



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ
CAMPUS CASTANHAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO RURAL E GESTÃO
DE EMPREENDIMENTOS AGROALIMENTARES

MARIA JACIONE DA SILVA FREITAS

**FORMAÇÃO CONTÍNUA NAS PRÁTICAS SOCIAIS DE LINGUAGENS DOS
PROFESSORES DO CAMPO NO POLO EDUCACIONAL DE TESSALÔNICA EM
IRITUIA/PA**

CASTANHAL
2023



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ–
CAMPUS CASTANHAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO RURAL E GESTÃO
DE EMPREENDIMENTOS AGROALIMENTARES

MARIA JACIONE DA SILVA FREITAS

**FORMAÇÃO CONTÍNUA NAS PRÁTICAS SOCIAIS DE LINGUAGENS DOS
PROFESSORES DO CAMPO NO POLO EDUCACIONAL DE TESSALÔNICA EM
IRITUIA/PA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Rural e Gestão de Empreendimentos Agroalimentares do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – *Campus* Castanhal, solicitada como requisito avaliativo para a obtenção do título de Mestre.

Orientação: Prof. Dr. Júlio César Suzuki

Coorientação: Prof.^a. Dr.^a Miranilde Oliveira Neves.

CASTANHAL
2023

Dados para catalogação na fonte
Setor de Processamento Técnico
Biblioteca
IFPA - Campus Castanhal

F866f Freitas, Maria Jacione da Silva
Formação contínua nas práticas sociais de linguagens dos professores do campo no
polo educacional de Tessalônica em Irituia /PA. / Maria Jacione da Silva. – 2023.
126 f.

Impresso por computador (fotocópia).
Orientador: Prof. Dr. Júlio César Suzuki.
Coorientadora: Prof^ª. Dr^ª. Miranilde Oliveira Neves.
Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Rural e Gestão de Empreendimentos
Agroalimentares) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará –
IFPA, 2023.

1. Educação rural – Irituia (PA). 2. Professores – Formação – Irituia (PA). 3.
Prática de ensino – Irituia (PA). I. Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Pará. II. Título.

CDD: 370.733098115

MARIA JACIONE DA SILVA FREITAS

**FORMAÇÃO CONTÍNUA NAS PRÁTICAS SOCIAIS DE LINGUAGENS DOS
PROFESSORES DO CAMPO NO POLO EDUCACIONAL DE TESSALÔNICA EM
IRITUIA/PA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Rural e Gestão de Empreendimentos Agroalimentares do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – *Campus* Castanhal, solicitada como requisito avaliativo para a obtenção do título de Mestre.

Orientação: Prof. Dr. Júlio César Suzuki

Coorientação: Prof^ª. Dr^ª. Miranilde Oliveira Neves.

AVALIADA EM: 25/05/2023

CONCEITO: Aprovada

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Júlio César Suzuki
(USP – Universidade de São Paulo – Orientador)

Prof^ª Dr^ª Miranilde Oliveira Neves
(IFPA – *Campus* Castanhal – Coorientadora)

Prof. Dr. Antonio Jorge Paraense da Paixão
(IFPA – *Campus* Ananindeua – Membro Interno)

Prof. Dr. Salomão Antonio Mufarrej Hage
(UFPA – *Campus* Belém – Membro Externo)

Dedico esta dissertação à minha mãe – Lúcia da Silva Freitas, com 72 anos de idade, que teve a infância e juventude camponesas negadas pelo direito de ler e escrever, por ser pobre e mulher do campo, cujas mãos calejadas passaram mais de meio século sem ter acesso a lápis e caneta, e somente ao trabalho pesado. Hoje, as manchas de suas mãos registradas com câncer de pele representam o modelo de campesinato pensado para empobrecer e matar os sonhos das pessoas mais pobres. Vale ressaltar que a minha mãe foi alfabetizada na minha sala de aula pelo PRONERA, Programa Nacional de Reforma Agrária, em 2002, e hoje já sabe ler e escrever, porque juntas travamos a luta contra aqueles que não querem ver a classe trabalhadora escrevendo sua história.

A pesquisa tem uma tarefa a desenvolver, ao tornar visível a complexidade das práticas cotidianas locais de letramento, e ao desafiar os estereótipos e miopia dominantes. Examinar as implicações de tudo isso sobre o desenho de programas, incluindo a pesquisa anterior a eles das práticas locais de letramento e sobre currículos, pedagogia e avaliação surge como sendo tarefa da maior importância, que exige em primeiro lugar uma conceitualização mais desenvolvida das questões teóricas e metodológicas envolvidas no entendimento e na representação das práticas locais de letramento. (STREET, 2003, p. 04).

RESUMO

Esta pesquisa surgiu da necessidade de analisar como ocorre a formação contínua no âmbito das práticas sociais de linguagens no polo educacional de Tessalônica em Irituia-PA e também para fortalecer as práticas pedagógicas dos professores/as do campo, a partir da organização de oficinas e da produção de um caderno pedagógico com a participação dos(as) professores(as) do referido polo, para subsidiar as aulas de língua portuguesa em turmas do 2º ano do Ensino Fundamental. Desse modo, optou-se, metodologicamente, pela abordagem qualitativa. O levantamento de dados ocorreu por meio de grupo focal e da revisão bibliográfica, à luz de autores que nos ajudaram a compreender o campesinato, a educação do Campo e as práticas sociais de linguagens. O lócus da pesquisa foi o polo educacional de Tessalônica, localizada na Vila de Tessalônica, em Irituia/PA. Teve como participantes da pesquisa oito docentes, os quais compuseram o grupo focal, ressaltando que foi uma experiência que permitiu verificar as práticas pedagógicas no âmbito das práticas sociais de linguagens, com maior interação. Os resultados da pesquisa revelaram a necessidade de formação contínua, como também de material pedagógico que dialogue com a realidade do campo. Assim, a partir das necessidades apresentadas pelos docentes foram realizadas algumas intervenções. A primeira intervenção ocorreu por meio de três oficinas, todas mediadas pela pesquisadora. Além das oficinas, foi construído um produto educacional com atividades para auxiliarem os docentes do segundo ano do Ensino Fundamental em diálogo com a contextualização local e com liberdade para adaptação, quando necessário. O produto apresenta dez atividades para se trabalhar com estudantes do campo, as quais estão disponíveis também no *Youtube*. A pesquisa foi de grande relevância, pois permitiu não apenas comprovar, cientificamente, as hipóteses levantadas, mas ainda contribuiu envolvendo a comunidade na formação. Pode-se inferir que ainda existe a necessidade de novos estudos sobre a temática, de forma que a formação não se restrinja aos professores, e sim, a outros sujeitos do campo.

Palavras-chave: Formação Contínua de professores. Campo. Práticas Sociais. Linguagens.

ABSTRACT

This research came from the need to analyze how continuous education occurs in the context of social language practices in the educational pole Tesselônica in Irituia- PA and also to strengthen the pedagogical practices of countryside teachers, from the organization of workshops and the production of a pedagogical notebook with the participation of the teachers of that pole, to support the portuguese language classes in 2nd year elementary school classes. Thus, we methodologically opted for a qualitative approach. The data collection was done by means of a focus group and literature review, it was based in authors who helped us understand the peasantry, countryside education and social practices of language. The locus of research was the educational pole Tesselônica, located in the village of Tesselônica, in Irituia/ PA. Eight teachers participated in the research, who made up the focus group, emphasizing that it was an experience that allowed us to verify the pedagogical practices in the context of social language practices, with more interaction. The survey results revealed the need for continuing education, as well as pedagogical material that dialogues with the reality of the countryside. Thus, based on the needs presented by the teachers, some interventions were carried out. The first intervention took place through three workshops, all mediated by the researcher. In addition to the workshops, an educational product was built with activities to help teachers of the second year of elementary school in dialogue with the local contextualization and with freedom to adapt, when necessary. The product presents ten activities to work with country students, which are also available on Youtube. The research was of great relevance, because it allowed not only to prove, scientifically, the hypotheses raised, but still contributed by involving the community in the training. It can be inferred that there is still a need for further studies on the subject, so that training is not restricted to teachers, and yes, to other subjects in the countryside.

Keywords: Continuing education for countryside teacher. Social practices. Languages.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Quantidade de estudantes das escolas do polo de Tessalônica.....	21
Quadro 2- Diferença do campo do agronegócio para o campo da agricultura familiar.....	42
Quadro 3- Fórum Estadual de Educação do Campo no estado do Pará.....	55
Quadro 4: Respostas dos docentes. Questão 1.....	82
Quadro 5: Respostas dos/as docentes. Questão 2.....	85
Quadro 6: Respostas dos docentes. Questão 3.....	88
Quadro 7: Respostas dos/as docentes. Questão 4.....	91
Quadro 8: Respostas dos/as docentes. Questão 5.....	92
Quadro 9: Respostas dos/as docentes. Questão 6.....	94
Quadro 10:Respostas dos/as docentes. Questão 7.....	96
Quadro 11: Respostas dos/as docentes. Questão 8.....	98

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<u>Figura 1- Localização da Escola Polo.....</u>	<u>21</u>
<u>Figura 2- A Escola do campo (Escola Polo de Tessalônica).....</u>	<u>22</u>
<u>Figura 3-Cartaz do grito da Terra Brasil, realizado no ano de 1994.....</u>	<u>32</u>
<u>Figura 4-Cartaz da Jornada de Lutas do ano de 2022 o grito da terra apresentou como o lema "Por Terra, Teto e Pão".....</u>	<u>32</u>
<u>Figura 5- Camponeses/as levam alimentos da agricultura familiar para o ato de protesto na Praça dos três poderes em Brasília. (DF).....</u>	<u>35</u>
<u>Figura 6- Manifestação da Via Campesina realizada na sede da Associação Brasileira dos Produtores de Soja (Aprosoja), em Brasília, no dia 14 de outubro de 2021.....</u>	<u>36</u>
<u>Figura 7- Mulheres nas ruas de Brasília, no ato que simboliza o ápice da Marcha das Margaridas.....</u>	<u>38</u>
<u>Figura 8- Ações coletivas de assentados do Movimento dos Trabalhadores Rurais (MST), realizando distribuição de alimentos.....</u>	<u>39</u>
<u>Figura 9- A roda de conversa com professores.....</u>	<u>101</u>
<u>Figura 10- Secretária de Educação, fazendo entrega de certificados para os professores.....</u>	<u>102</u>
<u>Figura 11- Roda de conversa com os professores durante a II oficina de formação contínua.....</u>	<u>102</u>
<u>Figura 13- A pesquisadora e a professora da turma fazendo a leitura do texto para os estudantes.....</u>	<u>103</u>
<u>Figura 14- Momento de leitura individual- Estudante de posse da letra da música “Carimbó do beija-flor”, de Pinduca, que retrata o cenário.....</u>	<u>104</u>
<u>Figura 15- Mapa de palavras construídas pelos estudantes, com frutas dos seus quintais.....</u>	<u>105</u>
<u>Figura 16- A estudante escrevendo o nome dos pássaros que tem em sua comunidade.....</u>	<u>105</u>
<u>Figura 17- Estudante desenhando o quintal de sua casa.....</u>	<u>106</u>
<u>Figura 18- Aula guiada: Passeio nos quintais das casas dos estudantes.....</u>	<u>107</u>
<u>Figura 19- Capa do produto educacional.....</u>	<u>108</u>
<u>Figura 20- Proposta da atividade 09.....</u>	<u>108</u>
<u>Figura 21- Página do canal do <i>YouTube</i> em que estão localizadas as videoaulas.....</u>	<u>109</u>

LISTA DE SIGLAS

BNCC- Base Comum Curricular

CEP- Comitê de Ética em pesquisa

CFFA-Centros Familiares de Formação por Alternância,

CF – Constituição Federal

CNE – Câmara Nacional de Educação Básica

IFPA – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério da Educação e Cultura

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PRONERA-Programa Nacional de Reforma Agrária

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNAIC – Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa

PPP – Projeto Político Pedagógico

PROCAMPO – Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo

SEMED -Secretaria Municipal de Educação

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido é um documento

SECADI- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

Universidade Federal do Pará-UFPA

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	17
1.1	Território da pesquisa.....	20
1.2	Participantes da Pesquisa.....	22
1.3	Método da pesquisa.....	23
2	CAMPONESES/AS NA LUTA PELOS TERRITÓRIOS DE VIDAS.....	26
2.1	Camponeses/as no território brasileiro e amazônico.....	26
2.2	(Re) existências dos camponeses/as dos movimentos e em movimentos territoriais.	32
2.3	Campesinato na Amazônia brasileira: território em constante disputa.....	40
3	A EDUCAÇÃO DO CAMPO NOS TERRITÓRIOS DE VIDAS.....	46
3.1	Os movimentos de luta por políticas públicas de Educação do Campo.....	46
3.2	Movimentos de lutas por educação do campo no estado do Pará.....	55
3.3	Currículo caboclo, indígena, quilombola na escola do campo, sim!.....	58
3.4	Formação de Professores para a Educação do/no Campo.....	60
4	PRÁTICAS SOCIAIS DE LINGUAGENS NA ESCOLA DO/NO CAMPO.....	65
4.1	A linguagem como relação de poder na escola do campo.....	66
4.2	Letramentos como práticas sociais de linguagens.....	70
4.3	Gêneros textuais no fortalecimento das práticas sociais de linguagens nos anos iniciais na escola do/no campo na Amazônia paraense.....	74
5	O FAZER PEDAGÓGICO DOS PROFESSORES: PRÁTICAS REVELADAS NO TERRITÓRIO ESCOLAR.....	82
5.1	Visão sobre Formação contínua.....	82
5.2	Formação nas práticas sociais de linguagens e o diálogo com a educação do campo	84
5.3	Práticas de letramentos e sua relação com a educação do campo.....	88
5.4	Educação do Campo e o Currículo.....	91
5.5	Atividades pedagógicas conectadas com elementos dos territórios.....	92
5.6	A metodologia do educador/a: o fazer pedagógico.....	94
5.7	A linguagem no espaço da sala de aula: compreendendo a relação.....	96
5.8	Desafio do professor do campo no município de Irituia: um olhar ao trabalho com as práticas sociais de linguagem.....	98
6	PRODUTO ESPERADO.....	99
6.1	Oficinas.....	99
6.2	Caderno pedagógico.....	107
7	CONSIDERAÇÕES.....	110
	REFERÊNCIAS.....	113
	APENDICE A- PARECER DE APROVAÇÃO CONSUBSTANCIADO DO CEP.....	122
	APENDICE B- QUESTÕES NORTEADORAS PARA O GRUPO FOCAL.....	123
	APENDICE C- TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO- TCLE	125

1 INTRODUÇÃO

A educação é um direito constitucional de todos os cidadãos. A garantia de uma educação de qualidade, por meio da qual possa ser promovida a aprendizagem e o respeito aos diversos modos de vida dos povos do campo, das águas e das florestas, de forma que todas e todos possam gozar dos mesmos direitos. Dessa forma, as políticas públicas voltadas para a educação do campo, precisam ser concretizadas, de forma que essa população tenha os seus direitos garantidos na prática.

Sabemos que a garantia das políticas necessárias ao campo, não tem sido uma tarefa fácil, principalmente no Brasil, país construído por uma política perversa de exploração e negação de direitos básicos à população mais empobrecida, entre eles, incluímos os camponeses, que como outros povos, ao longo dos séculos, foram submetidos à exploração. Diante de tanta desigualdade social no Brasil, a população camponesa foi e continua sendo vítima de um estado omissivo, que não prioriza a reforma agrária e nem a educação do campo.

Assim, refletir sobre a importância da formação contínua nas escolas do campo, particularmente, no que tange às práticas sociais de linguagens desenvolvidas por educadores, requer um olhar minucioso, uma vez que, partimos do pressuposto de que o educador, tendo formação adequada, poderá contribuir para uma formação crítica e reflexiva. A formação do/a professor/a do campo precisa corresponder à necessidade do contexto em que este está inserido, pois o professor é um sujeito muito importante no processo de ensino-aprendizagem, por isso sua formação é uma ação estratégica para garantir melhores resultados na educação.

Diante de tudo isso, temos observado que as políticas educacionais não têm sido cumpridas como deveriam. Verificou-se, por exemplo, a partir de uma pesquisa desenvolvida por Freitas e Neves (2020), no polo Educacional Tessalônica, Irituia/Pará, o quanto os(as) professores(as) do campo necessitam de materiais didáticos específicos à realidade do campo, bem como de formação continuada voltada para as práticas sociais de linguagens.

A Formação docente não é um processo estático; é um processo de movimento, que deve ser construído, sempre pensando na prática docente e no professor. Por isso, uma formação contínua que foque nas práticas sociais de linguagens dos/as professores/as do campo é, sem dúvida, uma estratégia pedagógica para garantir aprofundamento teórico, prático e superação de muitas dificuldades enfrentadas pelos sujeitos do campo. Podemos crer que investimentos na formação dos professores possibilitam melhorar a educação, em especial, no que se refere às práticas sociais de linguagens.

O objeto desse estudo é composto pela investigação do Processo de formação contínua dos professores do Polo Educacional de Tesselônica, tendo como indagação a seguinte pergunta: Quais as possibilidades e/ou dificuldades que se apresentam para os professores no que se refere à formação contínua nas práticas sociais de linguagens?

A presente pesquisa teve como objetivo geral compreender o processo de formação contínua dos (as) professores (as) voltado para as práticas sociais de linguagens e como se relaciona com a educação do campo no polo Tesselônica, em Irituia/Pará e como objetivos específicos:

a) analisar como ocorre a formação contínua no âmbito das práticas sociais de linguagens no polo educacional de Tesselônica;

b) fortalecer as práticas pedagógicas dos professores/as, no âmbito das práticas sociais de linguagens, por meio de oficinas;

c) produzir um caderno pedagógico para os professores (as) do campo no polo Tesselônica, com intuito de subsidiar as aulas de língua portuguesa, nas turmas do 2º ano do Ensino Fundamental.

A dissertação inicia apresentando o território da pesquisa, descreve os aspectos metodológicos, os sujeitos e o universo da pesquisa. Ela está estruturada em três capítulos de fundamentos teóricos que dão base às reflexões das análises, seguidos de um capítulo de análise e discussão dos resultados e, por fim, as considerações finais e o produto, exigência do programa de mestrado.

No capítulo destinado à análise e discussão dos resultados, explicou-se os fazeres pedagógicos dos professores do campo no que tange às práticas sociais de linguagens, verificando as percepções dos sujeitos da pesquisa, ficando perceptível as suas visões e anseios sobre suas práticas na escola no campo.

E, por fim, nas considerações finais foram pontuados os elementos implícitos e explícitos que demonstram a ausência de formação contínua, evidenciam a necessidade de pensar estratégias em curto, meio e longo prazo, de oferta de formação contínua aos professores do campo.

Assim, para se ter uma visão mais ampla desta pesquisa, consideramos importante compreender quem é o camponês, por isso o primeiro capítulo teórico, mostra a visão de diferentes autores e teóricos que discutem o campesinato. Ele ressalta que o capitalismo, desde sua origem, vem apresentando um processo de desenvolvimento desigual e contraditório; e o papel político dos camponeses/as e a sua correlação com a luta de classes.

Neste caminho, nota-se que, em geral, os camponeses/as desenvolveram formas de organização e de luta em torno de projetos de vida e de sociedade.

O segundo capítulo apresenta os movimentos da educação do campo no território paraense, a partir do qual foi possível se perceber que as lutas dos movimentos da educação do campo não se deram paralelas às lutas por terras, e que ao longo dos anos, ocorreram conquistas representadas nas resoluções, decretos e pareceres.

O terceiro capítulo discute a linguagem como relação de poder na escola do/no campo; o letramento no âmbito das práticas sociais de linguagens e Gêneros textuais no fortalecimento das práticas sociais de linguagens nos anos iniciais na escola do/no campo, na Amazônia paraense.

A referida pesquisa apresenta também uma síntese das três oficinas realizadas com os professores, durante o desenvolvimento dessa prática, como também a construção de um caderno pedagógico para os educadores trabalharem com as práticas sociais de linguagens nas turmas do segundo ano do ensino fundamental, o qual pode também ser adaptado para outras séries.

1.1 Território da pesquisa

Para se alcançar os resultados da pesquisa, propôs-se estudar a temática em foco: formação contínua nas práticas sociais de linguagens dos professores do campo, no polo educacional de Tesselônica. Nesse sentido, serão apresentados a seguir o lócus da pesquisa, os participantes e o método utilizado para se alcançar os objetivos almejados.

O estudo foi desenvolvido em uma escola localizada no campo, em Irituia, município pertencente à mesorregião Nordeste paraense e na microrregião Guamá. Possui como municípios limítrofes: Mãe do Rio; Capitão-Poço e São Miguel do Guamá. Com uma extensão territorial de 1379,362 km². Segundo o Censo Demográfico em 2016, sua população era de 31.664 habitantes.

Mapa 1 – Localização do município de Irituia



Fonte: *Google Maps* (2022).

O município de Irituia enfrenta problemas semelhantes a outros municípios brasileiros, pois nele, o modelo de desenvolvimento tem ocorrido de modo desigual e contraditório, ao mesmo tempo, em que o capital se expande por alguns setores da agricultura.

A escola polo, lócus dessa pesquisa, está localizada na Vila de Tesselônica, às margens da PA 253, a qual liga os municípios de Irituia e Capitão Poço. Residem nesta comunidade, aproximadamente, duzentas famílias, cuja principal fonte de renda é a agricultura de subsistência (produção de milho, farinha, arroz, feijão etc.). O nível de escolarização desses indivíduos, em sua maioria, é de Ensino Fundamental e Médio. Não há a organização de Movimentos Sociais.

No ano de 2022, ano da referida pesquisa, segundo informação cedida pela secretaria administrativa da escola, ela apresenta 357 alunos regularmente matriculados, que estão distribuídos na escola Polo e nas nove escolas anexas. Sendo elas: Escola Mun. de Ens. Inf. e Fund. Boa Esperança de Marrafa; Escola Mun. de Ens. Inf. e Fund. Hebron; Escola Mun. de

Ens. Inf. e Fund. Piquiá; Escola Mun. de Ens. Inf. e Fund. Santo Antônio; Escola Mun. de Ens. Inf. e Fund. Pastor Pedro Pinheiro; Escola Mun. de Ens. Inf. e Fund. José Leonidas; Escola Mun. de Ens. Inf. e Fund. São João do Timboteua; Escola Mun. de Ens. Inf. e Fund. Santa Helena da Vera Cruz; Escola Mun. de Ens. Inf. e Fund. Leôncio Osvaldo de Oliveira; onde são atendidas as seguintes modalidades de ensino: Educação Infantil (Pré-Escola) e Ensino Fundamental (de 1º ao 5º ano). (Censo Escolar, 2022).

Quadro 1- Quantidade de estudantes das escolas do polo de Tessalônica

Relação das escolas	Quantidade de alunos por escola
Escola Mun. de Ens. Inf. e Fund. Tessalônica (polo)	95
Escola Mun. de Ens. Inf. e Fund. Boa Esperança de Marrafa;	35
Escola Mun. de Ens. Inf. e Fund. Hebron	50
Escola Mun. de Ens. Inf. e Fund. Piquiá:	10
Escola Mun. de Ens. Inf. e Fund. Santo Antônio,	10
Escola Mun. de Ens. Inf. e Fund. São João do Timboteua;	17
Escola Mun. de Ens. Inf. e Fund. Santa Helena da Vera Cruz;	35
Escola Mun. de Ens. Inf. e Fund. Pastor Pedro Pinheiro	11
Escola Mun. de Ens. Inf. e Fund. José Leonidas	4
Escola Mun. de Ens. Inf. e Fund. Leôncio Osvaldo de Oliveira	40

Fonte: Dados Internos da escola – Polo de Tessalônica (2022).

A Vila Tessalônica é composta por casas, comércios de pequeno e médio porte, bares, igrejas e nos arredores, fazendas e sítios. Os estudantes da escola residem no povoado onde a escola está localizada ou nas fazendas e sítios localizados em torno da escola. Os estudantes que residem mais longe utilizam o transporte escolar para chegarem até à escola. Algumas famílias trabalham com a agricultura familiar, de onde tiram o seu sustento e também comercializam na sede do município de Irituia do qual fazem parte. A figura a seguir apresenta a localização da escola polo na Vila Tessalônica.

Figura 1- Localização da Escola Polo.



Fonte: Google Earth (2022)

Figura 2- A Escola do campo (Escola Polo de Tessalônica)



Fonte: Jamylle Nunes (2022).

A escola apresentada na figura acima é a Escola Polo citada na pesquisa, a qual centraliza e administra as escolas menores, localizadas em outras comunidades.

1.2 Participantes da Pesquisa

Os participantes da pesquisa são professores dos anos iniciais na escola polo e anexas de Tessalônica – área rural do município de Irituia do interior do estado do Pará. Apesar das dificuldades enfrentadas pela escola pública em razão da localização geográfica peculiar, esses professores enfrentam diversos problemas no exercício da docência, no que se refere à formação contínua.

Dessa forma, participaram da pesquisa oito docentes do 2º ano do Ensino Fundamental do polo de Tessalônica, em Irituia/PA. Vale ressaltar que a escolha da quantidade de oito professores se deu devido ao fato de no ano da pesquisa só ter essa quantidade de profissionais que atuavam no 2º ano do ensino fundamental, conforme descrito no quadro a seguir:

Quadro 2: Perfil dos Sujeitos da Pesquisa

Gênero	Faixa Etária	Tempo de serviço	Graduação
Masculino	Entre 30 a 60 anos	Mais de 8 anos	Pedagogia
Feminino	Entre 30 a 60 anos	Mais de 8 anos	Pedagogia
Masculino	Entre 30 a 60 anos	Entre 4 a 7 anos	Pedagogia
Feminino	Entre 18 a 30 anos	Entre 4 a 7 anos	Pedagogia
Feminino	Entre 18 a 30 anos	Entre 4 a 7 anos	Pedagogia
Masculino	Entre 30 a 60 anos	Entre 4 a 7 anos	Pedagogia
Feminino	Entre 30 a 60 anos	Entre 4 a 7 anos	Pedagogia
Masculino	Entre 30 a 60 anos	Entre 4 a 7 anos	Pedagogia
Feminino	Entre 30 a 60 anos	Mais de 8 anos	Pedagogia
Feminino	Entre 30 a 60 anos	Entre 4 a 7 anos	Pedagogia

Fonte: Pesquisa de Campo (2022).

1.3 Método da pesquisa

A abordagem adotada nesta investigação foi a pesquisa de cunho qualitativo que, segundo Oliveira (2005, p. 41), “é um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo estruturação”. Sendo também de Caráter descritivo e interpretativo, pois a pesquisa descritiva procura classificar, explicar e interpretar fatos. Nesse sentido, sobre as pesquisas descritivas, Gil (2008, p.28), explica que:

As pesquisas deste tipo têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno, ou o estabelecimento de relações entre variáveis. São inúmeros os estudos que podem ser classificados sob este título e uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados.

As pesquisas descritivas são importantes, por ajudarem a estudar as características de determinados grupos, como a distribuição por idade, sexo, procedência, nível de escolaridade etc. É importante destacar que esta pesquisa se caracterizou como uma pesquisa-participante,

Nessa perspectiva, a pesquisadora participou ativamente de todos os momentos de discussões, análises e apontamentos de possíveis mudanças relacionadas à formação contínua; além disso, esteve presente no planejamento de todas as atividades de intervenção. A pesquisa, pois, também é uma pesquisa ação, ela é:

[...] um tipo de pesquisa de base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 2011, p. 20).

A pesquisa-ação é uma estratégia metodológica de pesquisa social que permite a ampla interação entre os participantes, os quais trabalham por meio de ações concretas para contribuir para a solução de problemas coletivos. Nesta investigação, defende-se o seu uso devido à contribuição que ela deixa aos sujeitos pesquisados. Nesse sentido, Gil (2010, p. 42) afirma que se trata de uma “metodologia para intervenção, desenvolvimento e mudança no âmbito de grupos, organizações e comunidades”.

A formação de professores, por ser uma parte dessa pesquisa, (pesquisa ação), fez-se necessária a organização de oficinas para os professores do polo educacional de Tessalônica.

O levantamento dos dados ocorreu em dois momentos: inicialmente, por meio da revisão bibliográfica e posteriormente, com coleta de dados por meio do Grupo Focal, uma vez que nessa técnica de pesquisa:

“[...] Privilegia-se a seleção dos participantes segundo alguns critérios- conforme o problema em estudo-desde que eles possuam algumas características em comum que os qualificam para a discussão da questão que será o foco do trabalho interativo, e da coleta do material discursivo/expressivo. Os participantes devem ter alguma vivência com o tema a ser discutido, de tal modo que a sua participação possa trazer elementos ancorados em suas experiências cotidianas. (GATTTI, 2012, p. 7).

Ao utilizar o grupo focal, inicialmente, foi realizada a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o qual foi assinado por todos os participantes, que no ato da pesquisa, atuavam em turmas de 2º ano do ensino fundamental. A experiência com o grupo focal permitiu que dialogássemos juntos, mas cada um expondo seu ponto de vista. Foram seguidos todos os critérios exigidos, mas de forma dinâmica e descontraída, sempre deixando claro que os/as docentes pudessem expor suas realidades na escola, logo, pode-se dizer que foi uma metodologia válida para a referida pesquisa.

O projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética (Plataforma Brasil). Todas os/as informantes tiveram assegurado o anonimato, para isso, suas falas foram decodificadas e analisadas. Com a devida autorização dos participantes, foram realizadas duas visitas no lócus da pesquisa, em dias alternados, a fim de se fazer o acompanhamento das atividades e ambientação do grupo. Durante a visita, foram definidos dia, horário e local em que aconteceu a roda de conversa.

A entrevista foi guiada pelas seguintes questões norteadoras:

1. Qual a sua visão sobre a formação contínua de professores?
2. Nos últimos dois anos, você tem recebido formação contínua no âmbito das práticas sociais de linguagens (Letramentos)? Se sim, essa formação de alguma forma dialoga com a educação do campo?
3. Você trabalha com práticas de letramentos? Se sim, de que forma essas ações se relacionam com a educação do campo?
4. O currículo com o qual você trabalha atualmente lhe dá o suporte necessário para o ensino direcionado aos estudantes do campo? Por quê?
5. As suas aulas estão conectadas aos elementos que compõem o território local (terra, água, cultura, trabalho? Caso sim, de que forma?
6. A metodologia que você tem utilizado, dialoga diretamente com as propostas direcionadas à educação do campo? De que maneira?
7. De que forma os estudantes conseguem refletir sobre a linguagem no espaço da sala de aula?

8. Em seu ponto de vista, qual o maior desafio enfrentado pelo professor do campo no município de Irituia em relação ao trabalho com as práticas sociais de linguagem?

2 CAMPONESES/AS NA LUTA PELOS TERRITÓRIOS DE VIDAS

2.1 Camponeses/as no território brasileiro e amazônico

*Madrugada camponesa,
faz escuro ainda no chão,
mas é preciso plantar.
A noite já foi mais noite,
a manhã já vai chegar.
Não vale mais a canção
feita de medo e arremedo
para enganar solidão. [...]
(Thiago de Melo)*

Os/as camponeses/as no território brasileiro e amazônico têm trilhado alguns caminhos percorridos com muitas lutas e algumas delas de forma organizada. Esses povos, por meio de muitas resistências, têm mostrado, na prática, que são importantes para a permanência dos territórios vivos. Isso evidencia que mesmo diante das disputas territoriais árduas, essa categoria tem mostrado que é capaz de sobreviver e inclusive, contribuir para a alimentação de milhares de brasileiros.

O saudoso amazonense Thiago de Melo, muito bem introduz esse capítulo, quando escreve em seu poema “*madrugada Camponesa*” que “faz escuro, mas eu canto”, é dessa forma, que tem se apresentado a história do campesinato brasileiro, marcado por fortes relações de poder, ao longo dos séculos, no território brasileiro.

