetivos:

[...] desenvolver estratégias multidisciplinares de trabalho docente, organizando os componentes curriculares em quatro áreas do conhecimento: linguagens (expressão oral e escrita em língua portuguesa, Arte e Literatura); Ciências Humanas e Sociais; Ciências da natureza e Matemática; Ciências Agrária. Outra novidade desta estratégia formativa é [...] a docência por área de conhecimento, que habilita o educador, simultaneamente, para a gestão de processos educativos escolares e para gestão de processos educativos comunitários (MOLINA & SÁ, 2011, p. 13).

Além dessas novas estratégias, “o curso se propõe em garantir, um perfil de formação de educador vinculado às lutas dos povos do campo, capaz de compreender e intervir sobre a realidade na qual se insere a escola que acolhe seus educandos” (MOLINA & SÁ, 2011, p.14). Esta política de formação é central para que não se perca seu sentido, a de proporcionar uma formação de cidadãos que sejam capazes de transformar a realidade do espaço em que estão inseridos para uma melhor qualidade de vida.

A perspectiva de formação proposta pelo curso de Licenciatura em educação do Campo de Abaetetuba, não coincide com a formação dos professores que atuam nesse curso, pois, foram formados em uma dinâmica fragmentada, que Segundo Ferri, Prando e Pedrini (2014, p. 05) fundamentam-se, em [...] “um modelo linear e fragmentador do conhecimento”. Nesse ponto de vista, “aderente a uma concepção que se encontra presente, e às vezes dominante, em todos os ramos do pensamento ocidental, o conhecimento é apresentado como um bloco passível de ser dividido em segmentos”.

Esta forma de ensinar e aprender, como já mencionado, pode trazer dificuldades ao profissional que será formado, ou seja, os graduandos do curso de Educação do Campo, os fazendo pensar somente de forma fragmentada também.

Brandão (2016, p. 01) chama esse tipo de ensino formal urbanocêntrico que “utiliza como método de ensino a reprodução de informações e “conhecimentos”, sem debater” a realidade concreta dos povos camponeses.

2.2 A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

O Projeto pedagógico do curso de licenciatura em educação do campo se fundamenta, além de outros elementos, no regime de alternância que consiste na estruturação curricular fundada entre Tempo/Espaço Escola-Curso (TE); que se constitui em;

[...] tempo presencial em que os estudantes estão juntos na Universidade ou em outro local, onde se desenvolvem as aulas e orientações para trabalhos práticos nas comunidades de origem e para o desenvolvimento de todos os outros tempos educativos (ALMEIDA; ANTONIO, 2008, p.28).

E o Tempo-Espaço e o Comunidade-Escola do Campo (TC);

[...] é o tempo em que os estudantes estão em suas comunidades, desenvolvendo suas práticas, bem como outras atividades do Curso, de estudo e pesquisa. Entendemos esse tempo tanto para trabalhos individuais de cada estudante, como tempo reservado para os coletivos regionais, com acompanhamento de assessoria pedagógica (ALMEIDA; ANTONIO, 2008, p.28).

Entende-se por pedagogia da “alternância o período alternado de vivência e estudo na Escola, na Família e Comunidade. Nesse sentido a alternância passa a exercer uma função metodológica e pedagógica no processo formativo dos educandos” (NOVAIS DE JESUS, 2010, p. 09). É o diálogo entre o saber sistematizado e o saber popular em que o educando e a sua realidade (família, propriedade, comunidade) são o foco central do processo ensino-aprendizagem (GHEDIN, 2012, p. 244).

De acordo com este autor, não “existe alternância sem uma integração da família e do meio socioprofissional em que a escola está inserida” (GHEDIN, 2012, p. 244). A organização das famílias, profissional e instituições asseguram a originalidade desta pedagogia.

[...] a alternância não é uma facilidade pedagógica. Sua introdução modifica, de fato, os componentes em jogo em toda situação educativa. Com a alternância, deixa-se uma pedagogia plana para uma pedagogia no espaço e no tempo. Não nos encontramos mais somente na clássica triangulação professor-aluno-saber no seio de uma classe. Só a dinâmica da pedagogia ativa não basta e precisa entrar na pedagogia experiencial, na pedagogia da complexidade (GIMONET, *apud*, GHEDIN, 2012, P. 245).

Essa pedagogia oportuniza meios para que o aluno agricultor do curso de educação do campo se aproprie dos conhecimentos somados com o que já sabe e construa outros, criando as próprias condições de trabalho em sua comunidade, a partir da vivência que ele tem e do conhecimento que é capaz de gerar.

Esta forma de ensinar e aprender possibilita uma formação criadora.

[...] uma verdadeira colaboração, cogestão, coabitação, coação, onde o meio profissional intervém no meio escolar e esta intervém no meio, com intervenções na educação – formação do aluno pela alternância, que não se limitam a um ou dois fatores, mas se estendem a toda a complexidade do mundo que envolve a vida do formado (família, amigos, trabalho, economia, cultura, escola, política...), onde nenhum dos elementos que intervêm é passivo, todos são parceiros, coautores, corresponsáveis, comprometidos (PUIG-CALVÓ, 1999, p. 21).

Neste tipo de metodologias é assegurada que “a formação alternada supõe dois programas de formação: o da vida e o da escola”;

O primeiro oferece conteúdos informais e experienciais, e o segundo conteúdos formais e acadêmicos. Cada um desses “programas” possui sua própria lógica. O Plano de Formação tem como objetivo reunir numa terceira lógica, as duas lógicas complementares, mas muitas vezes, contraditórias, que são a da vida e a dos programas escolares (GIMONET, 2007, p.70).

Através da pedagogia da alternância “em tempos e espaços distintos (familiar, profissional, social e escolar) compreende-se a formação integral” [...] ela abarca aos “inúmeros elementos, fatores e relações que se apresentam como possibilidade e também necessidade de se fazerem presentes na aprendizagem dos graduandos do curso de educação do campo” (GIMONET, 2007, P. 71).

Consideramos que os depoimentos a seguir não se assentam com a perspectiva apontada pelos autores. Vejamos:

Como eu já falei o Tempo-comunidade, quando trabalhamos o Tempo-Comunidade é nas disciplinas específicas como práticas e estágios (é...) por mais que o nosso PPC obrigue, seja obrigatório o Tempo-comunidade e o Tempo-Universidade agente passa aqui na universidade, **mas agente não tem esse Tempo-Comunidade no campo, como por exemplo, na última disciplina nós fizemos um trabalho em uma escola da cidade (né) com um exercício que não faz a mínima associação com o campo e fica até incoerente (né) como é que agente está na Educação do Campo e nossos trabalhos são feitos na cidade?** Agente percebe que tem dificuldades, que a nossa turma é a noite que funciona e que grande parte trabalham durante o dia, acho que isso não seria desculpa por que se agente está em um curso agente tem que seguir que de fato ele está propondo muitas das vezes agente não percebe isso então, **nosso Tempo-Comunidade é extremamente falho (né) (tristeza) agente tá no sétimo período e nós estamos praticamente no último ano de curso e não tivemos um aproveitamento qualitativo no que diz respeito ao Tempo-comunidade, isso eu posso dizer com propriedade** (FORMANDO, 2012).

Agente fez dois Tempo-Comunidade, um foi em uma comunidade diferente não foi na minha eu tive que ir pra outra comunidade, eu gostaria de ter feito na minha (risos) agente sempre quer trabalhar dentro da comunidade da gente, buscar o melhor (pra) nossa comunidade, então eu tive que fazer em outra comunidade não que seja ruim e bom conhecer a realidade de outras comunidades, mas eu gostaria de ter feito na minha, **o outro eu fiz na minha comunidade foi muito bom foi até com a professora Teca (fictício) , foi muito bom mas eu acho que precisa melhorar o Tempo-Comunidade, cada um deve fazer na sua comunidade por que sabe a sua realidade, no trabalho que eu fiz na minha comunidade eu falei sobre a economia a história da comunidade agente constatou a economia, a renda, com o que eles trabalham, a educação, foi no primeiro semestre de 2014**, o outro foi em física que agente foi pra escola do campo na comunidade da Colônia Nova agente foi dar lá uma disciplina de física, agente fez uma aula sobre velocidade, agente fez uma dinâmica com os alunos explicou (pra) ele o conceito de velocidade média ai foi bem legal (risos) (FORMANDO, 2013).

Nas entrevistas é possível compreender que a pedagogia da alternância é reconhecida pelos formandos como uma metodologia que fundamenta e valoriza a educação do/no campo no campus universitário de Abaetetuba, porém, alguns professores ainda encontram dificuldade em realiza-la de fato, e ainda outros tentam realizar, porém de forma deficientes devidos inúmeros fatores como:

[...] das condições oferecidas aos formandos e formadores, bem como do fazer pedagógico desses últimos [...] propor-se a superar a divisão de horários, a fragmentação do conhecimento nos tempos/espacos educativos, a forma de acompanhamento do TC. Isso implica (re) pensar a organização das disciplinas, e suas respectivas cargas horárias, assim como o longo período de TC e o apertado período de TA (COSTA, 2012, p. 132).

Além dessas dificuldades existem outros desafios em se trabalhar com a pedagogia da alternância como se pode perceber nos depoimentos dos professores formadores do campus de Abaetetuba:

Bem o desafio é muito grande, pois primeiro passa pela formação do professor, o professor tem que querer se identificar com o curso, entender a filosofia da Pedagogia da Alternância pra poder praticar (né), então, o primeiro desafio é esse desde que o professor encare isso, leve isso a sério (né), tente colocar isso em modo que realmente tem que ser, aí o segundo desafio é colocar em prática (né), tentar articular juntos com os alunos o tempo que ele tem lá na comunidade, ele possa não só desenvolver suas atividades como agricultor, como lavrador, mas também nesse tempo possa também observar o conhecimento que foi dado aqui na instituição (PROFESSOR 1).

Através do depoimento do professor (1), um dos maiores desafios de se trabalhar com a pedagogia da alternância no curso de Educação do campo está relacionado a falta de formação específica, mas pudera esse curso é novo no Campus Universitários de Abaetetuba, somente em 2011, que foi inserido as primeiras turmas. Outros elementos é que não temos ainda formação em mestrado ou doutorado nessa área, refletindo nessa falta de formação específica, mencionadas pelos professores para realizar uma formação, a qual prepare os alunos do curso de educação do campo a atuarem não somente em escolas urbanas, mas respeitando também as especificidades das escolas do campo, “oportunizando uma escolarização que além de contextualizada, aconteça em todos os níveis e modalidades de ensino (OLIVEIRA e MACÊDO, 2017, p. 02) .

O corpo docente da faculdade de educação do campo precisa, além dessa formação específica, de outros elementos como: formação continuada, experiência com os movimentos sociais, vivencia com a realidade do campo e mais comprometimento com o curso de licenciatura em educação do campo. Isso os ajudaria em sua auto formação.

A formação continuada pode ser entendida como uma das estratégias fundamentais para o processo de construção de um novo perfil profissional do professor. Porém, não qualquer formação, mas “a orientação teórico-conceitual crítico-reflexiva vem sendo apontada pelos diferentes estudos como orientação mais adequada para a formação continuada de professores” (SILVA e ARAÚJO, 2005, p. 02).

Ainda para esses autores é preciso abandonar o conceito de formação como processos de atualização que se dão “através da aquisição de informações científicas, didáticas e

psicopedagógicas, descontextualizadas da prática educativa do professor, para adotar um conceito de formação que consiste em construir conhecimentos e teorias sobre a prática docente” (SILVA e ARAÚJO, 2005, p. 02), a partir da reflexão crítica.

De acordo com Imbernón (2001, p. 48-9) “a formação terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc. realizando um processo constante de auto avaliação, que oriente seu trabalho”. E para todo esse processo de reflexão “exige uma proposta crítica da intervenção educativa, uma análise da pratica do ponto de vista dos pressupostos ideológicos e comportamentais subjacentes”.

Alarcão (2003) sugere o modelo reflexivo a partir de quatro conceitos são eles: o conhecimento na ação¹⁴; a reflexão na ação; a reflexão sobre a ação; e a reflexão para a ação.

O conhecimento na ação é o conjunto de saberes interiorizados (conceitos, teorias, crenças, valores, procedimentos), que são adquiridos através da experiência e da atividade intelectual, mobilizados de forma inconsciente e mecânica nas ações cotidianas do professor, em situações reais do exercício profissional.

A reflexão na ação é a reflexão desencadeada durante a realização da ação pedagógica, sobre o conhecimento que está implícito na ação. Ela é o melhor instrumento de aprendizagem do professor, pois é no contato com a situação prática que o professor adquire e constrói novas teorias, esquemas e conceitos, tornando-se um profissional flexível e aberto aos desafios impostos pela complexidade da interação com a prática. No entanto, a reflexão realizada sobre a ação e para a ação é de fundamental importância, pois elas podem ser utilizadas como estratégias para potencializar a reflexão na ação.

A reflexão sobre a ação é a reflexão desencadeada após a realização da ação pedagógica, sobre essa ação e o conhecimento implícito nessa ação. Neste momento, também poderá ser realizada a reflexão sobre a reflexão realizada durante a ação.

A reflexão para a ação é a reflexão desencadeada antes da realização da ação pedagógica, através da tomada de decisões no momento do planejamento da ação que será desenvolvida (SILVA e ARAÚJO, 2005, p. 02).

De acordo com os autores a postura reflexiva não sugere apenas o saber fazer do professor, mas principalmente que “ele possa saber explicar de forma consciente a sua prática e as decisões tomadas sobre ele e perceber se essas decisões são as melhores para favorecer a aprendizagem de seus alunos” (p.03).

¹⁴ Nesse contexto a palavra ação se entende toda atividade profissional do professor.

A importância do envolvimento dos professores do campus de Abaetetuba com os movimentos sociais se faz necessário, devido em primeiro lugar, a proposta para a formação do Curso de Licenciatura em educação do Campo que é resultado de mobilizações e lutas desses Movimentos como: a Federação dos trabalhadores na Agricultura (FETRAGRI), os Movimento Social Sem Terra – MST e grupos do povo do campo que são eles. Sem-terra, povos da floresta, pescadores, quilombolas, ribeirinhos, extrativistas, assalariados rurais, entre outros. E ainda, foi através de lutas coletivas desses movimentos que conseguimos o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), as escolas de ensino fundamental conquistadas nos acampamentos e assentamentos, o grupo permanente de trabalho (GPT) de educação do campo do MEC, as Diretrizes Operacionais para a educação básica nas escolas do campo que teve como resolução nº 1/2002 do CNE/CEB entre outros.

Segundo Gohn (2010) esses movimentos se configuram como:

Um movimento social é sempre expressão de uma ação coletiva e decorre de uma luta sociopolítica, econômica ou cultural. Usualmente ele tem os seguintes constituintes: demandas que configuram sua identidade; adversários e aliados; bases, lideranças e assessorias – que se organizam em articuladores e articulações e formam redes de mobilizações; práticas comunicativas diversas que vão da oralidade direta aos modernos recursos tecnológicos; projetos ou visões de mundo que dão suporte a suas demandas; e culturas próprias nas formas como sustentam e encaminham suas reivindicações. [...] Os movimentos sociais têm nos direitos a fonte de inspiração para a construção de sua identidade (GOHN 2010b, p.14). (grifos nossos)

São movimentos coletivos “fundamentados por um projeto de vida e de sociedade; ressignificam os ideais clássicos de igualdade, fraternidade e liberdade com a tematização da justiça social, solidariedade e autonomia; atuam como movimentos de fiscalização e controle das políticas públicas” (Ghon, 2010, p. 15) atuando em fóruns, conselhos, câmaras, em escala local, regional e nacional impulsionados “pelas alterações das relações entre Estado e sociedade civil uma vez que as políticas sociais institucionalizadas buscam a coesão e o controle social pela mediação de políticas públicas de inclusão social” (GHON, 2010, p.15).

Esses sujeitos de ações política foram responsáveis pela transformação da sociedade, no caso do campo, por uma reforma agrária radical que atendesse aos desejos da classe trabalhadora (GOHN, 1997).

Outro fator que precisa fazer parte da formação dos professores do Curso de educação do Campo é a vivência com a realidade camponato, conhecer sua realidade, sua cultura, é

preciso ser mais que professor é preciso ser militante, não apenas por ideologia e funções políticas, mas também pelo fato de encontrar-se inserido em alguma das suas estruturas organizacional.