O Brasil, considerado o quinto maior país em extensão territorial do mundo, tem a maior parte de suas terras produtivas concentrada nas mãos de latifundiários, fazendo dele um país desigual, com uma enorme concentração fundiária, tal fato tem contribuído para o enriquecimento de uma pequena minoria e deixado a grande maioria da população do campo à margem da sociedade. Esse é um problema social sério que tem trazido inquietação a quem precisa da terra para viver. Nessa direção Teixeira e Jr, 2013), enfatizam que:

A questão agrária brasileira representa para todos aqueles comprometidos com um Brasil soberano e desenvolvido sob todos os aspectos um dos mais longevos e persistentes problemas. Nossa história ao longo dos séculos tem sido marcada, de um lado, pela perversa concentração da propriedade da terra, da riqueza, do poder político e da violência no campo. De outra parte, pela luta dos camponeses, sem-terra, trabalhadores rurais, homens e mulheres do campo, pelo direito de viverem do seu trabalho sem exploração e livres da miséria. (TEIXEIRA e Jr, 2013 p.9).

Esse processo histórico ajuda a compreender que a base da concentração fundiária no Brasil é histórica e persiste ao longo dos séculos a se manter no cenário nacional consistente e se amplia, cada vez mais, avançando em todas as regiões do país, de norte a sul, de forma que

já causou muitos estragos. Diante de tais fatos, viu-se que os camponeses têm lutado bravamente contra o seu extermínio, em alguns lugares, com vitórias e outros, com perdas, mas avante na luta. Assim, vale ressaltar que todos esses males causados aos homens e mulheres do campo têm raízes profundas, como também, são sustentados por aqueles que colocam o lucro acima da vida.

Para se entender melhor o contexto em que se encontra o campesinato brasileiro vale destacar que o Brasil, atendendo aos interesses mercantis dos países europeus, vivenciou o “tripé escravatura-latifúndio-monocultura” (MOREIRA, 2020, p.57), o que ocasionou ao campo um modelo excludente e, com isso, conseguiu “edificar o sistema agrícola colonial brasileiro” (MOREIRA, 2020, p.57). Esse modelo que foi na contramão das necessidades do Brasil, só aumentou a concentração da terra – consequência da opção pelo agronegócio e monocultura.

Moreira (2020) destaca que:

[...] campesinato que nasce sob faces regionais, as mais diferenciadas, já que a acumulação primitiva do capital surge e progride no interior do arcabouço espacial herdado do colonial-escravismo, aparecendo como pequeno proprietário familiar no Sul, colono nos cafezais do Sudeste, morador dos canaviais e dos algodoads do Nordeste e seringueiro nas matas extrativistas da Amazônia. (MOREIRA, 2020, p.133).

A afirmação acima, permite compreender que não existe um modelo de campesinato, e sim, várias formas de organização, e que dialogam diretamente com o território no qual estão inseridos, e se sabe que no Brasil são os mais variados possíveis; devido à grande extensão territorial. O Brasil tem diversas realidades camponesas, as quais precisam ser olhadas por ângulos diferentes, de forma específica para cada território. Sobre essa questão, o sociólogo britânico Theodor Shanin afirma que:

Camponês é uma mistificação. Para começar “um camponês”, não existe em nenhum sentido imediato e estritamente específico. Em qualquer continente, estado ou região, os assim designados diferem em conteúdo de maneira tão rica quanto o próprio mundo (SHANIN, 2005, p. 01).

Como salientado pelo autor, os camponeses/as têm sua especificidade e essa polissemia é uma das razões que fazem com que seja difícil designar o conceito de camponês. A respeito dessa questão, Shanin 2005 menciona que:

A heterogeneidade dos camponeses é indubitável. Os camponeses não podem ser, de fato, compreendidos ou mesmo adequadamente descritos sem sua estrutura societária mais geral; e o mesmo é válido para o contexto histórico (na realidade, apenas analiticamente é possível dividir “o diacrônico” e “o sincrônico” nos fenômenos sociais). Enfim, o termo “camponês” pode ser usado, e tem sido usado,

como mistificação. Entretanto, dizer tudo isso é apenas limpar o terreno para a discussão das questões centrais que estão em jogo aqui. O que está em pauta é a maneira como esse conceito opera no processo de conhecimento das sociedades. A “definição de camponês” só pode ser entendida dentro desse contexto. (SHANIN, 2005, p. 02).

Como descrito por Shanin, é real essa heterogeneidade camponesa e ela ocorre em sua organização territorial, social, cultural e econômica. Um exemplo concreto está explícito na Amazônia, pois apresenta populações camponesas diversas, seja os agricultores familiares, trabalhadores rurais assentados, acampados, assalariados, temporários ou não. Um elemento importante é a forma singular que cada um tem com o seu território de produção.

Shanin (2005, p.04) considera que o Campesinato é um passo importante para a compreensão da diferença entre as classes distintas. Ao afirmar que, “também podemos denominar o modo de vida dos camponeses por meio do Campesinato como uma classe social”,

A especificidade do camponês reflete a interdependência entre os elementos básicos mencionados e não pode ser pura e simplesmente reduzida a qualquer um deles. Ao mesmo tempo, o cerne de suas características determinantes parece repousar na natureza e na dinâmica do estabelecimento rural familiar, enquanto unidade básica de produção e meio de vida social. [...] O camponês deve ser compreendido, portanto, através da investigação das características do estabelecimento rural familiar camponês, tanto interna quanto externa, isto é, suas especificidades reações e interações com o contexto social mais amplo (SHANIN, 2005, p. 05).

Fica explícito, a partir do que foi apresentado pelo autor, que o Campesinato é mais do que um estudo sobre o camponês. É, ao mesmo tempo, um ato de buscar a identidade local e história da classe social camponesa, que embora haja forças que queiram silenciá-la, permanecem em evidência. É necessário que se busque entender que os seus territórios são distintos. Isso vai depender de muitos fatores, inclusive, das forças contrárias a eles, que são estabelecidas em cada localidade; assim, por exemplo, em cada região, há as especificidades de forma de vida dos camponeses.

Wanderley (2014), contribui ao dizer que:

Os recentes debates teóricos e políticos a respeito das categorias "campesinato" e "agricultura familiar" confirmaram a constituição de um setor de agricultores não patronais e não latifundiários, que exercitam formas próprias de viver e trabalhar, confirmada pelos dados do Censo Agropecuário de 2006. Os estabelecimentos agrícolas economicamente mais precários foram considerados, inicialmente, como uma "franja periférica", enquanto os programas territoriais os incorporaram na condição de "pobres do campo". A inclusão produtiva que corresponde a este tipo de agricultor deveria considerar sua histórica resistência como camponeses. (WANDERLEY, 2014, p.25).

A afirmação de que os camponeses têm sua forma própria de trabalhar é pertinente, pois se pensarmos as múltiplas formas que os povos do campo têm de viver, é visível na diversidade de produção até aos mais diversos processos sociais representados por suas histórias, memórias, religiosidade e os mais diversos saberes distribuídos nas regiões brasileiras. Todos esses elementos de sua cultura apresentam a pluralidade e a beleza do que é ser camponês no Brasil, são histórias marcadas nos mais diversos lugares desse imenso território brasileiro; homens e mulheres do campo ao longo dos anos têm contribuído para a existência do campesinato, mas que na maioria das vezes não têm tido investimento para produzir e viver bem na terra.

A declaração das Nações Unidas sobre o direito dos camponeses e das camponesas, descritos na cartilha da Via campesina, apresenta em seu capítulo 1, que trata sobre os sujeitos de direitos, a seguinte definição de camponeses:

Para os efeitos da presente Declaração se entende por “camponês” toda pessoa que se envolve ou procure se envolver, seja de maneira individual ou em associação com outras ou como comunidade, na produção agrícola em pequena escala para subsistência ou comercialização, ou a utilização em grande medida, mas não exclusivamente, da mão de obra dos membros de sua família ou de seu lugar e a outras formas não monetárias de organização do trabalho, que tenham vínculo especial de dependência e apego a terra. (VIA CAMPESINA, S/p, 2021).

O conceito apresentado contribui no sentido do entendimento do que vem a ser o camponês; assim, mais uma vez, verifica-se que é o sujeito que tira da terra sua subsistência.

Tem-se visto que o camponês é o sujeito que está intimamente ligado ao seu território; assim, na busca por mais informações sobre o campesinato, recorreu-se aos estudos de Martins (2009) que muito bem apresenta suas concepções sobre fronteiras, em especial, às frentes pioneiras de expansão; a qual se debruçou a conhecer a realidade dos sujeitos das fronteiras; e ao conviver com eles, descreve que:

Na fronteira, o camponês ainda vive relações econômicas, concepções de mundo e de vida centradas na família e na comunidade rural, que persistem adaptadas e atualizadas desde tempos pré-capitalistas. Ele, que ainda está mergulhado na realidade de relações sociais que sobrevivem do período colonial, se descobre confrontado com formas tecnologicamente avançadas de atividade econômica, do mundo do satélite, do computador, da alta tecnologia. E subjugado por formas de poder e de justiça que se pautam por códigos e interesses completamente distanciados de sua realidade aparentemente simples, que mesclam diabolicamente o poder pessoal do latifundiário e as formas puramente rituais de justiça institucional (MARTINS, 2009 p.13).

Tais afirmações destacadas por Martins são bem condizentes com a realidade em que vivem a maioria dos camponeses, pois eles enfrentam muitas dificuldades no que tange às

melhorias das políticas agrícolas; a realidade é que as ferramentas como enxada e o facão, muitas vezes, são as poucas e únicas ferramentas que o camponês tem; já a realidade do grande produtor é outra; ele detém dos mais sofisticados meios tecnológicos para aumentar a sua produção agrícola. Martins (2009) descreve com muita propriedade que:

Quem conhece a fronteira sabe perfeitamente que nela, de fato, essas "faixas" se mesclam, se interpenetram, pondo em contato conflitivo populações cujos antagonismos incluem o desencontro dos tempos históricos em que vivem. A recente expansão da fronteira mostrou isso de maneira muito clara. Práticas de violência nas relações de trabalho, como a escravidão por dívida, próprias da história da frente de expansão, são adotadas sem dificuldade por modernas empresas da frente pioneira. Pobres povoados camponeses da frente de expansão permanecem ao lado de fazendas de grandes grupos econômicos, equipadas com o que de mais moderno existe em termos de tecnologia [...]. (MARTINS, p.149).

As disparidades nos territórios agrícolas são reais e têm levado o país, durante mais de 500 anos, desde a exploração dos nossos territórios, à fome e miséria. São séculos que se passaram, desde os primeiros colonizadores do Brasil, mas a realidade dos camponeses pouco tem mudado. Diante do abandono por parte do estado brasileiro, camponeses vivenciam uma dura e cruel estrutura social. Nessa perspectiva, Martins (2009), destaca que:

A verdadeira estrutura social de referência das populações camponesas da fronteira não é a local e visível. Ela se espalha por um amplo território, num raio de centenas de quilômetros, e é uma espécie de estrutura migrante, uma estrutura social intensamente mediada pela migração e pela ocupação temporária, ainda que duradoura, de pontos do espaço percorrido. [...]. (MARTINS, 2009p.150).

As estruturas sociais vivenciadas pela população camponesa, de fato contribuem muito para o processo de migração; e claro que, sem local fixo e condições dignas de moradia, eles tendem a buscar melhorias de vida; mas nem sempre isso se concretiza. O que ocorre é que alguns são assassinados sem direito pelo menos a “sete palmos de chão”; pois é comum ocorrerem assassinatos nas fazendas e o corpo de camponeses desaparecerem.

Situações como a descrita acima, de assassinatos da população camponesa, ocorrem por conta de que muitos são posseiros ou ocupantes de terra (homens e mulheres que estão na longa espera da Reforma Agrária). Nessa direção é visível que:

A discriminação social e o desprezo dos empresários do agronegócio pelos camponeses têm diversos motivos, entre os quais destaco: os resíduos culturais escravagistas das classes dominantes no Brasil, a arrogância política dos empresários do agronegócio e a pobreza monetária da maior parte dos camponeses. A essas qualidades dos dominantes acrescente a indiferença dos governos em relação aos mais pobres do campo (e da cidade). (CARVALHO, 2013, p.41)

A ambição dos empresários do agronegócio é visível e deixa marcas na população do campo, ao expulsar os camponeses dos seus territórios, apropriam-se deles de forma devassadora, com suas grandes máquinas transformam os espaços de biodiversidade em pastou ou monoculturas, e em nome do lucro destroem nossa biodiversidade representada pelos nossos rios, igarapés, florestas; mas vai além disso, é todo um território simbólico que é destruído, são costumes e tradições que são destruídos em nome do lucro. Assim, Carvalho (2013), destaca que:

Não é concebível nesse modelo dominante qualquer relação com a natureza e com os trabalhadores que não se baseie na acumulação via espoliação dos recursos naturais e a subalternização dos camponeses aos seus interesses de classe. (CARVALHO, 2013, p. 43).

A fala apresentada pelo autor é esclarecedora no sentido de mostrar que a relação que o grande capital tem com o território é antagônico ao modelo da agricultura familiar. Na prática, o que se tem observado na Amazônia paraense é que os pequenos agricultores possuem maior capacidade de preservar o meio ambiente em comparação ao latifúndio.

No que tange ao poder do agronegócio, Delgado (2013) diz que ele vai além das estratégias econômicas, para que ele possa construir sua hegemonia, ele atua em várias frentes como:

- Uma bancada ruralista ativa, com ousadia para construir leis casuísticas e desconstruir regras constitucionais;
- Uma Associação de Agrobusiness, ativa para mover os aparatos de propaganda para ideologizar o agronegócio na percepção popular;
- Um grupo de mídias – imprensa, rádio e TV nacionais e locais, sistematicamente identificado com formação ideológicas explícita do agronegócio;
 - Uma burocracia (SNCR) ativa na expansão do crédito público (produtivo e comercial), acrescido de uma ação específica para expandir e centralizar capitais às cadeias do agronegócio (BNDES);
 - Uma operação passiva das instituições vinculadas à regulação fundiária (INCRA, IBAMA E FUNAI), desautorizadas a aplicar os princípios constitucionais da função social da propriedade e de demarcação e identificação e da terra indígena;
- Uma forte ação de cooptação de círculos acadêmicos impregnados pelo pensamento empirista e completamente avesso ao pensamento crítico. (DELGADO, 2013, p.64).

Está claro, a partir das palavras do autor o quanto que o agronegócio se organiza em várias frentes, são movimentos de elevação de sua imagem perante a sociedade brasileira, e ao mesmo tempo em que os movimentos sociais do campo são apresentados para a população como violentos e atrasados, mesmo em tempos de retrocessos sociais houve e há muitas ações de resistências. Nessa perspectiva, as populações camponesas têm buscado formas de reagir à situação que foram e são submetidas, como veremos a seguir.

2.2 (Re) existências dos camponeses/as dos movimentos e em movimentos territoriais.

O Brasil, historicamente, tem apresentado sérios problemas no que se refere às políticas públicas para o campesinato brasileiro; no entanto, camponeses/as ao longo dos anos, têm feito movimentos de resistência contra-hegemônico. Na década de 1990, o Brasil vivenciou diversas lutas, como por exemplo, um dos movimentos reivindicatórios dos camponeses/as de muita força foi o Grito da Terra Brasil, unindo as lutas dos trabalhadores e das trabalhadoras rurais de todo o País. A mobilização apresentava como tema: *Contra a fome, a miséria, pelo emprego*, como descrito na imagem do cartaz abaixo:

Figura 3-Cartaz do grito da Terra Brasil, realizado no ano de 1994.



Fonte: <<https://acervo.fpabramo.org.br/index.php/grito-da-terra-brasil-contr-a-fome-e-miseria-pelo-emprego-brasil-09-05-1994>>. Acesso em 20 de setembro de 2022.

Figura 4-Cartaz da Jornada de Lutas do ano de 2022 o grito da terra apresentou como o lema "Por Terra, Teto e Pão".



Fonte: arquivo-jornada nacional de luta- MST. Disponível em: <<https://www.google.com.br/search?q=Nesse+ano+de+2022+a+Jornada+de+Lutas+apresentou+como+o+lema+%22Por+Terra%2C+Teto+e+P%C3%A3o%22%2C+Sem+Terra+de+todo+o+pa%C3%ADs+faze.>> Acesso em 20 de setembro de 2022.

Como se viu nas imagens dos cartazes, os camponeses, ao longo dos anos de luta por terra e por condições dignas, valem ressaltar que as lutas nem sempre vêm com conquistas, algumas vezes com perdas irreparáveis. No estado do Pará, há uma correlação de forças,

travadas pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais (MST). Vale salientar, que na década de 1990, ocorreu o massacre em Eldorado dos Carajás, no Pará, no dia 17 de abril de 1996, o massacre é um marco da história brasileira. O conflito estava ligado à má distribuição de terras no Brasil; em memória aos assassinados, ocorre todos os anos, o evento conhecido como *Abril Vermelho* – jornada de lutas do MST, como demonstra a figura abaixo:

Tem se visto que as populações camponesas não param de lutar, pois para obterem algumas conquistas é preciso reagir contra o estado brasileiro; estado este que conta com o apoio da bancada ruralista representada por um conjunto de políticos que defendem a agricultura capitalista em suas mais variadas escalas (municipal, estadual e federal), contribuem de forma significativa para a negação das políticas de condições de vida do camponês.

Assim, percebe-se que as políticas públicas do estado brasileiro têm representado a expressão da relação de forças de classes (burguesas e latifundiárias) sobre outras, como: trabalhadores e camponeses; com isso, mesmo com o cenário político desfavorável para o campesinato brasileiro, constatou-se que algumas categorias têm lutado para permanecer no território. Dessa forma, “[...] existe, então, a perspectiva e necessidade de luta não só pela terra, sobretudo a luta contra o capital”. (OLIVEIRA 2004, p. 67). Logo, pode-se afirmar que o camponês, tem protagonizado a luta pela terra, pelas condições dignas de sobrevivência e lutado contra os retrocessos em várias dimensões do campesinato.

No decorrer da história, muitos foram os atos de repressão praticados tanto pelo Estado quanto por grandes fazendeiros e seus mandatários; os camponeses sofreram e sofrem muitos tipos de violências, entre elas, simbólica, ideológica e estrutural, mas diante de toda adversidade buscaram formas de organização para permanecerem existindo.

Diante de tantas atrocidades, camponeses/as sentiram a necessidade de lutar contra o capital. Com isso, os trabalhadores/as precisaram, além de trabalhar na terra, assumir lutas para resistir e conquistar, na lei e na prática, os seus direitos. Assim, lutam para manter “vivo” o território de vida e produção material e simbólica.

Como visto, a disputa pela terra foi motivo de mobilização por parte dos camponeses/as, contribuindo para que pudessem se reconhecer como classe; muitos foram os motivos que colaboraram para que tal categoria se organizasse, entre elas, as condições de vida que foram submetidos ao longo da história. Assim, em um cenário de acirrada disputa no campo é notório que:

[...] transgênicos, produtos, orgânicos, vaca louca, Monsanto, Via Campesina, McDonald's, José Bové, gripe do frango, agronegócio, zapatistas, agroecologia, MST fazem parte de uma mesma tensão contraditória em que se debate o futuro da humanidade. (GONÇALVES, 2004, p. 243).

O que se verifica é que há muitos elementos antagônicos no campo brasileiro, e vale ressaltar que são projetos que têm objetivos totalmente diferentes, ultrapassando o campo filosófico. O que há é um campo de disputa de projeto de sociedade; esse é um fato que merece real atenção, inclusive, para a permanência da sociobiodiversidade. Há “[...] décadas as tensões no campo estão postas, os movimentos sociais se afirmam como sujeitos políticos e de políticas trazendo a centralidade da terra, do trabalho, da educação, [...]” (ARROYO 2012, p. 82), mostra, nitidamente, que os movimentos buscam dignidade humana, para que possam viver bem. Dessa forma, os movimentos sociais com o seu protagonismo têm exercido um papel fundamental para a sociedade, fazendo a “contra-hegemonia” ao grande capital que avança, destruindo vidas; e por outro lado, os movimentos reagem bravamente em defesa das vidas, em especial, das vidas dos povos do campo.

No território brasileiro, um dos movimentos que tem travado muita resistência é o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), é um dos movimentos que não cessa de fazer a disputa da sociedade na luta pela vida. O Programa Agrário do (MST, 2013) apresenta no capítulo 1, a democratização da terra, o qual apresenta que:

Democratizar o acesso à terra, aos bens da natureza e aos meios de produção na agricultura, a todos os camponeses. 1.2. Assegurar que a democratização do uso, posse e propriedade da terra e dos bens da natureza, esteja vinculada aos interesses e necessidades sociais, econômicas, culturais e políticas da população camponesa, especificamente, e, de modo geral, de toda a população brasileira. 1.3. Garantir a todos os trabalhadores e trabalhadoras brasileiros o direito de ter acesso à terra para morar e/ou trabalhar. 1.4. Garantir o direito à posse e uso da terra a todos os povos indígenas e quilombolas, ribeirinhos, pescadores e comunidades tradicionais. 1.5. Priorizar o processo de desapropriação das terras das maiores fazendas, das propriedades de empresas estrangeiras e das empresas do setor secundário (indústrias) e terciário (serviços, bancos e comércio). [...]. (MST, 2013, p.40).

Como explicitado, o MST busca melhorias para os sujeitos que vivem nos territórios, rurais, por isso suas lutas são constantes, suas ações representam muito para o campesinato brasileiro, por terem a clareza de que a terra é um bem que produz vida. Neste sentido, Arroyo (2012, p. 84) esclarece que “[...] os movimentos sociais e os trabalhadores se confrontam com a burguesia agrária, com o agronegócio exportador e com o Estado que privilegia esse projeto e secundariza a reforma agrária [...]”. Nesse confronto com a burguesia, os trabalhadores

protagonizam a luta contra o capital, de diversas formas e se rebelam contra o estado opressor. Como demonstra a figura abaixo:

Figura 5- Camponeses/as levam alimentos da agricultura familiar para o ato de protesto na Praça dos três poderes em Brasília. (DF)



Fonte: (Foto: Contraf/Divulgação) 2021).

A cena apresentada na imagem, mostra o espaço que, historicamente, os camponeses ocupam para protestar em busca de melhoria para o campesinato; além da bandeira erguida, fazem exposição dos produtos, frutos dos seus trabalhos. Isto representa a grandeza do campesinato, de um protesto pacífico. Assim, vemos que a organização é um dos pontos cruciais para o camponês manifestar seu protagonismo.

É notório que os camponeses/as têm buscado estratégias para continuar existindo; o que não é uma tarefa fácil, em especial, no Brasil, que tem uma política de fortalecimento do agronegócio, o qual foi intensificado no governo de Jair Bolsonaro (2018-2022), pois os camponeses sofreram “duros golpes” no que se refere às condições de vida no campo. Como denuncia:

No ano de 2019 a reforma agrária sofreu a maior retração da história, desde 1985 quando foram criados apenas 3 assentamentos. Em 2019 nenhum assentamento foi criado e nenhuma propriedade foi desapropriada para fins de Reforma Agrária. governo Bolsonaro reconheceu apenas dois territórios quilombolas, que já tinham suas áreas delimitadas em anos anteriores como áreas do Programa Nacional de Reforma Agrária: a comunidade quilombola Povoado Forte, nos municípios de Nossa Senhora das Dores e Cumbe, estado de Sergipe (delimitado em 2017) e o Quilombo Invernada Paiol de Telha-Fundão, no município de Guarauava, estado do Paraná (delimitado em 2014). (FERNANDES et al, 2020, p. 6)

Assim, as ausências de ações positivas do estado brasileiro, fazem com que os camponeses procurem também reagir.

No Brasil, há explícita correlação de forças por parte dos camponeses travada contra o poder hegemônico; muitos dos movimentos sociais do campo se articulam pela Via Campesina; ela é uma organização mundial de camponeses que se constitui hoje na mais importante articulação internacional do campo. Ela exerce um papel importante por ser “Um

movimento autônomo, pluralista, sem ligações políticas, econômicas ou de qualquer tipo. Está formada por organizações nacionais e regionais, cuja autonomia é cuidadosamente respeitada” (VIA CAMPESINA DO BRASIL, 2002, p. 5). Como visto a Via Campesina tem uma articulação ampla que agrega muitos movimentos sociais do campo, e a união desses movimentos é importante para a garantia de direitos básicos do campo, por ser o movimento de grande representatividade nacional como veremos a figura abaixo:

Figura 6- Manifestação da Via Campesina realizada na sede da Associação Brasileira dos Produtores de Soja (Aprosoja), em Brasília, no dia 14 de outubro de 2021.



Fonte: Matheus Alves-2021. Disponível em: <http://conaq.org.br/noticias/via-campesina-brasil-ocupa-aprosoja-em-brasilia-nesta-quinta-feira-14/>. Acessado em 20 /12 /2022

A cena apresentada na imagem acima é fruto de uma ação que faz parte da Jornada Nacional da Soberania Alimentar. O principal objetivo da Via Campesina é desenvolver a solidariedade e a unidade na diversidade entre as organizações do campo, para promover relações econômicas de igualdade e justiça social, a defesa da terra, a soberania alimentar, uma produção agrícola sustentável e equitativa, baseada nos pequenos e médios produtores (VIA CAMPESINA DO BRASIL, 2002.).

Em consonância aos ideais da Via Campesina, Arroyo (2012) apontou que:

As lutas por terra, território, vida, trabalho, identidades culturais são lutas por humanização contra o modelo capitalista modernizador do campo, entendido como sobre-exploração da terra e do trabalho para o lucro exportador e a exploração dos povos do campo como mercadorias. (ARROYO, 2012 p.87).

Esses apontamentos do autor confirmam que, quando o trabalhador luta por permanecer na terra, luta-se em defesa de todas as histórias e memórias que ali estão. Dessa forma, é perceptível que a face violenta do capitalismo deixa mais que o prato vazio, deixa a “vida vazia”. Convém salientar a capacidade que os camponeses/as têm de se organizarem,

seja pela permanência dos seus direitos conquistados, seja pela conquista de outros direitos aspirados.

Intensificando o seu discurso, Arroyo (2012), reflete como os grupos inferiorizados, como camponeses/as, reagem:

[...] a outra história onde são sujeitos. [...] se afirmam sujeitos de uma longa história de construção de culturas, valores, memórias, identidades alicerçadas em processos de sociabilidade, de produção da vida, de diálogo com a natureza... Uma história anterior e posterior à história da colonização/dominação. Não apenas mostram e afirmam sua condição de sujeitos éticos, culturais, de saberes, modos de pensar, mas se mostram sujeitos dessa história. (ARROYO 2012, p. 194)

Arroyo (2012) corrobora por meio de seu discurso as ações, como a da Via Campesina, as quais ajudam a refletir o quanto os camponeses/as têm resistido ao longo dos séculos. É evidente que há essa preocupação com a cultura camponesa, o que inclui desde que as famílias produzam as próprias sementes à valorização das manifestações culturais.

Outro exemplo da presença forte na luta por políticas públicas protagonizadas pelas pessoas do campo, em especial, pelas mulheres, é a marcha das Margaridas – que é descrita por Teixeira, 2020, o qual destaca que “A Marcha das Margaridas não é um protesto pontual, mas uma mobilização que envolve um processo de construção política permanente”. [...]” (TEIXEIRA, 2021, p.05).

A Marcha das Margaridas é uma organização que aglutina forças com a multiplicidade de mulheres do campo e da floresta. “A Marcha das Margaridas é uma ação estratégica das mulheres do campo e da floresta. Faz parte da agenda permanente do Movimento Sindical de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais e diversos movimentos feministas e de mulheres. [...]”. CAVALCANTI E LIMA (2016 p. 97). É evidente a força dessa organização, a qual luta por políticas públicas para o campo, e representa amplos objetivos políticos, entre eles, apoio ao protagonismo das mulheres trabalhadoras nos territórios rurais. Teixeira (2020), descreve que:

A coordenação geral da Marcha é feita pela Comissão Nacional de Mulheres Trabalhadoras Rurais, composta pela Secretária de Mulheres da Contag e pelas Secretarias de Mulheres das 27 federações estaduais filiadas à Confederação. Conta também com uma coordenação ampliada, que inclui outros movimentos sindicais, sociais, feministas, de mulheres e organizações nacionais e internacionais. Porém, a política de alianças sofreu modificações frente ao novo contexto de ascensão das novas direitas. (TEIXEIRA, 2020, p.06.)

Como descrito pelo pesquisador, é um grande movimento que envolve muita organização das mulheres. Cristiane Sampaio (2019), descreve no jornal Brasil de Fato que a “Marcha das Margaridas termina com demonstração de força e união de 100 mil

camponesas”. Acrescenta ainda que “a maior mobilização de trabalhadoras rurais da América Latina evidencia a força das mulheres contra os retrocessos”. (BRASIL DE FATO, 2019, s/p).

Não é a intenção desse trabalho discutir de forma específica a presença das mulheres no processo de resistência camponesa; mas de visibilizar que as lutas são de todas e de todos, e mostrar que as mulheres camponesas “engrossam as fileiras” na defesa da existência do campesinato.

O jornal Brasil de Fato (2019), anunciou “[...], a capital federal recebe cerca de 100 mil participantes da Marcha das Margaridas 2019, que reúne especialmente mulheres do campo, da floresta e das águas”. [...]. (BRASIL DE FATO, 2019, s / p). Dessa forma se percebe que o processo de organização das trabalhadoras rurais tem aumentado bastante, e com isso, também protagonizam nos movimentos de re (existências). Como demonstrado na imagem a seguir:

Figura 7- Mulheres nas ruas de Brasília, no ato que simboliza o ápice da Marcha das Margaridas.



Fonte: Pedro França, Agência Senado, (2019).

Com as bandeiras na mão, milhares de mulheres ecoaram a música da marcha “*A Brasília está florida Estão chegando as decididas Olha Brasília está florida É o querer, é o querer das Margaridas*”. O canto ecoava forte, que chegava a arrepiar quem, como eu, pude cantar e ajudar a “engrossar a fileira! das lutas das companheiras camponesas nas ruas de Brasília.

Ao refletir sobre o “querer” das Margaridas desse país, logo se vê a partir das lutas, que as mulheres camponesas, querem vida digna no campo e que sejam atendidas no conjunto de políticas públicas; sem sombra de dúvidas, as lutas femininas no campo são extremamente válidas para o fortalecimento do campesinato; pois as mulheres que ocupam as ruas são as mulheres que contribuem para a permanência do campesinato.

A força do camponês nos múltiplos movimentos e fazendo movimentos, insistem em mostrar que a partir da organização social, que são mais fortes e são protagonistas do cenário brasileiro, são atores de territórios vivos e sustentáveis. Um dos episódios que tem mostrado esse fator foi o período da pandemia, que em meio à dureza do estado brasileiro, com o desmonte de políticas de apoio à Reforma Agrária e à agricultura familiar, em plena Pandemia do COVID-19, os camponeses/as, representados por Movimentos Sociais, executam atos de solidariedade com o outro. O que não é nenhuma novidade, pois é hábito de camponeses/dividirem o alimento com o outro que precisa, nesse sentido, importante perceber a relação que ele/a tem com o alimento, é o alimento para saciar a sua fome e a de quem precisa. Verificamos a seguir:

Figura 8- Ações coletivas de assentados do Movimento dos Trabalhadores Rurais (MST), realizando distribuição de alimentos.



Fonte: Página do MST (2020).

Imagens como essa se espalharam em várias partes do Brasil, assim como o MST, outros movimentos também entregaram alimentos para as famílias que precisavam de alimentos; mostra o quanto que há de solidariedade nos camponeses; e o quanto que há de antagonismo comparado ao agronegócio; os camponeses/as, de fato, têm muito que ensinar.

Assim, a terra do camponês no período da pandemia, não brotou somente o pão para matar a fome dos “marginalizados” da cidade; mas brotou a esperança de que ainda se tem muito que plantar e o que colher, e isso acontece a partir das ações de camponeses/as que lutam bravamente para manter o campesinato produtivo e sustentável.

2.3 Campesinato na Amazônia brasileira: território em constante disputa

A Amazônia vivencia de perto o avanço do agronegócio por meio de plantação de soja, plantio de dendê, presença de mineradoras, enorme expansão da área ocupada por pastagens, em linhas gerais, o avanço do agronegócio na Amazônia caminha junto com o desmatamento. Dessa forma, nosso bioma sofre as consequências, nossos territórios vão ficando vazios, são comunidades que desaparecem com toda a sua biodiversidade para dar lugar ao agronegócio. Isso não é brincadeira, é muito sério; quando o agronegócio avança, quase sempre a sóciobiodiversidade desaparece. É nítida a presença das relações de poder que se materializam no Bioma Amazônico, o que faz dele ser um território em constante disputa política, econômica, ambiental e social.

O território amazônico é constituído pelas águas, terras e florestas, que são territórios de trabalho. “O território é um produto das ações coletivas, uma construção histórica do homem à medida que esse se organiza culturalmente” (PEREIRA, 2009. et al, p. 215,). Dessa forma, não dá para desvincular o sujeito do campo do seu território, pois é nele que todas as ações ocorrem. É nele que se planta, que se colhe e se vive as relações sociais. E vale ressaltar que o campesinato na Amazônia é fruto das mais diversas contradições, marcadas pela grande relação de poder que foi imposta ao longo dos anos.

Pensar o campesinato na Amazônia e, por conseguinte a agricultura camponesa exige um olhar atento às transformações territoriais ocorridas nesta região e a forma como estas impactaram a organização social, o modo de vida e a identidade das populações (indígenas, caboclas, campesinas) ali existentes. (SOUSA e BINSZTOK, 2012, p.2).

Como exposto, a área rural da Amazônia brasileira tem passado por grandes transformações, pois tem sido alvo dos grandes projetos que têm, cada vez mais, expulsado o povo dos seus territórios; com isso, nota-se uma alteração no modo de vida dessas populações. Sousa e Binsztok, (2012), refletem sobre um passado não muito distante, no período do governo militar, (1964), que tinha como principal foco a integração da região amazônica à economia mundial, fortalecendo a estratégia geopolítica de ocupação da região pela territorialização do grande capital. Grandes empresas nacionais e internacionais foram beneficiadas por meio de concessão de incentivos fiscais, de infraestrutura e segurança, necessários para os negócios que visassem essa integração.

Martins, ao se referir sobre os grandes projetos propostos e/ou implantados pelo governo federal na região Amazônica, destaca que:

[...] não se trata de introduzir nada na vida dessas populações [indígenas, camponeses, populações locais], mas de tirar-lhes o que têm de vital para sua sobrevivência, não só econômica: terras e territórios, meios de condições de existência material, social, cultural e política. É como se elas não existissem ou, existindo, não tivessem direito ao reconhecimento de sua humanidade. (MARTINS, 1991, p.16).

Nas diversas formas de estratégias pensadas para a Amazônia brasileira, articuladas pela aliança entre o capital (Grande latifúndio) e o Estado brasileiro, há “tragédias” anunciadas aos camponeses. Martins (2009) menciona que, quando os camponeses não encontram perspectiva no interior da fronteira, geralmente entram na luta pela terra, quando também se dá o enfrentamento com as forças hegemônicas, como é o caso dos fazendeiros, que usam do poder para matar camponeses.

O estado do Pará tem sido palco de extermínio de camponeses; não somente nas estatísticas; mas na memória de quem lutou junto com cada um deles; exemplo nítido foi o massacre de Eldorado dos Carajás, que ocorreu em 17 de abril de 1997. Loureiro (2004) demonstra a opção do Estado pelos agentes capitalistas que passam a explorar a Amazônia apenas pelo interesse financeiro.

O conflito fundiário – traço característico da forma de ocupação da Amazônia pelo capital nacional e internacional, que se dá a partir dos anos 70 – desentranha sua vida e sua força do valor de mercado que a terra passou a ter após a integração da Amazônia, pelas estradas, ao resto do Brasil. Mas, o conflito encontra seu pretexto no caos fundiário gestado anteriormente. Desse caos se valeu o Estado em favor da classe dominante e do grande capital e em desfavor dos grupos subordinados e das populações naturais. Abdicando do papel de entidade política e ética capaz de arbitrar o conflito de interesses na sociedade, o Estado optou pelo capital e a ele foi transferindo, a partir de então, o controle sobre os homens e natureza da Amazônia, para grupos e classes privilegiados. (LOUREIRO, 2004, p. 66).

Como explicitado por Loureiro, o estado, ao fazer opção pelo capital, passa a apoiar a exploração de vários territórios brasileiros, e a Amazônia não passou despercebida desse processo, o qual se refletirá mais tarde, na vida dos camponeses que estão nas comunidades dos municípios e que foram formados a partir da exploração, onde antes eram agrovilas e passam a se territorializar como municípios.

Para além das dimensões espaciais, as territorialidades amazônicas representam vidas, vidas essas que não são respeitadas por aqueles que pensam um modelo de desenvolvimento que não é o desenvolvimento dos povos da região, mas de enriquecimento próprio. Nessa perspectiva, é necessária a compreensão do campo de forças estabelecidas no território, pois:

As políticas neoliberais influenciaram nas disputas e ressignificações do conceito de território, principalmente porque passaram a utilizar o conceito como forma de dominação o [que] provocou reações de resistências [...]. O capitalismo se estabelece com a consolidação do território capitalista. Dizer que as relações capitalistas produzem relações sociais não capitalistas também é dizer que os territórios capitalistas produzem territórios não capitalistas. Essa produção ocorre de modo desigual e conflitante, gerando disputas territoriais permanentes. As disputas territoriais não se limitam à dimensão econômica. Pelo fato de o território ser uma totalidade, multidimensional, as disputas territoriais se desdobram em todas as dimensões; portanto, as disputas ocorrem também no âmbito político, teórico e ideológico, o que nos possibilita compreender os territórios materiais e imateriais. (FERNANDES, 2009, p. 201)

As palavras de Fernandes contribuem no entendimento de que as disputas estão ocorrendo. Se por um lado, o latifúndio se organiza com suas forças; o campesinato também reage e não se entrega, luta por terra ou para permanecer nela, e se organiza, e assim vai sobrevivendo, claro, que de forma desigual, pelas condições impostas, pois há um antagonismo enorme entre o campo do agronegócio e o campo da agricultura familiar. Fernandes e Molina (2004) descrevem no quadro abaixo o antagonismo existente no campo:

Quadro 2- Diferença do campo do agronegócio para o campo da agricultura familiar

CAMPO DO AGRONEGÓCIO	CAMPO DA AGRICULTURA CAMPONESA
Monocultura – Commodities Paisagem homogênea e simplificada Produção para exportação (preferencialmente) Cultivo e criação nos quais predomina as espécies exóticas Erosão genética Tecnologia de exceção com elevado nível de insumos externos Competitividade e eliminação de empregos Concentração de riquezas, aumento da miséria e da injustiça social Êxodo rural e periferias urbanas inchadas Campo com pouca gente Campo do trabalho assalariado (em decréscimo) Paradigma da educação rural Perda da diversidade cultural	Policultura – uso múltiplo dos recursos naturais Paisagem heterogênea e complexa Produção para o mercado interno e para exportação Cultivo e criação em que predomina as espécies nativas e da cultura local Conservação e enriquecimento da diversidade biológica. Tecnologia apropriada, apoiada no saber local, com base no uso da produtividade biológica primária da natureza Trabalho familiar e geração de emprego Democratização das riquezas – desenvolvimento local Permanência, resistência na terra e migração urbano – rural Campo com muita gente, com casa, com escola... Campo do trabalho familiar e da reciprocidade Paradigma da Educação do Campo Riqueza cultural diversificada -festas, danças, poesia, música - exemplo: o Mato Grosso é o maior produtor brasileiro de milho e não comemora as festas juninas. Já no Nordeste...

Fonte: Fernandes e Molina (2004, P.51)

A Amazônia tem passado por destruição da sociobiodiversidade, efetuada por parte da territorialização do capital no campo. É bem verdade que o agronegócio é um investimento lucrável para o capital, um “negócio” que tem causado até mesmo a morte; já a agricultura, preserva a cultura da vida, há relações de solidariedade humana e a relação que possui com a terra e com as pessoas.

Para Gonçalves 2004, o atual modelo agrário/agrícola nacional está ancorado em dois pilares básicos: “[...] (1) no uso de um modo de produção de conhecimento próprio do capital que se traduz na supervalorização da ciência das técnicas ocidentais (que se querem universais); e (2) na expansão das terras cultivadas, sobretudo, em regiões onde as terras são baratas”. (GONÇALVES, 2004, p.224). As informações apresentadas pelo autor são relevantes, temos visto de perto que o agronegócio tem aumentado a riqueza, inclusive causando problemas socioambientais, e esse fato ocorre muito na Amazônia paraense. Gonçalves (2004) acrescenta ainda que

[...] esse modelo agrário-agrícola analisado, que se apresenta como o que há de mais moderno, sobretudo por sua capacidade produtiva, na verdade atualiza o que há de mais antigo e colonial em termos de padrão de poder ao estabelecer uma forte oligárquica entre: (1) as grandes corporações financeiras internacionais; (2) as grandes indústrias-laboratórios de adubos e de fertilizantes, de herbicidas e de sementes; (3) as grandes cadeias de comercialização ligadas aos supermercados e farmácias; e (4) os grandes latifúndios exportadores de grãos. Esses latifúndios produtivos são, mutandis, tão modernos como o foram as grandes fazendas e seus engenhos de produção da principal commodity dos séculos XVI e XVII: a cana-de-açúcar, no Brasil e nas Antilhas. À época não havia nada de mais moderno. A modernidade bem vale uma missa! (GONÇALVES, 2004 p. 224).

A colocação é pertinente, pois há uma repetição do exercício do poder sobre a população do campo. Mudou o modo de produção, mas as estratégias do latifúndio continua sendo a mesma, a de enriquece-se de forma gigantesca sem se preocupar com os territórios, e sim, somente com o lucro. Por isso, não se importa de investir na monocultura, cada vez deixando a população do campo empobrecida; um exemplo claro é o crescimento do da plantação de dendê, aqui, no nordeste paraense. Com isso, os povos da Amazônia perdendo sua sociobiodiversidade. Contribui Loureiro (2002), ao destacar que:

A HISTÓRIA da região tem sido, da chegada dos primeiros europeus à Amazônia até os dias atuais, uma trajetória de perdas e danos. E nela, a Amazônia tem sido, e isso paradoxalmente, vítima daquilo que ela tem de mais especial – sua magia, sua exuberância e sua riqueza (LOUREIRO 2002. p106).

A partir do que foi exposto, o campesinato não ficou fora das trajetórias de perdas e danos causados na Amazônia, como bem descreve Loureiro, (2002, p.108), “Se a Amazônia tem gerado riqueza, a riqueza não se vê nem se fixa nela. [...]”. Esse fato é visível no cotidiano do sujeito do campo, que na invisibilidade do estado, cada vez mais, tem o seu território empobrecido e se empobrece junto com ele.

Loureiro (2002) fala sobre os equívocos a respeito da natureza da Amazônia, os quais estão presentes e bastante destacados nos planos e projetos dos últimos 35 anos; destaca que “A Amazônia seria um macrossistema homogêneo de floresta, rios e igarapés em toda a

sua extensão;” [...] (LOUREIRO, 2002 p.112). Equívocos como esses, fizeram com que historicamente, houvesse apropriação das nossas riquezas naturais de forma cruel e desrespeitosa e com consequências negativas para os camponeses. Nas palavras de Loureiro:

O modelo econômico posto em ação na região tem ignorado e menosprezado a diversidade dos inúmeros ecossistemas amazônicos. Na prática, a Amazônia brasileira tem sido considerada nos planos governamentais como um sistema natural homogêneo em seus quase cinco milhões de km² (LOUREIRO, 2002, p.112).

Loureiro (2002 p.114), ao se referir sobre os vários preconceitos relativos à cultura do homem da Amazônia, destaca que “Índios e caboclos viveriam em terras excessivamente vastas, e as ocupariam em atividades pouco rentáveis para o Estado e de forma incompatível com a economia e a sociedade modernas;”. Essa exposição da autora é muito pertinente, pois é sabido que muitos dos nossos camponeses vivenciaram e vivenciam essa expulsão em detrimento da política perversa do estado.

Nessa direção, Loureiro menciona que:

Atividades econômicas tão diversas como a pecuária, a exploração madeireira, a mineração, a garimpagem e outras, que apresentam diferentes impactos sobre a natureza, vêm sendo desenvolvidas indiferentemente sobre áreas de florestas densas, nascentes e margens de rios, regiões de manguezais, nas planícies em encostas, em solos frágeis ou nos raros solos bem estruturados. E a maior parte dessas atividades tem produzido enorme e injustificável desperdício de recursos naturais. (LOUREIRO, 2002 p.114).

Fatos relatados por Loureiro (2002) ajudam no entendimento do quanto o modelo econômico pensado para a Amazônia tem “castigado” os sujeitos dessa região, em especial, os camponeses, como descrito pela autora, ao falar sobre os vários preconceitos relativos à cultura do homem da Amazônia, cita que entre os preconceitos que estão claros para ela, um deles é que “Índios e caboclos viveriam em terras excessivamente vastas e as ocupariam em atividades pouco rentáveis para o Estado e de forma incompatível com a economia e a sociedade modernas;” (LOUREIRO, 2002, p.114).

Com isso, o que se vê é que o grande capital avança e desterritorializa os sujeitos camponeses. A autora afirma que “Por fim, os índios e caboclos, depois de perdidas a identidade e o modo de vida tradicional, acabam eles próprios a vender suas terras e suas matas, reforçando o preconceito já estabelecido contra eles”. (LOUREIRO, 2002, p.114).

Esse fato relatado pela autora tem muito fundamento, pois os povos do campo têm cada vez perdido sua identidade e saído do campo, sentido as franjas das cidades; pois só a terra não é suficiente e sim, o conjunto de elementos que proporcione vida com dignidade.

Um fato que se considera pertinente apresentado por Loureiro (2002), é que

[...] Na Amazônia, o modelo econômico, além de ser gerador de enormes conflitos sociais, entra em choque com as populações naturais da região ao destruir sua forma de vida, seu ambiente natural e sua identidade cultural. O modelo procura repetir experiências históricas que deram certo noutros países, noutros tempos, noutros contextos culturais e naturais, mas que não são adequadas à nossa região. (LOUREIRO, 2002, p.118).

Acreditamos que isso ocorre, devido aos exploradores que foram chegando à Amazônia e não se importaram com a história dos povos que estavam na região; ao contrário, desmataram o território para dar lugar à exploração mineral e ao agronegócio. Esse fato demonstra o quanto é difícil essa correlação de forças travadas nas fronteiras humanas, o quanto há de forças envolvidas nesses territórios, e que, independentemente das regiões, em cada local as populações camponesas travam suas disputas internas.

A realidade é que o “O arame farpado do latifúndio e a velha política desse país” insistem em ferir e matar camponeses/as “em vida”; eles “morrem aos poucos”, morrem em vida, quando não têm acesso ao conjunto de políticas públicas que lhe são de direito; esses sujeitos têm, historicamente, sido “submetidos ao monopólio fundiário, com isso, eles vivem sob baixas condições de existência, o campesinato afirma como objeto de luta, a quebra e redistribuição cabal da terra ao monopólio”. (MOREIRA, 2020, p.188). Essa luta contra o monopólio é necessária, justamente para que o campesinato se mantenha vivo.

Indubitavelmente não tem sido fácil a permanência do homem do campo em seu território, mas é nítido que muitas mulheres e homens têm assumido a tarefa de existir e reexistir na área rural do território brasileiro.

3 A EDUCAÇÃO DO CAMPO NOS TERRITÓRIOS DE VIDAS

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

(Gilvan Santos)

Este capítulo mostra que a Educação do Campo no Brasil e na Amazônia paraense surge das relações desiguais do campo brasileiro, a partir do desenvolvimento do capitalismo que tem causado, ao longo do tempo, também, desigualdade estrutural. Assim, as lutas têm sido por terra, mas também por educação. Veremos que os movimentos que as populações camponesas têm feito na busca pela garantia de seus direitos na educação do campo, têm sido impulsionados por muitas “mãos”. Essa construção coletiva contou com um conjunto de Movimentos Sociais; dentre eles, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que junto às Universidades têm lutado pela garantia de algumas políticas públicas para a população que trabalha e vive no campo.

O projeto da educação do campo está inserido no projeto da agricultura camponesa, visando à emancipação do sujeito dentro do seu território, inclusive com o intuito de contribuir para a Amazônia e o Brasil mais justo e igualitário. Os autores que auxiliam na compreensão da construção desse capítulo, a maioria são professores que, na prática, têm contribuído para a construção da Educação do Campo.

3.1 Os movimentos de luta por políticas públicas de Educação do Campo

Na raiz da desigualdade social estabelecida no estado brasileiro, os movimentos de luta pela terra no Brasil, passam também a travar lutas em defesa da educação do campo, por compreender que ambas estão interligadas, pois as ações do agronegócio na educação estão em estreita relação com um movimento não apenas nacional, como também global, ligado ao agronegócio. Em contraponto a esse fenômeno, no Brasil e na Amazônia paraense, há movimentos que fazem a disputa pelos espaços educativos e formativos de contraponto à hegemonia da agricultura capitalista e nos espaços escolares.

Os movimentos de Educação do Campo são movimentos de ação política organizada, tal afirmação está ancorada na raiz de seu surgimento, vale bem lembrar que ela surge nos acampamentos e assentamentos do MST, e só depois, ganha outros espaços de debate como as universidades, ou seja, muitas das conquistas que temos, hoje, no âmbito da educação do campo, são fruto de muita mobilização.

No Dicionário da Educação do Campo, Roseli Caldart pontua que

A Educação do Campo nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. [...] Como conceito em construção, a Educação do Campo, sem se deslocar do movimento específico da realidade que a produziu, já pode configurar-se como uma categoria de análise da situação ou de práticas e políticas de educação dos trabalhadores do campo, mesmo as que se desenvolvem em outros lugares e com outras denominações. E, como análise, é também compreensão da realidade por vir [...] (CALDART, 2012, p. 257).

A autora mostra que a luta da educação do campo não é diferente da luta por terra e pão, não são lutas fragmentadas, ao contrário, são lutas unificadas, como descritas a seguir:

A negação de direitos aos povos do campo, historicamente recorrente no Brasil, foi o principal elemento mobilizador das lutas empreendidas pelos movimentos sociais e sindicais do campo, que lutavam por terra. Em meados da década de 1990, aliaram-se para construir o Movimento por uma Educação do Campo, com a compreensão de que o modelo da educação rural não atendia ao projeto de fortalecimento do modo de vida camponês. Havia projetos em disputa seja para desencadear a luta por terra, seja para garantir educação para as populações assentadas. A crítica se fazia por outra base pedagógica que considerasse o modo de vida, de produção e reprodução que resguardasse os modos de ser e estar em condição de existência camponesa (ESMERALDO; MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2017, p. 573).

Os pesquisadores evidenciam, com bastante clareza, que a reação dos movimentos em se mobilizarem em prol da educação do campo se deu pela negação dos direitos dos sujeitos do campo. Dessa forma, a educação está intimamente ligada aos aspectos sociais, econômicos e políticos desse país. É importante que

A base de análise que temos construído exige, pois, que não se pense a EdoC fora da contradição fundamental entre capital e trabalho e, pela nossa opção de classe, sem o objetivo de superação das leis fundamentais de funcionamento da lógica de produção que move o capitalismo: exploração do trabalho e exploração da natureza da lógica de produção que move o capitalismo: exploração do trabalho e exploração da natureza. (CALDART, 2015, p. 5).

Muito pertinente as contribuições da pesquisadora: não se pode pensar a educação do campo isolada de outras políticas, pois ela, apesar de ser específica faz parte de um mesmo projeto de país, os sujeitos que não têm educação de qualidade, geralmente, também não têm estradas vicinais boas, posto médico, e tantas outras políticas. Infelizmente, é a realidade brasileira que é perceptível também nas comunidades rurais da Amazônia paraense.

Os sujeitos do campo, ao longo da história, precisaram realizar muitos movimentos de resistência para continuarem existindo. Nesse contexto, esses sujeitos têm feito diversas disputas territoriais na luta de garantia de direito às políticas públicas, dentre elas, o direito à Educação do Campo. A história que marca a educação do campo está intrinsicamente ligada à história do povo camponês. O Brasil, apesar de ser um país de origem agrária, não deu importância à educação dessa população. Isso é perceptível nos documentos, quando se observa que a educação do campo ganha lugar nas discussões já quase no final do século XX; e isso só foi possível porque houve movimentos que pressionaram as lideranças governamentais na criação e organização de políticas públicas para os trabalhadores do campo.

A Educação do Campo obteve conquistas que acabaram por resultar em sua institucionalização enquanto política pública, mas para que se concretizasse, muitos processos foram necessários. Destacamos, aqui, alguns deles.

A I conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em 1998; Caldart apresenta, que na ocasião da conferência foi momento de reafirmação, “de que o campo é espaço de vida digna e que é legítima a luta por políticas públicas específicas e por um projeto educativo próprio para seus sujeitos”. (CALDART, 2004, p 1). Caldart explicita a necessidade do projeto educacional específico para a população camponesa; como Caldart (2008) enfatiza que não foi um projeto de fora para dentro, mas construído com eles, e a partir de suas necessidades; como bem expõe sobre a educação do campo – que deve ocorrer com eles, do jeito deles e não para eles, como sempre foi imposto por aqueles que inicialmente construíram a política de educação.

Como já mencionado, não havia vontade política de oferecer educação do campo, para os sujeitos, então, como nasce a educação do campo? “A Educação do campo nasceu como crítica à realidade da educação brasileira, particularmente, à situação educacional do povo brasileiro que trabalha e vive no/do campo”, (CALDART, 2009, p.39). A pesquisadora ajuda no entendimento de que a proposta educacional no campo foi ancorada em uma política para capacitar tecnicamente os trabalhadores camponeses para atender às demandas do capital, e olhando para os dias atuais, ainda enfrentamos sérios desafios para mudar essa realidade.

Para Caldart (2009), a educação do campo não pode ser compreendida apenas pelo viés pedagógico da educação e apresenta a seguinte definição para a educação do campo: “[...] movimento real de combate ao ‘atual estado de coisas’ [...] que expressa e produz concepções teóricas, críticas a determinadas visões de educação, de política de educação, de projetos de

campo e de país”. (CALDART, 2009, p.40). Concordamos com a pesquisadora de que lutar pela educação do campo é lutar contra o conjunto de elementos que permeiam no campo, a luta é contra o estado opressor que usa de todas as formas para oprimir a classe trabalhadora.

É perceptível que a educação ofertada à população do campo não deve ser vista somente pela perspectiva pedagógica, uma vez que essa realidade é diferente de outras, em que é necessário ir além da formação curricular, já que há outros fatores que extrapolam o currículo, principalmente, os sociais. Por essas e outras razões, a educação do campo se apresenta como um projeto educativo contra-hegemônico. “E para os trabalhadores do campo, pela realidade em que vivem, não fica difícil entender (como parece sê-lo para tantos gestores da política educacional) porque não é possível tratar da desigualdade educacional desvinculada da desigualdade social e seus fundamentos” (CALDART, 2015, p. 5). A fala da pesquisadora mostra que, de fato, as políticas do campo se complementam, não são coisas isoladas.

Por exemplo, é muito comum, no inverno amazônico, nossos estudantes não terem como chegar à escola, devido às péssimas condições de estradas; outro elemento, a falta de merenda escolar nas escolas do campo contribui também para o desânimo do estudante permanecer na escola; entre outras políticas públicas sociais tão sérias como essas. Nesse direcionamento, corrobora Freire “não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio” (FREIRE, 2014, p. 35).

Concordamos com Freire, não se pode pensar o sujeito fora do seu território, não dá para pensar a educação fora da realidade dos estudantes, mas o que vemos, ainda é que essa realidade continua perpetuada nas nossas escolas do campo, são os velhos paradigmas educacionais que insistem em se repetir.

Caldart (2009) é enfática ao dizer que a luta da educação do campo é uma ação que extrapola as paredes das escolas. Nesse sentido, é uma luta que parte de um modelo de sociedade que possa contrapor o que está posto aos sujeitos do campo, a pesquisadora deixa claro que “Os protagonistas do processo de criação da Educação do campo são os ‘movimentos sociais camponeses em estado de luta’, com destaque aos movimentos sociais de luta pela reforma agrária e particularmente ao MST” (CALDART, 2009, p.40-41).

A partir do que foi exposto pela autora, fica nítido o tamanho da luta que tem sido travada na defesa da educação do campo, sendo um “campo de forças” muito árduo, como afirma a autora: “O vínculo de origem da Educação do campo é com os trabalhadores ‘pobres do campo’, trabalhadores sem-terra, sem trabalho, mas, primeiro, com aqueles já dispostos a reagir, a lutar, a se organizar contra ‘o estado da coisa’ [...] (CALDART, 2009, p. 41). Logo,

fica claro que o interesse da educação do campo surge a partir das necessidades dos sujeitos que vivem no campo. E, para a concretização dela, foram necessárias lutas de coletivos de sujeitos organizados.

A educação do campo é um movimento de resistência, tecida no Brasil por muitas mãos, em processos não muito diferentes do que é a luta por terra, é difícil fazer a disputa de ideias nesse império educacional estabelecido pelo latifúndio do saber, pelos que querem ser donos da produção, mas também dos nossos saberes. Mas como se deu a construção histórica da educação do campo?

Em relação à construção da história da Educação do Campo no Brasil é evidente que ela tem sido construída bravamente, sendo protagonizada por sujeitos coletivos, os quais, por meio dos movimentos dos povos de diferentes territórios das águas, das terras e das florestas e do campo. Esse protagonismo se alicerça na resistência, diante dos conflitos que envolvem as questões dos territórios; territórios esses, cada vez mais ameaçados, seja por incentivo do estado brasileiro, seja por meio do latifúndio que constantemente se renova e avança no território brasileiro e, de forma específica, na Amazônia paraense.

Indubitavelmente, a construção da educação do campo tem sido também a defesa do território camponês; assim, a educação do campo ancora sua ação de disputa pelo território quando suas práticas dialogam com os sujeitos que nele estão inseridos. Nesse contexto, para que as ações educativas, de fato, aconteçam e fortaleçam a identidade camponesa; é necessária a compreensão de que a luta da educação do campo também é uma luta de classes, da classe camponesa contra o capitalista.

No que se refere aos movimentos sociais do campo, Tafarel e Molina (2012) salientam que os movimentos sociais do campo têm lutado no sentido de contrapor a lógica educacional burguesa, visto que o seu objetivo “[...é garantir os direitos sociais a todos os camponeses, especialmente, os direitos à educação]; e que esses movimentos “exigem não qualquer política, mas uma política diferenciada na forma e no conteúdo, definida com sua presença e participação.” (TAFAREL e MOLINA, 2012, p 575). Não há dúvidas de que o protagonismo exercido pelos movimentos sociais de trabalhadores rurais tem sido significativo, no sentido de que “tem forçado o Estado brasileiro a conceber e implementar políticas de Educação do Campo” TAFAREL e MOLINA, 2012, p 575). Muito pertinente entender que a luta em defesa da educação do campo não surgiu exclusivamente por educadores, e sim, por quem discute um conjunto de políticas para o campo. Os autores deixam muito claro que o Movimento Rural Sem Terra protagonizou e protagoniza essa luta, pois, quando os trabalhadores levantam a bandeira da reforma agrária, nessa luta está contida

a educação do campo. Dessa forma, se verifica que as conquistas da educação do campo foram travadas com muitas lutas feitas pelos sujeitos do campo, os quais lutam por vários direitos sociais, entre eles, o da educação do campo.

Caldart (2009) explicita que “[...] considerar a realidade do campo na construção de políticas públicas e de pedagogia significa considerar os sujeitos da educação e considerar a prática social que forma estes sujeitos como seres humanos e como sujeitos coletivos [...]”. (CALDART, 2009, p.42), A partir dos dizeres da pesquisadora, observa-se que todos esses elementos estão interligados, pois necessita-se valorizar a terra como um instrumento de sobrevivência, valorizar a cultura; como também vincular essa educação à produção das comunidades; esse entendimento é necessário, pois é uma perspectiva de transformação social dos sujeitos coletivos.

A partir das diversas colocações dos autores observamos que os desafios têm sido muitos e constantes, já que no Brasil, a educação se deu de forma excludente, garantindo o controle de uma classe dominante sobre outras, e, nesse processo, os camponeses não tiveram os seus direitos garantidos.

Diante das lutas, vieram as conquistas, entre elas, a criação de leis importantes nos marcos legais na garantia da educação aos sujeitos do campo, que é a LDB – Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional, (Lei n.º 9.394/96), a qual, no seu artigo 28, estabelece as normas para a educação do campo:

Na oferta de 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 adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III – adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996, s/p).

É possível de se observar que a lei apresenta avanços nas políticas educacionais e culturais referentes à educação no meio rural, com ênfase na obrigatoriedade do Estado, cumprir com alguns deveres, dentre eles: educação básica para toda população, conteúdos curriculares e metodologias integradas aos interesses e necessidades dos educandos e autonomia dos espaços educativos, para que possam organizar seu calendário de acordo com as atividades e trabalhos desenvolvidos na comunidade. Todavia, na prática, é visível que a educação do campo, ainda é negligenciada por muitos gestores públicos desde a esfera federal à municipal.

Na construção de políticas públicas na área da educação do campo, nos últimos anos foram criadas leis, decretos, pareceres e resoluções específicas para a educação do campo. Veremos alguns deles, e sua importância para as conquistas da educação do campo.

A Resolução CNE/CEB Nº 01/2002 apresenta Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (BRASIL 2002, art. 2º, parágrafo único).

A resolução é clara ao tratar da identidade da escola do campo, como um dos princípios da educação do campo, ressaltando a importância de levar em consideração a realidade do estudante por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos estudantes do campo.

Outro ponto relevante dessa resolução é o que se apresenta no Art. 13, que trata sobre os sistemas de ensino, além dos princípios e diretrizes que orientam a Educação Básica no país, fala sobre a formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo, o qual apresenta que:

- I - Estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo;
- II - Propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas. (BRASIL 2002, p.3).

Percebe-se que o documento menciona o protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo. Esse elemento é muito válido para a construção de uma educação do campo emancipatória, como também é complementado no documento que são necessárias propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo.

O Parecer CNE/CEB Nº 1/2006 reconhece os dias letivos para a aplicação da Pedagogia da Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância, nesse documento está explicitado que:

Recomenda-se que o Projeto Político-Pedagógico de cada CEFFA adote as características da Pedagogia da Alternância na concepção de alternância formativa, isto é, alternância integrativa real ou copulativa, de forma a permitir a formação integral do educando, inclusive para prosseguimento de estudos, e contribuir positivamente para o desenvolvimento rural integrado e autossustentável, particularmente naquelas regiões/localidades em que prevalece a agricultura familiar. (Parecer CNE/CEB Nº 1/2006 p. 9).

O Parecer deixa nítido que o Projeto Político-Pedagógico de cada CEFFA adote as características da Pedagogia da Alternância na concepção de alternância formativa, pois, é um elemento importante para a construção pedagógica do Centro Familiar de Formação por Alternância.

A Resolução CNE/CEB Nº 02/2008 estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, aponta o documento no Art. 7º e § 1º que: “A organização e o funcionamento das escolas do campo respeitarão as diferenças entre as populações atendidas quanto à sua atividade econômica, seu estilo de vida, sua cultura e suas tradições”. (CNE/CEB Nº 02/2008 p.2). Os apontamentos orientados em documentos nos alertam, principalmente, para que possamos entender que legalmente, os estudantes têm direito de estudar a educação formal sem perder seu estilo de vida, sua cultura e suas tradições, e de ter associado o conhecimento científico com o empírico, mas para isso é válido lembrar que é necessário que a escola se caracterize como escola do campo, e não somente estar no território do campo.