Através de dados coletados pelas entrevistas, verificamos que os (as) professores (as) que ministram as disciplinas no curso, pouco ou ainda não conhecem a realidades dos alunos do curso como se pode ver a seguir:

Eles não sabem da nossa realidade, não tem noção, nunca ouviu falar, nunca leu em algum lugar, então como vão dar aula pra quem não conhece hum [...] (FORMANDO 2014).

[...] nenhum professor me acompanhou até agora é só orientado aqui na universidade, fica muito difícil (pra) se deslocar (pras) comunidades tem que ser em equipe escolher um lugar e sair, não dá (pra) acompanhar todo mundo, os lugares são longes (FORMANDO, 2013).

[...] o tempo comunidade nos fazemos sozinhos, por que o professor chega com tema pronto diz o que quer e cada um vai pra sua comunidade em equipe ou sozinho, eu geralmente faço sozinha e falta uma (uma...) comunicação, uma interação entre os alunos e os professores, seria bom na minha opinião é claro, se o professor pudesse levar as equipe (né), pra conhecer uma comunidade, agente fosse e ele pudesse explicar melhor, por que tem professor que quando agente chega ele diz assim:” O trabalho não está bom, não era isso o que eu queria, ele nem conhece a nossa realidade, mas fica criticando em minha opinião não está bom, não estou satisfeita, essa é a minha opinião (FORMANDO, 2015).

As dificuldades dos formandos em realizar atividades do tempo comunidade sozinhos são maiores sem a presença dos professores como se pode ver nos relatos, pois, estes deveriam ser os mediadores do processo de ensino e aprendizagem. De acordo com Pezzin (2007, p. 120) os docentes precisam vivenciar e se fazerem em diferentes espaços/tempos: no Curso de Licenciatura em Educação do campo, “em sua prática pedagógica que pautados em Thompson procura-se chamar de experiência, em sua militância”(PEZZIN, 2007, p. 120) . Nesses diálogos eles se transformarão em intelectuais orgânico, na perspectiva gramsciniana, ou seja; “intelectuais organicamente vinculados ao Movimento, e que transformam sua prática pedagógica em um ato político, espaço onde opera para modificar o seu ambiente, tendo dialeticamente suas práticas modificadas por este mesmo ambiente” (PEZZIN, 2007, p. 121).

De acordo com Pezzin (2007) as teorias de Gramsci, é contrario as que valorizam a elitização dos intelectuais, “este autor valoriza com singularidade o saber popular,

defendendo a socialização do conhecimento e recriando a função dos intelectuais, conectando-os às lutas políticas dos subalternos” (p.117).

Ainda para Pezzin (2007, p. 117) Gramsci;

[...] rompe com os discursos que entendiam os intelectuais como um grupo em si, autônomo e independente. Deixando de considerá-los de maneira abstrata, como casta separada dos outros, [...] apresenta os intelectuais intimamente entrelaçados nas relações sociais, pertencentes a uma classe, a um grupo social vinculado a um determinado modo de produção (PEZZIN, 2007, p. 117).

A autora, continua, mencionando que Gramsci, em seus discursos destacava que em;

[...] cada grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção, cria para si, [...], de um modo orgânico, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, [isso em todas as esferas da vida – social, político, econômico, cultural] (GRAMISCI, apud, PEZZIN, 2007, p. 117).

A partir dessas abordagens em seus discursos, Gramsci, “diferencia o que designou de intelectuais orgânicos e intelectuais tradicionais. Estes últimos eram basicamente os verdadeiros intelectuais” (p. 117).

De acordo com Gramisci, “os intelectuais tradicionais são independente, acima das classes e alheios às questões centrais da própria história” (GRAMISCI, *apud*, PEZZIN, 2007, p. 117). São os famosos intelectuais de gabinetes.

No entanto os verdadeiros intelectuais orgânicos “tem consciência de seu vínculo de classe, e por isso, estão ao mesmo tempo conectados ao mundo do trabalho, às organizações políticas e culturais mais avançadas que o seu grupo social desenvolve para dirigir a sociedade” (SEMERARO, apud, PEZZIN, 2007, p. 117). Anulando “com a concepção do intelectual ‘superior’ e separado, com o filósofo ‘detentor da verdade’ e guia da polis” (PEZZINI, 2007, p. 117). Esses intelectuais segundo Gramisci, são mais comprometidos e vinculados à cultura, à história e à política das classes subalternas na construção de uma nova hegemonia (p. 117).

De acordo com nossas entrevistas os professores que estão atuando com essas turmas de licenciatura em Educação do campo, tem apenas **formação disciplinar que muitas vezes, acaba por segmentar o pensamento e a construção de conhecimento dos educandos. Muitas instituições de ensino “concebem a educação por meio de disciplinas e propõe um trabalho**

isolado para que o aluno aprenda conhecimentos parcelados, o que se deve em grande parte à própria formação do professor, enraizada em modelos tradicionais de ensino” (PEREIRA, CAZEIRO e SANTOS, 2011, p. 02).

Nesse tipo de formação “as disciplinas escolares são ensinadas, em geral, de forma absolutamente independente, naquilo que chamamos de disciplinaridade feroz” (GERHARD e ROCHA FILHO, 2012, p. 02).

Essa dinâmica atua como fator agravante do repúdio às disciplinas científicas, já que os alunos não são levados a perceber as ligações existentes entre os diferentes conteúdos, ou entre estes e as questões dos seus cotidianos [...]. Uns poucos conseguem por si mesmos, ligar informações de uma com outra disciplina, e com seus conhecimentos anteriores, e aprendem, mas “a estrutura de disciplinas desanima, não incentiva iniciativas dos estudantes para o estudo nem para a pesquisa autônoma. Não estimula a atividade crítica nem a curiosidade intelectual.” (SANTOMÉ, *apud*, GERHARD e ROCHA FILHO, 2012, p. 02).

Causando muitas vezes a falta de reconhecimento de como a aprendizagem ocorre, que segundo Gerhard e Rocha Filho (2012, p. 02) “a aprendizagem é sempre relacional, isto é, os seres humanos aprendem relacionando novas informações a conhecimentos anteriores, pois somente assim as informações ganham sentidos, sem os quais não ocorre aprendizagem”. Sabe-se que somente essa formação específica, mencionada pelo professor (1) não é o suficiente, pois, o professor precisa estar aberto para novos conhecimentos rumo a transformação de sua prática pedagógica.

Segundo Paulo Freire e Shor (1986) muitos professores enfrentam alguns temores para se transformar-se. O primeiro deles é “o risco que a utilização de uma ideologia de oposição causaria a sua carreira, se se envolvessem numa política de oposição dentro de suas instituições”. Outro medo é “o constrangimento de reaprender sua profissão diante dos estudantes”. Mas Paulo Freire e Shor (1986, p. 39) nos chama atenção que o medo é algo normal no ser, e que quando pensamos no medo nessas situações, “somos levados a refletir sobre a necessidade que temos de sermos muito claros a respeito de nossas opções, o que por sua vez, exige certo tipo de procedimentos e práticas concretas, que por sua vez, são as próprias experiências que provocam o medo”.

Na medida em que tenho mais e mais clareza a respeito de minha opção, de meus sonhos, que são substantivamente políticos e objetivamente pedagógico, na medida em que reconheço que, enquanto educador, sou um

político, também entendo melhor as razões pelas quais tenho medo, por que começo a antever as consequências desse tipo de ensino. Por em prática um tipo de educação que provoca criticamente a consciência do estudante necessariamente trabalha contra alguns mitos, que nos deformam (FREIRE, 1986, p. 39).

Ainda para este autor, “esses mitos deformadores, vêm da ideologia dominante na sociedade. Ao contestar esses mitos, também contestamos o poder dominante” (p. 39). Quando principiamos a “nos sentir envolvidos por medos concretos [...] temos que acrescentar outras clarificações originais de nosso sonho político. Devemos estabelecer certos limites para o nosso medo” (FREIRE, 1986, 39).

Outro desafio mencionado pelo professor (1) é a articulação entre o Tempo-Universidade e Tempo-Comunidade. Segundo Ghedin (2012, p. 259) a alternância de tempos e espaços no curso de educação do campo é complexo de se trabalhar pois “busca a formação completa do educando, dando a ele a oportunidade de dinamizar saberes em tempos e espaços alternados e simultaneamente integrados, rompendo com a dicotomia entre teoria e prática, ligando o saber ao fazer”.

Para que haja uma integração formativa nos diferentes espaços, é necessária uma didática específica, com instrumentos metodológicos que ajudem a articular o Tempo-Escola-Família, o Tempo-Escola e o Tempo Socioprofissional [...] a educação do campo deve ser construída a partir da realidade de seus sujeitos, com escolas que sejam vinculadas política e pedagogicamente à história, a cultura, a organização social e humana destes povos, devendo ser adequada aos tempos e espaços em que eles fazem parte (GHEDIN, 2012, p. 261).

A articulação entre os tempos e espaços de ensinar e aprender dentro da pedagogia da alternância segundo o autor, “quando mediados por instrumentos pedagógicos, fomenta uma práxis de transformação da realidade. A alternância como processo de ensino e aprendizagem acontece em espaços e territórios diferenciados e alternados” (GHEDIN, 2012, p. 262).

Eu vejo que tem dois desafios [...] um interno e outro externo, o desafio interno [...] é a gente convencer os professores de que essa permissão da entrada da identidade do aluno no âmbito da formação acadêmica, no âmbito do tempo escola (né) [...] pra trabalhar os conceitos [...] são elementos que compõe os seus processos formativo, então, muitas vezes é essa a primeira resistência é uma resistência interna [...] a resistência externa tá no sentido de as pessoas quando elas vão trabalhar a estrutura da Alternância no Tempo-Comunidade muitas vezes a comunidade não consegue compreender quais são as relações que o aluno quer desenvolver, então, quando ele chega

com uma situação de pesquisa solicitada nas disciplinas pra ele desenvolver na comunidade, a comunidade as vezes resiste no sentido de não dar todas as informações, de achar que alguém está querendo se meter, que estão querendo roubar ideias, então, aí é um processo também de convencimento da comunidade principalmente pelo seguinte, tanto a universidade, quanto a comunidade eles não estão acostumados com esse modelo, entendeu? [...] na realidade o processo da alternância ele só vai dar certo, no momento que tanto esse sujeito interno, quanto esses sujeitos externos tiverem consciência de que os dois estão trabalhando num processo de construção do conhecimento, quando isso acontecer a dimensão que isso vai tomar ela não vai ficar só âmbito da Educação do Campo, ela vai passar pra outras instancias formativas [...] a universidade como um todo ela tem no seu processo formativo dois aspectos, o teórico e o prático, se a gente for observar a alternância é exatamente isso, o teórico é o Tempo-Escola, o prático é o Tempo-Comunidade, se os outros cursos tomassem consciência desse outro tipo de argumentação que os dois podem contribuir no processo de construção, agente passaria isso pra matemática, pra física, pra biologia, pra história, pra qualquer outro curso dentro da universidade, mas as resistências ainda são grandes, mas a gente vai convencendo por aqui, pro ali (PROFESSOR 2).

Para o professor (2) a palavra resistência é outro desafio para desenvolver a pedagogia da alternância no curso de licenciatura em educação do campo, e essa vai desde os professores, que não consegue colocar na sua prática a realidade, a cultura e a identidade do educando para trabalhar os conceitos das diferentes disciplinas, bem como a falta de conhecimento das comunidades rurais e da Universidade sobre os principais objetivos da pedagogia da alternância.

Olha, são dois eu acho que dependendo de como é o perfil dos professores é a compreensão dos professores em relação a isso, acho que esse é o grande desafio que agente tem (pra) enfrentar, em geral, por exemplo no nosso curso de ciências da natureza, em geral os professores que vem das áreas das exatas e das naturais, tem um perfil epistemológico que dificulta a compreensão desse processo, principalmente das contextualização desse conhecimento e de se incorporar nessa dinâmica do curso, o curso exige o movimento dos movimentos sociais, curso exige que você tenha uma relação direta com o agricultor (né) que o conhecimento ele tem que ser outro (né), por exemplo tu vais discutir a questão vírus por exemplo, ou insetos etc. isso tem tudo que estar contextualizado à prática de vida desse homem do campo, as suas práticas produtivas e nós temos uma cultura, por exemplo em geral dos professores de pensar no conhecimento dentro do espaço da universidade sem essa relação de troca, entre o conhecimento dado no campo, dentro daquilo que a escola do campo faz e o conhecimento científico, acho que essa é a grande dificuldade que a gente tem, mas em geral a gente está tentando, tentar resolver esse resolver esse processo (PROFESSOR 5).

O professor (5) deixa claro que além dessa resistência há ainda o desafio epistemológico de cada professor, que tem um perfil profissional centrado em sua área de conhecimento. Isso dificulta a compreensão do processo, principalmente da contextualização desses conhecimentos e de se incorporar na dinâmica do curso, o curso exige o movimento dos movimentos sociais, curso exige que você tenha uma relação direta com o agricultor que o conhecimento ele tem que ser outro.

O desafio maior eu vejo que tá na universidade mesmo é uma questão ainda de estrutura orgânica das universidades que ainda não conseguiram se adequar [...] isso passa por questões funcionais, por exemplo não temos no SIGAA uma questão bem prática, possibilidades de estar enquadrando professor numa disciplina chamada Tempo-Comunidade, isso já é um obstáculo então, nós temos que adequar, então, o que até agora temos feito no curso de Educação do Campo aqui, a gente passou o Tempo-Comunidade para as Práticas Pedagógicas, então, o Tempo-Comunidade eles acontecem nas práticas pedagógicas (né). [...] uma outra questão é o envolvimento do professor, a gente teve algumas dificuldades de quadros de professores (né), isso ainda impede um trabalho interdisciplinar (né) e por outro lado impede um exercício da alternância de uma forma mais consolidada (né), então o engajamento ele deve ser algo que fazer parte (né) o momento inclusive de construção desse Tempo-Comunidade que antecede e deve ter a participação do professor a gente ainda tem muitas dificuldades de levar o professor pra lá (né), ainda há uma resistência muito grande [...] uma questão importante pra condução de tudo isso é que ele possa estar fazendo esse acompanhamento, por que ele foi admitido dentro de um curso, cuja questão norteadora perpassa justamente por isso, pelo fato dele estar disponível a ir conhecer a realidade do aluno, a ir fazer um link com esse aluno, dessas questões que norteiam os fatos que passam a partir da sua realidade que de certa forma tem que estar consolidado ou contemplado em algum momento de discussão, de reflexão em sala de aula, então eu vejo que essas duas questões elas ainda são (incompreensível) pra esse labirinto que a gente está colocando, pra uma perspectiva de construção de uma outra licenciatura (né)[...](PROFESSOR 3).

O Professor (3) acredita que um dos desafios é a questão de estrutura orgânica das universidades que ainda não conseguiram se adequar a nova configuração do curso de educação do campo. Outro desafio destacado é a questão da participação, envolvimento o engajamento do professor no tempo comunidade, que ainda encontra muitas dificuldades de acompanhar o aluno nessa atividade prática e ainda outro é a discussão interdisciplinar.

De acordo com Pereira, Cazeiro e Santos,(2011, p. 02), a proposta da interdisciplinaridade, pode vir a suprir a necessidade dos educando “de aprender a partir do contexto e de suas vivências, já que propõe uma visão de muitas facetas do conhecimento e não mais de um conhecimento específico”.

Com bem coloca Rodriguez; Breyner (2010, p.07).

A prática da interdisciplinaridade pressupõe, como pano de fundo, a formação humanística. Sem ela, são vãs as tentativas de fazer surgir, no formando, uma atitude compreensiva em face do mundo. O pressuposto é basicamente este: a realidade é complexa. O conhecimento pode dar testemunho dela, mas não esgotá-la. O mundo da vida é muito mais complexo e rico do que o da representação.

O autor ressalta que a formação dos professores deve ser pautada aspectos interdisciplinares e visão não linear da realidade para que, posteriormente, o profissional da educação possa abordá-los em sua prática pedagógica. Porém, para a prática disciplinar é preciso que o professor abandone as “posições acadêmicas prepotentes, unidirecionais e não rigorosas que fatalmente são restritivas, primitivas e "tacanhas", impeditivas de aberturas novas, camisas-de-força que acabam por restringir alguns olhares, taxando-os de menores” (FAZENDA, 1998, p. 13). É preciso exercitar um olhar “mais comprometido e atento às práticas pedagógicas rotineiras menos pretensiosas e arrogantes em que a educação se exerce com competência” (FAZENDA, 1998, p. 13).