Resoluções CNE/CEB Nº 04/2010 ao definir as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, reconhece a Educação do Campo como modalidade específica e define a identidade da escola do campo.

Nesta direção, também se tem o Decreto Nº 7.352/2010 (BRASIL, 2010) que dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Vale ressaltar que este decreto teve grande relevância, por ter regulamentado o PRONERA como política pública, doze anos depois de sua criação. O PRONERA surgiu em 1998, a partir da “demanda dos movimentos sociais e sindicais por uma educação que valorizasse a identidade dos povos do campo” e financia cursos em diversos níveis, inclusive educação profissional. (RODRIGUES, 2020, p. 101).

O PRONERA desempenhou um importante papel na Educação do Campo, principalmente na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e na formação continuada de educadores do campo. Foi uma política educacional que de fato contribuiu com a população camponesa. No estado do Pará, atendeu assentados, ribeirinhos, agricultores familiares,

extrativistas e quilombolas. Esse fato nos mostra a importância para os povos do campo, do PRONERA no estado do Pará e no Brasil.

A Lei nº 12.960/ 2014, Presidência da República Altera o art. 28 da LDB para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. Nela está apresentada a seguinte redação:

O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar (BRASIL, 2014).

Essa foi mais uma vitória nas legislações, pois é muito comum se fechar as escolas do campo, sem nenhuma justificativa, e, a partir dessa lei, percebemos que há mais garantia para a população do campo.

Todos os documentos apresentados que favoreceram as conquistas educacionais do campo são resultados da luta dos movimentos sociais do campo e seus parceiros por políticas públicas; e são de grande relevância para a educação do campo, pois permitiram que muitos sujeitos pudessem ter acesso a direitos jamais conquistados, desde as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo, construídas em 2002, aos dias atuais.

Apesar de todos os avanços, a Educação do Campo, com as propostas pedagógicas das escolas do campo garantidas no marco legal, ainda se faz necessário lutar. A educação sofre “duros golpes”, marcados pelo “latifúndio do saber”, nos últimos anos temos passado pelo processo de desestruturação das políticas públicas educacionais voltadas ao campo, O governo de Jair Bolsonaro (2019 a 2022), por meio da publicação do Decreto n.º 20.252 de 20 de fevereiro de 2020, que versa sobre a reorganização da estrutura do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), faz claramente o ataque aos povos do campo, extinguiu a Coordenação-Geral de Educação do Campo das estruturas do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), o que inviabiliza a continuidade das ações do PRONERA no país.

Além de todos os desmontes por que a educação Pública tem passado, em especial a Educação do Campo, nos últimos anos a Educação do Campo enfrenta a Base Nacional Comum Curricular (BNCC); o Sistema de Avaliação da Educação Brasileira (SAEB), ressaltamos que o sistema de avaliações nacionais insere a lógica de competição, fortalece a ideia da inferiorização do campo. Isso é perceptível a partir da implementação de avaliações

de grande escala, no formato de testes que medem a eficiência, promovendo a competição e a responsabilização pelos resultados,

Logo se viu que, mesmo com as propostas pedagógicas das escolas do campo garantidas no marco legal, ainda se faz necessário lutar, para a conquista de novos direitos, e para não perder os já conquistados.

3.2 Movimentos de lutas por educação do campo no estado do Pará

Como descrito no decorrer deste capítulo, muitas são as ações que têm ocorrido em torno da defesa da educação do campo; defesa importante contra a mercantilização da educação, no caso da educação do campo, representado por vários poderes hegemônicos, dentre eles, pelo agronegócio e sua política de monocultura que tem fortemente esvaziado o nosso campo no Brasil e na Amazônia, que ao ocupar esses territórios também disputa o espaço educativo, diante de tamanha ofensa aos povos e todo o conjunto de conhecimentos que se constroem a partir dela.

Assim, os movimentos sociais do campo e movimentos intelectuais têm feito o enfrentamento em várias regiões do Brasil – de Norte a Sul. *No Pará, o Fórum Paraense de educação do campo, das águas e das florestas tem feito essa disputa de forma muito ativa. Esse movimento é:*

um coletivo que reúne, através do Fórum Paraense de Educação do Campo – FPEC, movimentos e organizações sociais e sindicais de povos tradicionais e camponeses, instituições de educação superior públicas, entidades e organizações governamentais e não governamentais da sociedade paraense que, compartilham princípios e buscam implementar e fortalecer políticas públicas, estratégias e experiências de Educação do Campo com qualidade social para todos os paraenses, especialmente para os povos tradicionais e camponeses da Amazônia Paraense. (PORTAL EDUCAMPO PARAENSE, 2021 s/p).

A partir dessa definição, percebemos que é um coletivo que tem aglutinado forças em defesa da educação do campo. O quadro abaixo identifica os municípios e as organizações que compõem esse importante fórum, como também os parceiros e os órgãos governamentais integrantes.

Quadro 3- Fórum Estadual de Educação do Campo no estado do Pará

Fóruns Regionais e Municipais de Educação do Campo	<u>Nordeste Paraense – Guamá; Nordeste Paraense – Caetés; Baixo Tocantins (FECAF), Tocantins II (FORECAT); Sul e Sudeste do Pará (FREC); Transamazônica e Xingu; Baixo Amazonas; Município de Mocajuba (Formec); Município de Baião (Forbec) e Região Metropolitana de Belém.</u>
Integram o Fórum Paraense de Educação do Campo:	<u>Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST)</u> Federação dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares do

	<p>Estado do Pará (FETAGRI-PA) <u>Movimento dos Ribeirinhos/as das Ilhas e Várzeas de Abaetetuba – MORIVA</u> Associação das Casas Familiares Rurais do Estado do Pará – ARCAFAR/PA <u>Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Estado do Pará – SINTEPP</u> <u>Coordenação das Associações das Comunidades Remanescentes de Quilombo do Pará – MALUNGU/Estado Pará</u> Conselho Nacional das Populações Extrativistas – CNS <u>Movimento dos Atingidos por Barragens – MAB</u> <u>Movimento Camponês Popular (MCP)</u> <u>Comissão Nacional de Fortalecimento das Reservas Extrativistas Costeiras e Marinhas (CONFREN)</u> Escola para Jovens Agricultores de Comunidades Rurais Amazônicas – ECRAMA</p>
Parceiros do fórum paraense de educação do campo – FPEC	<p>Sistema Modular de Ensino – SOME Comissão do Direito à Educação da OAB – Sessão Pará Frente Parlamentar em Defesa da Escola Pública da Assembleia Legislativa do Estado do Pará – ALEPA <u>Ministério Público do Estado do Pará – MPPA</u> Defensoria Pública do Estado do Pará <u>Ministério Público Federal – Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão</u> <u>Pastoral da Educação da CNBB Norte II</u></p>
Instituições de educação superior	<p>(UFPA) Universidade Federal do Pará (IFPA) Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (UEPA) Universidade do Estado do Pará (UFRA) Universidade Federal Rural da Amazônia (UNIFESSPA) Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UFOPA) Universidade Federal do Oeste do Pará</p>
Órgãos governamentais	<p><u>Secretaria de Estado de Educação – SEDUC/PA – Coordenadoria de Educação do Campo, das Águas e das Florestas (CECAF)</u></p>

Fonte: Elaborado pela autora (2022) – a partir dos dados do FEPEC (2021).

Nesse período de retrocesso político, há sempre aqueles que querem destruir os projetos voltados para a educação do campo. Exemplo explícito no fechamento das escolas do campo. No Estado do Pará, de acordo com o documento expedido pelo Fórum Paraense de Educação do Campo – FPEC, (2021), apresenta que foram fechadas 8.268 escolas no Estado do Pará, 6.809 rurais e 1.459 urbanas. E, somente no ano de 2021, foram fechadas 86 escolas no Estado, sendo 57 nos territórios rurais e 29 nos territórios urbanos

Nessa perspectiva, o fórum paraense tem sido muito atuante no sentido de reivindicar pelos direitos. Uma das suas bandeiras de luta é o combate ao fechamento das escolas do campo. Assim, já se realizaram 05 seminários, os quais chamam a sociedade para o amplo debate de combate ao fechamento das escolas do campo.

O V Seminário de Combate ao Fechamento de Escolas do Campo, Indígenas e Quilombolas no Estado do Pará, 2022, apresentou em seu texto base a temática “**Escola é Vida na Comunidade**” mostra a importância que tem o funcionamento das escolas do campo nas comunidades rurais, por ser mais que um espaço formativo, ser um território que dialoga com todos os aspectos da vida do sujeito camponês; ou, pelo menos, essa é a proposta da escola que está inserida no campo.

São muitas as ações e sujeitos envolvidos nesse grande movimento de educação do campo, mas o Fórum aqui elucidado é uma forma de mostrar que, na Amazônia, há essa forte representação tão plural e dinâmica que agrega várias forças; pois se o latifúndio cresce o movimento também se mexe; como bem apresentou o texto base com o tom de palavra de ordem:

- # NÃO ao Fechamento de Escolas do Campo, Indígenas e Quilombolas.
- # Nenhuma Escola a menos nos territórios do Campo, Quilombolas, Indígenas e Extrativistas!
- #A Violência no Campo começa com as portas de uma Escola fechada!
- # Educação não é Mercadoria! Fechar Escola é Crime?
- # Raízes se formam no Campo: Educação Pública e do Campo: Direito Nosso e Dever do Estado!
- # Educação do Campo. Educação Escolar Indígena e Educação Escolar Quilombola. Direito nosso. Dever do Estado! (UFPA, Castanhal. Abril de 2022, s/p).

O texto apresenta a força das palavras ditas por muitas vozes que estão em pleno movimento de resistência e insistem, incansavelmente, em mostrar que o estado brasileiro deve promover as políticas públicas que lhe são de obrigação. Mas se o estado se omite, os movimentos promovem reflexões nas universidades, nos quilombos, nas aldeias e nos mais diversos espaços de decisão.

Consideramos que é muito importante a união desses movimentos no Brasil e na Amazônia paraense, pois em um cenário que o latifúndio avança tanto no campo da economia como no da educação, é necessário que se fortaleça mais ainda o debate da educação do campo, por isso defendemos que esses debates possam ganhar mais forças nas pequenas comunidades rurais, que eles possam estar presentes nas pequenas reuniões de associações, cooperativas, reuniões de pais nas escolas da educação básica, ou seja, se é nos territórios que a opressão acontece, deve ser nele que os debates da educação da libertação também devem emergir.

São muitos os desafios que estão postos para a construção da educação do campo, até que de fato, ela se concretize no espaço escolar, onde estão os sujeitos. Um deles é a parte

mais pedagógica do fazer educacional, é o que vamos falar agora, sobre o papel que o currículo exerce na construção da educação do campo.

3.3 Currículo caboclo, indígena, quilombola na escola do campo, sim!

A realidade educacional de grande parte das escolas que estão no campo é que há grande invisibilidade dos nossos territórios nos currículos escolares, é como se eles não existissem para a escola. Nessa perspectiva, Corrêa e Hage (2011) apresentam questionamentos que consideramos de grande relevância para pensar a educação dos/as meninos/as do campo na Amazônia paraense. Eles tecem o seguinte questionamento:

Como pensar a educação e a escola do campo de nosso próprio lugar, da Amazônia? Que políticas e práticas educacionais formular e efetivar que tenham a nossa cara, o nosso jeito de ser, de sentir, de agir e de viver amazônico? E como considerar o contexto nacional e internacional e ao mesmo tempo afirmar as identidades culturais da Amazônia? (CORRÊA E HAGE 2011, p. 80).

A fala dos pesquisadores nos ajuda na reflexão de pensar a educação e a escola do campo, que trabalhe um currículo integrado aos saberes e fazeres do território rural. Não podemos jamais conceber um currículo que não apresente as nossas características.

O currículo tem poder de gritar no silêncio do latifúndio do saber, quando não quiserem falar que os indígenas, negros e caboclos têm muito saber a ser compartilhado, e aprendido, que esses povos têm direito de representatividade de sua cultura nos currículos, desde a educação infantil até a pós-graduação. O currículo apresentado na maioria das escolas, que atende os filhos da classe trabalhadora camponesa na Amazônia paraense é marcado pela negação da memória e da história dos povos, e repudiamos esse silenciamento dos saberes dos territórios de vidas.

Nessas escritas sobre o currículo da educação do Campo, lembramos que foi em uma pequena escola com duas salas de aulas, única instituição pública presente naquela comunidade, no inverno amazônico de 2002, em uma turma de alfabetização do PRONERA, que fui surpreendida por seu José Alves, agricultor de profissão, como ele se declarava, quando, com a voz cansada pela idade, pois já era um senhor bem idoso, fez a pergunta que revolucionou o meu jeito de pensar o currículo escolar. Já se passaram duas décadas, ele já não mais está no meio de nós, mas o questionamento daquele senhor que alfabetizei no PRONERA não sai da minha memória afetiva. Quando ele, nos primeiros dias de aula, perguntou: “Professora, a senhora vai ensinar o que quero aprender?”, e nessas mais de duas décadas, como professora de estudantes do campo, vejo o quanto o currículo oficial não tem respondido aos anseios da população camponesa. Outros questionamentos têm me

acompanhado, entre eles, é sobre que ensinar/aprender com os currículos para a população do campo?

defende que os profissionais da educação precisam compreender os alunos: “como sujeitos de história, de lutas, como sujeitos de intervenção, como alguém que constrói que está participando de um projeto social, por isso que a escola tem que levar em conta a história de cada educando e das lutas do campo”. (ARROYO 2004, p. 74) Estamos de acordo com as palavras do autor, é urgente que se pense outras propostas pedagógicas para esses sujeitos, que não seja aquelas urbanocêntricas, sem sentido para os estudantes.

Arroyo (2012) enfatiza ainda que:

uma das funções dos currículos de educação do campo será a de dar centralidade política e pedagógica ao direito da infância e da adolescência, dos jovens e dos adultos do campo a se conhecerem nessa especificidade histórica e de garantir o seu direito a se reconhecerem nesses processos de segregação e inferiorização, (ARROYO 2012, p.237).

Concordamos com Arroyo, de que é necessário um currículo que atenda os anseios desses sujeitos, por isso, defendemos que o Currículo da escola do campo da Amazônia precisa falar da luta pela terra das matas, rios, florestas, dos indígenas, dos quilombos, das festas de santos, das brincadeiras de boi, e toda essa heterogeneidade que há na Amazônia.

Muitos currículos em áreas rurais invisibilizam os sujeitos, contudo, já somos muitas e muitos que repudiamos as destruições dos nossos territórios de saberes, por isso, anunciamos que é urgente nos reterritorializarmos e nos apropriarmos dos currículos de forma que ele represente os sujeitos que adentram as escolas do campo.

Por estas e outras razões estamos conectados no desejo de um currículo que ajude a preservar o nosso bioma amazônico, a agroecologia, nossa casa comum, não podemos aceitar o currículo que fortalece o agronegócio, que discrimina os movimentos sociais, buscamos um [...] currículo-rizoma é múltiplo, diverso adaptável, não nega sua origem, mas cria possibilidade de inovação, invenção e conexão. Diniz et al 2011, p321). E buscamos de fato que ele se conecte com os saberes empíricos e ancestrais que adentram as nossas escolas.

Concordamos com Diniz et al 2011, e defendemos o currículo-rizoma como explicitado por eles que:

[...] O currículo-rizoma funde saberes: a ciência, a religião, a filosofia, o senso comum, as artes e o mito formam cosmos, teias que são tecidas como fios de crochê, sempre abertas a novos pontos, mas que almejam traçar várias direções e visam à construção de complexas redes de conhecimentos, conectadas, sem vaidades, que dialogam entre si, se abrem e convidam à integração entre as disciplinas curriculares.

Os autores deixam nítido que vários elementos dos currículos precisam estar conectados. Assim é necessário que se trabalhe com práticas pedagógicas que celebre a interdisciplinaridade, em um caminho de superação do trabalho fragmentado de currículos estáticos, mas plurais e conectados com os territórios de vidas.

Almejamos um currículo que fale da realidade do camponês da Amazônia, que nele esteja presente a cuia de tacacá, o saco de estopa, a lenha, o igarapé, a casa de forno, o chapéu de palha, o açaí, a abóbora, o jambu e a mandioca. Aqui, defendemos um currículo “vivo” presente no levantamento e derrubada do mastro, das crianças brincantes do boi-bumbá, isso tudo é real, por isso não pode ficar fora dos debates nas escolas que atendem os sujeitos do campo. Como diz Freire “[...] A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria “. (PAULO FREIRE, 2004. p. 142)”.

Como é bonita a escola que não ignora os saberes das comunidades, que entende que as narrativas locais são valiosas demais para não ter espaço dentro da sala, quanta beleza há quando falamos dos estudantes e não para os estudantes, é algo mágico quando não ignoramos as festas locais; acreditamos que o currículo que é pautado na realidade, é mais colorido e bonito.

Salientamos que para que toda essa beleza educacional aconteça, não podemos esquecer do profissional que conduz esse processo. Assim, outros questionamentos surgem e nos parece a necessidade de reflexões, é a de questionar sobre o profissional que trabalha diretamente com os currículos. Quem são esses professores e professoras? Qual a sua formação? Para que um currículo adequado seja efetivado, precisa considerar as condições de trabalho, culturais, sociais e de formação pedagógica daqueles que têm a responsabilidade de consolidar o currículo; é sobre a formação de professores para a Educação do/no Campo, que falaremos a seguir.

3.4 Formação de Professores para a Educação do/no Campo

Na história do Brasil, temos visto a fragilidade na formação docente, e quando focada para a formação de professores para a atuação em escolas do campo, a questão se torna ainda mais agravante; isso, porque a educação escolar no campo é reflexo do projeto de sociedade e de campo que tem sido construído ao longo dos anos.

Hodiernamente, o estado brasileiro tem ofertado formação contínua dos professores alinhada à Base Comum Curricular (BNCC), o que, ao meu ver, é mais uma forma de subordinação, pois a BNCC não dá conta de um currículo que respeite suas necessidades e singularidades dos sujeitos das diferentes regiões; *então*, se a ideia é oferecer formação com

base nela, há preocupação séria, em especial, como se tem verificado que a formação de professores tem sido ofertada por algumas editoras, nos municípios, e que determinadas editoras estão a serviço do capital e não de uma educação transformadora, pois o que elas apresentam são pacotes educacionais prontos.

Diante da real situação se questiona para quê formar educadores do campo?

Sabemos que o professor que atua com a educação do/no Campo tem um papel importante no que tange ao processo de ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva, Arroyo et al. (2004) contribuem para o entendimento do papel do professor do campo, ao afirmarem que em suas trajetórias por uma educação do campo têm construído um conceito mais amplo de educador. Para eles “[...] é educador aquele cujo trabalho principal é o de fazer e o de pensar a formação humana, seja ela na escola, na comunidade, no movimento social”. (ARROYO, et al 2004, p.158).

Dessa forma, verificamos que há valorização de todas e todos aqueles que, de alguma forma, educam, mas reconhecem que é necessário que se haja pessoas específicas que de fato compreendam os processos educacionais em seus diferentes níveis de aprendizagens e diferentes gerações; assim, afirmam os autores “Por isso, defendemos com tanta insistência a necessidade de políticas e de projetos das educadoras e dos educadores do campo”. (ARROYO, et al 2004, p.158). Estamos em concordância com os autores: é preciso que haja políticas e projetos consistentes e sérios, que contribuam com a formação contínua das educadoras e dos educadores; porque se o professor não tiver formação adequada, será mais difícil para ele contribuir com os estudantes por uma educação transformadora.

Os autores enfatizam que “Construir a educação no campo significa formar educadores e educadoras do e a partir do povo que vive no campo como sujeito destas políticas públicas”. (ARROYO, et al 2004, p.158)”. Concordamos com os autores que o educador do campo necessita de formação específica para trabalhar de forma que as suas aulas se tornem atrativas e agradáveis, valorizando saberes próprios dos sujeitos do campo, tendo em vista que eles constroem suas identidades a partir da junção de valores e costumes.

Molina e Sá (2012) apresentam que para que se efetive o direito à educação escolar no campo é necessário um conjunto de políticas educacionais, para que a educação do campo aconteça, o que, segundo as autoras, vai desde a criação das escolas, o aumento de ofertas, até a luta pela sua permanência, mas enfatizam que “e, principalmente, pela implantação de uma política pública de formação de educadores do campo”. (MOLINA; SÁ, 2012, p. 468). As pesquisadoras são bem enfáticas ao mostrar a importância do conjunto de políticas públicas de formação voltada para educadores do campo.

As autoras ressaltam ainda que, nesse contexto, surge o PROCAMPO, sendo fruto de um processo de articulação de movimentos sociais e sindicais expresso no documento final da II Conferência Nacional de Educação do Campo, realizada em 2004. Fruto desse documento, o Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), instituiu, “[...] em 2005, um grupo de trabalho para elaborar subsídios a uma política de formação de educadores do campo. Os resultados produzidos neste grupo de trabalho transformaram-se no Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo (PROCAMPO)” (MOLINA e SÁ 2012, p. 468), o programa desempenhou um papel importante na formação de professores.

O programa começou a ser desenvolvido por meio de um projeto piloto, em 2007, nas universidades federais de Brasília, Minas Gerais, Sergipe e Bahia (UnB, UFMG, UFS, UFBA) a convite do Ministério da Educação teve como principal missão promover a formação inicial dos docentes do campo por meio do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, por áreas de conhecimento, em regime de alternância pedagógica para atuação de professores nos anos finais do ensino Fundamental e ensino Médio nas escolas do campo (MOLINA e SÁ, 2012).

Após as avaliações se ampliou o alcance da política por meio da publicação de editais públicos nos anos de 2008 e 2009, para todas as instituições que desejassem concorrer à sua oferta. Com isso, em 2011, havia 30 instituições universitárias que ofertavam a Licenciatura em Educação do Campo, abrangendo várias regiões do país, incluindo o estado do Pará.

No contexto paraense, surgem cursos em algumas Universidades, como na Universidade Federal do Pará, (UFPA) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado do Pará (IFPA), oferecendo cursos de Licenciatura em Educação do Campo como o Plano Nacional de Formação de Professores do Estado do Pará-PARFOR e cursos de pós-graduação, como o curso de “Especialização e Desenvolvimento Sustentável na Amazônia”.

Esses cursos contribuem para o desenvolvimento de um processo ensino-aprendizagem, voltada à realidade do campo e seus sujeitos e suas identidades; possibilitando ao professor intervir nas escolas do campo em que atuam; pela inserção de uma gestão escolar democrática e autônoma.

Dentro desse contexto, o surgimento das licenciaturas em Educação do Campo, como modalidade de graduação nas universidades públicas brasileira e no estado do Pará, é um

exemplo de política educacional que permite o ingresso de sujeitos do campo no ensino superior, no entanto, ainda não é o suficiente diante da demanda que temos no Estado.

Ao refletir sobre a formação de professores, o professor Salomão Hage, da UFPA, contribui no sentido de chamar a atenção para o desafio de unir forças ao dizer que:

“Nessa pauta unitária a educação do campo, indígena e quilombola se insere como ferramenta estratégica para a emancipação dos sujeitos, ao surgir das experiências de luta pelo direito à educação e por um projeto político-pedagógico vinculado aos interesses da classe trabalhadora. (HAGE, 2014 p.144).

Assim, Hage fala da importância de um projeto político pedagógico que possa estar a serviço dos sujeitos do campo, pois não podemos mais retroceder, precisamos que os diversos povos do campo, em sua singularidade estejam de fato, contemplados nas políticas de educação do campo.

Segundo Molina e Sá (2012), o movimento em educação do campo, desde o seu surgimento, tem a necessidade de “forjar um perfil de educadores” que possa construir práticas sociais junto aos sujeitos do campo no enfrentamento das contradições existentes nele.

Corroborando com esse pensamento, Tafarel e Molina (2012) enfatizam que as conquistas nas políticas de Educação do Campo, apresentam uma nova concepção de formação, pois, segundo eles, “parte da reflexão sobre o perfil de ser humano que se almeja formar com tais políticas: para qual campo e para qual sociedade”. (TAFAREL e MOLINA, 2012 p. 576). Como vimos, não é o processo somente pedagógico, mas uma educação que contribua para um projeto de sociedade.

Molina e Freitas (2011) citam que uma das dimensões significativas nas escolas do campo é o trabalho e organização coletiva, pois, segundo os autores, é necessário ensinar os estudantes “a própria organização escolar a trabalharem a partir de coletivos é um relevante mecanismo de formação e aproximação das funções que a escola pode vir a ter nos processos de transformação social.” Os autores orientam a “Ensinar às crianças e aos jovens o sentido de transformar a natureza para satisfazer as necessidades humanas, compreendendo que nós produzimos a partir do próprio trabalho e, principalmente, ensinando a viver do próprio trabalho e não do trabalho alheio.” (MOLINA e FREITAS, 2011 p. 26). Para chegar a um nível desse debate nas escolas que atende os estudantes camponeses, necessita que o professor tenha muita clareza do seu papel na escola do campo.

Os autores ressaltam que “É relevante incorporar no trabalho pedagógico a materialidade da vida real dos educandos, a partir da qual se abre a possibilidade de ressignificar o conhecimento científico que, em si mesmo, já é produto de um trabalho

coletivo”. (MOLINA E FREITAS 2011 p. 26). Em consonância com os pesquisadores, acreditamos que se os nossos estudantes, desde cedo, tivessem um trabalho pedagógico comprometido com o fortalecimento de suas identidades, eles teriam mais possibilidades de defenderem seus territórios.

Molina e Freitas, 2011, destacam que o educador do campo, precisa ter uma compreensão ampliada de seu papel, por isso, a importância de formar educadores do campo das próprias comunidades rurais, “que sejam capazes de compreender os processos de reprodução social dos sujeitos do campo e que se coloquem junto às comunidades rurais em seus processos de luta e resistência para permanência na terra.” (MOLINA e FREITAS, 2011, p. 27). É de se concordar com essa colocação, pois é de grande importância que as próprias pessoas das comunidades rurais tenham acesso à formação, pois ninguém melhor do que os sujeitos que são dos seus territórios para fazer defesa deles.

Molina e Sá (2012) mencionam que o perfil de professores do campo exigido pelos movimentos de educação do campo precisa ter “uma compreensão da educação como prática social”; assim, “pretende-se formar educadores capazes de promover profunda articulação entre escola e comunidade”. (MOLINA e SÁ, 2012, p. 470); dessa forma é indissociável a formação inicial e contínua dos professores para construção do Projeto Territorial Camponês, que possa dar suporte para as práticas pedagógicas comprometidas com a população camponesa. Nessa direção, Souza (2008) apresenta que:

Diante das reflexões que foram tecidas, a formação contínua para os educadores do campo nos possibilitou entender que não pode ser qualquer formação, mas uma formação que seja compreendida a partir do campesinato, ou seja, dos anseios das pessoas que vivem no campo.

Procuramos esboçar, neste capítulo, a trajetória da Educação do Campo, como a disputa feita pelos movimentos da Educação do Campo. Buscamos apontar as contradições e tensões que envolvem a Educação do Campo. Com isso, afirmamos que Educação do Campo é a expressão da luta ampliada por terra no Brasil e na Amazônia paraense.

Nesse processo de escolarização da educação do / no campo, as práticas sociais de linguagens exercem uma função valiosa nos territórios de vida. É o que veremos no próximo capítulo.

4 PRÁTICAS SOCIAIS DE LINGUAGENS NA ESCOLA DO /NO CAMPO

A luta dos povos do campo é intensa. Vivemos entre pedras e rios – mas pedras que nos firmam e rios caudalosos que banham nossas linguagens e a nossa cultura amazônica tão específica e singular [...] (SILVA e NEVES 2021, p.237).

No segundo capítulo foi mostrado que a educação do campo precisa estar articulada com a vida do sujeito. Assim, ressaltamos que a linguagem dos sujeitos do Campo na Amazônia é ampla, plural, repleta de símbolos, como o rio e a floresta, elementos tão preciosos para a sociobiodiversidade. Assim, é indissociável as linguagens dos elementos presentes nos territórios, natureza, pois ambos fazem parte de um mesmo contexto social.

As escolas do campo da Amazônia paraense, em sua grande maioria, estão rodeadas por elementos culturais, mas quase sempre não tem lugar para eles nos currículos escolares, o que não deveria acontecer, pois sabemos que a escola não deve ensinar apenas conteúdos; mas, sobretudo, relações sociais e práticas culturais. No entanto, temos visto o quanto que não tem sido fácil para o camponês o processo de educação que dialogue com os seus territórios, como já mencionado neste trabalho, uma educação integrada com outras questões territoriais, sendo que é primordial que a educação desses sujeitos atenda a dimensão político social tão importante para eles.

Neste capítulo, pretendemos de forma mais específica ter um olhar minucioso para compreender as práticas sociais de linguagens e sua importância para o processo de ensino e aprendizagem dos nossos estudantes do/ no campo da Amazônia paraense. Assim, veremos o quanto as linguagens têm exercido relações de poder sobre a população do campo.

Apresentaremos alguns aspectos relacionados aos letramentos. O capítulo apresenta de forma sucinta a visão epistemológica sobre usos da escrita assentada em princípios de uma grande divisão entre letrados e iletrados. Ela parte da substituição de uma perspectiva ainda evolucionista e de uma crítica a modelos teóricos que creditam à escrita um papel neutro, universal, estável e relativamente imutável, na transformação de mentes e sociedades (STREET, 2014).

O capítulo apresenta ainda, que é necessário fazer a correlação de forças no campo das linguagens, de forma que essa fortaleça os nossos territórios locais, para isso é preciso que se pense em práticas sociais de linguagens que de fato contribuam com o sujeito do campo, de forma que as escritas locais conectem-se com as globais e o conhecimento fique mais rico. Para isso, é imprescindível levar em consideração os conhecimentos empíricos que cada estudante já tem.

4.1 A linguagem como relação de poder na escola do campo

A linguagem a que aqui nos referimos não é de um objeto abstrato, mas de situações de homens e mulheres que ao longo da história da humanidade têm construído sua relação, seja por meio da oralidade ou da escrita, de forma coletiva com trocas de saberes dos mais diversos possíveis, logo se percebe que ela acontece dentro do fenômeno de interação no espaço e tempo. Assim, ela também perpassa pelo domínio de grupos hegemônicos.

Para Viana (2009) “A linguagem, devido seu caráter social, está submetida ao processo social, possuindo, portanto, a mesma dinâmica, historicidade e singularidade da sociedade da qual ela emerge. [...]”. (VIANA, 2009 p.11). Dessa forma é visível que a linguagem também está inserida na correlação de força que existe no território camponês.

A linguagem é influenciada pelo modelo de sociedade estabelecida pelo capitalismo e aplicado no Brasil desde o Brasil Colônia; quando os exploradores chegaram e estabeleceram suas linguagens, na época, os povos indígenas foram vítimas de uma violência do silêncio, ou seja, é perceptível a dominação linguística imposta desde o início da colonização do Brasil.

Os camponeses carregam em si suas linguagens de acordo com suas relações sociais que estabelecem individualmente ou por meio de grupos coletivos, sendo que essa relação com a linguagem que exercem é carregada de significados, e são de grande valia para eles, pois é muito comum nas pequenas comunidades rurais, incluo aqui muitas da Amazônia paraense, as palavras professadas por camponeses serem sagradas, é uma relação muito íntima com suas territorialidades, e isso é de uma riqueza incalculável para a preservação de suas histórias e memórias. No entanto, o que ocorre é que muitas das vezes são desconsideradas nas escolas, e na sociedade devido ao não conhecimento que a escola tem para lher dar com tal situação; assim, as linguagens dessas populações quando são diminuídas em detrimentos de outras linguagens mais universais, são estabelecidas relação de poder.

A língua é, sem nenhuma dúvida, um dos mais poderosos meios de identidade de que dispõe uma população. Por essa razão ela ocupa um lugar tão fundamental na cultura e é, por si mesma, um recurso que pode dar origem a múltiplos conflitos. Contudo, é conveniente recolocá-la no contexto das relações de poder para melhor compreender sua significação. (RAFFESTIN,1993. p. 98).

As palavras do autor mostra o poder que a língua exerce em nossa sociedade, a linguagem se concretiza na realidade do território, por isso, em consonância com o que expõe o autor sabemos que lamentavelmente o fio que tece a vida do camponês, no Brasil e na Amazônia paraense, tem sido marcado mais pelo arame farpado do que pela malva, e entrelaçado por velhos paradigmas colonialistas e perversos que insistem em silenciar as linguagens e qualquer outro tipo de manifestação que possa simbolizar protagonismo. E

quando há o silenciamento da linguagem local, em detrimento à linguagem global, eles são privados de outros aspectos que ultrapassam a palavra e a gramática.

A classe dominante utiliza de todos os meios para se sobrepor sobre a classe trabalhadora, é o que mostra o autor que “[...] O grupo dominante que impõe seu modo de produção impõe também sua linguagem, pois a língua também é trabalho. É, na verdade, puro trabalho humano. [...]” (Raffestin, 1993. p.99). Isso é perceptível na atualidade; o quanto que se tem utilizado das linguagens por meio dos canais de comunicação para enaltecer o agronegócio, a campanha divulga que “ Adro é Tech, Aro é Pop, Agro é tudo” de forma que a campanha ganha tanta proporção que atinge por meio dos canais de comunicação o campo e a cidade, enquanto que a agricultura familiar fica na invisibilidade da grande mídia.

É visível que a linguagem exerce relação de poder e o quanto que a população do campo tem sido afetada, o quanto que há de negação de sua linguagem ao longo dos anos, isso é grave, necessita de reflexões profundas e intervenções urgentes, como mostra Raffestin, (1993).

A linguagem ou as linguagens são meios para mediatizar relações políticas, econômicas, sociais e/ou culturais num dado lugar e por uma duração específica. Ou melhor, toda mediação linguística é submetida por uma relação extralinguística na qual circula o poder consubstancial a toda relação. A linguagem, como sistema sêmico, não é lugar de poder, mas, ao contrário, manifesta poder (RAFFESTIN 1993, p. 100).

É fato que a classe dominante sempre busca exercer suas culturas sobre a população mais vulnerável. Nessa perspectiva, os estudantes que moram no campo vivenciam uma educação pautada em uma Base Comum Curricular, a qual suas grades curriculares mais aprisionam do que libertam, quando apresenta um modelo de currículo único e homogêneo, e guia todas as avaliações externas, com o intuito de unificar a educação, o que consideramos um erro, pois em um país de tanta diversidade de povos e culturas não deveriam ser guiados simplesmente pelas habilidades e competências orientadas por uma Base Comum Curricular.

A linguagem como relação de poder no território camponês é um debate importante, pois é sabido que a linguagem é um processo amplo, que possibilita ao sujeito o direito de expressar-se, interagir, estabelecer diversas relações entre grupos sociais. No entanto, a linguagem que é trabalhada em sala de aula nas escolas rurais tem se apresentado como um instrumento de dominação e negação à cidadania. Nesse cenário, é perceptível que a linguagem é uma das formas de exclusão social; sendo um dos elementos que também representa a opressão do camponês.

Viana (2009) nos alerta que [...] “O conceito de linguagem é muito amplo, pois ele se refere a todos os recursos simbólicos (gráficos e sonoros) existentes em uma sociedade para viabilizar a comunicação humana”. Além disso, a linguagem, numa sociedade de classes, é perpassada pela polissemia. (VIANA, 2009 p.13).

Em consonância com o pesquisador é lógico defendermos que a forma como o estudante camponês vê o mundo, suas apreciações de ordem e de valores, os seus diversos comportamentos sociais e mesmo as posturas comportamentais são, assim, produtos de uma herança social cultural que precisa ser evidenciada pela escola a partir da manifestação de sua linguagem. A “[...] A linguagem não é apenas um produto técnico, neutro, acima das relações sociais. A linguagem é social. Sendo um fenômeno social, não se pode desvincular linguagem e sociedade. [...]” (VIANA, 2009 p.6).

O pesquisador mostra que a linguagem como parte das relações sociais, ela precisa contemplar os sujeitos envolvidos, o que pouco ocorre nas escolas do campo, pois o que se vê é que a linguagem culta é sempre mais valorizada do que a popular. Nessa perspectiva ao tomarmos a linguagem como uma forma de relação dos sujeitos com o mundo, podemos perceber o imenso trabalho empreendido pelos sujeitos de se fazer ouvir, de ter sua voz camponesa valorizada em uma sociedade cada vez mais urbanocêntrica e segregadora como a nossa.

É interessante pensar a multiplicidade de sujeitos que estão presentes na escola do campo no território da Amazônia paraense; são sujeitos que estão em um espaço escolar; que participam de um currículo que não consegue alcançar suas múltiplas dimensões. Esse elemento nos faz refletir que a escola inserida no campo não é neutra, ela tem lado, e temos visto que não é o lado do camponês. Ela se concretiza de acordo com o tempo e com a conjuntura que se estabelece a determinado tempo e espaço, como demonstra Viana (2009),

A linguagem é constituída com o objetivo de nomear o existente. Ela acaba tendo, naturalmente, uma formação semelhante ao da sociedade existente, em determinada época e com determinadas relações sociais. [...] “(VIANA, 2009 p.7).

Diante do contexto apresentado nos questionamos, qual o papel da escola do/no campo em sua relação com a linguagem? Logo, verifica-se que a escola como reprodutora da sociedade, ela não só reproduz a relação de poder estabelecida na sociedade, como ela também é criadora da opressão. Segundo Soares (2002) ressalta que

[...] a escola seleciona seus objetivos segundo os padrões culturais e linguísticos das classes dominantes, valoriza esses padrões enquanto desqualifica, ou claramente

(teoria da eficiência), ou dissimuladamente (teoria das diferenças), os padrões das classes dominantes, e assim colabora pra a manutenção e perpetuação das desigualdades sociais[...] a escola converte a cultura e a linguagem dos grupos dominantes em saber escolar legítimo e impõe esse saber aos grupos dominados. Reforça-se assim, a dominação que determinados grupos exercem sobre outros, e perpetua-se a marginalização. (SOARES, 2002, p.53-54).

O que é apresentado pela autora é pertinente, a escola, ainda hoje, serve as classes dominantes, isso é perceptível em várias dimensões, em uma análise com a educação do campo, esse elemento é presente, pois criam-se mecanismos mais diversos possíveis de controle por meio dos padrões linguísticos.

Viana (2009) descreve que as linguagens também perpassam pelas lutas sociais, sendo expressão delas. Entendemos que se a linguagem pode ser a manifestação do poder, ela também poderá ser a manifestação da/ luta contra o poder, para isso, acredita-se que a escola tem um papel fundamental nesse processo, de forma que trabalhe a língua enquanto forma de libertação e não de dominação.

Viana (2009) enfatiza que a “A luta de classes que perpassa a linguagem se dá em torno do significado das palavras e dos demais signos utilizados na comunicação humana. [...]. Por outro lado [...] as demais classes sociais buscam resistir e as classes exploradas esboçam uma linguagem diferenciada.” (VIANA, 2009 p.12). Diante de tais afirmações, acreditamos que um desafio que está posto é o de envolver o sujeito do campo nas práticas sociais de linguagens na sala de aula das escolas do /no campo, de forma que ele possa compreender a leitura e a escrita. Ressalta ainda que “Em toda sociedade dividida em classes sociais existe uma mentalidade e uma ideologia dominantes e estas produzem uma atribuição de sentido às palavras que também é dominante [...]” (VIANA, 2009 p.13). Como exposto, a linguagem não é neutra, ela serve a alguma categoria social, daí a importância de a linguagem ser trabalhada de forma que aproxime o estudante de sua experiência vivida e não de uma informação dada pelo livro didático, muitas vezes o instrumento principal da sala de aula. Assim, não só é importante a definição de linguagem, mas além de entendê-la na posição de desigualdade frente à cultura hegemônica.

Quando se discute a linguagem e a forma de como ela é trabalhada na sala de aula, logo se percebe que existe um histórico de manutenção de poder. Nesse sentido, a escola precisa criar a possibilidade de que as histórias-memórias dos diversos sujeitos sejam contadas a partir de suas linguagens, expressadas em suas experiências sociais, contribuindo assim para que estudantes camponeses tenham posturas mais críticas ao realizarem leituras de suas próprias experiências.

Indubitavelmente, tem se percebido que as práticas de letramento escolar são circunstanciadas pelas relações de força, hierarquia e poder. Dessa forma, o educador do campo, ao protagonizar a linguagem dos camponeses em sala de aula, tem a função de dar oportunidade de se fazer ouvir, de ter voz, de fundar um lugar próprio por meio da palavra; como esclarece Scherre (2013), não respeitar a língua do outro é excluir o direito de fala de milhares de pessoas que se expressam em formas sem prestígio social.

4.2 Letramentos como práticas sociais de linguagens

O que é Letramento?

As sociedades, em especial na contemporaneidade, estão cada vez mais centradas na escrita, inclusive, ela é uma das exigências desse novo século, mas há alerta no campo educacional de que é preciso ir além da aquisição da escrita e da leitura. O sujeito precisa apropriar-se da função social dessas práticas, é preciso saber fazer uso da escrita em seu cotidiano. Dessa forma, há mudanças significativas nas teorias sobre a aquisição da escrita. Esta deixa de ser considerada como aquisição cognitiva individual, perspectiva epistemológica assentada em princípios evolucionistas e ganha uma abordagem de vertente sociocultural como Novos Estudos do Letramento.

Os estudos sobre letramentos são de grande destaque nos Estados Unidos, e ganham força, nas últimas duas décadas, no Brasil, pois é “[...] em meados dos anos de 1980 que se dá, simultaneamente, a invenção do letramento no Brasil”. (SOARES, 2017, p. 30-31.). A partir daí surgem várias reflexões no que tange às competências de leitura e de escrita necessárias para a participação em práticas sociais letradas. Assim, os letramentos tornam-se um conceito de tema interdisciplinar do âmbito social, cognitivo e linguístico.

Magda Soares (2003) define o letramento como “resultado da ação de ensinar a ler e escrever. É o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 2003, p. 34). A autora ajuda no entendimento de que as práticas sociais de leitura e de escrita estão além da mecanização, mas são bens adquiridos por um determinado grupo social. Por exemplo, em muitas das comunidades rurais da Amazônia paraense, algumas pessoas têm acesso à leitura e à escrita, em agências de letramentos não escolares, exercem práticas de escritas e leituras nas atas das associações, nos cultos das igrejas, clube de mães, associação de pais, grupos culturais, grupo de mulheres e leem coisas de seus territórios locais. Alguma dessas práticas saem como encaminhamento de decisões para toda a comunidade local.

Para Soares (2017) o letramento é um processo amplo que torna o indivíduo capaz de utilizar a escrita de forma deliberada nas situações sociais

letramento é a palavra e conceito recentes, introduzidos na linguagem da educação e das ciências linguísticas há pouco mais de duas décadas. Seu surgimento pode ser interpretado como decorrência da necessidade de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita perseguido tradicionalmente que ultrapassam o domínio do sistema alfabético e ortográfico, nível da aprendizagem da língua escrita perseguido, tradicionalmente, pelo processo de alfabetização. (SOARES, 2017, p. 63).

Nessa perspectiva, o letramento abrange muito mais que decodificar letras, é nele que o estudante pode relacionar a leitura e a escrita como meio social no qual está inserido, com isso, possibilitando que o sujeito possa estar apto na utilização da escrita de forma deliberada em diversas situações sociais; assim, o letramento lhe possibilita condição diferenciada na sua relação com a comunidade e com o mundo. Nessa direção, Machado (2011), menciona que

Sociedades que já são letradas há muito tempo têm anticorpos intelectuais mais desenvolvidos para enfrentar esses novos males (manipulação dos mercados, interesses políticos, fundamentalismo religiosos e ambições pessoais de ditadores). Sociedades menos acostumadas à leitura ficam muito mais vulneráveis e expostas. Aproximar as crianças de bons textos é também uma forma de fortalecer defesas e cuidar do futuro. Direito delas e dever nosso. Para o bem de todos e felicidade geral da nação. (MACHADO, 2011, p. 45).

A Fala do autor nos faz refletir o quanto que o estudante do campo está em desvantagem no que se refere à prática de escrita e leitura na escola, devida a dificuldade, no campo, de acesso à biblioteca pública, salas de leituras entre outros recursos.

Mortatti (2004) menciona que:

Letramento está diretamente relacionado com a língua escrita e seu lugar, suas funções e seus usos nas sociedades letradas, ou, mais especificamente, grafocêntricas, isto é, sociedades organizadas em torno de um sistema de escrita e em que esta, sobretudo por meio do texto escrito e impresso, assume importância central na vida das pessoas e em suas relações com os outros e com o mundo em que vivem. (MORTATTI, 2004, p. 98).

Muito pertinente a fala da pesquisadora, pois o letramento não é algo isolado, mas há uma determinada conectividade com os elementos presentes no cotidiano dos estudantes, esse é um ponto muito interessante, pois os textos trabalhados pelos professores não podem ser a escrita 'pela escrita, mas, de alguma forma, dialogar com a realidade dos sujeitos que dela fazem uso. Street (2014) critica a imagem ocidentalizada e estreita do letramento.

[...] Uma mudança importante foi a rejeição por vários autores da visão dominante do letramento como uma habilidade “neutra”, técnica, e a conceitualização do letramento, ao contrário, como uma prática ideológica, envolvida em relações de poder e incrustada em significados e práticas culturais específicos. (Street 2014, p. 17).

O autor explicita que o letramento é, sim, uma prática ideológica e, inclusive, marcada pelas relações de poder. Assim, ele considera significativas as mudanças que vêm ocorrendo a partir do pensamento de vários autores que têm visto o letramento também como práticas culturais que acontecem nos territórios e é nele que as relações de poder se materializam. Assim, no território rural é visível às relações que são estabelecidas. Dessa forma fica claro que há pluralidade dos letramentos. Veremos dois modelos de letramentos: o modelo autônomo e o ideológico.

4.1.1 Modelos de Letramentos:

No que se refere aos modelos de letramentos, a partir da literatura educacional, temos dois modelos de letramento; de acordo com Brian Street, professor e antropólogo britânico que contribuiu com o entendimento de ambos. Street (2014) tece reflexão no que tange às noções tradicionais dos letramentos, como os estudos dos letramentos como práticas sociais.

O modelo autônomo pressupõe que o ensino se resolve por si mesmo, ou seja, o objetivo é ensinar a ler para ler e a escrever para escrever, não estando voltado para o desenvolvimento de uma reflexão sobre o que se está lendo ou escrevendo. Esse modelo reconhece o letramento a partir de uma dimensão individual, considera a escrita como um produto neutro, a dimensão social das práticas de leitura e de escrita é ignorada, não leva em consideração o contexto do estudante.

Um elemento que é importante entender que, mesmo as concepções que se apresentam como neutras (letramento autônomo), sustentam determinadas relações de poder. Um exemplo que elucida bem essa situação é que os textos que se apresentam nos livros didáticos, de alguma forma priorizam determinadas ideologias que são as do poder hegemônico.

No modelo ideológico, verifica-se que o letramento é o processo que ocorre entre o indivíduo e a sociedade, em um movimento de compartilhamento das ações políticas, econômicas e sociais. Ele ultrapassa as questões pedagógicas, e se amplia para o campo mais social.

As discussões apresentadas por Street apontam que os sujeitos estão imersos a práticas sociais concretas em que diversas ideologias e relações de poder atuam nesses contextos. Ele afirma que “as pessoas não são “tábulas rasas” à espera da marca inaugural do letramento, como tantas campanhas parecem supor”. (STREET 2014, p. 31)

Concordamos com Street (2014), que as relações de poder estão muito presentes nos espaços escolares; há muito nas escolas de que o estudante do campo não sabe ler, mas o que ele não lê? Não ler a leitura dos livros didáticos, a leitura preparada por uma equipe do Ministério da Educação (MEC), por uma equipe pedagógica que na maioria das vezes não leva em consideração os saberes dos estudantes do campo, que desconsideram outras agências de letramentos.

Nas palavras de Street (2014, p.44), “a investigação das práticas letradas nessa perspectiva exige necessariamente uma abordagem etnográfica, que ofereça relatos minuciosamente detalhados de todo o contexto social em que tais práticas fazem sentido”

Imaginemos o quanto que há de letramentos nas práticas das crianças e que jamais têm espaço na sala de aula do campo, quantas aprendizagens essas crianças têm sobre a agricultura familiar que é ignorada, porque a escrita e a leitura que adentra as pequenas escolas do campo, não são construídas do jeito deles, nem com eles; e sim para eles. Dessa forma, não há essa relação de aprendizagens reflexivas, participativa, crítica e transformadora.

O modelo ideológico com a dimensão social que reconhece a escrita como um produto carregado de significados e intencionalidades, em que há relações de poder, da cultura e das ideologias dos grupos aos quais os indivíduos pertencem.

Jung complementa esta ideia, esclarecendo que:

[...] o modelo ideológico propõe observar o processo de socialização das pessoas na construção de significado pelos participantes. Além disso, esse modelo está interessado nas instituições sociais gerais e não apenas nas educacionais, como se observa no modelo autônomo (JUNG, 2003, p. 60).

É interessante a colocação do pesquisador quando fala do processo de socialização. Imaginemos se os saberes dos estudantes fossem materializados, de forma séria e responsável, se os projetos políticos pedagógicos, currículos da escola, materiais didáticos, apoio a projetos locais de fortalecimento de leitura e escrita que olhassem para a realidade deles e o fizessem de protagonistas de suas histórias.

No que se refere ao modelo ideológico de letramento escolar é preciso “desenvolver estratégias de letramentos que lidem com a evidente variedade de necessidades letradas da sociedade contemporânea” Street 2014, p.59). É sabido que, para que o letramento ideológico

ocorra nas salas de aulas da escola que atende os filhos da classe trabalhadora em grande parte empobrecida é preciso que haja investimentos em políticas públicas de Educação do Campo nesses territórios, inclusive com valorização de formação contínua para os educadores/as; pois são os sujeitos que têm a relação direta com os estudantes.

4.3 Gêneros textuais no fortalecimento das práticas sociais de linguagens nos anos iniciais na escola do/no campo na Amazônia paraense

Partindo da visão de língua e texto como um conjunto de práticas sociais, Marcuschi (2010) defende que não é possível realizar investigações sobre a oralidade e o letramento sem articulá-los a seus papéis na civilização contemporânea. Nesse sentido, não é possível estabelecer semelhanças e diferenças entre os contrapontos formais dessas práticas, ou seja, a fala e a escrita, sem associá-las a seus usos cotidianos. [...] porque a escrita, de fato, faz parte de todas as situações do cotidiano da maioria das pessoas[...]. (KLEIMAN, 2005. p.6).

Admitir que oralidade e letramento sejam práticas sociais de uso da língua implica acreditar que seu emprego nas atividades da sociedade é uma característica essencial dessas práticas. Necessitamos, assim, tomar os usos da língua como primordiais em seu estudo. “Uma vez adotada, a posição de que lidamos com práticas de letramentos e oralidade, será fundamental considerar que as línguas se fundam em usos e não o contrário”. (MARCUSCHI, 2010 p. 16).

Nessa perspectiva, sabemos que temos muito o que avançar a respeito das práticas de leitura e escrita, principalmente como práticas sociais, as quais devem ancorar-se também no princípio da práxis na construção de um processo educativo que tenha por base o movimento de ação-reflexão-ação e a perspectiva da transformação da sociedade, como condição precípua à construção do processo educativo, tendo foco na articulação entre saberes locais, regionais e globais, na garantia do livre trânsito entre os campos dos saberes e dos conhecimentos, daí a importância de entender os letramentos.

Os estudantes dos anos iniciais que frequentam as escolas na área rural na Amazônia paraense são crianças que têm uma gama de conhecimentos dos seus territórios, mas a realidade é que tais conhecimentos pouco têm ganhado espaço nas salas de aulas das pequenas comunidades rurais. As crianças vivem em uma relação diferente da área urbana, desde cedo praticam banho de igarapé e rios, como também aprendem que eles têm suas místicas, sabem que quando destrói uma árvore, destrói a moradia dos passarinhos, esses meninos e meninas sabem de muitas coisas, mas a grande maioria das escolas ignoram esses saberes tão necessários para a vida na Amazônia.

Dolz e Schneuwly (2004, p. 125) afirmam que, “embora a linguagem oral esteja bastante presente nas salas de aula, afirma-se frequentemente que ela não é ensinada a não ser incidentalmente, durante atividades diversas e pouco controladas”. Diante da colocação dos autores, é notório que as crianças sabem de muitas coisas, mas no processo de alfabetização é comum apresentarem diversas dificuldades no processo de leitura e escrita. Assim, o/a educador/a do campo dos anos iniciais, em especial na Amazônia paraense, necessita da utilização de diferentes metodologias de ensino, como forma de despertar o interesse e a participação dos estudantes no despertar da leitura e da escrita, oportunizando a utilização de suas experiências, curiosidades e necessidades, resultando na construção de uma aprendizagem significativa.

ROJO (2009) relata que um dos objetivos principais da escola é possibilitar aos alunos participarem das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita na vida, de maneira ética, crítica e democrática. no entanto, não é o que se tem visto na grande maioria das escolas do/ no campo. É comum que grupos de camponeses, em alguma medida, têm suas práticas de letramento muito marcada pela oralidade, mas bem distante da sistematização, isso ocorre devido a relação entre fala e escrita estar pautada na relação de poder.

O professor do campo tem um papel importante no desenvolvimento com as práticas sociais de linguagens. Nessa direção, trabalhar com gêneros de linguagens poderá ser uma das alternativas para fortalecer as referidas práticas, contribuindo para o processo de leitura e escrita na vida da criança, principalmente, nesse período do ciclo alfabetizador; por isso, não pode ser qualquer leitura, “aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de tudo, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade” (FREIRE 2021, p.8). Assim, o professor como mediador desse processo de leitura, principalmente da criança do campo necessita de um olhar diferenciado para com essa criança. Precisa ser uma leitura “para a vida” que dialogue diretamente com a sua realidade.

As atividades de leitura e escrita precisam ser criativas para contribuir para as competências e as habilidades que levam o estudante do campo a alcançar nível de proficiência satisfatório. É preciso pensar em atividades que proporcionem cada vez mais prazer e crescimento intelectual dos discentes para que, assim, possam estar preparados para as mais diversas circunstâncias.

Dessa forma, é possível inferir que há existência de múltiplas possibilidades de o educador trabalhar com escritas e leitura que permeiam o cotidiano dos estudantes

camponeses, buscando propostas pedagógicas que levem em conta as práticas sociais de linguagens, promovendo interação e diálogo entre os saberes.

Os professores do campo podem trabalhar gêneros como alternativas de promover a valorização dos saberes dos sujeitos, considerando as práticas sociais, por meio de diversas leituras e das escritas que possam dar sentido às práticas sociais de linguagem. “[...] é através dos gêneros que as práticas de linguagem se materializam nas atividades dos aprendizes. (Dolz & Schneuwly, 2004, p. 74)”. Nessa perspectiva da necessidade de materializar as atividades dos estudantes, é necessário que o docente possa dar voz aos sujeitos. Carvalho e Silva contribuem com essa discussão, ao dizer que:

Dentro de uma perspectiva de letramento como prática social, é necessário fazer ecoar as vozes dos sujeitos amazônicos para que a partir destas práticas suas trajetórias sejam narradas e seu cotidiano se apresente como construto cultural. Narrar e escrever suas histórias são práticas letradas de senhores e senhoras que muitas vezes nem foram à escola, mas que bradam a importância dela para seus filhos e para sua comunidade como um todo. (CARVALHO e SILVA 2020 p.13)

Concordamos com os pesquisadores sobre a necessidade que temos de fazer ecoar tantas histórias. Nada melhor do que as histórias contadas pelos seus próprios sujeitos que as constrói, por isso é tão importante valorizar os saberes da comunidade, ressoamos que os saberes dos nossos povos precisam ser escritos pelas mãos de quem constrói os territórios.

Assim, consideramos pensar na importância que os educadores/as do campo do Ensino Fundamental I, em especial no ciclo alfabetizador é uma ação política, um ensino que proporcione a interação texto, estudante e território de aprendizagens, devem ser uma tarefa também da ciência.

Há necessidade de o educador promover práticas de leituras que abordem questões sociais e tecnológicas no contexto educacional, em especial nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Assim embora que os tempos sejam sombrios, há muitas esperanças sendo plantada em nossos territórios, uma delas é de dar significados as escritas camponesas.

Assim, refletimos que o educador como mediador precisa incentivar o estudante a escrever sobre as suas práticas sociais. No caso das áreas rurais da Amazônia, temos muitas riquezas pedagógicas como a nossa biodiversidade (flora e fauna, representada nas águas dos nossos rios, as matas e os seus seres místicos; como também as tradições dos nossos povos como indígenas, quilombolas, assentados, acampados, etc.

Os livros didáticos em sua grande maioria, preparados para o processo de alfabetização dos estudantes nos anos iniciais, ao trazer os gêneros textuais, pouco tem se apresentado como um instrumento que contribui para os letramentos dos estudantes do

campo. Para (Street 2014, p. 38) “[...] As campanhas de alfabetização, no entanto, têm em geral desprezado esses letramentos locais e partido do pressuposto de que os públicos-alvo são “analfabetos” que mal começam a rabiscar. [...] Dessa forma, os professores enfrentam dificuldades em trabalhar com os gêneros no sentido de fortalecer os letramentos.

Um elemento importante apresentado por Street (2014, p. 50) é o seguinte “[...] Aqui se tem uma lição para as agências de letramento contemporâneas, para que avaliem em que medida levar em conta as percepções locais e em que medida simplesmente impor sua própria visão “forasteira” de letramento.” É pertinente a fala do autor, no sentido de que é necessário levar em conta os saberes locais; esse, ao nosso ver, é um desafio que precisa ser superado, porque, na prática com experiência própria de quem atua há duas décadas em escolas do campo, o que temos visto é a visão “forasteira”, como assim denominada pelo autor.

Para Street (2014, p. 57) “[...] Mais uma vez, o modelo de letramento precisa ser elaborado com vistas a dar conta dessa complexidade e a entender o que significa o letramento para as pessoas que o adquirem”. A fala do autor é esclarecedora de que é preciso que se tenha clareza do que venha a ser os letramentos e a importância que eles podem ter, se isso for bem compreendido.

Ainda Street (2014, p. 62) mostra que “As percepções e usos locais do letramento, portanto, podem diferir dos da cultura dominante e têm que ser levados em conta para se compreender a experiência letrada de povos diferentes. [...]”. Essa fala é importante para que seja compreendido que não pode trabalhar práticas de letramentos que trate o campo de forma hegemônica, ao contrário, precisamos ter um olhar criterioso, para não repetirmos as práticas dominantes.

Um dos elementos que consideramos de grande valia para a valorização dos usos locais de letramentos, é o trabalho com os gêneros de linguagens. Os gêneros são utilizados como meio de articulação entre as práticas sociais. Nos estudos da literatura, eles se apresentam como narrativa, receita, poesia, crônicas, contos, prosa, e etc. Nessa perspectiva Marcuschi define os gêneros textuais como:

[...] textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos características definidas por composições funcionais, objetivas, enunciativas e estilos na integração de forças históricas sociais e institucionais e técnicos [...] os gêneros são formas textuais escritos orais [...] (MARCUSCHI, 2008, p. 155).

Bem colocado pelo autor, o que os gêneros ocorrem em situações comunicativas, no cotidiano das pessoas, no entanto é visível o quanto que o professor tem dificuldade de

trabalhar com os gêneros de forma contextualizada, isso se deve a vários motivos, entre eles, por falta de formação continuada ou por ausência de materiais regionalizados.

Acrescenta ainda, Marcuschi (2008)

Os gêneros são atividades discursivas socialmente estabilizadas que se prestam aos mais variados tipos de controle social e até mesmo ao exercício de poder. Pode-se, pois, dizer que os gêneros textuais são nossa forma de inserção, ação e controle social no dia-a-dia. Toda e qualquer atividade discursiva se dá em algum gênero que não é decidido ad hoc, como já lembrava Bakhtin ([1953] 1979) em seu célebre ensaio sobre os gêneros do discurso.

[...] os gêneros não são entidades formais, mas sim entidades comunicativas em que predominam os aspectos relativos a funções, propósitos, ações e conteúdos.

[...] Resumidamente, poderia dizer que os gêneros são entidades: a) dinâmicas b) históricas c) sociais d) situadas e) comunicativas f) orientadas para fins específicos g) ligadas a determinadas comunidades discursivas h) ligadas a domínios discursivos i) recorrentes j) estabilizadas em formatos mais ou menos claros (MARCUSCHI, 2008, p. 159).

A definição exposta pelo autor apresenta que os gêneros podem exercer relação de poder, e isso é fato. É o que acontece quando determinados textos priorizam determinadas classes sociais em detrimento a outras. Tal elemento nos remete a lembrar dos textos que enaltecem o espaço urbano e inferiorizam o espaço rural.

Para Schneuwly e Dolz (1999, p.6) “[...] é através dos gêneros que as práticas de linguagem se encarnam nas atividades dos aprendizes”. Assim, é crível que o professor, ao trabalhar os gêneros de linguagem de forma contextualizada, considerando as particularidades do estudante, valorizando a comunidade, construindo novos conhecimentos a partir da realidade do estudante, tornará a aprendizagem mais prazerosa para quem aprende e isso refletirá na própria prática docente. Os Gêneros textuais se apresentam como um dos principais caminhos para o professor que pretende trabalhar com práticas de letramentos, pois possibilitam imergir os estudantes mais próximos de sua realidade.

Schneuwly e Dolz (1999, p. 7) definem os gêneros textuais como “formas relativamente estáveis tomadas pelos enunciados em situações habituais, entidades culturais intermediárias que permitem estabilizar os elementos formais e rituais das práticas de linguagem”. De acordo com suas pesquisas “[...] A situação de comunicação é vista como geradora quase automática do gênero, [...] aprendido pela prática de linguagem escolar, através dos parâmetros próprios à situação e das interações com os outros.”. Schneuwly e Dolz (1999, p.9).

Os autores reforçam que as interações podem contribuir para boas práticas de linguagem escolar, pois, quando se amplia as redes de interações, maiores as possibilidades de aprendizagem.

Os professores que trabalham com estudantes do campo, podem trabalhar gêneros textuais como alternativas de promover a valorização dos saberes dos sujeitos do campo, considerando as práticas sociais em que os estudantes podem se envolver por meio de diversas leituras e das escritas, que possam dar sentido às práticas sociais de linguagens.

A sala de aula configura-se com um espaço para a promoção de inúmeras práticas na cultura letrada. Dessa forma, observamos que as possibilidades de trabalho com práticas sociais de linguagens são enormes. Os gêneros textuais estão direcionados às práticas sociais que acompanham as evoluções da sociedade inerente à comunicação verbal.

É notável que os gêneros textuais estão no centro do ensino de Língua portuguesa, por isso são tão necessários no processo de leitura e escrita nos anos iniciais, longe de insinuar que seja tarefa fácil, no entanto, o/a educador/a precisa ir além dos livros didáticos e se voltar para as realidades vividas dos estudantes do campo; apropriar-se de estratégias e materiais diversificados, no sentido de promover um espaço para a exploração de variados gêneros textuais.