De acordo com Fazenda (1998) para uma prática interdisciplinar no cotidiano escolar é preciso levar em consideração algumas categorias como: linguagem, identidade, totalidade e interdisciplinaridade.

A primeira categoria é a linguagem, que não “é apenas um instrumento, um meio, mas uma revelação do ser íntimo e do laço psíquico que nos une ao mundo e a nossos semelhantes” de acordo com essa autora, “se a linguagem for desordenada, o universo corre o risco de se achar em desequilíbrio” (FAZENDA, *apud*, HAAS, 2011, p. 57).

De acordo com essa autora, "a linguagem assinala a linha de encontro entre o eu e o outro, pois ao tentarmos nos explicar, ao tentarmos nos fazer entender, estamos a um tempo nos descobrindo e tentando descobrir o outro para fazê-lo nos entender" (FAZENDA, *apud*, HAAS, 2011, p. 57).

Em relação a categoria identidade, a autora ressalta que “é considerada um processo construído, apoiado na tomada de consciência gradativa das capacidades, possibilidades e probabilidade de execução [...] configura-se num projeto individual de vida e trabalho (FAZENDA, *apud*, HAAS, 2011, p. 57).

De acordo com a autora para uma aproximação sobre “as questões da Linguagem e da Identidade para a Interdisciplinaridade, outras categorias vão surgindo, como: diálogo,

comunicação, cotidiano e, fundamentalmente, a prática, que muitas vezes é confundida com a Totalidade” (HAAS, 2011, p. 57).

A categoria Totalidade, apesar de anunciada, não tem compromisso com seu significado ideológico, mas é compreendida como o esforço de superação da fragmentação do conhecimento. Uma busca para o "conhece-te a ti mesmo", para, no exercício de interioridade, reconhecer as próprias limitações, a provisoriedade, anunciando o conhecer-se interdisciplinarmente, não mais em fragmento e autorizando uma nova prática, a que vê nos limites e impossibilidades novos conhecimentos (FAZENDA, *apud*, HAAS, 2011, p. 57).

Nas práticas interdisciplinares é preciso levar em consideração “uma relação de reciprocidade, de mutualidade, que pressupõe uma atitude diferente a ser assumida frente ao problema de conhecimento, ou seja, é a substituição de uma concepção fragmentária para unitária do se humano” (FAZENDA, *apud*, HAAS, 2011, p.57).

Nas “questões da interdisciplinaridade, é possível planejar e imaginar, porém é impossível prever o que será produzido e em que quantidade ou intensidade” (FAZENDA, 1998, p. 08).

Uma educação que abraça a interdisciplinaridade navega entre dois polos: a imobilidade total e o caos. A percepção da importância do passado como gestor de novas épocas nos faz exercer paradoxalmente o imperativo de novas ordens, impelindo-nos à metamorfose de um saber mais livre, mais nosso, mais próprio e mais feliz, potencialmente propulsor de novos rumos e fatos (FAZENDA, 1998, p.08) .

O processo interdisciplinar desempenha um papel decisivo no sentido de dar corpo ao sonho de fundar uma obra de educação à luz da sabedoria, da coragem e da humanidade (FAZENDA, 1998, p.08). É uma nova pedagogia comprometida com a educação escolar.

De acordo com o professor (04) os desafios enfrentados no curso de educação do campo são que:

[...] muitos alunos não vem dessa tradição de encarar a sua pertença a comunidade como pertença política e dos próprios pais não perceberem essa importância, isso [...] gera um embaraço pra gente, por que os alunos não conseguem perceber que a gente quer que ele se insira politicamente na comunidade, que ele comesse valorizar e informação política (né), o pensamento crítico isso é um embate por que, eu acho que isso é uma herança do ensino médio, da educação básica de um modo geral, daquela

concepção que o aluno vem pra universidade pra absorver conhecimento, e agente quer que ele seja produtor do conhecimento, isso implica que ele tenha um compromisso político com a sua formação e com a formação da sua comunidade [...] então isso é um grande desafio pra gente implementar a Pedagogia da Alternância nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo [...] por que essa ideia [...] é voltar pra comunidade, o aluno se inserir e leva os conhecimentos que ele adquiriu na universidade pro interior da própria comunidade, isso nem sempre se dá de forma muito tranquila, as vezes o próprio aluno não consegue fazer esse aporte ele precisa do acompanhamento do professor, não é? E o que acontece muitas vezes é que eles são mandados pras comunidades pra desenvolverem as atividades sem um acompanhamento docente (né), aí fica como uma atividade que não se caracteriza como Pedagogia da Alternância (né), não tem essa relação universidade e escola [...] tem dois momentos diferentes,[...] como se fossem separados e não são, estão vinculados, então interacionados, o momento universidade e o momento comunidade, então do ponto de vista docente eu vejo isso como uma dificuldade, como um desafio na Educação do campo em Abaetetuba

A gente tem presenciado (né), no começo do curso uma dificuldade, uma resistência em relação a alguns professores de aceitar essa ideia de implementar a Pedagogia da Alternância no curso, por que nem todos conhecem, nem todos já utilizaram e talvez, por questões de falta de conhecimento encarem ela com receio, com um certo afastamento, mas aos poucos a gente tem percebido que eles tem começado a entender do que se trata e eles estão implementando (né), a gente espera que daqui a pouco tempo, todo mundo já consiga perceber que é importante e o que é que caracteriza, que diferencia o curso de Educação do Campo dos demais, é exatamente essa identidade de que é necessária essa relação entre universidade e os movimentos sociais, entre universidade e comunidade no qual o aluno pertence, já que o curso que tem uma especificidade muito forte (né), do ponto de vista político e educacional é isso (FORMADOR 4).

O professor (04) traz ainda outros desafios que o campus de Abaetetuba vem enfrentando no curso de educação do campo. O primeiro deles está relacionado com a dificuldade dos alunos do curso, que não vem da tradição de encarar a sua pertença à comunidade como pertença política e dos próprios pais não perceberem essa importância, isso segundo o formador, gera um desafio para os professores, por que os alunos não conseguem perceber que os professores, desejam que ele se insira politicamente na comunidade, que ele comesse valorizar as informações política, o pensamento crítico. Ainda na fala deste professor, fica claro a resistência de alguns professores em trabalhar com a pedagogia da alternância, pois, uns não a conhecem e outros tem certo receio de utiliza-la, por ser uma metodologia nova e precisar de bastante conhecimento a seu respeito.

Algo que nos faz refletir na fala deste professor é que o mesmo procurar culpados para essa dificuldades, mencionando a educação básica como a principal responsável pela má formação dos alunos a qual não estimula uma visão critica de sua realidade. De acordo com o

professor o objetivo do curso de educação do campo e que os alunos seja produtor do conhecimento, porém isso implica que ele tenha um compromisso político com a sua formação e com a formação da sua comunidade.

Fica evidente nas entrevistas também a importância da presença do professor no acompanhamento dos alunos no tempo comunidade, pois segundo o formador (4), “o próprio aluno não consegue fazer esse aporte ele precisa do acompanhamento do professor”. E muitas vezes os alunos são mandados para a comunidade sem acompanhamento docente, caracterizando uma atividade que não se identifica com a Pedagogia da Alternância propriamente dita com a relação universidade e escola. Se torna uma atividade, entre dois momentos separados e não os são, estão vinculados, interacionados, o momento universidade e o momento comunidade.

Olha, são dois eu acho que dependendo de como é o perfil dos professores é a compreensão dos professores em relação a isso, acho que esse é o grande desafio que agente tem (pra) enfrentar, em geral, por exemplo no nosso curso de ciências da natureza, em geral os professores que vem das áreas das exatas e das naturais, tem um perfil epistemológico que dificulta a compreensão desse processo, principalmente das contextualização desse conhecimento e de se incorporar nessa dinâmica do curso, o curso exige o movimento dos movimentos sociais, curso exige que você tenha uma relação direta com o agricultor (né) que o conhecimento ele tem que ser outro (né), por exemplo tu vais discutir a questão vírus por exemplo, ou insetos etc. isso tem tudo que estar contextualizado à prática de vida desse homem do campo, as suas práticas produtivas e nós temos uma cultura, por exemplo em geral dos professores de pensar no conhecimento dentro do espaço da universidade sem essa relação de troca, entre o conhecimento dado no campo, dentro daquilo que a escola do campo faz e o conhecimento científico, acho que essa é a grande dificuldade que a gente tem, mas em geral a gente está tentando, tentar resolver esse resolver esse processo (FORMADOR 5).

Nos depoimentos do formador (05) pode-se identificar que além da resistência citada anteriormente há ainda o desafio epistemológico de cada professor, que tem um perfil profissional centrado em sua área de conhecimento. Isso dificulta a compreensão do processo, principalmente da contextualização desses conhecimentos e de se incorporar na dinâmica do curso, “o curso exige o movimento dos movimentos sociais, curso exige que você tenha uma relação direta com o agricultor (né) que o conhecimento ele tem que ser outro (né)”.

Como se pode perceber na análise realizada, que são muitos os desafios dos formadores em realizar um trabalho com a pedagogia da alternância. Porém, é preciso um

grande esforço de superação, como grupo, como licenciatura para não comprometer o núcleo, o coração do curso de licenciatura em educação do campo.

Para Molina & Sá (2011) a pedagogia da alternância é a espinha dorsal que sustenta a licenciatura em educação do campo, não se pode imaginar uma formação para o campo sem um diálogo com que se estuda na Universidade e com o que se vive na experiência da vida, ou seja, tempo comunidade.

Não significa apenas um alternar físico, um tempo na escola separado por um tempo em casa. Os processos de ir e vir estão baseados em princípios fundamentais, tais como: a vida ensina mais do que a escola; que se aprende também na família, a partir da experiência do trabalho, da participação na comunidade, nas lutas, nas organizações, nos movimentos sociais (MOLINA & SÁ, 2011, p. 216).

E preciso o desenvolvimento do trabalho pedagógico com esse tipo de metodologia para que a formação de educadoras e educadores do Campo se tornem emancipatórias e transformadoras de realidades.

Porque, a educação nesta perspectiva, além de possibilitar o conhecimento científico de forma sistematizada, tem como margem de atuação a realidade do campo, com seus diferentes saberes e possibilidades educativas, nas quais a educadora ou educador cabe a tarefa de articular o saber científico e o saber empírico, proporcionando aos educandos e educandas a condição de transformadores da situação historicamente construída, de exploração e subordinação que assola o campo brasileiro (ALMEIDA; ANTONIO, 2008, p. 03).

Segundo Molina & Sá (2011, p. 217) a pedagogia da alternância “agrega necessariamente o movimento do sujeito no mundo, em seus diferentes contextos em que estejam inseridos, de forma que esta alternância seja integrativa”.

Nessa perspectiva, [...] a realização das atividades é entendida não como complementar, mas de interação permanente entre as atividades formativas e o trabalho do formador no processo educativo, em que os sujeitos e os sistemas constituem-se em um movimento dinâmico de formação e não uma mera transmissão de conhecimentos (Molina & Sá, 2011, p. 217). Vejamos os depoimentos:

Olha.. nós tivemos dois Tempo-Comunidade o primeiro que a gente fez foi na comunidade do Moju, do baixo Moju onde nós fomos pra lá num final de

semana que era (pra) gente fazer uma análise do modo de produção da comunidade, [...] tentou colocar no papel como era aquele modo de produção, como eles se articulavam, como era feita a farinha aí agente elaborava um mapa que a disciplina era Agricultura Familiar, e o que foi que a gente fez ? **Só entregou (pro) professor nem teve debate, teve um que o professor falou que a gente ia ter um diálogo com a comunidade foi numa mística, mas, nem a comunidade apareceu só fomos nós os alunos, não tem articulação nem com a disciplina,** nem com a comunidade, nós somos de Abaetetuba tem tantas áreas, estrada que a gente poderia fazer (Tempo-Comunidade) (pra) vivenciar nossa realidade, por exemplo, eu sou ribeirinha deveria ter um Tempo-Comunidade articulado (pra) realidade ribeirinha e o professor foi jogar a gente lá pro Moju (risos) é um outro município uma outra realidade [...] (FORMANDO, 2014).

Nosso Tempo-Comunidade no meu curso, ele teve muitas dificuldades (é...) primeiro nós somos uma turma de sessenta alunos e essa turma era dividida em quatro municípios Abaetetuba, Barcarena, Moju e Acará, e tinham muitas dificuldades, (pra) própria coordenação do curso (tá) acompanhando, como eles eram de municípios diferentes, essas dinâmicas eram totalmente diferentes, **às vezes ficava inviável de os professores (tá) indo em todas essas oficinas ou ajudando no aporte teórico, isso apenas ficava a cargo das disciplinas, e uma parceria também que era feita, era com a Secretaria de Educação, Setor de Educação que procurava (tá) ajudando na questão de transporte, ver a escola que ia fazer o projeto de intervenção, mas, (pros) próprios alunos não foi muito satisfatório o Tempo-Comunidade no caso da minha turma** (FORMANDO, 2012).

Com base nos depoimentos acima, podemos esclarecer que o TE deveria ser no curso de Licenciatura em educação do campo no campus de Abaetetuba “o tempo em que se socializa a teoria com os formandos e o TC o momento que esses sujeitos têm para dialogar com a realidade, tendo por base a teoria apreendida no TE” (COSTA, 2012, p. 136).

Nesse ponto de vista, compreendemos que o TE é um momento do debate e reflexão teórica que se articula com a realidade dos formandos, com a prática, a qual terá uma maior ênfase no TC,

[...] quando a teoria refletida permita ao educando dialogar com o contexto, de modo a (re) produzir conhecimentos e não simplesmente aplicá-los. E o TC é o itinerário formativo propício para potencializar não só a dimensão cognitiva, mas, afetiva, social, cultural, ambiental, étnica, entre outras (COSTA, 2012, p. 136).

Assim, pode-se dizer que existe dois territórios distintos, mas não separados, “que apresentam conflitos e consensos na construção da formação do educador do campo. Territórios que nos ajudam a provar que a formação docente está no e para além do espaço acadêmico” (COSTA, 2012, p. 136).

Segundo Ghedin (2012) para poder contemplar a necessidade de interação entre os conhecimentos científicos e o popular, “são utilizados diversos meios pedagógicos na formação por alternância que chamamos de ferramentas ou instrumentos pedagógicos” (GHEDIN, 2012, p. 245). Com o intuito de “possibilitar a apropriação da realidade e a sistematização da autoria dos jovens em seus conhecimentos” (PINHO, 2001, p. 06). Os instrumentos pedagógicos podem ser organizados:

Classificação	Instrumentos-Atividades
PESQUISA	<ul style="list-style-type: none"> • Plano de Estudo. • Folha de Observação • Estágios
COMUNICAÇÃO/INTERRELAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> • Colocação em Comum • Tutoria • Caderno de Acompanhamento. • Visita as famílias e à comunidade
DIDÁTICOS	<ul style="list-style-type: none"> • Visitas e Viagens de Estudo. • Serão de Estudo • Intervenções Externas • Cadernos Didáticos. • Atividade de Retorno • Projeto Profissional
AVALIAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação semanal. • Avaliação formativa.

Fone: Dossiê módulo III – UNEFAB, VITAE e SIMFR

Dentre todos esses “instrumentos, destacam-se o Plano de Formação e o Plano de Estudo” (NOVAIS de JESUS, 2011, p. 11).

[...] o Plano de Formação orienta toda a dinâmica pedagógica que envolve os vários atores responsáveis pela formação dos/as educandos/as. [...] articula todos os instrumentos pedagógicos e as reais condições para realizar-se um ensino interdisciplinar, ou seja, dialogar com as diferentes áreas do conhecimento (NOVAIS de JESUS, 2011, p. 12).

E o plano de estudo (PE) “é um instrumento pedagógico que visa estudar e pesquisar temas ligados à realidade da vida (aspectos econômicos, sociais, políticos, religiosos, culturais e ambientais)” (p.12). Estes temas devem ser levantados, debatidos e escolhidos pelos alunos, pais e monitores/professores.

Segundo Gimonet (2007, p. 65) este plano “é a atividade de base para desencadear o processo formativo na experiência e coleta de dados do terreno. A Colocação em Comum representa a atividade de junção entre os dois espaços-tempos do processo de formação”.

Dele emerge um questionamento que constitui o ponto de partida para pesquisas e aprofundamentos. A visita de estudo e/ou a intervenção externa de um prático trazem um outro exemplo de prática profissional, de organização ou de outro aspecto. Elas constituem, sobretudo, para o grupo, uma referência comum sobre o qual os aportes teóricos podem se basear. Todo este conjunto forma o fundamento para os aportes e aprofundamentos teóricos de natureza diversa e variada segundo os temas tratados com um conteúdo técnico ou tecnológico e outro mais geral (mais científico para uns, mais econômicos ou culturais para outros...). Deste jeito, os conteúdos do programa encontram-se abordados e associados, de maneira cruzada e interdisciplinar. E as possibilidades de construção de sentido pelo alternante, de relação e articulação entre os saberes e as aprendizagens, se veem otimizadas (GIMONET, 2007, p. 65).

Este Plano de Estudo “constitui um dos instrumentos pedagógicos de grande relevância as reflexões, aprofundamento, debates, teorização e sistematização do “problema” pesquisado que irão implicar como resultados em atividades de retorno” (NOVAIS de JESUS, 2011, p. 12), isto é, toda essa investigação que envolveu a escola (equipe de monitores/professores), alunos, pais e as comunidades terão “que provocar mudanças de atitudes nos educados que irão intervir e participar das mudanças necessárias no seu meio socioprofissional. Por isso os instrumentos precisam ser trabalhados com muita objetividade e profissionalismo” (p, 13), para alcançar o objetivo da pedagogia da alternância no curso de educação do campo no município de Abaetetuba.

CAPITULO III

O CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE: EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO

Nesse capítulo faremos uma contextualização do campus universitário de Abaetetuba, após daremos destaque para questões curriculares no curso de licenciatura em educação do campo, trataremos também da materialidade do Tempo-Universidade e o Tempo-Comunidade, enfatizando o percurso formativo que destaca os elementos como a pedagogia da Alternância, docência multidisciplinar por áreas de conhecimento que regem essa formação. Evidenciam-se também os limites, desafios, estratégias e perspectivas em relação ao processo de formação dos licenciados do Curso de educação do campo.

3.1 UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ CAMPUS ABAETETUBA: LÓCUS DA PESQUISA



Figura 11 - Campus Universitários de Abaetetuba
Fonte: Disponível em: <http://www.ufpa.br/cubt/>



Figura 11 : Campus Universitários de Abaetetuba
Fonte: Disponível em: <http://www.ufpa.br/cubt/>

A pesquisa foi realizada no Campus universitário de Abaetetuba Universidade Federal do Pará (UFPA) ¹⁵. O campus Universitário de Abaetetuba (UFPA) para sua concretização e desenvolvimento de suas atividades, passou por muitas lutas de pessoas que sonhavam com um polo da Universidade Federal do Pará em Abaetetuba.

Em 1980, cerca de 700 trabalhadores da educação, reunidos em congresso em Abaetetuba, deram seu grande grito pela implantação da Universidade em Abaetetuba. Outros se sucederam rotativamente nos municípios da região, reafirmando a instalação de um polo da Universidade Federal do Pará (REVISTA VER-O-PARÁ, 2002 p. 50).

¹⁵ Localizada na Rua Manoel de Abreu, s/nº, Bairro: Mutirão, CEP: 68.440 – 000.

No ano de 1986, o sonho se tornou realidade, “aconteceu o 1º vestibular abrindo 250 vagas para os cursos de pedagogia, letras, Matemática, História e Geografia, causando muita euforia” (p. 50). Como não tinha um prédio para que se funcionasse os cursos, as aulas iniciaram em escolas do município de Abaetetuba, como a Colégio São Francisco Xavier, Escola Basílio de Carvalho, Mendes Contente.

Em 1990, através dos movimentos sociais, movimento estudantil e os convênios com UFPA - ALBRÁS o prédio foi construído com infraestrutura própria da Universidade Federal do Pará Campus Abaetetuba, localizado no bairro do Mutirão, em um terreno doado pela Prefeitura Municipal, a qual funciona atualmente, com algumas ampliações. No dia 05 de Janeiro de 1991, foi inaugurado, contribuindo com a continuação da educação em nosso município.

Nesse período funcionavam os cursos regulares de Pedagogia, Letras, Matemática, História e Geografia, Ciências Sociais e Especializações em Letras e Matemática. Vinculados ao campus funcionavam os Núcleos de Tomé-Açu, Concordia do Pará e Tailândia. Em 2000, o campus atendia; [...] cerca de 1.200 alunos, possuíam 27 professores, 05 servidores federais, 16 servidores municipais de Abaetetuba, Igarapé-Miri e Barcarena e 10 bolsistas, e já graduou 751 profissionais (REVISTA VER-O-PARÁ, 2002; p. 50).

De acordo com os dados do PROEG/ UFPA campus Abaetetuba, a Universidade atualmente conta com três grandes faculdades: A Faculdade de Ciências da Linguagem (FACL), Faculdade de Ciências Exatas e Tecnologia – FACET, Faculdade de Educação e Ciências Sociais – FAECS:

A Faculdade de Ciências da Linguagem (FACL) estabelece em uma Subunidade acadêmica do Campus Universitário de Abaetetuba que tem como missão formar professores de Língua Portuguesa e Língua Espanhola e suas respectivas Literaturas para atuarem no Ensino Fundamental maior, ou seja, a partir do 6º ano e ensino Médio. Capacitam seus discentes para além do conhecimento linguístico teórico e prático, contribuindo para o desenvolvendo de sua visão crítica e contribuir com a transformação da sociedade humanizando-a e tornando-a justa, solidária e fraterna (PROEG/ UFPA, 2016).

A Faculdade de Ciências Exatas e Tecnologia – (FACET) tem como principal objetivo formar cidadãos capazes de produzir conhecimentos para atender as necessidades socioeconômicas da região Tocantina. Tem como visão tornar-se uma faculdade autônoma na produção de conhecimento e de ações acadêmicas no âmbito do ensino, da pesquisa e da

extensão que possam trazer transformações sociais para a região. Seu funcionamento se realiza em três turnos e nos quatro períodos de ensino, ofertando os cursos Educação do Campo, Engenharia Industrial, Física e Matemática (PROEG/ UFPA, 2016).

A Faculdade de Educação e Ciências Sociais – (FAECS) também faz parte do campus universitário do município de Abaetetuba, com funcionamento nos três turnos e nos quatro períodos de ensino, ofertando os cursos de Pedagogia e Serviço Social na capital do estado Belém. Sua missão é a formação de sujeitos capazes de produzirem conhecimentos para atender as necessidades socioeconômicas e sociais da região do Baixo Tocantins, bem como tornar-se uma faculdade autônoma que possa produzir conhecimento e de ações acadêmicas no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão que possam trazer transformações sociais para a região (PROEG/ UFPA, 2016).

Hoje o Campus Universitário de Abaetetuba (UFPA) proporciona aos graduandos dos diferentes cursos uma excelente infraestrutura composto de: Uma quadra poliesportiva; Um prédio administrativo com gabinetes para os professores; Uma biblioteca com auditório para eventos; Laboratórios de informática, física, química, linguagem e práticas pedagógicas; Salas de aula climatizadas; Vias de acesso todas pavimentadas; Passarelas cobertas; Iluminação das vias e prédios; Sistema de drenagem; Estacionamentos; Cantina.

Foram reformados os prédios antigos para atender melhor sua clientela e está em andamento a construção de mais um prédio de três pavimentos com o objetivo da construção de novas salas de aula e laboratórios de ensino, pesquisa e extensão, a área de Pós Graduação do Campus irá ganhar um novo prédio também que está na fase de captação de recursos para a construção (PROEG/ UFPA, 2016).

Os cursos oferecidos pela Universidade Federal do Pará Campus Abaetetuba são: **Curso de Língua Portuguesa**, que pretende “formar professores de Língua Portuguesa aptos para atuarem nos níveis Fundamental e Médio, interculturalmente proporcionais, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito,” (PROEG/ UFPA, 2016).

[...] pelo domínio do uso da língua em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, e pela consciência das variações linguísticas e culturais, bem como ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de recursos tecnológicos articulando ensino, pesquisa e extensão, sem prescindir das dimensões humana/ ética/ estética/ ambiental como elementos orientadores da tomada de decisão, agregando a capacidade instrumental do fazer profissional à constituição de ação social

em busca da transformação dos contextos local e global (PROEG/ UFPA, 2016).

Este profissional deverá ser identificado por múltiplas competências e habilidades adquiridas durante sua formação acadêmica convencional, teórica e prática, ou fora dela. Deverá, está comprometido com os valores inspiradores da sociedade democrática, dominando não só os conteúdos específicos relacionados às etapas da educação básica para as quais se preparou, mas, também, aos relacionados a uma compreensão mais ampla de questões culturais, sociais, econômicas e de questões referentes à docência, levando em conta uma articulação interdisciplinar. Bem como, recorrer a estratégias diferenciadas para formular propostas de intervenção pedagógica junto ao alunado, aos objetivos das atividades propostas e às características dos conteúdos próprios às etapas da educação básica para as quais se preparou e compreender a pesquisa como um processo que possibilita tanto a elaboração de conhecimento próprio, quanto o aperfeiçoamento da prática pedagógica.

Em relação ao **Curso de Língua Espanhola**, tem como objetivo principal formar docentes de Língua Espanhola hábeis para atuarem nos níveis de ensino do Fundamental ao Médio, Interculturalmente competentes,

[...] capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, pelo domínio do uso da língua em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, e pela consciência das variações linguísticas e culturais, bem como ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de recursos tecnológicos articulando ensino, pesquisa e extensão, sem prescindir das dimensões humana, ética, estética, ambiental como elementos orientadores da tomada de decisão, agregando a capacidade instrumental do fazer profissional à constituição de ação social em busca da transformação dos contextos local e global (PROEG/ UFPA, 2016).

O graduado em Letras Língua Espanhola compromete-se com os valores da sociedade democrática, desenvolve uma prática educativa que leve em conta as características dos alunos, de seu meio social e uma relação com o mundo contemporâneo, estabelece laços de parceria e colaboração com seus pares de forma a envolvê-los na construção e na valorização dos conhecimentos, demonstrando, assim, compreensão do papel social da escola, conhece não apenas os conteúdos específicos de LE, relacionados às etapas da educação básica para as quais se preparou,

[...] mas, também aqueles relacionados a uma compreensão mais ampla de questões culturais, sociais, econômicas e de questões referentes à docência, levando em conta uma articulação interdisciplinar, recorre a estratégias diversificadas para formular propostas de intervenção pedagógica ajustadas ao nível e às possibilidades dos alunos, aos objetivos das atividades propostas e às características dos conteúdos próprios às etapas da educação básica para as quais se preparou, compreende a pesquisa como um processo que possibilita a elaboração de conhecimento, o aperfeiçoamento da prática pedagógica e a construção de conhecimento em conjunto com seus pares, é um profissional competente, com visão crítica e conhecimento teórico-prático aprofundado sobre a língua estrangeira de sua opção, gerencia o próprio desenvolvimento profissional tanto por meio de formação contínua, quanto pela utilização de diferentes fontes e veículos de informação, sabe criar oportunidades de trabalho em sua área de atuação e condições favoráveis para o bom desempenho de sua profissão(PROEG/ UFPA, 2016).

O curso de Licenciatura em Matemática tem como objetivo formar professores de Matemática para atuarem na educação básica, ou seja, ensino fundamental e médio. O perfil deste profissional deve ser um profissional da área de educação,

[...] tendo no seu perfil as seguintes características: Visão do seu papel social de educador. Capacidade de agir com sensibilidade na interpretação das ações de seus educandos. Contribuir, por meio do ensino da matemática, ao exercício da cidadania. Sólida formação acadêmica, com possibilidades de formação continuada. Atuação em equipes multidisciplinares e emprego de práticas facilitadoras do processo ensino- aprendizagem (PROEG/ UFPA, 2016)

Curso de Educação no Campo, é um curso jovem na universidade Federal de Abaetetuba, apenas quatro anos, é um curso que tem como objetivo principal o de “Formar educadores para a docência nas séries finais do Ensino Fundamental, no Ensino Médio e na Educação de Jovens e Adultos, nas áreas de Ciências Naturais; Matemática e Linguagem: Códigos e suas Tecnologias” (PROEG/ UFPA, 2016);

[...] assim como para atuarem na gestão dos processos educativos na escola do campo e no seu entorno, participando ativamente da organização do trabalho escolar e pedagógico, a partir de estratégias de formação para a docência multidisciplinar em uma organização curricular por áreas do conhecimento.

O perfil deste Profissional Formado se fundamenta em ser um professor que ira atuar na educação básica em uma das três grandes áreas do conhecimento: Ciências Naturais, Linguagem: Códigos e suas Tecnologias ou Matemática.

E os outros cursos como o curso de Graduação em Licenciatura em Física, curso de Engenharia Industrial, O curso de licenciatura em pedagogia, o curso de Serviço Social.

3.2 CURRÍCULO: OLHAR E DESCONFIANÇA

Estudos e debates em torno de questões curriculares, relacionados à diferença, identidade e subjetividade tem motivado pesquisas como esta em todo o Brasil, principalmente, quando esta é direcionada para educação do campo, pois as populações do campo ao longo da história foram protagonistas de intensa luta de resistência em busca de uma educação voltada a sua realidade, dando destaque à valorização de seus saberes e a integração social, política e cultural entre escola e comunidade.

As populações camponesas vêm buscando uma proposta curricular que atenda aos interesses e demanda de suas populações, levando em consideração seus contextos reais e significativos, valorizando e se apoiando na rica cultura oral produzida por eles (REIS, 2011).

Diante deste contexto, é importante a proposta de inserir no debate do ensino e aprendizagem, as especificidades da realidade do campo, considerando-se a diversidade de experiências e modos de organização curricular assim como a história de constituição desses povos (agricultores, assalariados, camponeses sem terra, ribeirinhos, quilombolas, indígenas, extrativistas, caiçaras, pescadores, seringueiros entre outros) e das infâncias ali presentes (LEAL e PINTO, 2013). É no cotidiano das relações de trabalho, convívio social e com a natureza que os homens do campo constroem sua identidade e criam suas crianças, que como sujeito histórico são determinadas por um conjunto de relações sociais econômicas e culturais da sociedade em que vivem.

[...] a vocação do homem é a de ser sujeito não objeto (...) não existe senão homens concretos (não existe homem no vazio). Cada homem esta situado no espaço e no tempo, no sentido em que numa época precisa num lugar preciso, num contexto social e cultural preciso. O homem é um ser de raízes espaço-temporal (FREIRE, 1980; p.34).

Para o autor, a busca para atender a especificidade da comunidade do campo em suas dimensões espaço temporal, defende a necessidade de pensarmos o currículo a partir da realidade dos povos do campo e de seus saberes, tradições, crenças, experiências e sonhos.

Segundo Leal e Pinto (2013) a garantia da construção de um currículo que dê acesso a conhecimentos e habilidades que se constituam como direito de aprendizagem a serem garantidos para os brasileiros e que sejam abordados, nas escolas, e que sejam relevantes para as comunidades onde elas estão inseridas.

Reis afirma que ao se pensar o currículo, não se pode mais pensá-lo numa lógica universal onde os sujeitos da aprendizagem são levados a “transitarem apenas em outros mundos, em outras culturas em outros campos do conhecimento, não existindo espaço para que aprofundem o conhecimento do lugar onde estão inseridos” (2011; p. 103). Martins defende que “a escola não pode se dar ao luxo de ignorar o chão que pisa” (2004; p. 30), ou seja, ela não pode deixar de pensar em seu contexto e em sua realidade.

Padilha (2004 *apud* Reis, 2011) ao se referir à ideia de contexto, afirma que as nossas palavras, ações, só ganham significado se estiverem associadas a um contexto que, se corresponderem a um determinado processo relacional. Ainda, para Padilha:

Contexto está ligado à outra noção indefinida chamada “significado”. Sem contexto, palavras e ações não tem qualquer significado. Isso é verdade não somente para a comunicação humana através das palavras, mas também para todos os tipos de comunicação, de todo processo mental, de toda mente, inclusive daquela que diz à anêmona-do-mar como crescer e à ameba o que fazer a seguir (REIS, 2011; p.103).

Nas abordagens da autora fica evidente que o contexto está ligado aos significados que vão mediar à comunicação entre os saberes da localidade com saberes integrais.

Nesse processo o currículo precisa se constituir num campo de insurgência e transgressões epistemológicas, possibilitando a comunicação dos saberes, locais e globais como estratégias de ampliar a concepção de mundo desses sujeitos acerca do contexto em que vivem na tessitura do cotidiano, isto é, no entrelaçamento de fatos, ideias, entre outros, para que assim possam melhorar conhecer o seu mundo a partir das suas próprias e de outras referências, outras realidades, criando novas maneiras e formas de atuar sobre ele (REIS, 2011).