Uma das intenções desse trabalho é mostrar caminhos para que o professor possa trabalhar com práticas sociais de linguagens de forma concreta e sabemos que é imenso o território em que a presença da escrita se manifesta de forma consistente, principalmente na Amazônia paraense que apresenta tantas riquezas culturais representadas por tantos povos. Dessa forma, os textos têm sentido quando eles se aproximam da vida das pessoas, eles não são algo isolado, mas têm conectividade com os acontecimentos.

A Amazônia é rica de possibilidades para se trabalhar com os sujeitos do campo. É uma região que possibilita trabalhar quantitativos dos letramentos. Assim, partindo da compreensão de que os textos se realizam em práticas sociais; apontamos algumas possibilidades de gêneros textuais para trabalhar na perspectiva do letramento ideológico defendida por (STREET 2014). Assim, acredita-se que os gêneros a serem trabalhados nas escolas do / no campo, precisa pedagogicamente respeitar o campo, ser inspirado na vida do campesinato, de forma a valorizar a Cultura e Identidade Camponesa, dessa forma pode se trabalhar, por exemplo, a valorização dos saberes, cultura popular; música e cultura amazônica. Assim, apresentamos aqui algumas sugestões, como lendas amazônicas, música do carimbó, plantas medicinais e autobiografia camponesa, como exposto a seguir:

A Música do Carimbó - Ela traz letra e melodia carregada de significações. É neste contexto que podemos citar algo inovador para fortalecer leitura e escrita, pois, trabalhar com a música do carimbó, pode tornar a aula atrativa por narrar a realidade social, trazendo sentimento e conhecimento da cultura da área rural da Amazônia. Nesse sentido, Jesus e Ferreira apresenta que ele é:

Originário da cultura paraense, o carimbó é uma manifestação de caráter popular e folclórico que envolve dança, música, ritmo e instrumentos próprios, e poesia expressa em letras melódicas. (JESUS e FERREIRA. p.2).

A música do carimbó traz muito dos nossos costumes da Amazônia, ela trabalha também a relação social dos estudantes, apresenta a leveza de brincar com versos. A rima poética é uma característica muito forte do Carimbó a música pode ajudar a aproximar a leitura do cotidiano do estudante, transformando a leitura mais prazerosa. Para elucidar de forma mais objetiva apresenta-se música que mostra a representatividade do sujeito da Amazônia.

Esse rio é minha rua
Minha e tua, mururé
Piso no peito da lua
Deito no chão da maré
Pois é, pois é
Eu não sou de igarapé
Quem montou na cobra grande
Não se escancha em poraquê.
(Ruy Barata)

A referida letra do Carimbó é rica em significados para as nossas crianças da Amazônia. É muito comum para os estudantes, histórias do boto, da cobra grande; os estudantes se alimentam dos rios e das florestas, muitas delas têm igarapé em sua casa, convivem com essa realidade tão singular da Amazônia paraense, por isso tem significados para elas.

As Lendas amazônicas- elas apresentam uma pluralidade de possibilidades, e pode ser direcionada a vários objetivos de aprendizagens. Um exemplo claro é a lenda do boto. As crianças de qualquer estado da Amazônia certamente já ouviram falar da lenda de um belo rapaz desconhecido, de roupas brancas, sapatos brancos e o característico chapéu branco que busca encobrir parte do rosto, o grande sedutor das meninas. São histórias que aprenderam com seus ancestrais e as reproduzem em suas localidades, sabem contar magnificamente essas histórias.

Como bem descreve Fonseca (2021), que:

Na região amazônica, as Lendas, como gênero textual narrativo, se caracterizam por sua natureza fantástica, surpreendente e impressionante, visto que, na tentativa de explicação dos fatos em geral, em seu universo temático, com referência à verossimilhança, tudo é possível.

Os/a educadores/as se souberem aproveitar a credence popular, reconhecer como uma história sagrada retratada por meio de narrativas, respeitar como formação da identidade, principalmente da cultura do homem amazônico esse educador/a terá ampla possibilidade de ofertar um ensino de leitura e escrita significativo.

As Plantas Medicinai- A Partir de receitas das plantas medicinais é possível o educador do campo trabalhar o contexto dos estudantes, as interações entre os conhecimentos popular e científico, as reflexões sobre os nossos conhecimentos ancestrais tão importantes para nós da Amazônia. O conhecimento sobre o uso terapêutico de plantas vem sendo repassado, ao longo do tempo, de geração a geração. Dessa forma, o uso desse tema configura interessante meio para estimular a leitura e a escrita no segundo ano do ensino fundamental. As práticas relacionadas ao uso tradicional de plantas medicinais são o que muitas comunidades têm como alternativa para a manutenção da saúde ou o tratamento de doenças (GIRALDI e HANAZAKI, 2010).

Autobiografia camponesa - Autobiografia, oportunidade de o estudante falar dele, dos seus sonhos, de contar quem são, de registrar suas histórias, talvez até mesmo de compreendê-la. Considera-se muito importante esse tipo de metodologia a ser aplicada na sala de aula com os estudantes do campo; pois “Um texto de apresentação pessoal tem a utilidade, do ponto de vista de quem o escreve, de fixar a autoimagem momentânea, que pode funcionar como ponto de partida de um maior autoconhecimento.” (Coimbra: 2003, p.90).

Todas as atividades são reveladoras de significados, de valores e de práticas sociais que podem dialogar com a realidade das salas de aulas das escolas do campo na Amazônia paraense, pois são atividades que conectam com os saberes ancestrais construídos nos nossos territórios de vidas. São atividades carregadas de significados que podem levar o educadora/a do campo a formar uma grande ciranda de aprendizagens em torno dos saberes das águas, campos e florestas, pois mais que letras, palavras e textos, os letramentos conseguem chegar a alcançar o som dos tambores dos nossos quilombos silenciados pelo ensino urbanocêntrico e eurocêntrico, viva os “letramentos vivos” e não as decodificações reprodutoras de poder.

5 O FAZER PEDAGÓGICO DOS PROFESSORES: PRÁTICAS REVELADAS NO TERRITÓRIO ESCOLAR

Este capítulo apresenta os resultados da pesquisa, a partir das análises problematizadas de maneira a compreender o processo de formação contínua nas práticas sociais de linguagens dos professores do campo no polo educacional de Tessalônica, em Irituia-PA. Assim, os tópicos, trazem valiosas reflexões sobre as respostas dos participantes da pesquisa.

Em relação aos resultados foram analisadas e transcritas para este trabalho as respostas obtidas por meio do grupo focal. Elencamos as unidades temáticas, seguindo as palavras-chave do questionário. Dessa forma, apresentamos os elementos importantes da referida análise, respondida pelos/as docentes do polo educacional de Tessalônica, em Irituia /PA.

A pesquisa foi planejada para nove docentes, que estavam sabendo do processo, mas somente oito compareceram. Eles se encontram na Faixa Etária entre 26 e 55 anos, sendo cinco do sexo masculino e três do sexo feminino. Os docentes da pesquisa atuavam no 2º ano do Ensino Fundamental, nas escolas do polo educacional de Tessalônica. Alguns desses docentes se deslocam da cidade para o campo, outros, trabalham em escolas anexas, atendendo às turmas em regime multisseriado de ensino. No que tange à formação dos participantes, nenhum, até o período da coleta de dados da pesquisa, tinha curso de graduação em educação do campo ou pós-graduação em nível de especialização na educação do campo.

Acreditamos que é importante para o docente do campo, o curso de graduação e especialização em educação do campo, pois é uma formação específica da área em que atua, no qual poderá ter a oportunidade de se aprofundar sobre o entendimento da educação do campo, a partir de vários teóricos, os caminhos percorridos ao longo da história brasileira, as legislações da educação do campo, metodologias e currículos, além de outras questões que ocorrem dentro do contexto do campo.

5.1 Visão sobre a Formação contínua

Ao iniciar o grupo focal, a primeira questão norteadora foi a de entender a visão dos professores sobre a formação contínua. Assim, obtivemos os seguintes resultados, os quais estão descritos no quadro abaixo e serão analisados posteriormente.

Quadro 4: Respostas dos docentes. Questão 1

Qual a sua visão sobre a formação contínua de professores?	
Docente A	Uma grande necessidade de estar buscando novos conhecimentos
Docente B	Ela é necessária, sempre, pois o tempo passa e precisamos nos atualizar.
Docente C	É sempre bom buscar mais informações, porque dá para trabalhar melhor com os alunos.
Docente D	Concordo com a colega, a Formação é essencial para quem trabalha com alunos do campo.
Docente E	É importante participar de formação para trazer qualidade nas aulas dos nossos alunos.
Docente F	É uma forma de incentivar os nossos alunos e oferecer qualidade na educação.
Docente G	A formação é muito importante para uma educação de qualidade. Quanto mais sabermos sobre o campo, mais ensinaremos.
Docente H	Estudar mais é buscar novas formas de produzir coisas para os nossos alunos.

Fonte: Produzido pela autora (2022).

No que se refere à formação contínua, os docentes, predominantemente, responderam que precisam de formação e mostraram em seus comentários, a importância que atribuem a ela. “Uma grande necessidade de estar buscando novos conhecimentos”, na mesma direção, outro docente destacou que “Ela é necessária, sempre, pois o tempo passa e precisamos nos atualizar” (DOCENTE B, 2022.). Nessa perspectiva, é inadmissível que ainda seja negada a esses profissionais políticas públicas de formação contínua, algo tão necessário para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem na escola do campo. Nesse sentido,

A história nos mostra que não temos uma tradição nem na formulação de políticas públicas, nem no pensamento e na prática de formação de profissionais da educação que focalize a educação do campo e a formação de educadores do campo como preocupação legítima. (ARROYO, 2007, p.15).

A reflexão apresentada pelo autor é pertinente, pois o que se verifica é a ausência dessa formação para os professores do campo, como eles expõem claramente nesta pesquisa: “A formação é muito importante para uma educação de qualidade. Quanto mais sabermos sobre o campo, mais ensinaremos.” (DOCENTE G, 2022). Assim, constatamos a preocupação dos docentes em buscar formação, para melhor desenvolver suas atividades pedagógicas. O discurso proferido pelos docentes confirma o quanto que o estado tem negado formação aos professores que trabalham nas salas de aulas nas escolas do/no campo.

Outro ponto levantado pelo docente é a compreensão que se tem da importância da formação contínua, como demonstrado por um dos docentes, que “Estudar mais é buscar novas formas de produzir coisas para os nossos alunos.” (DOCENTE, H. 2022). Assim, é

evidenciado que há o desejo no professor em buscar novos conhecimentos, para oferecer algo a mais para os estudantes e como problematiza Freire (2014) não se pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra, é preciso conhecer, compreender e intervir na realidade.

É notório que a ausência de formação séria e comprometida com as questões do campo, prejudica diretamente os estudantes, pois o docente precisa entender o contexto que ele está inserido. Nessa perspectiva, “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo” (FREIRE, 2014, p.11).

Indubitavelmente, podemos afirmar que todo esse descaso em ofertar formação contínua para os professores do campo e “A falta de políticas específicas de formação de educadoras e educadores e a desestruturação das escolas rurais fazem parte da desconstrução da cultura do campo”. (ARROYO 2007, p. 160). Concordamos com esse discurso, pois ao ser negada formação aos docentes do campo, estes poderão ter mais dificuldades em desenvolver atividades que enalteçam a cultura camponesa, e assim vai se perpetuando o projeto de desconstrução da cultura do campo.

Arroyo 2007, p.161 denuncia que “Em nome de formar um profissional único de educação, um sistema único, com currículos e materiais únicos, orientados por políticas únicas, os direitos dos coletivos nas suas diferenças continuam não garantidos”. Anos se passam, algumas leis surgem, mas na prática, ainda é o modelo educacional urbanocêntrico de direcionar a educação do campo que prevalece. Dessa forma, não basta a escola estar no campo, é necessário construir uma escola do campo, que ajude a romper com o processo educacional de exclusão que está posto.

Um elemento importante nessa narrativa de formação de professores, vale ressaltar que ao tencionar uma formação para professores que atuam nas escolas do/no campo, é importante situar “as marcas de especificidade da formação: entender a força que o território, a terra, o lugar têm na formação social, política, cultural, identitária dos povos do campo” (ARROYO, 2007, p. 163). O autor mostrou que não se pode ofertar qualquer formação para o docente, precisa ser a formação contextualizada com a realidade local.

O que nos chamou atenção aqui foi que os professores estão percebendo a importância desta formação, pois as discussões desenvolvidas apresentam a preocupação com a formação contínua e tal preocupação é considerada um passo importante para se avançar no sentido de políticas de formação contínua.

5.2 Formação nas práticas sociais de linguagens e o diálogo com a educação do campo

A segunda questão levantada durante o grupo focal permitiu observar a sensibilidade dos professores, ao emitirem suas respostas sobre a temática proposta.

Quadro 5: Respostas dos/as docentes. Questão 2

Nos últimos dois anos, você tem recebido formação contínua no âmbito das práticas sociais de linguagens (Letramentos)? Se sim, essa formação de alguma forma dialoga com a educação do campo?	
Docente A	Não tenho recebido formação nenhuma sobre letramentos.
Docente B	Não
Docente C	Não
Docente D	Não que eu recorde.
Docente E	Sim, por meio do PNAIC. Sim, com certeza o material é muito bom, ele ajuda no letramento, foi através dele que conheci o assunto de letramentos.
Docente F	Sim, por meio do PNAIC. Aprendi a trabalhar com práticas diferentes, mais próximas da vida dos alunos e da comunidade. Isso é bom!
Docente G	Não
Docente H	Não

Fonte: Produzido pela autora (2022).

Ao observar a fala dos docentes durante o grupo focal, no que se refere à formação nas práticas sociais de linguagens, nota-se em suas falas que a maioria não recebeu formação com foco nas práticas sociais de linguagens; assim, as respostas deixam em evidência, a ausência de formação que discute práticas sociais de linguagens, uma vez que dentre os oito participantes do grupo, apenas dois demonstram ter recebido formação na temática em foco.

Um dos participantes relata a seguinte fala “Não tenho recebido formação nenhuma sobre letramentos” (DOCENTE A). A resposta obtida mostra a ausência de formação na área de letramentos, além dessa fala, há afirmação de outros na mesma direção, como descrito a seguir: “Não que eu recorde”. (DOCENTE D), como outros docentes, que de forma direta respondem “não” (DOCENTE H). Já dois dos participantes responderam “Sim por meio do PNAIC. Sim, com certeza o material é muito bom, ele ajuda no letramento, foi através dele que conheci o assunto de letramentos.”, o outro docente na mesma direção afirmou “Sim por meio do PNAIC. Aprendi a trabalhar com práticas diferentes, mais próximas da vida dos alunos e da comunidade. Isso é bom!” (DOCENTE F). O discurso dos docentes ao se referirem ao PNAIC, destaca o papel que ele teve para a formação contínua. Os comentários dos docentes mostram nas entrelinhas que não se teve políticas de formação contínua na temática de letramentos ofertada pela política educacional do município, no caso, a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Irituia, no período estabelecido pela pesquisa.

Logo se verifica que o PNAIC foi mencionado como única experiência colocada de formação, quanto que há de precariedade de formação para esses/as profissionais, pois foi citada somente a experiência com o PNAIC, o que se considera mínimo diante das possibilidades de políticas públicas de formação contínua. O caderno do PNAIC, ao falar sobre formação contínua do professor, ele não especifica o professor do campo, apresenta em linhas gerais que:

Ao considerar a formação continuada como atividade essencial ao trabalho docente, busca-se oferecer suporte à prática pedagógica, principalmente ao professor alfabetizador, a partir de situações que incentivem a problematização, a reflexão e a teorização, e que promovam a construção do conhecimento, como processo contínuo de formação profissional.

Diante das falas e da leitura do caderno do PNAIC, verifica-se que a temática da educação do campo não aparece, mas a formação é vista como algo que foi positivo para os docentes; esses profissionais têm mostrado dedicação em buscar melhoria em suas metodologias mesmo que o cenário não seja favorável.

O que a pesquisa mostra por meio da fala dos participantes é que, a maioria dos docentes que estão nas salas de aulas das escolas que compõem o polo educacional de Tessalônica, não têm recebido essa formação tão necessária. Isso é um elemento muito preocupante, é a velha política educacional que se perpetua, como destaca Arroyo (2007, P.157), “Tem sentido pensar em políticas de formação de educadoras e educadores do campo? Seria esta questão uma preocupação legítima para os responsáveis pela formulação de políticas públicas?”. O que percebemos é o descaso com a formação contínua, pois enquanto o Brasil apresenta a necessidade cada vez maior de formar estudantes letrados, estudantes que possam mais do que ler e escrever, mas compreender a sua realidade, não há uma política de formação para os docentes nessa perspectiva do letramento.

As respostas dos participantes mostram a negação de formação contínua aos professores do campo, e nos leva a refletir sobre que projeto de escola pública que temos, precisa-se de uma educação voltada para a realidade local que corresponda às aspirações e necessidades da construção de uma identidade coletiva partindo do pressuposto dos conhecimentos já adquiridos pelas comunidades camponesas, a Resolução nº 1/ 2002 do CNE/CEB art. 2º, parágrafo único, de 1 de abril de 2002 apresenta:

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

A negação de formação contínua aos sujeitos do campo de forma específica é uma lacuna que fica para a não compreensão do docente a realidade camponesa. Assim, os docentes que atuam no campo, ao não receber essa formação contínua tão necessária, têm menos oportunidade de oferecer aulas com metodologias que de fato possam se aproximar da vivência dos estudantes. Tal situação fragiliza mais ainda a educação do campo, porque a formação do docente é um ato político, pois, quanto mais conhecimento aprofundado ele tiver, mais ferramentas terá para as suas aulas, porque para se fazer educação não basta ter boa vontade do professor, ele precisa ter formação contínua para acompanhar esse processo que é tão dinâmico e desafiador. Como bem enfatiza Kleiman (2008), ao dizer que:

Além dos conhecimentos teóricos pertinentes, devidamente ressignificados para a situação de ensino, abrange também conhecimentos sobre as condições específicas de trabalho, as capacidades e interesses da turma, a disponibilidade de materiais e o acesso que a comunidade tem a eles. E, nesse sentido, quanto mais o docente souber o objeto de estudo e a situação comunicativa envolvida, sobre seus alunos e sua bagagem cultural, maiores serão as probabilidades de ele ser capaz de criar situações significativas de aprendizagem (KLEIMAN, 2008, p.512).

É necessário que o docente que trabalha nos anos iniciais, no ciclo alfabetizador, tenha formação para trabalhar com práticas sociais de linguagens. É uma forma de, desde cedo, o/a docente já ir quebrando alguns paradigmas da escrita exercida pelo poder, que insiste em silenciar os saberes dos/as meninas do campo.

Os saberes acadêmicos e a familiaridade com diversas práticas de letramento, inclusive a acadêmicas, são ainda importantes, mas essencial é a atitude de um professor, que, sabendo-se em contínuo processo de letramento, aventura-se a experimentar e, com isso, a continuar aprendendo com seus alunos, através de práticas letradas que motivam o grupo todo e atendem, ao mesmo tempo, a interesses e objetivos individuais e, assim, formam leitores, despertam curiosidades, dão segurança a escritores iniciantes. Para o professor agir assim um dia, em sua prática, precisamos hoje, em seu processo de formação, proporcionar modelos desse fazer (KLEIMAN, 2007, p. 21).

A formação dos professores como sujeitos mediadores de letramentos é muito importante, por isso a formação docente precisa estar presente nas pautas das políticas educacionais para que se diminua a distância entre a prática educativa e as construções objetivas e subjetivas de realidades dos estudantes camponeses/as que ocupam as nossas salas de aulas nas escolas do campo.

Defendemos que a formação de professores precisa ser por meio de metodologias pautadas na articulação teoria-prática, de forma que potencialize o docente do campo a

compreender sobre a Educação do Campo como direito universal, a serviço do desenvolvimento humano; o respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia; que evidencie o papel da educação na construção de um novo projeto histórico e que se fundamente numa teoria do conhecimento que parte da prática concreta e compreende o educando como sujeito do conhecimento; que contribua com permanência dos sujeitos na terra com incentivo ao desenvolvimento sustentável e valorização da cultura e do território camponês; que fortaleça a identidade e cultura camponesa com defesa do território.

Acreditamos em construção de um processo educativo que enfatize a diversidade cultural e geográfica do campesinato, como condição promotora do protagonismo histórico dos sujeitos do movimento; discuta o Projeto Político Pedagógico como instrumento específico para realidade do campo.

Os relatos dos professores por meio dos grupos focais apresentaram reflexões válidas para discutirem tanto a ausência de políticas para Educação do Campo no polo educacional no município de Irituia, quanto que há para avançar no aspecto da formação de professores que dê conta das demandas impostas pelo próprio espaço de atuação do professor.

Comprendemos a necessidade de abordar a formação de professores para a educação do campo, por este ser um profissional que tem uma função importante dentro do espaço escolar, que por meio de atividades pedagógica ajude a fortalecer o desenvolvimento sustentável do campo, principalmente no território amazônico.

Segundo Arroyo (2007), a especificidade na formação de educadores do campo não é mais para ser questionada, mas assegurada, porém, para que isso aconteça é preciso o envolvimento maior não somente do docente, mas da escola com a comunidade. No caso de Irituia, que é um município eminentemente agrícola, é importante que a proposta pedagógica seja construída segundo as especificidades socioculturais das comunidades em que os professores atuam, pois percebemos por meio das respostas dos professores que o município de Irituia não tinha uma proposta de Educação do Campo como demanda a formação de professores do campo no polo educacional de Tessalônica, no período da pesquisa.

5.3 Práticas de letramentos e sua relação com a educação do campo

No que se refere ao trabalho do professor com práticas de letramentos e sua relação com a educação do campo, os resultados foram os seguintes:

Quadro 6: Respostas dos docentes. Questão 3.

Você trabalha com práticas de letramentos? Se sim, de que forma essas ações se relacionam com a educação do campo?	
Docente A	Não
Docente B	Sim, conversando sobre o dia a dia dos alunos, com interação, aí sim, é bom para ensinar de forma que eles melhor entendam a realidade da comunidade
Docente C	Sim, valorizando o igarapé, as árvores, imagino que eu esteja certa,
Docente D	Sim, de forma integrada com a realidade do aluno, isso é importante, eu sempre digo, estou para ensinar e aprender com eles.
Docente E	Sim falando sobre a mandioca e o açaí, são produtos que eles convivem aqui na comunidade.
Docente F	Sim. Envolvendo as frutas da região. Faço vários trabalhos.
Docente G	Sim, com vários gêneros textuais. Eles são bons para o aluno aprender letramentos, eu acho bom trabalhar com o que eles sabem.
Docente H	Sim, de muitas formas.

Fonte: Produzido pela autora (2022).

Durante as discussões no grupo, percebemos que mesmo com a ausência de formação nas práticas sociais de linguagens, os docentes reconhecem a importância de trabalhar com as práticas sociais de linguagens como mostra o relato de alguns docentes, vejamos um deles: “Sim, de forma integrada com a realidade do aluno, isso é importante, eu sempre digo, estou para ensinar e aprender com eles”. (DOCENTE D, 2022), o relato apresentado é importante para a educação do campo, pois “[...] o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais” (CALDART, 2002, p. 26).

Um dos docentes apresentou que trabalha com a valorização de produtos da agricultura familiar “Sim, falando sobre a mandioca e o açaí, são produtos que (com os quais) eles convivem aqui na comunidade.” (DOCENTE E,), assim, o docente destacou pontos importantes e fundamentais para o diálogo com os sujeitos, os produtos citados pelos docentes têm relação intrínseca com os seus territórios, essas experiências de práticas pedagógicas são ricas, mas precisam estar bem articuladas, principalmente com o projeto político pedagógico da escola.

Um dos docentes relatou no grupo, que trabalha com gêneros textuais, mas não especificou quais, como descrito a seguir “Sim, com vários gêneros textuais. Eles são bons para o aluno aprender letramentos, eu acho bom trabalhar com o que eles sabem.” (DOCENTE G). O discurso apresentado pelo docente deixa claro que de alguma forma ele trabalha com as práticas sociais de linguagens por meio dos gêneros textuais.

Na educação do campo, o trabalho com gêneros pode contribuir de forma significativa, principalmente, no espaço rural da Amazônia paraense; poderá usar as narrativas orais como as lendas do boto, da matinta, mãe d’ água, esse poderá ser um processo metodológico para a

escrita e para desenvolver o hábito da leitura, pois aspectos lendários atravessam gerações e são sempre atrativos. Nesse sentido, Dolz e Schneuwly (2004) afirma que “a escola é tomada como autêntico lugar de comunicação e as situações escolares como ocasiões de produção/recepção de textos” (2013, p. 65).

A pesquisa apontou, a partir das falas, que a maioria dos docentes trabalham com práticas de letramentos, isso é muito importante, pois segundo Freire:

O tema da linguagem é um dos temas da cultura e dos mais importantes, porque a linguagem tem a ver com a gente mesmo, com a identidade cultural, enquanto indivíduo e enquanto classe. Eu sou a minha linguagem, não tem dúvida disso. É indispensável que a professora testemunhe ao menino popular que o jeito dele dizer as coisas também faz sentido, é bonito e tem sua própria gramática, ainda que ela lhe ensine outra forma de escrever. (FREIRE, 2014, p. 15).

Sabemos o quanto que o estudante fica motivado quando as aulas falam de suas vivências, o processo de ensino e aprendizagem fica mais participativo. Entendemos, a partir das falas dos docentes, que existe uma relação estabelecida por eles, entre espaço, território e linguagem. É interessante como eles ressaltam em suas colocações as práticas de letramentos como os alimentos da localidade; é um fator muito importante, pois as práticas de letramentos quando nos direcionam a pensar na formação integral dos sujeitos ajuda a refletir sobre a relação sustentável com a natureza. É pensar práticas de letramentos direcionados à sustentabilidade, tema tão necessário para o município de Irituia. É de uma grande beleza pedagógica falar para as crianças de produção diversificada de alimentos produzidos pelas famílias camponesas; cria-se possibilidades de diálogo entre o Saber Científico e o Saber Popular.

A partir das práticas de letramentos, o docente do campo, com a utilização de práticas pedagógicas coerentes, poderá contribuir na construção de um modelo sustentável, e a discussão sobre a valorização de alimentos é uma oportunidade rica para isso. Assim, é importante a contribuição de Marcuschi (2007, p. 26), que “letrado é o indivíduo que participa de forma significativa de eventos de letramento e não apenas aquele que faz um uso formal da escrita”.

Todos os elementos colocados pelos docentes sobre as práticas sociais de linguagens e sua relação com letramentos são importantes para a leitura e a escrita em seus usos sociais, pois no contexto escolar é primordial para a apropriação dos saberes culturais intermediados pelas práticas comunicativas. Nesse sentido, Coelho e Castro (2010, p.81) afirma que “a

noção de letramento está associada ao papel que a linguagem escrita tem na nossa sociedade. Logo, o processo de letramento não se dá somente na escola”.

Fica mais do que nítido o quanto que o docente possibilita aprendizagens significativas quando consegue fazer essa ponte entre os saberes. É fascinante quando as crianças falam de suas experiências, de seus dizeres e fazeres, não ficando restrita apenas ao conhecimento exposto pelo professor, é a superação de habilidades de codificação e decodificação da língua escrita de forma isolada da vida real dos estudantes, mas é muito mais produtivo quando a troca ocorre na sala de aula. Acredita-se que boas práticas de letramentos trabalhadas nas salas de aulas do campo podem fornecer conhecimentos capazes de influenciar no trabalho e na organização da vida e, vincular teoria e prática, prepara para cidadania e transforma a realidade.

5.4 Educação do Campo e o Currículo

O questionamento feito aos docentes sobre Educação do Campo e o Currículo, eles foram enfáticos ao responderem sua realidade na prática.

Quadro 7: Respostas dos/as docentes. Questão 4.

O currículo o qual trabalha atualmente lhe dá o suporte necessário para o ensino direcionado aos estudantes do campo? Por quê?	
Docente A	Não, sigo o documento orientador do estado do Pará.
Docente B	Não, infelizmente, mas bem que gostaria que ele fosse adaptado para nós.
Docente C	Não, o currículo que trabalho ainda está distante da nossa localidade.
Docente D	Sim, adapto para o cotidiano da minha turma.
Docente E	Não, mas busco aproximar da realidade, é necessário fazer esse trabalho.
Docente F	Não, mas faço a minha parte, buscando alternativas.
Docente G	Não, mas é um desejo que tenho.
Docente H	Não dá suporte algum, eu que procuro inovar, buscar saída.

Fonte: Produzido pela autora (2022).

A maioria dos docentes mostraram que o currículo não dá suporte para se trabalhar com os estudantes do campo, como exposto “Não, o currículo que trabalho ainda está distante da nossa localidade”. (DOCENTE C). Isso nos faz refletir o quanto que há de distanciamento do currículo com a escola no campo, muito bem colocado por (RAMOS, 2016, p. 224), que “A disputa do currículo não é uma questão exclusivamente escolar; antes, trata-se de uma disputa pelo projeto de sociedade travado mais amplamente na luta de classes.” Não é por acaso que a política educacional brasileira, cada vez mais, prioriza o currículo homogêneo, exemplo é a BNCC, que já apresenta as habilidades e competências a serem desenvolvidas nas salas de aulas do todo o território brasileiro, sem respeitar as especificidades locais, pois como é comum ver material didático que inferioriza os povos do campo.

Outro docente do grupo, destacou: “Não, mas busco aproximar da realidade, é necessário fazer esse trabalho”. (DOCENTE E). A afirmação deixa nítido que o docente busca alternativas para trabalhar o local. Outro docente ressalta ainda que “Não, mas faço a minha parte, buscando alternativas”. (DOCENTE F). Ambos os discursos têm em comum que, mesmo que o currículo não esteja direcionado aos estudantes do campo, eles buscam metodologias de ensino para adequar suas práticas à realidade.

Um ponto importante é que tem docente com anseio de trabalhar com o currículo na escola do espaço rural voltado para a educação dos povos do campo como explicitado “Não, mas é um desejo que tenho.” (DOCENTE H).

Assim, é notório que é precária a política com práticas de formação para os educadores do campo; mais uma vez, percebemos que as políticas voltadas para o campo são muito perversas, e bem pensadas para que se perpetuem as desigualdades. Aqui, são escancaradas a partir dos nossos estudos, é o modelo educacional vivenciado por muitos docentes da Amazônia paraense, é a continuação da lógica perversa do estado brasileiro que ao longo dos anos não oferta as políticas necessárias aos povos do campo.

Diante de tudo o que já foi apresentado pelos docentes no grupo, há um grande distanciamento do currículo com a realidade do território local. Nessa perspectiva, Diniz et al (2011 p.326) dizem que “[...] a escola deve criar e recriar currículos-territórios que possam ir na contramão da territorialidade imposta pelo estado”. Concordamos com os pesquisadores de que a escola, quando trabalha com currículo sintonizado com o território local, pode ser um instrumento que pode potencializar os estudantes do campo de forma que oportunize eles a afirmação de suas memórias e culturas.

5.5 Atividades pedagógicas conectadas com elementos dos territórios

No que se refere ao planejamento das aulas, levando em consideração a realidade dos educandos e a sua prática pedagógica, questionamos se elas conectam elementos do território local, de que forma acontecia. Assim, por meio desta pergunta, havia o propósito de procurar a informação sobre uma possível relação entre educação e território.

Quadro 8: Respostas dos/as docentes. Questão 5.

As suas aulas estão conectadas aos elementos que compõem o território local (terra, água, cultura, trabalho? Caso sim, de que forma?	
Docente A	Com apresentação de lendas locais
Docente B	Sim, valorizando a história dos seus pais e avós.
Docente C	Sim, trabalho o nome das frutas da região
Docente D	Com apresentação de lendas locais eu trabalho os elementos da cultura.”
Docente E	Mostrando a realidade local, para o estudo ficar mais atrativo.