Logo, é preciso um currículo do campo que leve em consideração os saberes tradicionais desses povos, pois esses saberes como as tradições, os costumes segundo

Tompson são “transmissões entre gerações. Com a transferência dessas técnicas particulares, dar-se igualmente a transmissão de experiências sociais ou da sabedoria comum da coletividade” (1998; p. 17). E essas transmissões acontecem, segundo o autor, por narrativas orais, com o repertório de anedotas e histórias exemplares e através destas que o grupo adquire aprendizado cultural.

Mas, para que este currículo seja construído primeiramente precisa-se saber suas definições. Segundo Silva (1999) existe um acervo de definições de currículo, mais nem sempre é utilizado para capturar o seu verdadeiro significado, todavia o seu significado depende da forma como ele é definido pelos diferentes autores e teorias.

Uma definição não nos revela o que é, essencialmente, o currículo: uma definição nos revela o que uma determinada teoria pensa o que o currículo é. A abordagem aqui é muito menos ontológica (qual é o verdadeiro “ser” do currículo?) e muito mais histórica (como em diferentes momentos em diferentes teorias, o currículo tem sido definido?) (SILVA, 1999; p. 14).

A abordagem do autor sobre a questão do “currículo” é que, existem inúmeras definições sobre o currículo, mas cada uma com sua especialidade em cada momento histórico. Sendo assim, as teorias do currículo estão divididas em três grandes linhas teóricas, onde iremos abordá-las com o intuito de esclarecer de maneira mais coerente as diferentes definições. São elas as teorias tradicionais, teorias críticas e teorias pós-críticas.

Sobre as teorias tradicionais, define-se:

O currículo aparece, assim, como o conjunto de objetivos de aprendizagens selecionadas que devem dar lugar à criação de experiências apropriadas que tenham efeitos cumulativos avaliáveis, de modo que se possa manter o sistema numa revisão constante, para que nele se operem as oportunas reacomodações (SACRISTÁN, 2000; p.46).

O autor nesta definição deixa em evidência que as teorias tradicionais “pretendem ser apenas isso: teorias neutras, científicas, desinteressadas” (SILVA, 1999; p.16). Ainda, para este autor, nas teorias tradicionais os conhecimentos e os saberes dominantes, acabam por se concentrar em questões técnicas e acabam mais facilmente aceitando o status quo. Esses tipos de teorias estão mais preocupados com as questões organizacionais. Seus termos são ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia didática, organização, planejamento, eficiência, objetivos a serem alcançados.

Segundo Silva (2001), as teorias críticas afirmam que o currículo é uma construção social e também uma invenção social como outro qualquer, exemplo: O estado, a nação, religião, o futebol etc. Ele é resultado de um processo histórico.

Nessas teorias uma das definições do currículo oculto é algo que está oculto no ambiente escolar mais que interfere na aprendizagem e podem trazer inúmeras consequências para os alunos.

O currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita para as aprendizagens sociais relevantes [...] o que se aprende no currículo oculto são fundamentalmente atitudes, valores e orientações. (SILVA, 1999; p. 78).

Neste sentido, o autor destaca que o currículo oculto, envolve atitudes e valores transmitidos pelas relações sociais e pelas rotinas escolares; relações hierárquicas, regras e procedimentos, modos de organizar o espaço e o tempo na escola, distribuição dos alunos por grupamentos e turmas, mensagens implícitas nas falas dos professores, etc. Esses aspectos podem estar provocando os alunos e trazendo várias consequências, onde o autor alerta que o currículo oculto é capaz de oprimir alguns de nossos alunos (as), por razões ligadas a classe social, gênero, raça e sexualidade (SILVA, 1999).

Nessas teorias os termos são ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, emancipação e libertação do currículo oculto e resistência. Elas se encontram em constantes questionamentos.

As teorias pós-críticas “ampliam e, ao mesmo tempo, modificam aquilo que as teorias críticas nos ensinaram” (SILVA, 1999; p.149). Elas afirmam que o currículo não pode ser compreendido sem uma análise das relações de poder; e esse poder está espalhado por toda a rede social.

O conhecimento não é exterior ao poder, o conhecimento não se opõe ao poder. O conhecimento não é aquilo que põe em xeque o poder. O currículo é parte inerente do poder [...] o mapa do poder é ampliado para incluir os processos de dominação centrados na raça, na etnia, no gênero e na sexualidade. (SILVA, 1999; p.149).

O autor elucidada que nas teorias pós-críticas o poder está impregnado em todas as relações. O mapa do poder nas teorias pós-críticas é ampliado em virtude da inclusão dos

processos de dominação centrados na raça, etnia, gênero e na sexualidade. Se conseguirmos nos distanciar das relações de poder inerentes ao capitalismo, então os conhecimentos reunidos no currículo já não seriam um conhecimento distorcido e falsificado.

Assim, as discussões sobre o conhecimento, verdade, poder e identidade marcam, invariavelmente, as discussões sobre questões curriculares. E esta palavra tem sido usada em todo e qualquer espaço organizado para afetar e educar pessoas, o que explica o uso de expressões como o currículo da mídia, o currículo da prisão etc.; entretanto, nós estamos empregando a palavra currículo apenas para nos referirmos às atividades organizadas por instituições escolares, ou seja, à escola do campo.

Para Moreira (1992) os currículos não são conteúdos prontos a serem passados aos alunos. “São uma construção e seleção de conhecimentos e práticas produzidas em contextos concretos e em dinâmicas sociais, políticas e culturais, intelectuais e pedagógicos” (MOREIRA, 1997; p.9). O autor deixa em destaque que o currículo precisa ser organizado de acordo com a realidade dos sujeitos.

Além disso, Moreira (2002) destaca que as preocupações dos pesquisadores giram em torno do currículo e cultura, por entender que quando um grupo compartilha uma cultura, compartilha um conjunto de significados construídos, ensinados e aprendidos nas práticas de utilização de linguagem, ou seja, a palavra cultura implica num conjunto de práticas por meio das quais significados são produzidos e compartilhados em um grupo, sem com isso cair no estreitamento, do localismo.

Apple menciona uma contemplação a esse pensar, quando defende que ao falar, em cultura comum, “não deveríamos sugerir algo uniforme e homogêneo, algo a que todos nos adaptemos. Ao contrário, o que deveríamos buscar é aquele processo enriquecedor e coletivo de participação na formulação dos conceitos e valores” (2000; p.51).

Neste sentido, trazer esse entendimento para o campo da discussão do currículo contribuirá diretamente para fundamentar esta questão, onde o contexto, não pode configurar apenas como o elemento da correlação dos saberes e conhecimentos diversos, mas como um ambiente vivo, e enquanto vida, em constante mutação (REIS, 2011).

Silva (1999) dá suas contribuições afirmando que o currículo é um espaço em que se concentra e desdobra as lutas em torno de diferentes significados sobre o social e político é por meio dele que certos grupos sociais, especialmente os dominantes, expressam sua visão de mundo, seu projeto social, sua verdade.

O currículo apresenta um conjunto de práticas que propiciam a produção, a circulação e o consumo de significados no espaço social em que contribuem para a construção de

identidades sociais e culturais, isto é um dispositivo de grande efeito em processo de construção da identidade do estudante.

Diante deste contexto, podemos destacar que o currículo não é um veículo que transforma algo a ser transmitido e absorvido, mas sim um lugar em que se produz e se reproduz a cultura (SILVA, 1999).

Pode-se dizer com isso, que através dele se evidenciam esforços por consolidar as situações de opressão e discriminação a que certos grupos sociais têm sido submetidos. Isso se torna claro quando nos lembramos de inúmeros relatos de práticas em salas de aulas, que contribuem para cristalizar preconceitos de discriminação, representações estereotipadas e desrespeitosas de certos comportamentos, de estudantes e grupos sociais (SACRISTÁN, 2000).

Sendo assim, o currículo seria mais “atraente” quando é pensado e planejado levando em consideração valores e universos culturais, de maior intercâmbio no interior e em diferentes sociedades, com o intuito de resgatar manifestações culturais de determinados grupos sociais como as populações camponesas, onde as identidades se encontram ameaçadas, para a importância da participação de todos para tornar o mundo menos opressivo injusto e também levar em consideração a realidade do público alvo a ser trabalhado.

Diante dessa análise, onde situamos nosso objeto de pesquisa. Ao analisar o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura e Educação do Campo, identificamos alguns elementos que destaco aqui, que em muito se relaciona com o exposto acima,

A organização metodológica do curso sustenta-se a partir da proposta da Pedagogia da Alternância e da Alternância Pedagógica, tal metodologia se fundamenta na articulação das disciplinas curriculares como um momento de reflexão e fundamentação teórico-metodológico e conceitual, em que os alunos terão acesso aos conhecimentos socialmente construídos pela humanidade. Ao mesmo tempo em que esses alunos terão a possibilidade de realizar a síntese teórica-conceitual a partir da reflexão acerca da sua realidade sociocultural. Dentro desta articulação das disciplinas alunos e professores terão a oportunidade de realizar a vivência pedagógica como um momento de engendramento dos saberes teórico e dos saberes da experiência dos educandos que deverão fundamentar a formação do licenciado em todo o decorrer do curso (PPC, 2009; p. 31).

Observamos que a proposta metodológica do curso aponta para a valorização da vivência sociocultural dos alunos e dos saberes da experiência, isso aponta uma preocupação em formar educadores que possam mudar a realidade do campo, que assumam outro olhar

sobre o currículo escolar e possam elaborar uma proposta curricular partindo da relação entre a diversidade cultural e a identidade cultural dos alunos.

3.3 DOCÊNCIA MULTIDISCIPLINAR POR ÁREA DE CONHECIMENTO

De acordo com as Diretrizes curriculares do Curso de licenciatura em educação do Campo (LEdoC), campus Abaetetuba (2009) a disposição do processo formativo, compreende a docência multidisciplinar por três grandes áreas do conhecimento, como é destacado a seguir:

[...] formação teórico- prática do graduando, oferecendo conteúdos curriculares visando o desenvolvimento de habilidade e competência para atuação nas áreas de conhecimentos- a saber: Ciências da Natureza, Linguagem e Códigos e Matemática (PPC, 2009; p.24).

Essa formação por área de conhecimento é assegurada no Parecer nº 009/2001, que trás contribuições para fortalecer e favorecer “o desenvolvimento de propostas de trabalho interdisciplinar, na educação básica” (BRASIL, 2001; p.47).

Nos cursos de formação para atuarem nas séries finais do ensino fundamental e ensino médio, que faz parte do objetivo do curso de LEdoC;

[...] a inovação exigida para as licenciaturas é a identificação de procedimentos de seleção, organização e tratamento dos conteúdos, de forma diferenciada daquelas utilizadas em cursos de bacharelado; nas licenciaturas, os conteúdos disciplinares específicos da área são eixos articuladores do currículo, que devem articular grande parte do saber pedagógico necessário ao exercício profissional e estarem constantemente referidos ao ensino da disciplina para as faixas etárias e as etapas correspondentes da educação básica (BRASIL, 2001, p. 47).

Nessas situações “é importante ultrapassar os estritos limites disciplinares, oferecendo uma formação mais ampla na área de conhecimento, favorecendo o desenvolvimento de propostas de trabalho interdisciplinar, na educação básica” (BRASIL, 2001, p. 47).

Esses importantes e necessários critérios de seleção de conteúdos, na formação dos professores da LEC, vêm no sentido de ampliar:

- a) A visão da própria área de conhecimento que o professor em formação deve trabalhar com seus alunos da educação básica;
- b) O domínio de conceitos e de procedimentos que o professor em formação trabalhará com seus alunos da educação básica;
- c) As conexões que ele deverá ser capaz de estabelecer entre conteúdos de sua área com as de outras áreas, possibilitando uma abordagem de contextos significativos (BRASIL, 2001, p. 47).

De acordo com esse documento, esses critérios ainda possibilitam, em relação à organização dos conteúdos, ver cada objeto de estudo em articulação com outros objetos da mesma área ou das áreas afim; romper com a concepção linear de organização dos temas, que impede o estabelecimento de relações, de analogias etc. (BRASIL, 2001; p. 48).

A esse respeito Molina & Sá (2011; p. 166) adverte que além das seleções, organizações e tratamento dos conteúdos por área de conhecimento, objetivo da LEC, ainda;

[...] contemplam e refletem um conjunto de preocupações conceituais e estruturais presente historicamente nas reivindicações dos movimentos sociais. Entre essas, podemos citar o reconhecimento e valorização da diversidade dos povos do campo; a formação diferenciada de professores; a possibilidade de diferentes formas de organização da escola; a adequação dos conteúdos as peculiaridades locais; o uso de práticas pedagógicas contextualizadas; a gestão democrática; a consideração dos tempos pedagógicos diferenciados; a promoção, através da escola, do desenvolvimento sustentável e do acesso aos bens econômicos, sociais e culturais (MOLINA & Sá, 2011; p.166).

Como se pode perceber, a presente proposta de formação pelas três grandes áreas de conhecimento, “requer uma abordagem integrada dos campos de conhecimentos, diferentes da disciplinarização dos conhecimentos pautados pela lógica da especialização e pela linearidade de conhecimentos” (MOLINA & SÁ, 2011; p. 167). Isso nos move a direcionar o olhar para o longo processo histórico das ciências e dessas disciplinas, que tem como objetivo primeiro a relação com a hierarquização dos saberes.

Considerando o que foi mencionado, essa proposta curricular implica muitos desafios, tanto para os professores quanto para os formandos. As entrevistas a seguir nos faz refletir essa questão:

[...] o PPC oferece, mas não se dá a mediação junto a Educação do Campo (né) porque tem como fazer, claro tem que fazer um estudo conhecer a Educação do Campo e ver como ele vai fazer essa mediação com a sua

disciplina e agente não percebe isso (né) as disciplinas pouquíssimas vezes o professor faz essa associação com a Educação do Campo, é mais com as específicas do curso (né) nem nas ênfases agente percebe isso, então existe sim uma falha com respeito à associação das disciplinas com a Educação do Campo propriamente dita, existe sim uma falha quanto a isso (FORMANDO, 2012).

[...] a maioria dos professores, vem da área mesmo de Educação do Campo, ou que estudam Educação do Campo, que fazem militância, (é...) eles conseguem envolver (articular), mas tem uns professores que não são (da área) eles vêm de outra área com outra concepção, eles tem muitas dificuldades de esta fazendo essa relação, no mínimo possível eles tentam fazer, tenta se construir essa relação (FORMANDO, 2011).

[...] olha... Como eu falei ainda agora né, alguns professores de algumas disciplinas relacionam com a nossa realidade, mas, outras não né então eu acho que precisa melhorar, precisa haver mais essa articulação entre a nossa realidade né e as disciplinas e as outras disciplinas (FORMANDO, 2013).

Algumas disciplinas sim, outras não eu até discordo com a grade curricular do curso por que tem atividades que não tem nada a ver com o curso, apesar de o nosso curso mexer a interdisciplinaridade é eu discordo de várias coisas que acontecem devido não ter muita coisa haver com a nossa realidade na comunidade, em algumas disciplinas agente trabalha várias coisas que envolvem a área do campo com as disciplinas, nosso próprio Tempo-Comunidade agente tenta fazer coisas do cotidiano junto com saberes acadêmicos, existe articulação entre as disciplinas, mas não em todas, existe disciplinas que não tem nada haver com o campo, por exemplo agente estudou uma disciplina Panorama da Literatura Ocidental não tem nada haver com a realidade do campo e do curso que é de Ciências Naturais (Matemática, Química e Física) (FORMANDO, 2014)

Diante das falas dos entrevistados, é possível observar que as articulações entre as diferentes disciplinas ainda é um grande desafio em relação aos professores, bem como o domínio de conceitos, procedimentos conteúdos de suas áreas com as de outras áreas.

Sabe-se que a ideia de trabalhar por área de conhecimento tem origem em diversas inquietações. Uma delas, e talvez a mais disseminada, “está na argumentação de que não é possível conhecer a realidade a partir de um campo específico de explicação científica. Essa crítica baseia-se no que comumente conhecemos por fragmentação do conhecimento ou conhecimento curricular” (MOLINA & SÁ, 2011, p. 152).