Docente F	Limpezas de igarapés, durante a atividade dá para falar do meio ambiente e do cuidado com a comunidade.
Docente G	Visitas em igarapés locais para mostrar a importância que ele tem para a comunidade.
Docente H	aproveitando o local e sua riqueza, as árvores, animais etc.

Fonte: Produzido pela autora (2022).

Alguns dos docentes destacam pontos importantes e fundamentais para o diálogo com os princípios da educação do campo. “Sim, valorizando a história dos seus pais e avós”. (DOCENTE B), já o outro docente do grupo respondeu que “Mostrando a realidade local, para o estudo ficar mais atrativo.” (DOCENTE E), Segundo os docentes, as aulas ministradas por eles apresentam vários elementos da localidade, como colocado em uma das respostas que trabalha a valorização das histórias dos pais e avós dos estudantes. Isso é importante, pois eles estimulam bastante aprendizagens a serem socializadas.

Todos os exemplos descritos nas respostas dos docentes mostram que não é tão difícil como parece, trabalhar com práticas sociais de linguagens, experiências como as apresentadas pelos docentes, contribui no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. Assim, quando o docente do campo proporciona esses espaços para os estudantes, eles “se reconhecem sujeitos de conhecimentos, de valores, culturas, sujeitos de processo de humanização/emancipação. Sujeitos pedagógicos, produzindo outras pedagogias”. (ARROYO, 2017, p. 25).

Diante do exposto, acreditamos que outras pedagogias se fazem na construção coletiva, com educação crítica, emancipatória e solidária, ela tem uma beleza que ultrapassa as grades curriculares. Ela é libertária.

Outro elemento que nos chamou atenção foi a colocação de um dos docentes, que ressaltou a “visitas em igarapés locais para mostrar a importância que ele tem para a comunidade” (DOCENTE G), que é interessante porque ajuda no entendimento de que a escola tem a função de fomentar a relação do ser humano com o ambiente onde mora, como projeto de desenvolvimento e fortalecimento da comunidade local, pois é necessário sim que se discuta os recursos naturais, por ser um campo aberto de possibilidades para o educador trabalhar a leitura e a escrita, inclusive, de forma multidisciplinar com outros componentes curriculares. De acordo Coelho e Castro (2010, p. 79) “o letramento começa muito antes de a criança pegar um lápis ou conhecer as letras e as formas de escrever”.

Sabe-se que antes da criança ler e escrever qualquer coisa, ela já sabe muitas coisas da comunidade, por exemplo, já participou de várias práticas de letramentos, pois é muito comum que a criança da área rural participe de várias atividades da localidade onde mora, por

exemplo, aqui na Amazônia paraense, em especial no município de Irituia, é muito comum uma criança participar ativamente de algumas atividades culturais que envolvem vários elementos dos letramentos. Assim, podemos dizer que quando os estudantes chegam à escola, levam os conhecimentos prévios que serão adicionados aos ofertados na escola.

A partir das falas, todos os elementos apresentados são válidos, no entanto, acreditamos que as práticas explicitadas fossem agregadas ao currículo e ao projeto político pedagógico da escola, o docente com estudos teóricos e práticos em letramentos, o resultado poderia ser melhor.

5.6 A metodologia do educador/a: o fazer pedagógico

O grupo de docentes ao responderem à questão 6, no que tange à utilização da metodologia e o seu direcionamento com a educação do campo são sensíveis ao mostrarem seus esforços metodológicos na educação do campo.

Quadro 9: Respostas dos/as docentes. Questão 6.

A metodologia que você tem utilizado, dialoga diretamente com as propostas direcionadas à educação do campo? De que maneira?	
Docente A	Sim, valorizando o saber dos nossos alunos.
Docente B	Sim, de forma que aproveitamos as coisas dos nossos lugares.
Docente C	Sim, aproveitando as experiências deles.
Docente D	Em parte, por falta de formação não é possível trabalhar mais coisas, mas sou sempre aberta a novas práticas.
Docente E	Sim, sempre inovando buscando mais do que está no livro didático, porque só ele não é suficiente para o que queremos.
Docente F	Sim, de maneira que busco sempre aproximar da realidade, e vejo que as aulas ficam bem melhor para eles entenderem.
Docente G	Sim, do meu jeito, porque não disponho de material, vamos nos virando como podemos, mas não deixamos de trabalhar, isso que é bom.
Docente H	A minha metodologia é bem diversificada, inovando, mas não tenho material pedagógico do campo suficiente para isso.

Fonte: Produzido pela autora (2022).

Ao serem questionados sobre a metodologia e o diálogo com a educação do campo, a maioria dos docentes afirmam que a metodologia trabalhada por eles/as dialoga diretamente com as propostas direcionadas à educação do campo, e há várias falas no sentido de valorização do cotidiano dos estudantes. como exposto “Sim, de forma que aproveitamos as coisas dos nossos lugares.” (DOCENTE B). Esse é um elemento que nos chama atenção, a

preocupação que os docentes demonstram ter de aproximar seus conteúdos da realidade dos estudantes.

Ainda na questão 6, foi apresentado por um docente do grupo que trabalha “Sim, sempre inovando, buscando mais do que está no livro didático, porque só ele não é suficiente para o que queremos”. (DOCENTE E).

Para Arroyo (2009, p. 27), o propósito da educação do campo deve estar “[...] voltada aos interesses e ao desenvolvimento sociocultural e econômico dos povos que habitam e trabalham no campo, atendendo às suas diferenças históricas e culturais”. Assim, o docente ao trabalhar com elementos concretos da comunidade local, elementos esses que são tão valiosos para o camponês, é uma forma de contribuir com o protagonismo do estudante do campo. Por isso, “não basta ter escolas no campo, queremos ajudar a construir escolas do campo, ou seja, escolas com um projeto político-pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura pelo povo trabalhador do campo”. (ARROYO, 2009, p.27). A fala do autor mostra claramente o modelo de educação do campo que se almeja para o camponês, pois só ter uma escola, não é o suficiente, nela precisa ter um conjunto de políticas, mas a realidade no município é que o investimento se resume no espaço físico.

Uma das questões exposta pelo docente foi que “Sim, de maneira que busco sempre aproximar da realidade, e vejo que as aulas ficam bem melhor para eles entenderem”. (DOCENTE F). Nesse sentido Arroyo (2009, p.81) ressalta que:

[...] a escola tem que se preocupar com o direito ao saber e ao conhecimento. [...] A escola tem que ser mais rica, tem que incorporar o saber, a cultura, o conhecimento socialmente construído [...] nem todos os saberes sociais estão no saber escolar, nem tudo que está no currículo urbano é saber social’.

Concordamos com Arroyo em que a educação do campo precisa, sim, falar das vidas dos estudantes, que os textos possam ter significados, que falem de suas produções, comercializações, organizações, costumes, etc. Que os alunos do ensino fundamental escrevam, além da palavra maçã, mas escrevam também a palavra açaí, mas reflitam por exemplo a importância desse alimento para a alimentação das famílias camponesas. É um letramento conectado com a realidade mesmo, amplo, trabalhado de forma interdisciplinar, pois não toleramos mais ensino fragmentado e desconectado dos sujeitos.

O educador/a dos anos iniciais pode sim trabalhar letramentos para a vida, desenvolvendo outras habilidades que não seja a da BNCC, outros saberes que não sejam somente os globais, dos morangos os livros didáticos já falam, e falam do jeito deles, queremos falar do nosso açaí, mas também do nosso jeito, não em números de exportação,

mas como alimento para a vida e subsistência. Não queremos que os meninos/as fiquem só com o conhecimento local, mas o que defendemos aqui é que o livro didático não pode ser o único conhecimento que cheguem em nossas salas de aulas.

O saber pedagógico deve sim ser o saber universal, mas não só de um lado, do lado do grande capital representado no campo pelo agronegócio. Queremos construir outros saberes, não os únicos mandados pelas empresas dos livros didáticos. Ainda acreditamos na pedagogia da esperança, de que os oprimidos poderão escrever outras histórias, além das contadas pelo opressor. Por isso, essas escritas são de esperança sim, porque apesar de muitas dificuldades que os educadores/as do campo enfrentam, ainda resistem e procuram valorizar as histórias de seus estudantes.

Como descreve esse docente que busca trabalhar com metodologia que dialogue com a realidade do/a estudante “Sim, do meu jeito porque não disponho de material, vamos nos virando como podemos, mas não deixamos de trabalhar isso que é bom. (Docente G)”.

Nesse sentido, compreendemos a importância do educador/a, enquanto mediador do processo de aprendizagem, que por meio do desenvolvimento de atividades contextualizadas, da organização do espaço e da experiência compartilhada, abre caminho para o conhecimento dos conceitos científicos e proporciona à criança a ressignificação de suas ideias cotidianas. Portanto, o estudante aprende à medida que estabelece significações do mundo, interage com as experiências de outras pessoas e confronta suas ideias.

5.7 A linguagem no espaço da sala de aula: compreendendo a relação

Quadro 10: Respostas dos/as docentes. Questão 7.

De que forma os estudantes conseguem refletir sobre a linguagem no espaço da sala de aula?	
Docente A	Valorizando a fala deles, eles mesmo sendo crianças sabem coisas que nós não sabemos, a escola tem que valorizar isso.
Docente B	Com aulas diferentes, dinâmicas, o que eu sempre faço, não deixo as aulas ficarem monótonas.
Docente C	Usando textos mais conhecidos por eles, eu acho mais interessante para a aprendizagem deles.
Docente D	Com aulas mais atrativas, precisamos buscar ideias novas.
Docente E	Valorizando os seus conhecimentos
Docente F	Incentivando a leitura.
Docente G	Valorizando a fala dos alunos, o conhecimento familiar.
Docente H	Deixando o aluno livre para as suas ideias, eles têm muitas, só precisamos direcioná-las.

Fonte: Produzido pela autora (2022).

No início da conversa sobre a valorização da linguagem do estudante na sala de aula, um dos docentes enfatizou: “Valorizando a fala deles, eles mesmo sendo crianças sabem coisas que nós não sabemos, a escola tem que valorizar isso.” (DOCENTE A). Nessa direção, “Queremos que os educandos possam ser mais gente e não apenas sabedores de conteúdos ou meros dominadores de competências e habilidades técnicas[...]” (ARROYO, 2009, p.106). Assim vemos o quanto que é importante que o estudante seja protagonista na sala de aula, as vantagens que se tem para o fortalecimento das linguagens.

Já outro docente destacou que “Usando textos mais conhecidos por eles, eu acho mais interessante para a aprendizagem deles.”. (DOCENTE C). As respostas apresentadas pelos docentes evidenciam que os textos ensinados nas escolas, não devem ser somente os que estão nos livros didáticos, precisam falar dos lugares, onde estão as escolas, os professores, os educandos e suas famílias, como mencionado no grupo “Valorizando a fala dos alunos, o conhecimento familiar.” (DOCENTE G).

Perante todas as falas apresentadas e a luz dos teóricos estudados, acreditamos que a linguagem sendo bem trabalhada na sala de aula poderá contribuir para a construção da identidade dos povos (camponeses, indígenas, quilombolas, irituiense), que se reconheçam como sujeitos coletivos e históricos. Assim, a cultura do campo é vasta para ser trabalhada em sala de aula junto com os meninos e meninas do campo, afinal ressalta o “DOCENTE H). “Deixando o aluno livre para as suas ideias, eles têm muitas, só precisamos direcioná-las”. Os docentes, assim como os estudantes, têm muitas ideias, se todas elas fossem bem direcionadas, incentivadas, valorizadas, o resultado educacional seria diferente.

5.8 Desafio do professor do campo no município de Irituia: um olhar ao trabalho com as práticas sociais de linguagem.

A última questão proposta fala sobre os desafios enfrentados pelos docentes. Vejamos:

Quadro 11: Respostas dos/as docentes. Questão 8.

Em seu ponto de vista, qual o maior desafio enfrentado pelo professor do campo no município de Irituia em relação ao trabalho com as práticas sociais de linguagem?	
Docente A	Falta de formação continuada, quanto mais eu souber mais eu ensino.
Docente B	Ausência de oficinas metodológicas para a educação no campo;
Docente C	Ausência de recursos pedagógicos
Docente D	Falta de atualização profissional;
Docente E	Necessidade de mais formação para nós.
Docente F	Formação para a comunidade escolar
Docente G	Falta de materiais pedagógicos para ajudar o professor
Docente H	Falta de material que se relacione melhor com a educação do campo.

Fonte: Produzido pela autora (2022).

O quadro acima, mostra que a maioria dos docentes elencam como desafios a ausência de formação contínua e materiais pedagógicos. “Falta de formação continuada, quanto mais eu souber mais eu ensino.” (DOCENTE A), a formação, como já falada ao longo dessa análise, é fundamental para o docente desenvolver suas práticas. Nesta perspectiva, Freire ressalta que “o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática: e é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática (FREIRE, 2014, p.39).

A formação contínua certamente proporciona esses momentos de reflexões das práticas dos docentes. Ainda neste contexto, citaram no grupo que um dos desafios é “Ausência de oficinas metodológicas para a educação no campo.” (DOCENTE B), está nítido o quanto que esses profissionais precisam de formação, foi um elemento que apareceu em várias questões. Em síntese, os discentes do polo Tossalônica evidenciam a necessidade de formação para eles. Isso nos remete a refletir sobre a importância de se ter maior investimento em formação contínua que leve em consideração o que as legislações vigentes exigem.

[...] é evidente a necessidade do estabelecimento de uma política que valorize os profissionais da educação do campo. É oportuno destacar a necessidade de ações efetivas focadas na expansão do quadro, na formação profissional adequada e na formação continuada, considerando projetos pedagógicos específicos e uma melhoria salarial que estimule a permanência de profissionais qualificados em sala de aula nas escolas rurais. (BRASIL, 2007, p.36).

Sabemos que temos leis que amparam a formação, como também recursos, mas que ao longo dos anos não têm sido priorizadas as referidas políticas. Além da ausência de formação, “Falta de materiais pedagógicos para ajudar o professor” (DOCENTE G) É relevante a fala do docente, porque o processo de ensino-aprendizagem, deve ser articulado ao desenvolvimento local e à socialização do conhecimento universal e sabemos que o livro didático não contém propostas que desenvolvam habilidade de compreensão da linguagem na especificidade da educação do campo, o que é uma necessidade, afirma outro participante do grupo “Falta de material que se relacione melhor com a educação do campo”.(DOCENTE H).

É preciso salientar que as falas dos docentes mostram que não há uma notória intencionalidade pedagógica expressa nos planejamentos no polo de Tossalônica para se trabalhar com a educação do campo nem com as práticas sociais de linguagens.

A concepção de formação contínua pressupõe a articulação entre teoria e prática, dessa forma, a referida análise mostrou a necessidade de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, que considere as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo; a

relação do ensino/ aprendizagem não apenas como um processo lógico, mas também como um processo profundamente afetivo e social.

Diante das necessidades de formação contínua apresentadas pelos docentes durante o grupo focal, criou-se dois elementos importantes, um são as oficinas, e outro é o material pedagógico organizado pela pesquisadora. Veremos a seguir uma síntese da intervenção desenvolvida com os professores, ressaltamos que a formação não atendeu somente os docentes do segundo ano do ensino fundamental, mas foi expandida para outros professores do polo, atendendo à solicitação da equipe gestora da escola. Mostraremos também a proposta do caderno para o educador.

6 PRODUTO

Construímos mais de um produto. Um deles girou em torno de oferecer formação de professores aos que atuam em escolas do campo no polo educacional de Tesselônica, como também, organizamos em conjunto com os professores, um caderno pedagógico que pode auxiliar os professores do segundo ano do ensino fundamental nas práticas sociais de linguagens. Descreveremos uma síntese da experiência das oficinas e da construção do caderno.

6.1 Oficinas

A proposta e a execução das formações realizadas com os professores durante o desenvolvimento da pesquisa foi um trabalho colaborativo, centrado no território local – sem esquecer seus vínculos globais, mas levando o/a educador/ a reconstruir os espaços culturais.

Quadro 13- Cronograma das oficinas executadas com professores do polo educacional de Tesselônica

FORMAÇÃO DE PROFESSORES	OBJETIVOS	METODOLOGIA
<p>1ª ETAPA: Formação teórica: Desafios e possibilidades da educação no campo na Amazônia paraense</p>	Discutir os desafios e perspectivas da educação do campo na Amazônia paraense	Roda de conversa e trabalho em grupo.
<p>2ª ETAPA: Letramentos: um diálogo com a educação do campo.</p>	Discutir sobre o letramento e a sua relação com a educação do campo	Roda de conversa e Trabalho em grupo com as seguintes temáticas: Minha escola, minha comunidade-, Cultura, Meio ambiente, Produção agrícola, Histórias e Memórias, - Infância na comunidade rural
<p>3ª ETAPA: <i>“Leituras e escritas camponesas: uma construção coletiva”;</i></p>	Desenvolver uma oficina prática com a professora e estudantes em sala de aula de um segundo ano do ensino	Oficina na prática, com a música do carimbó como gênero textual e aula guiada na comunidade.

	fundamental, com intuito de mostrar na prática que é possível trabalhar com práticas de letramentos.	
--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Um dos objetivos da pesquisa foi alcançado. Ofertamos oficinas para os professores do campo dos anos iniciais do Ensino Fundamental, trazendo para o debate a educação do/no campo de letramentos múltiplos, com o intuito de fortalecer as práticas pedagógicas dos professores. Nesse percurso formativo, contamos com o apoio da gestão da escola, pais de estudantes, Secretaria Municipal de Educação, Instituto Federal do Pará (IFPA), Universidade Federal do Pará (UFPA), o que nos fez perceber que é possível realizar formação contínua dos professores/as nas próprias comunidades rurais.

Entendemos mais ainda que a formação do educador/a do campo precisa corresponder à necessidade do contexto em que está inserido, por isso, sua formação é uma ação estratégica para garantir melhores resultados na educação do/ no campo.

Por isso, ofertamos formação também com foco nas práticas sociais de linguagens dos educadores/as do campo pela compreensão da importância pedagógica para garantir aprofundamento teórico e prático e superação de muitas dificuldades enfrentadas pelos sujeitos do campo. Acredita-se que o investimento na formação dos educadores/as possibilitou melhorar a educação, em especial, as práticas sociais de linguagens.

As principais atividades desenvolvidas foram: roda de conversa sobre os desafios e possibilidades de letramentos no território camponês, construção de atividades integradoras sobre leituras e escritas camponesas, e laboração de atividades práticas sobre letramentos a partir do território, utilizando os elementos culturais do lugar. A seguir, mostraremos uma síntese do processo metodológico da formação contínua no polo educacional Tessalônica.

A primeira atividade de intervenção teve com temática Desafios e possibilidades da educação no campo na Amazônia paraense. Essa atividade teve como metodologia a roda de conversa e trabalho em grupo.

A formação ocorreu pela manhã e tarde. No período da manhã, os docentes participaram do diálogo apresentando os desafios que enfrentam para trabalhar com um currículo adaptado à realidade do campo.

Figura 9- A roda de conversa com professores



Fonte: Acervo da autora (2022)

No período da tarde, recebemos a equipe da secretaria de Educação de Irituia, com a presença da secretária de educação Alice da Silva Soares acompanhada de alguns técnicos pedagógicos, inclusive, a coordenadora de educação do campo que se colocou à disposição para as próximas formações.

Ainda no período da tarde, os educadores participaram de oficinas com a temática “Minha escola, minha comunidade”. Os educadores apresentaram propostas para trabalhar com os estudantes as seguintes temáticas como descritas no quadro abaixo:

Correio rural; Experimento na comunidade; Quintais agroflorestais; Plantas medicinais na Amazônia; Mural da diversidade; Clubinho rural de leitura.

No final da formação, os professores participantes receberam mudas para plantarem e certificados de participação do evento.

Figura 10- Secretária de Educação fazendo entrega de certificados para os professores.



Fonte: Acervo da autora, 2022

A Segunda formação teve como tema: “*Letramentos Múltiplos: Entre escritas e leituras camponesas*” ministradas por mim e pelo Professor Dr. Francisco V. dos Anjos, da coordenação Acadêmica da Universidade Federal do Pará- (UFPA), Campus Castanhal.

Figura 11- Roda de conversa com os professores durante a II oficina de formação contínua.



Fonte: Acervo da autora, (2022)

A terceira formação teve como temática “*Leituras e escritas camponesas: Uma Construção coletiva*”, que surgiu da fala de uma educadora ao dizer: “Muito bom, queremos ver na prática, como podemos fazer na nossa realidade, com mínimos de materiais pedagógicos”?

No decorrer das duas oficinas ministradas, percebemos algumas falas, como essa: “na teoria é linda, quero ver na prática”. Assim, propusemos realizar uma oficina bem prática ministrada com os estudantes em sala de aula.

Assim, surgiu a necessidade de unir a teoria e a prática, de forma a possibilitar também a interação direta entre o educador do campo e o estudante no seu território de aprendizagem, dialogando, inclusive, com a sala de aula e a sua comunidade.

A oficina foi realizada na escola Santo Antonio. O trabalho foi desenvolvido em uma turma do 1º ao 5º ano (sala multisseriada), localizada na comunidade Marambaia, na área rural de Irituia-PA. Ela funcionou na sala de uma das professoras participantes do grupo focal, que atende a estudantes do segundo ano do ensino fundamental. Vale ressaltar que ela já havia participado das outras duas formações que antecederam a essa; esse elemento foi importante porque houve uma sequência de aprendizagens, assim, não foi difícil executar a proposta que se pôs em prática.

Antes de adentrar nas metodologias, vale destacar que o cenário educacional desta escola é a de muitos dos estudantes que adentram as pequenas escolas do campo na Amazônia paraense; algumas delas, com apenas duas salas de aula, situadas próximas dos igarapés, adentrando nela o som dos pássaros e o cheiro do cupuaçu, plantado ao lado da escola que ainda não recebera o arame farpado e nem a cerca. Há, sim, um educador que detém em mãos um único livro didático escrito em sua capa “o livro do professor”, cujo livro não fala dos

igarapés das comunidades, do cupuaçu e, bem menos, traz o som das “rolinhas” - pássaros comuns de serem encontrados em nossas comunidades rurais da Amazônia.

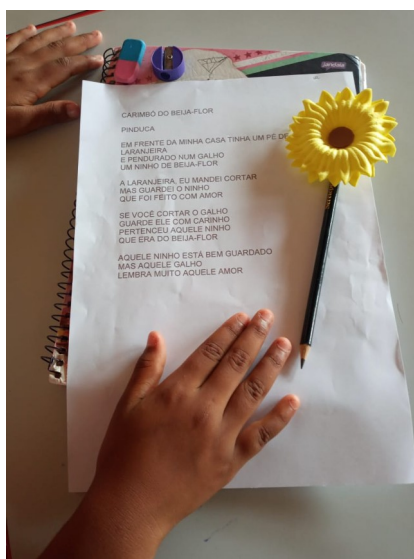
O processo metodológico da oficina se deu por meio da leitura da música do “Carimbó Beija Flor”, do cantor Pinduca.

Figura 12- A pesquisadora e a professora da turma fazendo a leitura do texto para os estudantes.



Fonte: Acervo da autora,(2022)

Figura 13- Momento de leitura individual- Estudante de posse da letra da música “Carimbó do beija-flor”, de Pinduca, que retrata o cenário



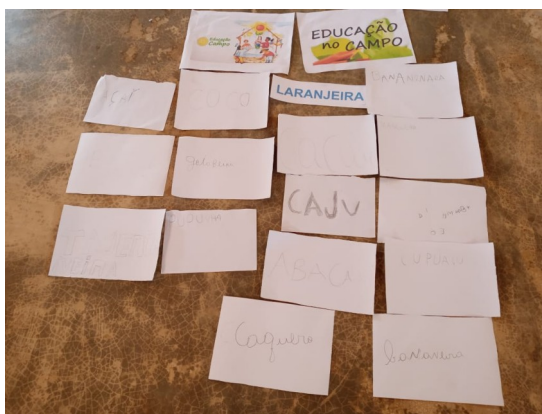
Fonte: Acervo da autora,(2022)

Na primeira estrofe, chamamos a atenção dos estudantes com duas palavras da estrofe.

Em frente da minha casa tinha um pé de
laranjeira
E pendurado num galho
Um ninho de **beija-flor** (PINDUCA)

A partir das palavras laranjeira e beija-flor, realizamos uma série de reflexões, na roda de conversa. As crianças falaram sobre a laranjeira e outras frutas que existiam nos quintais de suas casas, ou nos terrenos agrícolas. Em seguida, entregamos uma tarjeta e solicitamos que escrevessem sobre as frutas que havia em seus quintais.

Figura 14- Mapa de palavras construídas pelos estudantes, com frutas dos seus quintais.



Fonte: Acervo da autora,(2022).

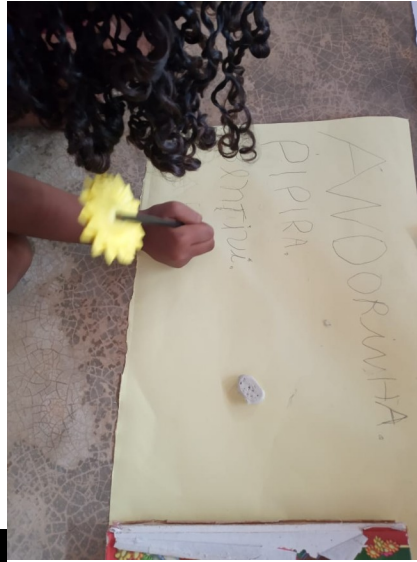
“Da palavra laranjeira” conseguimos visualizar algumas palavras escritas pelos estudantes como: coqueiro, tangerineira, bananeira, abacaxi, cupuaçu, açaí, etc.

Os estudantes trouxeram elementos de sua realidade, ou seja, frutas que havia nos quintais de sua casa. Desta forma, aproximamos as palavras do seu cotidiano e esse fator foi interessante porque sentiram-se mais motivados a escreverem coisas de sua realidade.

Um dos pontos muito interessantes foi quando um estudante disse que tem um pé de goiaba, que é muito especial, segundo ele, não é somente pelas frutas, mas pela sombra que ele fornece; que nele tem um balanço de madeira e o que esse pé de goiaba é o melhor amigo dele. A fala do estudante, de aproximadamente 8 anos de idade, confirma o que temos falado ao longo da dissertação, que o camponês tem uma relação subjetiva com a natureza, o que é diferente do grande capital.

Quanto à segunda palavra, foi a que mais chamou atenção deles, a euforia tomou conta da sala de aula. Era uma alegria só, ecoavam em voz alta o nome de vários pássaros, foi muito motivante. A pesquisadora jamais imaginou que poderia ver tanta motivação em uma atividade tão simples como a que foi proposta; até a professora ficou admirada, pois, segundo ela, não imaginava que chamaria tanto atenção dos estudantes.

Figura 15- A estudante escrevendo o nome dos pássaros que tem em sua comunidade.



Fonte: Acervo da autora,(2022)

Como visto na fotografia, a estudante escreve o nome de pássaros de sua comunidade (bem-te-vi, andorinha, pipira são nomes de sua realidade). Foi um momento de muita interação. E, quando os estudantes terminaram de escrever o nome dos pássaros, realizamos momentos individuais de leitura a partir das palavras que escreveram.

Após a leitura, foi desenvolvida uma atividade mais lúdica em que orientamos os estudantes a desenharem os elementos que tem em seus quintais. Como mostra o desenho a seguir:

Figura 16- Estudante desenhando o quintal de sua casa.



Fonte: Acervo da autora, (2022)

Após essa parte mais teórica da aula, fomos para a prática, visitamos os quintais de alguns estudantes, que moravam mais próximos da escola. Dessa vez, a aula ficou por conta deles. Eles ensinavam e nós aprendíamos, apresentaram elementos dos quintais que nem se esperava dentro dos objetivos das aulas.

Figura 17- Aula guiada: Passeio nos quintais das casas dos estudantes.



Fonte: Acervo da autora (2022)

Os estudantes foram muito participativos, falavam em voz alta e com alegria o nome das frutas e plantas que havia no quintal. Eles eram os protagonistas de suas histórias, sabiam várias coisas e todos queriam falar ao mesmo tempo, mostrar seus saberes empíricos.

Essa oficina foi de uma riqueza pedagógica imensa; deu para perceber nas atitudes dos estudantes, o quanto que ficaram motivados com a atividade proposta que possibilitou mostrar na prática para a professora da turma que é possível sim, trabalhar com práticas sociais de linguagens.

A experiência educativa desenvolvida mostrou as possibilidades de trabalhar com as vivências dos estudantes camponeses, possibilitando trocas significativas e evidenciando características da cultura camponesa.

Ao fazer uma avaliação criteriosa das oficinas, todas contribuíram para as práticas dos professores, mas a pesquisadora considerou a última mais interessante por conta de que ela foi toda prática, e é uma fala corriqueira de muitos educadores do campo que determinadas atividades não são possíveis de serem realizadas por falta de material didático entre outros fatores; mas, sabemos que, se bem soubermos direcionar nossas práticas, dá sim para contribuir com esses estudantes, porém, é claro que, com mais recursos, a qualidade da aula é ainda melhor.

Em síntese, as oficinas foram uma experiência exitosa, pois em avaliação feita em rodas de conversa com os professores que participaram da formação, ressaltaram a satisfação em participar delas; a equipe gestora da escola foi muito participativa em todas as formações

organizadas pela pesquisadora e, acreditamos que foi um passo importante para a formação de professores do polo educacional de Tessalônica.

Além das oficinas, construímos um caderno do educador do campo, apesar de que sua construção já estava sendo pensada desde o início da pesquisa, nós nos debruçamos na construção mais ainda a partir dos resultados das entrevistas e a vivência das oficinas, as quais mostraram o quanto que há de necessidade de material pedagógico mais próximo da realidade do campo.

Dessa forma, a formação contribuiu para a elaboração do caderno do educador/a do campo como contribuição para a construção da escola pública do campo, em especial com as práticas sociais de linguagens.

6.2 Caderno pedagógico

O caderno pedagógico será utilizado no 2º ano do Ensino Fundamental, como material de apoio no fortalecimento das práticas sociais de linguagens.

Figura 18- Capa do produto educacional



Fonte: Acervo da autora (2023)

O caderno está dividido em 2 partes: a primeira parte reflete, de forma sucinta, sobre Educação do Campo, escola do campo e práticas sociais de linguagens e, a segunda parte apresenta dez atividades com videoaulas, todas acessíveis em libras, para melhor facilitar o acesso do professor.

Figura 19- Proposta da atividade 09.

SUGESTÃO DE ATIVIDADE
Vamos tomar tacacó?

- 1ª etapa**
Para motivar a turma, sugerimos colocar a música Garota do Tacacó para tocar. Nesse momento, é importante motivar os estudantes de forma que participem da música e se apropriem da letra.
- 2ª etapa**
Entregar para o estudante o texto com a receita do tacacó e realizar a leitura coletivamente. Após, solicitar que destaquem do texto os ingredientes do tacacó e falem sobre o que sabem da produção de cada ingrediente.
- 3ª etapa**
Solicitar que os estudantes falem de outras receitas que os seus pais ou responsáveis fazem em suas casas, utilizando elementos da comunidade.
- 4ª etapa**
Convidar alguém da comunidade para fazer na escola o tacacó e as crianças acompanharem em a realização da receita.

Observação: O espaço do aula poderá estar ambientado com alguns adereços como pipi, pimenta, tacuçú, goma, etc do tacacó.

Imagem 68 – Atividade Culinária paranaense

Fonte: Autora (2023).

32

Fonte: Acervo da autora (2023).

Cada atividade vem acompanhada de uma videoaula, a qual ajudará o docente a desenvolver melhor as atividades propostas. Vale ressaltar que todas as atividades estão também em libras, poderão ser acessadas no *YouTube* e QR Code.

Figura 20- Página do canal do *YouTube* onde estão localizadas as videoaulas.