Molina & Sá (2011, p. 169) destacam que “a realização de uma prática pedagógica menos fragmentada, capaz de romper com os limites entre os componentes curriculares sob a perspectiva de uma visão mais unitária dos conhecimentos, é um dos desafios (Idem, p. 169) do Curso de LEdoC [...] “pois, as limitações logo se evidenciam, ao discutirmos teoricamente e, depois, ao organizarmos as ações formativas de forma integrada entre os diferentes campos

de conhecimentos (Idem, p.169). Porém é preciso superar esses desafios, realizando reflexões sobre a prática.

Para Costa (2012; p.68) em relação à atuação docente, esta precisa ser integrada;

[...] com vista de superar a fragmentação do currículo. Para tanto, entende-se que esse precisa contemplar espaços, tempos e atividades adequadas que contribuam para facilitar aos professores em formação fazer permanentemente a transposição didática, isto é, a transformação dos objetos de conhecimento em objetos de ensino (COSTA, 2012, p. 68).

No artigo 5 § único do parecer do CNE de nº 009/2001, determina que “a aprendizagem deverá ser orientada pelo princípio metodológico geral, que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação e que aponta a resolução de situações problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas” (BRASIL, 2001; p.63).

Como podemos observar esse princípio metodológico, é assegurado por Paulo Freire, quando expõe que:

[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com o prático. O seu distanciamento epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela aproximá-lo ao máximo. Quanto melhor faça esta operação tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exercer em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade (FREIRE, 1996; p.39).

Diante dessas abordagens Paulo Freire, faz referência a prática docente crítica “Implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (Idem, 38), ou seja, ação-reflexão-ação princípio dialético chamado de práxis educativa no qual;

[...] o fazer pedagógico docente crítico envolve todo um movimento, ao mesmo tempo, dinâmico e dialético entre o fazer (ação) e o pensar (reflexão) sobre o fazer (ação) e isso não se dar alheio ao rigor epistemológico e metodológico que a construção do conhecimento exige (COSTA, 2012; p. 68).

Na ação dialética, “o conhecimento é construído e reconstruído a partir do encontro entre o saber e o fazer” (Idem, 68). Isso promove “a ligação da ação (prática) com a reflexão (teoria), em que a teoria se apresenta como referência para ação e não uma doutrina, visto que para a dialética todas as coisas estão em movimento e entrelaçadas” (GADOTTI, apud, COSTA, 2012; p. 68).

3.4 SABERES TRADICIONAIS E SABERES CIENTÍFICO

Ao longo da história, os conhecimentos tradicionais de comunidades amazônicas como os indígenas, ribeirinhos, remanescente de quilombo, foram deixados em segundo plano, devidos “seus princípios se distanciarem do objetivo da ciência e do modelo econômico vigente” (ANDREOLI & ANACLETO, 2006, p. 01). Uma ciência segundo Santos (2010, p. 97) “obcecada pela ideia da totalidade sob a forma da ordem”, onde não “há compreensão nem ação que não seja referida a um todo e o todo tem absoluta primazia sobre cada uma das partes que o compõem” (p.97).

Por isso, há apenas uma lógica que governa tanto o comportamento do todo como o de cada uma das suas partes. Há, pois, uma homogeneidade entre o todo e as partes e estas não têm existências fora da relação com a totalidade. As possíveis do movimento das partes não afetam o todo e são vistas como particularidades. A forma mais acabada de totalidade para essa razão é a dicotomia, porque combina, do modo mais elegante, a simetria com a hierarquia (SANTOS, 2010, P. 97).

É uma razão que o autor chama de razão metonímia em que “a simetria entre as partes é sempre uma relação horizontal que oculta uma relação vertical”(SANTOS, 2010, p. 97). “O que o autor expõe é que nessa razão o todo é uma das partes transformada em termos de referências para as demais partes” (p. 98).

Por isso que todas as dicotomias sufragadas pela razão metonímia contem uma hierarquia: cultura científica/cultura literária; conhecimentos científicos/ conhecimento tradicional; homem/mulher; cultura/natureza; civilizado/ primitivo; capital/ trabalho; branco/negro; norte/sul; ocidente/Oriente; e assim por diante (SANTOS, 2010, p.98).

Contudo devemos nos atentar que os conhecimentos em todo o mundo são muito mais amplos e variados do que essa tradição científica conhece e considera importante. Esses

conhecimentos tradicionais ou como Santos (2010, p. 94), denomina como “riqueza social está a ser desperdiçado. É desse desperdício que se nutrem as ideias que proclamam que não há alternativa, que a história chegou ao fim e outras semelhanças”.

Esses conhecimentos são denominados por Lévi-Strauss como ciência das percepções. Segundo este etnólogo francês “mesmo que todo conhecimento seja proveniente das mensagens que nos chegam pelos sentidos – som/ouvidos, luz/olhos, odores/nariz – é preciso ultrapassar os níveis de racionalização impregnados nas experiências culturais” (ALMEIDA, 2016, p.06).

Além da denominação dos saberes tradicionais, o autor também faz a diferença entre eles:

[...] a diferença entre, saberes tradicionais e conhecimento científico provém de níveis estratégicos distintos a que se aplicam. Enquanto os conhecimentos tradicionais operam como unidades perceptuais, que o etnólogo chama de qualidades segundas, coisas como: sabores, cheiros e cores, o conhecimento científico, em contraste acaba por vigorar unidades conceituais. Isso que dizer que enquanto a ciência moderna usa conceitos, a ciência tradicional usa percepções. No entanto Lévi-Strauss defende que tanto o conhecimento tradicional, quanto o conhecimento científico repousam sobre as mesmas operações lógicas e que respondem ao mesmo apetite de saber (ALBUQUERQUE, 2016, p. 04).

Ainda para essa autora, “tanto os conhecimento tradicional, quanto o conhecimento científico repousam sobre as mesmas operações lógicas e que respondem ao mesmo apetite de saber” (p. 09). Não existe saber mais ou saber menos existe saberes diferentes.

Se o conhecimento científico possibilitou grandes conquistas tecnológicas e científicas, o conhecimento tradicional, também levou, [...] a descobertas e invenções formidáveis e a associação cujo fundamento ainda não somos capazes de apreender completamente. Lévi-Strauss não nega as descobertas e o sucesso da ciência ocidental, mas sugere que esse outro tipo de ciência, a tradicional, seja, capaz de perceber e até de antecipar descobertas da ciência ocidental (ALBUQUERQUE, 2016, p. 05).

Os conhecimentos tradicionais possuem seus próprios regimes específico de compreensão do mundo. “Esses são protocolos de pesquisa que são a diferença e a marca dos conhecimentos tradicionais” (ALBUQUERQUE, 2016, p. 05). Eles em hipótese nenhuma se assemelham com os conhecimentos científico “eles são diferentes, e mais do que se imagina.

São diferentes no sentido forte, ou seja, não apenas por seus resultados.” (CARNEIRO DA CUNHA, 2009, p.302).

Carneiro da Cunha (2009) expõe que:

Em cada sociedade, inclusive a nossa, contemporânea, o que vem a ser, só de início de conversa, “conhecimento” ou “saber”? Em que campo se enquadram? Quais são suas subespécies, seus ramos, suas especialidades? E como se produz? A quem é atribuído? Como é validado? Como circula? Como se transmite? Que direitos ou deveres gera? Todas essas dimensões separam já de saída o conhecimento tradicional e o conhecimento científico. Nada ou quase nada ocorre no primeiro da mesma forma em que ocorre no segundo. (CARNEIRO DA CUNHA, 2009, p. 303).

Todas essas dimensões separam os conhecimentos tradicionais dos conhecimentos científicos. Carneiro da Cunha (2007, p. 78) observa que “o conhecimento científico se afirma, por definição, como verdade absoluta até que outro paradigma o venha sobrepujar, [...] Essa universalidade do conhecimento científico não se aplica aos saberes tradicionais muito mais tolerantes” que abrigam frequentemente “com igual confiança ou ceticismo explicações divergentes cuja validade entendem seja puramente local”.

[...] 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. Processos. Modos de fazer. Outros protocolos (CARNEIRO DA CUNHA, 2007, p. 79).

É entendido, desenvolvido e acumulado por diversos povos e comunidade, tanto indígenas, como “quilombola, seringueiros, pescadores e ribeirinhos [...] ou como [...] o conhecimento inovação e práticas das populações indígenas e comunidades locais contidos em estilos de vida tradicional, assim como as tecnologias pertencentes a estas comunidades” (DURAN e RIGOLIN, 2011, p.03).

É apreendido como tradicional pela forma como são transmitidos e utilizados pelos povos que o produzem, e que lhe injetam significados, “é assim chamado também por sua particularidade de ser construído na estreita relação tanto entre homens e natureza, quanto entre gerações e, portanto dessemelhante a forma como é produzido o conhecimentos científicos (DURAN e RIGOLIN, 2011, p. 03).

Os conhecimentos tradicionais são transmitido pela observação, pela prática e experimentação repassados de geração a geração. Enquanto que o conhecimento científico oficial se dá pela “combinação entre teoria e experimentação; antes de ir para a sala de aula, ele é gerado na prática de campo ou de laboratório, e seus resultados são discutidos na comunidade científica pessoalmente, na internet, e em publicações escritas” (ALMEIDA, apud, ALBUQUERQUE, 2016, p. 05), Já o conhecimento tradicional, mencionado pela autora de conhecimento dos povos da floresta:

[...] comporta a experimentação prática, por uma lado e a reflexão teórica, a discussão com vizinhos com trocas de sementes e tecnologia, bem como de ideias. Isso quer dizer que os conhecimentos dos povos da floresta não é um produto acabado que apenas é transmitido passivamente: é um corpo que está sendo produzido sob nossos olhos, articulando à sua maneira prática e teoria. (ALMEIDA, apud, ALBUQUERQUE, 2016, 05).

Mas o que distingue os conhecimentos tradicionais dos conhecimentos científicos? Segundo Viveiro Castro, apud, Albuquerque (2016, p. 06) “é muito mais a forma que o conteúdo, é, além disso, a ideia mesma de conhecimento: imagem de quem conhece, a imagem do que há a conhecer, e a questão de para que, ou melhor, por que se conhece”.

Muitos em nossa sociedade chamam esses conhecimentos de atrasado, inferiores, arcaico. Outros, não valorizam esses conhecimentos e ainda outros sabem que existem, porém não conseguem relaciona-los no curso de educação do campo como se pode perceber nos depoimentos abaixo:

Nesse sentido os saberes tradicionais são importantes, por que tem haver com a história de um povo, tem haver com a vida de uma certa comunidade e nós aqui na universidade não podemos simplesmente apagar esse conhecimento, então, apesar de não ser professor do curso de Educação do Campo, mas eu vejo que nós temos que valorizar no sentido de tentar fazer com que o aluno pegue esse conhecimento que ele traz da comunidade dele e tentar fazer o confronto com o conhecimento que ele está recebendo na universidade, e a partir daí tentar construir outros conhecimentos (FORMADOR 1).

Bom são três pontos importantes nisso, o primeiro ponto é a identidade do aluno, quando se valoriza a identidade do aluno a gente trabalha os conceitos escolares, conceitos que são discutidos no âmbito das ciências relacionados com as práticas sociais que esses alunos desenvolvem, então, a gente vai dando importância no que ele tem como identidade. O segundo ponto é que este aluno ele tem autonomia, então, primeiro é a identidade o segundo é a autonomia, ou seja, quando esse aluno começa a compreender os conceitos relacionados as ciências e como eles se aplicam, como eles são utilizados no

âmbito de suas práticas sociais ele tem a autonomia de desenvolver um processo de elaboração de respostas pra problemas que aparecem pra ele, então, o primeiro ponto é a identidade, o segundo ponto é a autonomia. O terceiro ponto é que este aluno ele tem a capacidade de gerar outros processos criativos a partir da relação que ele tem com que ele aprende no Tempo-Escola e o que ele desenvolve no Tempo-Comunidade, é assim essa estrutura criativa é pra elaborar modelos de representação das relações entre conceitos entre Tempo-Escola e as práticas do Tempo-Comunidade, pra que esses modelos possam ser usados na resoluções de outros problemas tá, então, são três instâncias a identidade, a autonomia e a composição de modelos pra resolver outros problemas (FORMADOR 2).

Eu acho que o ponto de partida do processo educativo (né), quando se fala de educação do campo é o próprio núcleo formador de toda construção pedagógica do curso, você partir daquele que vive aquela realidade educacional, aquela realidade de trabalho, aquela realidade cultural, aquele processo do qual o aluno está inserido desde o momento que nasceu, então seria injustificável, você trabalhar uma disciplina no ramo da física e apesar de você estar trabalhando a leis de Newton que são leis universais, mas elas podem ser vistas naquela localidade, elas podem ser identificadas, **o desafio maior do educador do campo é justamente fazer com que o aluno ele se perceba, identifique as leis gerais, seja do universo físico, químico, biológico, seja do universo sociológico e antropológico ali (né), e a partir disso (né) que ele vai conseguir fazer esse link entre o local e global** (FORMADOR 3).

E pra mim isso é muito importante que o aluno consiga perceber essa necessária relação entre os saberes que o aluno traz, que ele possui, que ele constrói com os saberes que ele vai passar a construir, a receber a lidar dentro da universidade, então eu vejo isso, como muito importante na formação dos alunos, essa articulação, de modo que ele não seja formado com um olhar puramente acadêmico em relação as teorias que ele estuda, mas que ele consiga vincular os saberes da universidade com os saberes tradicionais (né) que ele conhece muito bem (FORMADOR 4).

Nós professores precisamos compreenderem exatamente qual é o papel do curso, o curso só existe se nós tivermos clareza que nós estamos formando um professor, que nós estamos formando um gestor pra trabalhar no campo, isso é central, então nós precisamos constituir então, essa cultura de compreender isso é que vai fazer com que tu tenhas uma mudança da atitude do professor quando ele for pra escola do campo, ele vai entrar na sua dinâmica cultural, ele vai entrar na dinâmica da comunidade, vai entrar na dinâmica do processo produtivo, compreender desde os fatos religiosos presentes, compreender o caráter religioso do homem do campo, como é que ele se estrutura, a relação familiar, a relação dele com a natureza, a relação dele com terra (né), enfim, todos os aspectos agroecológicos que estão envolvidos, então tu precisas ((incompreensível)) a essa dinâmica cultural ela é central no curso, se não você não faz educação do campo (FORMADOR 5).

No currículo do curso de licenciatura em educação do campo os conhecimentos tradicionais devem ser valorizados na formação dos licenciados. Nos depoimentos dos

formadores fica claro que: esses conhecimentos são importantes para se pensar a formação dos licenciados e a articulação entre os saberes tradicionais e os saberes científicos. Porém, de acordo com o formador 3 “ ainda é um desafio realizar essa articulação entre esses saberes nas turmas de Educação do Campo.

Esses desafios e dificuldades estão atrelados à forma de ensinar que ainda estão alicerçados no método científico e no progresso da ciência, a qual despreza os saberes dos educandos, saberes esses “produzido por grupos específicos, não permeando a sociedade como um todo”.

Lopes em seu estudo, difere saberes populares e senso comum, mencionando que os saberes populares:

São conhecimentos que permitem ao grupo viver melhor, mas não têm a função de orientação, como o senso comum. O saber popular é, portanto, múltiplo, no sentido que é diferente para cada comunidade, “enquanto o senso comum aponta para a universalidade e para a uniformidade, o saber popular aponta para a especificidade e para a diversidade” (LOPES, *apud*, XAVIER e CUNHA FLOR, 2015, p. 313).

Ainda para Lopes, não se busca uma igualdade epistemológica entre os saberes populares e científicos, mas a pluralidade dos saberes, “considerando-os como possíveis e válidos dentro de seus limites de atuação. No contexto universitário, é preciso uma inter-relação entre os saberes, de forma a contribuir para a construção do conhecimento escolar sem, contudo, os descaracterizar” (LOPES, *apud*, XAVIER e CUNHA FLOR, 2015, p. 313).

De acordo com Silva, é preciso compreender “a inserção dos saberes populares na escola como uma possibilidade de construção coletiva do conhecimento a partir da diversidade cultural de diferentes grupos e suas lógicas próprias de leitura do mundo. Porém, é preciso atentar-nos para uma não supervalorização da ciência em detrimento dos saberes culturais dos estudantes” (SILVA, *apud*, XAVIER e CUNHA FLOR, 2015, p. 313), ou seja, é importante que o estudante compreenda os conceitos científicos sem, contudo, tê-los como válidos ou verdadeiros em suas vidas (p. 314). Para que, [...] a demarcação dos saberes propicia uma ampliação das concepções dos estudantes, e não a sua substituição. Segundo o construtivismo conceitual,

[...] a visão de mundo de um indivíduo é condicionada pelo contexto sociocultural no qual está inserido. Sendo assim, quando o estudante chega à escola, ele já traz consigo uma rede de significados, construídos a partir de

suas vivências, o que torna as salas de aula um ambiente heterogêneo, já que reúne estudantes vindos de diferentes contextos sociais. Ensinar ciências deve ser entendido, dentro dessa visão, como o ensino de uma segunda cultura, mas sem que esta entre em choque com a cultura dos estudantes (Baptista, *apud*, XAVIER e CUNHA FLOR, 2015, p. 314).

Deste modo, “os estudantes devem se apropriar da linguagem científica de tal forma que esta faça sentido dentro de seu cotidiano, apresentando significados reais” (p.314) e não servindo de conceitos abstratos. É preciso que os estudantes do curso de educação do campo ao ingressarem na Universidade, não abandonem o seu conhecimento de mundo, apreendidos na realidade cultural em que estão inseridos, passando a crer na ciência como única fonte de conhecimentos válidos.

CONCLUSÃO

No decorrer dessa pesquisa, em busca de possíveis respostas as nossas indagações e nossos objetivos que se pautaram em analisar como os saberes tradicionais trazidos do Tempo-Comunidade pelos alunos dialogam com os saberes científicos do Tempo Universidade no espaço acadêmico, a partir da Pedagogia da Alternância, no curso de licenciatura em educação do campo do Campus Universitário de Abaetetuba, levaram-nos horas avançar, recuar, aprofundar conhecimentos a respeito de uma categoria que resiste, apodera-se e nasce na radicalidade das lutas dos/as trabalhadores/as e trabalhadoras do campo com o propósito de se contrapor à precária e excludente escola rural de orientação urbanocêntrica, chamada de “educação do campo”.

Uma educação que desde sua gênese, vem buscando construir uma teoria epistemológica de ensino que tenha a capacidade de romper com uma lógica que vem ao longo da história, excluindo, regulamentando, reprimendo os sujeitos sociais como os: “[...] pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, camponeses, assentados, reassentados, ribeirinhos, povos da floresta, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, boias-frias, entre outros [...]” (CALDART, 2002, p.11).

Essas populações possuem, culturas singulares, saberes tradicionais sustentáveis e uma identidade própria, que, “devido à industrialização e urbanização, foi aos poucos expropriada, nesse sentido, a educação que deveria ser ofertada a essa população é homogeneizada com base nas características da zona urbana, sendo apenas adaptada, quando muito, na zona rural (COSTA, 2012, p. 172). Contribuindo para, uma formação copiada da zona urbana, a qual não são valorizados a realidade campesina.

Através dos movimentos sociais foram sendo alcançadas conquistas e condições materiais para a construção de um projeto de educação e de sociedade, em que todos tenham seus direitos garantidos e respeitados. Um projeto, dentre outros, que privilegia a formação do educador do campo, entendendo que este profissional tem papel decisivo nessa construção. Um projeto educacional que privilegia uma formação pautada em uma pedagogia contra hegemônica, chamada “Pedagogia da alternância”. Esta pedagogia, tem como objetivo, formar o sujeito para viver em sociedade, valorizando os conhecimentos do contexto social e da escola. Uma pedagogia que consegue fazer a relação os saberes apreendidos na experiência cotidiana e os saberes historicamente construídos, isto é, os conhecimentos formais e informais.

Dentre essas conquistas, à política de formação inicial para educadores do campo, materializada através do programa de Apoio às Licenciaturas em educação do campo, vinculado a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade Inclusão (SECADI), que foi uma conquista, valorosa na conquista do direito da educação do campo. São ações que possibilitaram mudanças significativas na racionalidade da formação inicial do professor do campo, que até então, como demonstramos no decorrer desta pesquisa, correspondia à base genérica da zona urbana.

A partir de ações como essas, se ganha espaço no âmbito acadêmico do Campus Universitário federal de Abaetetuba, com admissão em 2011, da aprovação do curso de Licenciatura em Educação do Campo implementada pelo MEC por meio do Procampo.

Essa Licenciatura, de acordo com Projeto Pedagógico do Curso, tem como um dos principais objetivo a formação pautada na Pedagogia da Alternância, “onde os tempos básicos de formação se intercalam entre Tempo escola (acontecendo no ambiente universitário) e o Tempo Comunidade (acontecendo nas comunidades do campo de origem dos estudantes e nas escolas lá existentes)” (MOLINA & SÁ, 2011, p. 13). Proporcionando uma formação de um educador comprometido com as matrizes históricas, sociais e culturais do campo. Uma formação que busque a construção da identidade sociocultural e da profissionalidade docente no e do campo, com base na concepção de uma formação humana (VEIGA, 2010), e pode ser “compreendida como estratégia a fim de corrigir distorções históricas, mas, também é possibilidade de formar o educador comprometido com as matrizes históricas, sociais e culturais do campo” (COSTA, 2011, p. 173).

Porém no decorrer de nossa pesquisa, evidenciamos que essa nova proposta metodológica de ensinar, vem impondo desafios e dificuldades a prática educativa dos professores que fazem parte do corpo docente da licenciatura em educação do campo em Abaetetuba. Em primeiro lugar, por ser uma proposta pedagógica nova e que privilegia a abordagem interdisciplinar, a qual oportuniza aos alunos do curso uma formação completa, oportunizando os diálogos dos saberes entre as diferentes disciplinas.

De acordo com nossas entrevistas, observações e diálogos com os alunos do curso de educação do campo, bem como as entrevistas dos professores, o trabalho pedagógico interdisciplinar pouco ocorre nas turmas, prevalecendo ainda a forma tradicional disciplinar. De acordo com os alunos, existe uma diferença em relação os professores, que ministram as aulas nas turmas de educação do campo. Os que estudam a educação do campo leiam sobre, que fazem militância, esses conseguem envolver-se, articular as disciplinas. Enquanto os que

não são da área, vem com outras concepções, não conseguem realizar os diálogos entre as mesmas.

De acordo com os professores, a resistência em realizar os diálogos entre as disciplinas, o perfil profissional que está centrado somente em sua área de conhecimento, são alguns dos desafios para a prática da interdisciplinaridade.

Essas questões, mencionadas por professores e alunos estão ligadas à própria formação do professor, bem como a falta de conhecimento do contexto do campo, o descompromisso com a educação do campo, a falta de formações continuadas, a falta de estrutura orgânica das universidades que ainda não conseguiram se adequar à nova configuração do curso, a participação, envolvimento do professor na comunidade, que ainda encontra muita dificuldade de acompanhar o aluno nessa atividade prática.

Sabe-se que o trabalho pedagógico interdisciplinar está atrelado ao elemento alternância, em relação a este, as entrevistas revelaram alguns resultados importantes. De acordo com os alunos, é uma pedagogia que pode ser considerada como uma espinha dorsal do curso de Licenciatura em educação do campo. É uma metodologia que fundamenta e valoriza a educação do/no campo no campus universitário de Abaetetuba. Para os professores, não é diferente, pois esses reconhecem também como condição fundamental para a valorização da educação do campo na Amazônia, porém em suas falas, precisa ser vivida pelos professores e alunos.

Com as entrevistas também identificamos a separação entre teoria e prática, princípios do TA, que é o tempo para acumular as teorias e o TC para aplicação das referidas teorias nos contextos dos educandos, isso reforça a dicotomização entre teoria e prática, contrapondo os fundamentos da pedagogia da alternância, prevalecendo no ensino uma pseudo alternância.

Com os dados identificamos ainda a predominância da separação entre teoria e prática, em que se tem o TA como tempo para acumular teoria e o TC para aplicação dessa teoria, reforçando assim a dicotomização entre teoria e prática, o que seguramente contrapõe-se ao princípio da pedagogia da alternância integrada, prevalecendo uma falsa alternância.

No entanto, percebeu-se um esforço de alguns professores que são militantes e alguns alunos que fazem parte do PIBID-diversidade, em integrar os tempos educativos e de superar essa dicotomização, para poder realizar um regime articulado, pois, realizar o curso de educação do campo diferente é responsabilidade de todos os envolvidos no processo, principalmente dos docentes, por envolver a necessidade da transformação das práticas em sala de aula.

Através dos dados desta pesquisa, identificamos que a falta de formação específica para atuar no curso de educação do campo do campus universitário de Abaetetuba, foi um fator que se sobrepôs em quase todos os dados obtidos juntos aos alunos e professores. Essa formação específica para atuar no curso ainda não é realidade para esse novo curso, este é um curso de graduação que dá seus primeiros passos no campus de Abaetetuba em 2011, são apenas seis anos que tenta se materializar-se. Outro fator importantíssimo, para refletirmos é que ainda não temos formação em mestrado ou doutorado nessa área, a qual proporcione aos alunos do curso de educação do campo a atuarem não somente em escolas urbanas, mas respeitando também as especificidades das escolas do campo.

No entanto, a formação específica não é a única forma de realizar um trabalho significativo junto a esta nova forma de ensinar e aprender, os professores podem se dedicar participar de formações continuadas, realizar experiências com os movimentos sociais e a comunidade local, participar das vivências da realidade do campo e o mais importante, terem comprometimento com o curso de licenciatura em educação do campo. Tudo isso lhes proporcionaria e os ajudaria em sua auto formação.

Neste interim, não poderíamos esquecer a importância da licenciatura em educação do campo, como política educacional que entre outros elementos, tem como objetivo a formação do educador do campo e, por conseguinte, da educação do campo. Embora, é preciso entender que esta política contém limites inerentes à própria concepção teórico-metodológica adotada e outros relacionados a alguma contradições internas que permeiam o desenho original do curso.

Diante das observações, entrevistas, diálogos com os colaboradores da pesquisa, podemos compreender que apesar das dificuldades presenciadas na pesquisa, que podem em parte comprometer a qualidade dessa formação em Abaetetuba, pode-se reconhecer que esta, representa o início do reconhecimento da realidade do campo e de seus sujeitos como sujeitos de direitos, bem como uma importantíssima ação afirmativa para a educação do campo na Amazônia paraense.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.

ALMEIDA, Benedita; ANTONIO, Clésio Acilino; ZANELLA, José Luiz (Orgs.). **Educação do Campo: um projeto de formação de educadores em debate**. – Cascavel: EDUNIOESTE, 2008.

ALBUQUERQUE, Ramayana Arrais. **Universidade da Floresta ou Universidade na Floresta? Uma discussão sobre conhecimentos tradicionais e ciência acadêmica**. Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP – SP. Disponível em: <https://anpedsudeste2014.files.wordpress.com/2015/07/ramayana->

ALMEIDA, Maria da Conceição Xavier de. **Claude Lévi-Strauss e três lições de uma ciência primeira**. Universidade Federal do Rio Grande do Norte- (UFRN). 2016. https://periodicos.ufrn.br/cronos/article/download/1782/pdf_32 Acesso em: 12/11/2016.

APLE, Michael. In: MOREIRA, Antônio Flávio e SILVA, Tomás Tadeu da. **Currículo, cultura e Sociedade**. 2000.

ARROYO, Migue. Gonzalez . **Políticas de Formação de Educadores (as) do Campo**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

BARROS, Flávio Bezerra e SILVA, Deusinaldo da. **Os Mingauleiros de miriti: Trabalho, sociabilidade e consumo na beira de Abaetetuba, Pará**. Revista FSA, Teresina, v. 10, n. 4, art. 3, p. 44-66, Out./Dez. 2013. Disponível em: <http://www4.fsnet.com.br/revista/index.php/fsa/article/viewFile/308/122>

BARROS, Flávio Bezerra. **Sociabilidade, Cultura e biodiversidade na Beira de Abaetetuba no Pará**. Revista Unisinos 45(2):152-161 maio/agosto 2009 by Unisinos – doi: 10.4013/csu.2009.45.2.07.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - **SECADI**. Educação do Campo: marcos normativos/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Brasília: SECADI, 2012.

BRASIL, Diretrizes Operacionais para uma Educação Básica nas Escolas do Campo. Resolução CNE/CEB n.1. de 3 de abril de 2002, Brasília, DF: MEC/SECAD, 2003.

BRADÃO, Elias Canuto. **A Educação do Campo no Brasil e Desenvolvimento da consciência**. Disponível em http://www.estudosdotrabalho.org/texto/gt1/a_educacao_do_campo.pdf Acesso: 30/11/2016.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org). **Pesquisa participante**. 7º edição. SP. Editora brasiliense 1988.

_____. **Pesquisar-participar**, in: **Pesquisa Participante**. São Paulo, brasiliense 1981.

_____. Educação e movimento: **Formação de educadoras e educadores no MST**. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

BRASIL. Constituição Federal. Brasília: DF: Câmara dos Deputados, Coordenação de publicação, 1988.

_____ Lei de Diretrizes e Base, 9394/96, Brasília (DF), 1996.

BOAS, Orlando Fals. **Aspectos teóricos da pesquisa participante**: considerações sobre o significado e o papel da ciência na participação popular. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Pesquisa Participante. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981. p. 42 a 61

BRASIL. Secretaria de educação básica. Diretoria de apoio à gestão educacional. Pacto educacional pela educação na idade certa: **planejamento do ensino na perspectiva da diversidade**: educação do campo: unidade 02 / ministério da educação, Secretaria de educação básica diretoria de apoio à gestão educacional --Brasília : MEC, SEB, 2012.

CALDART, Roseli Salette. A escola do campo em e movimento In: BENJAMIM, Cezar e CALDART, Roseli Salette. **Projeto Popular e Escolas do Campo**. 2ª edição. Brasília: DF: Articulação Nacional por uma educação no Campo, 2001. (Coleção Por um a Educação Básica no Campo nº 3).

CALDART, Roseli Salette, et al. . **Caminhos para transformação da escola**: Reflexões desde práticas da licenciatura em educação do campo. 1. Ed. – São Paulo: expressão popular 2011.

CALAZANS, Maria Julieta C, et al. **Políticas educacionais: Questões e contradições da Educação Rural no Brasil** In: WERTEIN, Jorge e BORDENAVE, Juan Diaz (orgs). Educação rural no terceiro mundo: Experiências e novas alternativas. Rio de janeiro: Paz e terra , 1981. p. 161 a 197.

CANDAU, Vera Maria. MOREIRA, Antônio Flavio. **Multiculturalismo**: Diferenças culturais e praticas pedagógica. 7 ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

COSTA, Eliane Miranda. **A formação do educador do campo**: um estudo a partir do Procampo. / Eliane Miranda Costa. Belém, 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará. Belém, 2012.

DAMASCENO, Handherson Costa. **Leitura e as classes multissérie**: o trabalho docente e a inserção dos alunos em praticas sociais de leitura Bahia, 2009.

DAMASCENO, Maria Nobre. **A construção do saber pelo camponês na sua prática produtivo e política** In: THERRIEN, Jacques e DAMASCENO, Maria Nobre (Coords.). Educação e escola no campo. Campinas: Papyrus, 1993. p 53 a 73.

DAUSTER, Tânia. Construindo Pontes: a prática etnográfica e o campo da educação In: DAYRELL, Juarez (org.). **Múltiplos Olhares sobre a Educação e Cultura**. Belo horizonte: UFMG, 1996.

_____ DAVIS, Cláudia e GATTI, Bernadete. Questões sobre o desempenho de alunos de escolas rurais no nordeste e o seu contexto sociocultural In: THERRIEN, Jacques e

DAMASCENO, Maria Nobre (Coords.). **Educação e escola no campo**. Campinas: Papyrus, 1993.

DURAN, Maria Raquel da. e RIGOLIN, Camila Carneiro Dias. **Os múltiplos sentidos dos conhecimentos tradicionais**: Um conceito em construção. Revista Brasileira tecnologia e Sociedade, v. 2 n. 1 jan/ jun 2011.

FARIAS, Maria Celeste Gomes de. FERREIRA, Lucélia Leite. **I Encontro de pesquisa e prática em Educação do Campo da Paraíba**. Centro de Educação/ UFPB. João Pessoa-PB. 2011. Disponível em: <http://ieppepcb2011.xpg.uol.com.br/conteudo/GTs/GT-%2010/10.pdf> acesso em: 20/12/2016.

FAZENDA, Ivani. (org). **Didática e interdisciplinaridade**. — Campinas, SP: Papyrus, 1998. — (Coleção Práxis).

FERNANDES, Bernardo Mançano; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. **“Primeira Conferência Nacional ‘Por uma educação básica do campo’**: texto preparatório”. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

FERRAZ, Lidia Rochedo. **O cotidiano de uma escola rural ribeirinha na Amazônia**: Práticas e saberes na relação escola-comunidade. Ribeirão Preto, 2010 (Tese de doutorado apresentado a faculdade de Filosofia, ciências e Letras de Ribeirão Preto/ USP. Área de concentração: psicologia).

FERRI, Caroline Moliani. PRANDO, Carlos Augusto Scalassara. PEDRINI, Pâmela Letícia. **A Interdisciplinaridade como Metodologia na Formação do Professor**. Seminário Internacional de Educação Superior: Formação e conhecimento. Anais Eletrônicos . 2014.

FERNANDES, Bernardo Monçado; MOLINA Castagna. **O campo da Educação do Campo**. In: MOLINA, Mônica Castagna & AZEVEDO DE JESUS, Sônia Meire Santos. (org.). **Por uma Educação do Campo Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Caderno nº 5. Brasília: DF: Articulação Nacional por uma Educação do campo, 2004.

FILGUEIRAS, Ligia Amara. SILVA, Carlos Pinheiro. CASTILHOS, Misaque Moraes de. Produção da cachaça artesanal em Abaetetuba-PA: **Um símbolo da cultura popular e patrimônio imaterial do povo abaetetubense**. XV Encontro Nacional de Ensino de Química (XV ENEQ) – Brasília, DF, Brasil – 21 a 24 de julho de 2010.

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

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: Teoria e Prática da Liberdade-uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo. Moraes, 1980 P.34.

FRIGOTTO, G. **O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional**. In FAZENDA, I. (org.)Metodologia da pesquisa educacional. São Paulo, Cortez, 1994.

GAMBOA, Sílvio A. Sanchez. **Pesquisa em educação**: métodos e epistemologias. Chapecó: Argos, 2007.

GAMBOA, Sílvio A. Sanchez. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In: FAZENDA, Ivani (Org.). Metodologia da pesquisa educacional. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GHEDIN, Evandro. Educação do Campo Epistemologia e práticas. (organizadores)-1 ed.- São Paulo: Cortez, 2012.

GERHARD, Ana Cristina. ROCHA FILHO, João Bernardes da. A Fragmentação dos Saberes na Educação Científica Escolar na Percepção de Professores de Uma Escola de Ensino Médio. Investigações em Ensino de Ciências – V17(1), pp. 125-145, 2012.

GIMONET, Jean-Claude. Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAS. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

GIROUX, Henry e MACLAREN, Peter. Formação do professor como uma contra esfera pública : a pedagogia radical como uma forma de política cultural In: MOREIRA, Antônio Flávio e SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs). Currículo, cultura e sociedade. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 1995. p 125 a 154

GIROUX, Henry e SIMON, Roger. Cultura popular e pedagogia crítica : a vida cotidiana com base para o conhecimento curricular In: MOREIRA, Antonio Flávio e SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs). Currículo, cultura e sociedade. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 1995.

GOSS, K. P; PRUDENCIO, K. / O conceito de movimentos sociais revisitado. EmTese, Vol. 2, n 1. Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC Vol. 2, nº 1 (2), janeiro-julho 2004.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos sociais e redes de mobilizações civis no Brasil contemporâneo. 2. ed. Petrópolis/RJ: vozes, 2010.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. Movimentos Sociais e Educação. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção Questões da nossa época; v. 5)

_____. Teorias dos Movimentos Sociais: Paradigmas clássicos e contemporâneos. São Paulo: Loyola, 1997.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. Metodologias qualitativas na sociologia. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1990.

HAJE, Salomão Antônio Mufarrej. BARROS, Oscar Ferreira. **Currículo e Educação do Campo na Amazônia**: Referências para o debate sobre a multisseriação na escola do campo. ESPAÇO DO CURRÍCULO, v.3, n.1, pp.348-362, Março de 2010 a Setembro de 2010

HAGE, Salomão Mufarrej. Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma (multi)seriado de ensino. Em Aberto, Brasília, v. 24, n. 85, abr. 2011.

HAGE, Salomão. A multissérie em pauta: para transgredir o paradigma seriado nas escolas do campo. I Encontro de Profissionais de Classes Multisseriadas das Escolas do Campo da Bahia. Salvador, 2009.

HAAS, Celia Maria. **A Interdisciplinaridade em Ivani Fazenda**: construção de uma atitude pedagógica. International Studies on Law and Education 8 maio-agosto 2011 CEMOrOc-Feusp / IJI-Univ. do Porto.

HOUAISS, A. Grande dicionário Houaiss da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.

IMBERNÓN, F. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2001.

JESUS, José Novais de. A pedagogia da alternância e o debate da educação no/do campo no estado de Goiás. Revista Nera – ano 14, nº. 18 – Janeiro/Junho de 2011.

LEAL, Telma Ferraz e PINTO, Ana Lúcia Guedes. Ponto de Partida: Currículo no Ciclo de alfabetização do Campo. Brasília Ministério da educação. 2013.

LEITE, Sérgio Celani. Escola rural: Urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1999.

LIMA VAZ, Vera Lúcia. Memória Fotográfica de Abaetetuba – análise histórica a partir de seu registro fotográfico. Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura Plena em Artes Visuais. Faculdade de Artes Visuais do Instituto de Ciências da Arte da Universidade Federal do Pará. 2014.

LARAIA, Roque de Bairros, Cultura: Um conceito Antropológico-Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

LOUREIRO, João de Jesus Paes. Da cor do norte: Brinquedos de Miriti. Tradução de Hamilton Moura Ribeiro. – Fortaleza: Lumiar comunicação e consultoria, 2012.

MOREIRA, Antônio Flávio B. "Currículo e controle social". In: Teoria e Educação no 5. Porto Alegre, Pannonica, 1992.

MARTINS, José de Souza. A valorização da escola e do trabalho no meio rural In: MOREIRA, Antonio Flávio e SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs). Currículo, cultura e sociedade . 2ª edição. São Paulo: Cortez, 1995.

MOURA, Simone de Oliveira. Cidade como Lugar de Experiência: Uma percepção pelas imagens dos fotógrafos Mariano Klautau Filho e Paula Sampaio. Belém, 2013.

MOLINA, M. C.; FREITAS, H. C. de A. Avanços e desafios na construção da Educação do Campo. Em Aberto, Brasília, v. 24, n. 85, p. 17-31, abr. 2011. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2562/1751>>. Acesso em: 17 fev. 2017.

MOLINA, Mônica Castagna. SÁ, Laís Mourão (org.) **Licenciatura em Educação do Campo**: Registros e reflexões a partir das experiências piloto. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2011- (Coleção caminhos da educação do campo; 5).

MACHADO, Jorge. O município de Abaetetuba: geografia física e dados estatísticos. Abaetetuba: Alquimia, 2008.

_____. Terras de Abaetetuba. Abaetetuba: Alquimia, 1996.

_____. Histórias de Abaetetuba. Edições Alquimia, 2016.

NOVAIS de JESUS, José. A pedagogia da alternância e o debate da educação no/do campo no estado de Goiás. REVISTA NERA – ANO 14, Nº. 18 – JANEIRO/JUNHO DE 2011.

NOATTO, Almir Antônio. Et al . Pedagogia da Alternância; Uma proposta de educação e desenvolvimento no campo. XLIV CONGRESSO DA SOBER “Questões Agrárias, Educação no Campo e Desenvolvimento”. Fortaleza, 23 a 27 de Julho de 2006 (Sociedade Brasileira de Economia e Sociologia Rural).

OLIVEIRA, Caroline Mari de. BOIAGO, Daiane Letícia. Bases legais para uma educação do e no campo e as experiências educativas de uma escola de agroecologia na região norte do Paraná. IX ANPED SUL-Seminário de pesquisa da região Sul-2012.

OLIVEIRA, Maria A. Afonso. MACÊDO, Magda Martins. Educadores do Campo: Caminhos e Desafios. III Congresso Norte-Mineiro de Pesquisa em educação: diferentes linguagens na formação do professor. Disponível em: nm.com.br/terceiro/imagens/anais/educacao_diversidade/pdf/maria_afonso_magda.pdf. acesso em 09/02/2017.

PEZZIN, JOSIMARA. **Professores (as) Sem Terra: Um Estudo Sobre Práticas Educativas do MST: Dissertação.** Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, na linha de pesquisa Formação de Professores e Práticas Pedagógicas. Aprovada em 2007.

PUIG-CALVÓ, Pedro. Centros Familiares de Formação em Alternância. IN: Pedagogia da Alternância: Alternância e Desenvolvimento. Primeiro Seminário Internacional. Brasília: União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas-UNEFAB, 1999.

PEREIRA, Carolina Arantes. CAZEIRO, Ana Claudia Martins. SANTOS, Letícia Leal Oberding M. dos. Currículo e formação de professores em uma perspectiva interdisciplinar. ECCOM, v. 2, n. 4, p. 83-90, jul/dez, 2011.

PROEG/UFPA. Pró-reitoria de ensino de Graduação/UFPA. Disponível em: <http://www.proeg.ufpa.br/view/inicio/?pagina=certificados> acesso em 22/10/2016.

REIS, Emerson dos Santos. Educação do Campo, escola, currículo e contexto, Juazeiro-Bahia: ADAC/UNEB-DCH-III/ NEPEC-SAB, 2011.

REVISTA VER-O-PARÁ AMAZÔNIA. Abaetetuba. Março 2002.

SILVA JUNIOR, Astrogildo Fernandes da. BORGES NETTO, Mário. **Por uma educação do campo: percursos históricos e possibilidades.** Revista Eletrônica de Culturas e Educação Caderno temática: Cultura e Educação do Campo N. 3 p. 45-60, Ano 2 (Nov/2011).

SANTOS, Boaventura de Souza. A gramática do tempo: para uma nova cultura política-3. Ed-São Paulo: Cortez 2010-(Coleção para um novo senso comum; v. 4).

SILVA, T.T. Documentos de identidades: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. (org). Identidade e diferença. A perspectiva dos estudos culturais- Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SILVA, Maria Ozanira da Silva e. Refletindo a pesquisa Participante no Brasil e na América Latina-2 edição ver. E amp.- São Paulo: Cortez, 1991.

SILVA, Everson Melquiades Araújo. ARAÚJO, Clarissa Martins de. Reflexão em Paulo Freire: Uma Contribuição para a Formação Continuada de Professores. V Colóquio Internacional Paulo Freire – Recife, 19 a 22-setembro 2005.

SACRISTÁN, J. Gimeno e Gómez, A. I. Perez. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática? Compreender e Transformar o Ensino. Porto Alegre, Arned, 2000.

SOUZA, João Valdir Alves de. Pedagogia da Alternância: Uma alternativa consistente de escolarização rural? GT-14: Sociologia da Educação. UFMG. Disponível em: <http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT14-4500--Int.pdf> acesso em 11/11/2016.

PETTY, Miguel et al. Uma alternativa de educação rural In: WERTEIN, Jorge e BORDENAVE, Juan Diaz (orgs). Educação rural no terceiro mundo: Experiências e novas alternativas. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. p. 31 a 63.

PEZZIN, Josimara. Professores (as) Sem Terra: Um Estudo Sobre Práticas Educativas do MST. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, na linha de pesquisa Formação de Professores e Práticas Pedagógicas. Aprovada em de 2007.

PINHO, Marcélia Amorim Cardoso. Pedagogia da Alternância e Formação sobre Educação do Campo em Nova Iguaçu: Relato de uma experiência. Disponível em: http://perseu.unig2001.com.br/cadernosdafaef/vol1_num3/ARTIGO%20MARCLIA%20CADERNOS%203.pdf

QUEIRÓZ, Maria Isaura Pereira de. Cultura, Sociedade rural, sociedade urbana: Ensaio. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos: São Paulo. Editora da Universidade de São Paulo, 1978.

REIS, Emerson dos Santos. Educação do Campo: Escola, Currículo e Contexto, Bahia: ADAC/ UNEB-DCH-III/NEPEG ADAC, 2011.

RODRÍGUEZ, R.V.; BREYNER, A.J. Gestão Interdisciplinar do Conhecimento: Bases Educacionais e epistemológicas. Disponível em: <<http://www.ecsbddefesa.com.br/defesa/fts/GICBEE.pdf>> Acesso em janeiro de 2017.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Escolarização e cultura: Dupla determinação In: SILVA, Luiz Eron da. Reestruturação Curricular: Novos mapas culturais, novas perspectivas. Porto Alegre: Sulina, 1996. p. 34 a 57.

SANTOS, Ivamilton Nonato dos. Matemática e Cultura Amazônica: representações do brinquedo de mirití. Dissertação de Mestrado, UFPA, Belém, 2012.

SOUZA, João Valdir Alves de. Pedagogia da Alternância: Uma alternativa consistente de escolarização rural? GT-14: Sociologia da Educação. UFMG. Disponível em: <http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT14-4500--Int.pdf> : acesso em 11/11/2016.

TOMPSON. E. P. Costumes em comum: Revista técnica Antônio Negro, Cristina Meneguello. Paulo Fontes-São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Escolarização e cultura: Dupla determinação In: SILVA, Luiz Eron da. Reestruturação Curricular: Novos mapas culturais, novas perspectivas. Porto Alegre: Sulina, 1996. p. 34 a 57

SANTOMÉ, Jurjo Torres. A instituição escolar e a compreensão da realidade : O currículo integrado. IN: SILVA, Luiz Eron da. Reestruturação Curricular: novos mapas culturais, novas perspectivas. Porto Alegre: Sulina, 1996. p. 58 a 74 .

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários/ Revista Brasileira de Educação. nº 13. Jan/ Fev/ Mar/ Abril. 2000.

TEIXEIRA, Inês de Castro. Os professores como sujeitos sócios Culturais In: DAYRELL, Juarez (org.). Múltiplos Olhares sobre a Educação e Cultura. Belo horizonte: UFMG, 1996. p.179 a 194.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação --São Paulo: Atlas, 1987.

THERRIEN, Jacques. A professora rural: O saber social pelo camponês na sua prática na esfera da construção social da escola no campo In: THERRIEN, Jacques e DAMASCENO, Maria Nobre (Coords.). Educação e escola no campo. Campinas: Papyrus, 1993. p 43 a 51.

UFPA, Campus de Abaetetuba disponível em <http://www.ufpa.br/cubt/index.php?view=article&catid=38:am&id=211:sc&format=pdf>

(RESOLUÇÃO 2015- 2 anos p os cursos se adequarem)

XAVIER, Patrícia Maria Azevedo. CUNHA FLOR, Cristhiane Carneiro. Saberes Populares e Educação Científica: Um olhar a partir da Literatura na área de ensino de Ciências. Revista Ensaio | Belo Horizonte | v.17 | n. 2 | p. 308-328 | maio-ago | 2015.

APÊNDICE

APÊNDICE 1– Roteiro de entrevista: docentes-formadores

1. Qual a sua relação com o curso de Educação do Campo?
2. Como você trabalha/desenvolve o Tempo-Comunidade com as turmas de Educação do Campo?
3. Como você relaciona os saberes culturais dos alunos com os saberes científicos nas disciplinas que você ministra?
4. Para você qual a importância de valorizar os saberes tradicionais na formação dos alunos do campo?
5. O que significa Pedagogia da Alternância para você?
6. Quais os desafios de trabalhar a Pedagogia da Alternância no curso de Licenciatura em Educação do Campo?

APÊNDICE 2– Roteiro de entrevista: discentes

- 1 – O que você entende por Educação do campo?
- 2 – Você pretende atuar nas escolas do campo?
- 3 – Já tem ou teve experiências nas escolas do campo?
- 4 – Você está satisfeito (a) com a forma que os professores ministram as disciplinas de Educação do Campo?
- 5 – Existe uma articulação entre as disciplinas curriculares do curso de Licenciatura em Educação do Campo e a realidade do campo?
- 6 – Como vem sendo realizado o Tempo-Comunidade no curso?
- 7 – Como vem sendo realizado o Tempo-Universidade no curso?
- 8 – Em sua opinião o curso permite que de fato você possa contribuir para mudar a realidade das escolas do campo?
- 9 – Quais são suas expectativas em relação ao curso de Licenciatura em Educação do Campo?
- 10 – Como os saberes culturais trazidos do Tempo-Comunidade pelos alunos dialogam com os saberes científicos do Tempo-Universidade no espaço acadêmico?