<p>Amazônia: territórios de vidas 8 visualizações · há 4 meses</p>	<p>Preparando a farinhada 4 visualizações · há 4 meses</p>	<p>Identidade camponesa 2 visualizações · há 4 meses</p>	<p>Clubinho rural da leitura 2 visualizações · há 4 meses</p>
<p>Lendo com carimbó 2 visualizações · há 4 meses</p>	<p>De olho no dicionário Papa Xibé 4 visualizações · há 4 meses</p>	<p>Açaí: uma leitura gostosa 2 visualizações · há 4 meses</p>	<p>Ciranda infantil 5 visualizações · há 4 meses</p>
<p>2-18</p>	<p>1-24</p>	<p>Ativar o Windows Acesse Configurações para ativar o Windows.</p>	

Fonte: Acervo da autora (2023)

Acreditamos que o caderno contribuirá com as práticas pedagógicas dos docentes dos anos iniciais, pois apresenta situações reais de aprendizagens; discute a educação do campo a

partir do nosso território amazônico; possibilita trabalho interdisciplinar. Para a produção do referido produto contamos com apoio de vários profissionais, isso é um elemento que consideramos importante, pois, quanto maior a interação, maior será o resultado.

Construir o produto proposto pela pesquisa foi uma experiência enriquecedora. É um sentimento de satisfação de alguma forma contribuir com os professores que trabalham nas escolas do campo que, muitas das vezes, têm somente o livro didático, livro que quase nada apresenta da nossa cultura camponesa amazônica.

7 CONSIDERAÇÕES

“Talvez eu não tenha conseguido fazer o melhor, mas lutei para que o melhor fosse feito. Não sou o que deveria ser, mas Graças a Deus, não sou o que era antes.” *Marthin Luther King*.

Iniciou-se a exposição desta dissertação com a problematização da formação de professores do campo nas práticas sociais de linguagem e o fizemos de forma a entender quem é o sujeito do campo, sua história e a forma sobre como tem sido tratado ao longo dos anos no território brasileiro e na Amazônia paraense. A partir de então, percebeu-se que os camponeses, assim como outras categorias inferiorizadas, têm, ao longo dos anos, ficado à mercê das políticas públicas do Estado brasileiro, o qual tem legitimado o poder e os interesses de classes dominantes.

Verificou-se que, mesmo o camponês sendo o sujeito que alimenta esse país por meio da prática da agricultura familiar, não tem o incentivo que precisa para viver bem nos territórios de vidas. Ao contrário, alguns deles têm perdido a vida lutando por questões básicas, como foi o caso ocorrido em 1997, no estado do Pará, do massacre de Eldorado dos Carajás.

Observou-se que a realidade educacional do campo como parte desta totalidade, também está sobre a lógica das relações de mercados e sofre com a mercantilização da educação. Vemos durante a dissertação que a Educação do Campo foi construída a partir das lutas dos movimentos sociais do campo, em especial, do MST, e ao longo dos anos, foi se consolidando com a contribuição de outros parceiros entre as universidades públicas; em síntese, tem sido uma proposta construída por muitas mãos.

É inegável que houve muitas conquistas, a partir dos movimentos de educação do campo; isso é visível nos documentos que regem a Educação do Campo: Resolução CNE/CEB de 03 de abril de 2002; Parecer CNE/CEB nº 1/2006 de 01 de fevereiro de 2006; Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010; Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013; Portaria nº 579 de 02 de julho de 2013; nº 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Mesmo com todas as conquistas, os Movimentos de Educação do Campo têm enfrentado grande correlação de forças no cenário atual e isso se deve à conjuntura política que o país tem enfrentado, com desmontes em algumas políticas públicas voltadas para a educação do campo.

Comparando a teoria estudada por meio de vários autores com a prática dos professores a partir da problemática levantada, a pesquisa atinge-se à confirmação da dissertação: há ausência de formação de professores do campo na especificidade das práticas sociais de linguagens no polo educacional de Tossalônica; mas, revelaram que mesmo diante da ausência têm buscado aproximar a teoria com a prática dos estudantes. Assim, verificou-se que os professores têm feito muito, mas, certamente, tais práticas poderiam ser melhoradas com políticas de investimento em formação profissional voltado para as práticas sociais de linguagens na Educação do Campo.

Assim, o desenho de nosso percurso metodológico foi de investigação, mas também de intervir com os sujeitos; dessa forma, as oficinas ofertadas para os docentes permitiram despertar vivências e reflexões de práticas de letramentos, elas permitiram refletir que o processo de ensino e aprendizagem se dá no território do sujeito. As oficinas abriram possibilidades para que os docentes do campo possam refletir melhor sobre a importância que se tem de conhecer o que é a educação do campo, pois não basta estar no território rural, para a educação ser do campo, é preciso que a educação esteja territorializada com os saberes dos estudantes. Experiências com as oficinas ministradas, mesmo que pareçam ser algo pequeno diante de outras formações ofertadas pelas universidades, são válidas, devido nem sempre o/a docente ter tempo de se ausentar para realizar formação contínua, em outros municípios, pois ainda é uma barreira enfrentada pelos professores, mas quando ela ocorre no local de trabalho, torna-se muito mais fácil.

Outro ponto que foi defendido como contribuição da pesquisa foi a construção do caderno pedagógico. Ele traz “o cheiro e o sabor da Amazônia”. As atividades propostas são bem explicativas, elas são orientações que o/a educador/a poderá adequar de acordo com a sua realidade.

A educação do Campo na Amazônia paraense, em especial em Irituia, para que possa ser garantida, necessita da compreensão e da articulação dos desafios ligados à realidade do campo na Amazônia, no Brasil e na América Latina, assim como também necessita de que esteja garantida a reforma agrária, o respeito às diferentes culturas e identidades dos sujeitos do campo.

E, como não poderia deixar de acontecer em uma pesquisa com as características desta, que busca não apenas a elaboração de novas respostas para problemáticas já conhecidas, ou descobrir o novo sobre algo que muitos já olharam, mas, sobretudo, elaborar

outras questões que se transformem em objetos de investigação como as inquietações que nos interrogam ao final deste trabalho.

A educação do Campo precisa ser melhor incorporada e mais discutida nas pequenas comunidades, nas associações, clubes de mães, cooperativas, nas escolas da educação básica. A proposição da expansão de discutir a educação do campo no âmbito das comunidades rurais é pautada no sentido de que formações e informações sobre a educação do campo não têm chegado para elas, isso é preocupante, pois a comunidade não integra a escola; pois se estamos dizendo que o capital avança de forma devassadora em várias frentes, inclusive educacional, precisa-se criar uma contraproposta consistente que fale com as pessoas, e não com algumas pessoas, mas em um grande movimento de massa que possa discutir a Educação do Campo.

Acreditamos que a universidade poderá contribuir mais no debate da educação do campo, com grupos de pesquisas que sejam mais voltados ao sentido de intervenção. Já está mais do que na hora de “ganharmos mentes e corações” em defesa da Educação do Campo. Assim, consideramos que é preciso “engrossar as fileiras” na luta pela educação do campo, pois precisamos ver os filhos /as dos camponeses/as letrados/as e libertos/as do latifúndio do saber.

Afirmamos, assim, com veemência, que é tempo sim de esperar, e que a pesquisa precisa estar a serviço das classes trabalhadoras, que as escolas do campo da Amazônia são mecanismos vivos de luta pela permanência do campesinato.

REFERÊNCIAS

ALVES, Matheus. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2021/10/14/soja-nao-enche-o-prato-via-campesina-ocupa-aprosoja-para-denunciar-a-fome-no-brasil>.

ARROYO, Miguel G (Org). **Por uma educação do campo**. 4ªed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

_____. A educação básica e o movimento social do campo. In: **ARROYO, M.G. CALDART, R.S. MOLINA, M.C. (Orgs.)**. Por uma Educação do Campo. **Petrópolis-RJ: Vozes, 2004**.

_____. **Trabalho e educação nas disputas por projetos de campo**. Revista Trabalho & Educação. Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Belo Horizonte, v.21, n.3, p.81-93, set./dez. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9092/6534>. Acessado em: 10 de junho de 2022.

_____. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. 2. ed. Petrópolis: RJ. Vozes, 2017.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2002.

BARATA, Ruy, **Letra de música. Esse rio é minha rua**. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/paulo-andre-barata/1934772/>. Acessado em 15 de dezembro de 2022.

BELREN, Ilse Maria, RAUPP, Fabiano Maury. **Metodologia da pesquisa aplicável às ciências sociais**. In: BELREN, Ilse Maria(org). **Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade: Teoria e prática** 2. Ed.. São Paulo Atlas 2004.

BECKER, Bertha Koiffmann. **Novas territorialidades na Amazônia: desafio às políticas públicas**. Boletim Museu Paraense Emílio Goeldi: Ciências Humanas, v. 5, p. 17-23, 2010. (ARTIGO PUBLICADO EM PERIÓDICO NACIONAL)

BRASIL. Lei 9.394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Ministério da Educação, Brasília, 1996.

BRASIL. **Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, (Lei nº 9.394/96), Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acessado em: 19 de novembro de 2022.

_____. Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, **que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas**. Brasília: DF, 2014. Disponível em: <https://www.gov.br/planalto/pt-br> . Acesso em: 10 de setembro. 2022.

BRASIL.PARECER CNE/CEB Nº: 1/2006. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb001_06.pdf. Acesso em 15/09/2022.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n.º 1, de 3 de abril de 2002. **Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília, 2002, CNE. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em 15/09/2022.

RESOLUÇÃO Nº 2, DE 28 DE ABRIL DE 2008. Disponível em http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf. Acesso em 15/09/2022

RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 4, DE 13 DE JULHO DE 2010 Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em: 17/09. 2022.

Decreto n. 7.352, de 04 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Disponível em: Agrária – PRONERA. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em em: 18/09. 2022

CALDART, Roseli Salete. **Por uma Educação do campo: Traços de uma identidade**. In: Kolling, Edgar Jorge et all (org). Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas. Coleção Por uma educação do campo. nº 04, Brasília: DF. Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002.

“**Pedagogia do Movimento Sem Terra**”, ed. Expressão Popular, edição. 2004. Disponível em: <https://www.amazon.com.br/Pedagogia-do-Movimento-sem-Terra/dp/8587394533>

Educação do campo: notas para uma análise de percurso. Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64,mar./jun.2009.

Sobre a especificidade da Educação do Campo e os desafios do momento atual. 2015. Disponível em: [file:///D:/Downloads/EdoC-DesafiosMomentoAtual-Roseli-Jul15%20\(5\).pdf](file:///D:/Downloads/EdoC-DesafiosMomentoAtual-Roseli-Jul15%20(5).pdf). Acesso em 12 de maio de 2022.

CARVALHO, Horácio de Martins de, **A expansão do capitalismo no campo e a desnacionalização do agrário no Brasi**. In: Reforma Agrária. Revista da Associação Brasileira de Reforma Agrária – ABRA. EDIÇÃO ESPECIAL • JULHO DE 2013 • ISSN - 0102-1184. Disponível em: <https://agroecologia.org.br/wp-content/uploads/2013/10/revista-abra-agronegocio-e-realidade-agraria-no-brasil.pdf>. Acesso em 16 de novembro de 2021.

CARVALHO E SILVA. **Epistemologia do letramento das águas**. Revista Humanidades e Inovação v.7, n.15 – 2020. [file:///D:/Downloads/2660-Texto%20do%20artigo-11987-1-10-20200914%20\(1\).pdf](file:///D:/Downloads/2660-Texto%20do%20artigo-11987-1-10-20200914%20(1).pdf). Acesso em 20/09/2022.

CAVALCANTI, Manuella Paiva de Holanda e Lima, Eden Erick Hilário Tenório de **.Marcha das Margaridas: Participação política, empoderamento e movimento social em**

rede das mulheres do campo e da floresta. In ACENO, Vol. 3, N. 5, p. 94-107. Jan. a Jul. de 2016. Diversidade Sexual e de Gênero em Áreas Rurais, Contextos Interioranos e/ou Situações Etnicamente Diferenciadas. Novos descentramentos em outras axialidades (dossiê). Disponível em: e:///D:/Downloads/3851-Texto%20do%20Artigo-12582-1-10-20160912.pdf.
COELHO, Silmara; CASTRO. Magali. **O Processo de Letramento na Educação Infantil.** PUC Minas. Pedagogia em ação, v.2, n.2, p. 1-117, nov. 2010.

CORREIA Sérgio Roberto Moraes e HAGE Salomão Antônio Mufarrej **Amazônia: a urgência e necessidade da construção de políticas e práticas educacionais inter/multiculturais.** Revista NERA – Ano 14, Nº. 18 – janeiro/junho de 2011 – ISSN: 1806-6755.

CENSO ESCOLAR, **polo educacional de Tessalônica em Irituia/PA, 2022.**

COIMBRA, Paulo Guedes. Da Redação Escolar ao Texto. **Um Manual de Redação.** UFRS editora, 2003.

DELGADO. Guilherme C. **Economia do Agronegócio (Anos 2000) como Pacto do Poder com os Donos da Terra.** In: Reforma Agrária. Revista da Associação Brasileira de Reforma Agrária – ABRA. EDIÇÃO ESPECIAL • JULHO DE 2013 • ISSN - 0102-1184. Disponível em: <https://agroecologia.org.br/wp-content/uploads/2013/10/revista-abra-agronegocio-e-realidade-agraria-no-brasil.pdf>. Acesso em 16 de novembro de 2021.

DINIZ Francisco Perpetuo Santos, COSTA, DINIZ, Ana Cristina Lima da * Raimundo Erundino Santos. **Territórios, rizomas e o currículo na escola.** Ver a Educação, v. 12, n. 2, p. 313-328, jul./dez. 2011.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino.** Revista Brasileira de Educação. São Paulo, nº11, p.5-16, maio-ago. 1999.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernand. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. 278 p. (Tradução e organização: Roxane Rojo; Gláís Sales Cordeiro).

ESMERALDO, Gema Galgani Silveira Leite; MOLINA, Mônica Castagna; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. **O fortalecimento da identidade camponesa: repercussões do programa nacional de educação na reforma agrária nos estados do Ceará, Minas Gerais e Paraná (1998-2011).** Educ. e Soc., Campinas, v. 38, n. 140, p. 569-585, jul. 2017. Disponível em: . Educ. e Soc., Campinas, v. 38, n. 140, p. 569-585, jul. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101- Acesso em: 21 ago. 2022.

FONSECA Thaila Bastos da. **O gênero textual lendas amazônicas no âmbito escolar: caminhos para a formação da identidade cultural e ressignificação da cultura. Contra corrente.** 16 2021-ISSN 2525-4529. Disponível em: <http://periodicos.uea.edu.br/index.php/contracorrente/article/view/2179/1249>.

FERNANDES, Bernardo Mançano, JUNIOR João Cleps, FILHO José Sobreiro, LEITE, Acácio Zuniga. **A questão agrária no governo Bolsonaro: pós-fascismo e resistência** Caderno Prudentino de Geografia, Presidente Prudente, Dossiê Temático “Conjuntura no

Brasil: retrocessos sociais e ações de resistência”, n. 42, v. 4, p. 333-362, dez, 2020. ISSN: 2176-5774 333. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/cpg/article/viewFile/7787/5874>. Acesso em 20 de Janeiro de 2022.

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna. **O campo da educação do campo**. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de. (org). Por uma educação do campo: contribuições para a construção de um projeto de educação do campo. Brasília: Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo”, 2004. (Por Uma Educação do Campo, 5).PDF. Disponível em: <https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livrosdiversos/contribuicoes-para-a-construcao-de-um-projeto-de.pdf>

FERNANDES, B. M. “**Transformações no Brasil agrário nas fases neoliberais e pós-liberais: construindo uma política agrária para um desenvolvimento sustentável.**”In.: SUERTEGARAY, D. M. A. (ORGs.). Geografia e conjuntura brasileira. 1ª ed. Rio de Janeiro: Consequência Editora, 2017, p. 75-111.

FERNANDES, Bernardo Mançano, CLEPS JR., João, SOBREIRO Fº, José, LEITE, Acácio Zuniga, SODRÉ, Ronaldo Barros. **A questão agrária no primeiro ano do governo Bolsonaro**. DATALUTA/NERA, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 30 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014 (Coleção leitura).

_____ **Pedagogia da esperança**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FREITAS, Alexandre Simão de. **Os desafios da formação de professores no século XXI: competências e solidariedade**. Editora Autêntica 2007.

FREITAS, M. Jacione S.; NEVES, Miranilde de Oliveira. **Análise das práticas sociais de linguagens dos professores do campo no polo educacional Tessalônica em Irituia-PA**.TCC apresentado ao programa de Especialização em educação do campo e sustentabilidade na Amazônia, no Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Pará campus Castanhal. Dezembro de 2020.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GIRALDI, M.; HANAZAKI, N. **Uso e Conhecimento Tradicional de Plantas Medicinais no Sertão Do Ribeirão, Florianópolis, Sc, Brasil**. Revista Acta Botânica Brasília. v. 24, n.2, p. 395-406. 2010.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo Focal na pesquisa em Ciências Sociais e humanas**. Volume 10. Brasília DF, 2012.

GONÇALVES, Carlos Walter Porto. **Geografia da riqueza, fome e meio ambiente: pequena contribuição crítica ao atual modelo agrário/agrícola de uso dos recursos naturais**. In: OLIVEIRA, Ariovaldo U. de; MARQUES, Marta Inês Medeiros (org.). **O campo no século XXI: território de vida, de luta e de construção da justiça social**. São Paulo: Casa amarela; Paz e Terra, 2004.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, Escrita e Poder**. São Paulo: Martins Fontes, 1998. Gnerre 2003, p.23.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social** 6ª Edição. São Paulo Atlas 2008.

HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização: do “Fim dos Territórios” à Multiterritorialidade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. **Transgressão do Paradigma da (Multi)Seriiação como Referência para a Construção da Escola Pública do Campo**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1165-1182, out-dez., 2014.

JESUS, Milton Santos de, FERREIRA, Carimbó: **Um movimento cultural brasileiro.V Seminário de Ensino e Pesquisa em Dança**. Disponível em : https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/819/o/milton_rouse.pdf. Acessado em 23 de janeiro de 2023, às 19:10.

JUNG, N. M. **Identidades sociais na escola: gênero, etnicidade, língua e as práticas de letramento em uma comunidade rural multilíngue**. 2003. Tese (Doutorado em Letras)-Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

KLEIMAN, Angela. B. **Preciso Ensinar o letramento?** Não basta saber ensinar Ler e escrever? Linguagem e Letramento em foco. Linguagens nas séries Iniciais. Unicamp, 2005.

KLEIMAN, Ângela et al. **O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos**. Porto Alegre: Artmed, v. 92, 2000.

KLEIMAN, A.B. **Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna**. Signo. Santa Cruz do sul, 2007. V. 332, n. 53, pp. 1-25.

KLEIMAN, Angela B. **Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna**. Linguagem em (Dis) curso, v. 8, n. 3, p. 487-517, 2008.

LOUREIRO; Violeta Refkalefsky. **Amazônia: uma história de perdas e danos, um futuro a (re) construir Estudos Avançados**. 2002 Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9872/11444>.

LOUREIRO, V. R. **Amazônia: Estado-Homem-Natureza**. 2º Ed. Belém: Cejup, 2004.

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

_____. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 10ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

MARTINS, “**A chegada do estranho. (Notas e reflexões sobre o impacto dos grandes projetos econômicos nas populações indígenas e camponesas da Amazônia)**”. In: HEBETTE, Jean (org.).

O Cerco está se fechando: o impacto do grande capital na Amazônia. Petrópolis; Rio de Janeiro; Belém: Vozes; Fase; Naea/UFGA, 1991.

MARTINS, José de Souza. **Fronteira: a degradação do Outro nos confins do humano.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. **Licenciatura em Educação do Campo.** In: CALDART, R. S.; **Dicionário da Educação do Campo.** / Organizado por Roseli Salette Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

MOREIRA, Ruy. **A formação espacial brasileira: contribuição crítica aos fundamentos espaciais da geografia do Brasil.** 3ª ed. Rio de Janeiro, Consequência, 2020. MST. Reforma Agrária: um caminho sem volta. Disponível em: <https://mst.org.br/2020/06/05/reforma-agraria-um-caminho-sem-volta/> . Acesso em 10 de Janeiro de 2020.

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Programa Agrário do MST. São Paulo: MST, 2013. Disponível em: <https://mstbrasilien.de/wp-content/uploads/2014/02/Cartilha-Programa-agr%C3%A1rio-do-MST-FINAL.pdf>. Acesso em 30 de janeiro de 2021.

MOLINA, Mônica Castagna; FREITAS, Helana Célia de Abreu. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p., abr. 2011.

MOLINA, Mônica Castagna e HAGE, Salomão Mufarrej. **Licenciaturas em Educação no Campo [recurso eletrônico] : resultados da pesquisa sobre os riscos e potencialidades de sua expansão** – Dados eletrônicos. – 1. ed. – Florianópolis : LANTEC /CED/UFSC, 2019. 480 p. : il. ; tabs., gráfs. – (Vozes do campo, 2) Inclui bibliografia E-book (PDF) ISBN 978-65-80460-25-0 1. Educação rural – Brasil.2019.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e Letramento.** São Paulo: UNESP, 2004.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino; MARQUES, Marta Inês Medeiros (Orgs.). **O campo no século XXI: território de vida, de luta e de construção de justiça social.** São Paulo: Editora Casa Amarela e Editora Paz e Terra, 2004

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa.** Recife: Ed. Bagaço, 2005.

PAULINO, Eliane Tomiasi; ALMEIDA, Rosemeire Aparecida. **Terra e Território: A Questão Camponesa no Capitalismo.** São Paulo: Expressão Popular, 2010.

PEREIRA, C. F.; SILVA, S. C. P. da; WITKOSKI, A. C; CRUZ, M. de J. M. da; FRAXE, T. de J. P. (org.). **Territorialidades específicas e formas de apropriação dos territórios aquáticos no baixo Solimões.** In: FRAXE, Therezinha de Jesus Pinto; WITKOSKI, Antônio Carlos; SILVA, Suzy Cristina Pedrosa da (org.). **A pesca na Amazônia Central: ecologia, conhecimento tradicional e formas de manejo.** Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2009.

PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (org.). **Dicionário da Educação do Campo.** São Paulo: Expressão Popular, 2012.

PORTAL EDUCAMPO PARAENSE, 2021. [Fórum Paraense de Educação do Campo – FPEC. Acessado em 26 de novembro de 2022.](#)

PINDUCA. **Letra de música.** Disponível em: <https://www.letras.mus.br/pinduca/634133/>

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Ensino Fundamental. **Cadernos temáticos: educação do campo / Paraná.** Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Ensino Fundamental. - Curitiba: SEED-PR, 2005. - 72vp

PORTAL EDUCAMPO PARAENSE, 2021. educampoparaense.com.br. Acesso em: 05 de abril de 2022.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma Geografia do poder.** São Paulo: Editora Ática, 1993.

RAMOS, Marise. O Currículo na Perspectiva de Classe: **Desafios e Possibilidades para a Educação Profissional.** Rev. Educere et Educare, v. 11, n. 23, jul./dez. 2016. Disponível em: <http://erevista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/16332>. Acesso em: 10/09/2022.

RODRIGUES, Sônia Silva da (org.). PRONERA: **gestão participativa e diversidade de sujeitos da Educação do Campo.** Marília: Lutas Anticapital, 2020. 317 p.

ROJO, Roxane **Letramento múltiplos, escola e inclusão Social.**São Paulo, Parábola 2009.

SILVA , Carlos Antônio de Andrade, NEVES, Miranilde Oliveira **Práticas de Linguagem na Amazônia Paraense.** Ensino, v.22, n.2, 2021, p.236-242

SOARES, Magda, **Alfabetização e letramento.** São Paulo: Contexto, 2017.

SOUSA Rafael Benevides de, BINSZTOK, Jacob,- UFF.**Da beira do rio para a beira da estrada: mudanças e permanências na organização socioespacial do campesinato na Amazônia Oriental:** In Territórios em disputa. Os desafios da geografia agrária nas contradições do desenvolvimento brasileiro. XIX Encontro Nacional de Geografia Agrária, 2012.. Disponível em: http://www.lagea.ig.ufu.br/xx1enga/anais_enga_2012/eixos/1051_2.pdf. Acesso em 19 de Fevereiro de 2022.

SAMPAIO, Cristiane. Brasil de Fato | Brasília (DF) | 14 de agosto de 2019 às 13:03 **Jornal Brasil de Fato.** Disponível em: [tps://www.brasildefato.com.br/2019/08/14/marcha-das-margaridas-se-encerra-com-mostra-de-forca-de-100-mil-mulheres-camponesas](https://www.brasildefato.com.br/2019/08/14/marcha-das-margaridas-se-encerra-com-mostra-de-forca-de-100-mil-mulheres-camponesas). Acesso em 22 de janeiro de 2022.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção.** São Paulo: Hucitec, 1999.

SANTOS, Gilvan. **Letra de música não vou sair do campo.** Disponível em: Disponível em: <https://www.letras.com.br/gilvan-santos/nao-vou-sair-do-campo>.

SAQUET, M. **A descoberta do território e outras premissas do desenvolvimento territorial**. Rev. Bras. Estud. Urbanos Reg., São Paulo, v. 20, n. 3, p.479-505, Set.-Dez./2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeur/a/3bck5hHGnk5FrRWJ6JDXYWt/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 02 de novembro de 2021.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007

SILVA, H.S.A.; ANJOS, M.P.; MOLINA, M.C.; HAGE, S.A.M. **Formação de professores do campo frente às “novas/velhas” políticas implementadas no Brasil: r-existência em debate**. Dossiê: “Consequências do bolsonarismo sobre os direitos humanos, a educação superior e a produção científica no Brasil”. **Revista Eletrônica de Educação**, v.14, 1-22, jan./dez. 2020.

SCHERRE, Marta. **O preconceito linguístico deveria ser crime**. Disponível em: <http://revistagalileu.globo.com/Revista/Common/0,EMI110515-17774,00/2003>. Acesso: 12 jun. 2021.

SHANIN, Teodor. **A definição de camponês: conceituações e desconceituações – o velho e o novo em uma discussão marxista**. Revista Nera, Presidente Prudente, n. 7, p. 1-21, jul./dez., 2005.

SOUZA, Maria Antônia de. **Educação do campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica Educação & Sociedade**, vol. 29, núm. 105, septiembre-diciembre, 2008, pp. 1089-1111 Centro de Estudos Educação e Sociedade Brasil.

STREET, B. **Social Literacies: critical approaches to literacy indevelopment, ethnography and education**. London: Longman,1995.

STREET, B. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Trad. BAGNO, M. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TAFAREL, C. Z; MOLINA, M. C. **Política Educacional e Educação do Campo**. In CALDART, R. S.;

PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

TEIXEIRA, Marco Antonio. **Movimentos Sociais populares em tempos de ascensão das novas direitas: a Marcha das Margaridas**. Caderno C R H, Salvador, v. 34, p. 1-17, e 021008, 2021.

TEIXEIRA, Gerson , JR, Newton Narciso Gomes . **Editorial**. In: Reforma Agrária. Revista da Associação Brasileira de Reforma Agrária – ABRA. EDIÇÃO ESPECIAL • JULHO DE 2013 • ISSN - 0102-1184. Disponível em: <https://agroecologia.org.br/wp-content/uploads/2013/10/revista-abra-agronegocio-e-realidade-agraria-no-brasil.pdf>. Acesso em 16 de novembro de 2021.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/crh/article/view/42777>.

UFPA Castanhal. Campus da UFPA/Castanhal recebe **V Seminário de Combate ao Fechamento de Escolas do Campo, Indígenas e Quilombolas**. Disponível em: <https://campuscastanhal.ufpa.br/?p=4828> . Acessado em: 09 de outubro de 2022.

VASCONCELOS, Maria Eliane de Oliveira. **Educação do campo no Amazonas: História e diálogos com as territorialidades das águas, das terras e das florestas**. Texto de tese doutoral apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, como requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação. Belém-PA 2017
Silva, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

VIA CAMPESINA DO BRASIL. **Histórico, natureza e linhas políticas internacionais: cartilha da Via Campesina**. São Paulo, 2002. Mimeo.

VIA CAMPESINA. **Declaração das Nações Unidas, sobre o direito dos camponeses e das camponesas**, 2021. Disponível em: <https://mab.org.br/wp-content/uploads/2021/02/DECLARA%C3%87%C3%83O-DOS-DIREITOS-DOS-CAMPONESES-E-DAS-CAMPONESAS-.pdf>

VIANA, Nildo. Linguagem, discurso e poder. **Ensaio sobre linguagens e sociedade**. Pará de Minas.MG. Editora virtualbooks.2009.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. **O campesinato brasileiro: uma história de resistência**. *Rev. Econ. Sociol. Rural* [online]. 2014, vol.52, suppl.1, pp.25-44. ISSN 0103-2003. Disponível em: <https://search.scielo.org/?lang=en&q=au:WANDERLEY,+MARIA+DE+NAZARETH+BAUDEL>. Acesso em 13 de janeiro de 2022.

ZACCUR, Edwiges (org). **A Magia da Linguagem**, Rio de Janeiro, SEPE/RJ/ DP&A, 1999.

APENDICE A- PARECER DE APROVAÇÃO CONSUBSTANCIADO DO CEP

INSTITUTO EVANDRO
CHAGAS/IEC/SVS/MS



Continuação do Parecer: 5.244.266

/ Brochura Investigador	Projeto_detalhado.pdf	19:16:49	SILVA FREITAS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	17/12/2021 19:11:58	MARIA JACIONE DA SILVA FREITAS	Aceito
Outros	Carta_aceite_orientacao.pdf	16/09/2021 09:45:05	Miranilde Oliveira Neves	Aceito
Outros	Termo_de_compromisso_do_pesquisador.pdf	16/09/2021 09:40:07	Miranilde Oliveira Neves	Aceito
Declaração do Patrocinador	Declaracao_de_isencao_de_onus.pdf	16/09/2021 09:37:54	Miranilde Oliveira Neves	Aceito
Outros	Questionario.pdf	16/09/2021 09:36:06	Miranilde Oliveira Neves	Aceito
Cronograma	Cronograma.doc	16/09/2021 09:31:25	Miranilde Oliveira Neves	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	16/09/2021 09:31:02	Miranilde Oliveira Neves	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

ANANINDEUA, 15 de Fevereiro de 2022

Assinado por:
Arnaldo Jorge Martins Filho
(Coordenador(a))

Ativar o Windows
Acesse Configurações para

APENDICE B- QUESTÕES NORTEADORAS PARA O GRUPO FOCAL



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ - CAMPUS CASTANHAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO RURAL E GESTÃO DE EMPREENDIMENTOS AGROALIMENTARES
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM DESENVOLVIMENTO RURAL E GESTÃO DE EMPREENDIMENTOS AGROALIMENTARES

FORMAÇÃO CONTÍNUA NAS PRÁTICAS SOCIAIS DE LINGUAGENS DOS PROFESSORES DO CAMPO NO POLO EDUCACIONAL TESSALÔNICA EM IRITUIA-PA

Esta pesquisa tem como principal objetivo compreender o processo de formação contínua dos professores(as) voltado para as práticas sociais de linguagens, no polo Tessalônica em Irituia/Pará.

ROTEIRO DE ENTREVISTA APLICADA AOS PROFESSORES POR MEIO DE GRUPO FOCAL

• Entrevista à/ao
• Código da entrevista:
• Data da entrevista:
• Local da entrevista:
• Nome (opcional):
• Faixa Etária: () entre 20 e 25 anos () entre 41 e 45 anos () entre 26 e 30 anos () entre 46 e 50 anos () entre 31 e 35 anos () entre 51 e 55 anos () entre 36 e 40 anos () entre 56 e 60 anos () entre 61 e 65 anos () entre 66 e 70 anos
1-Qual a sua visão sobre a formação contínua de professores?
2. Nos últimos dois anos, você tem recebido formação contínua no âmbito das práticas sociais de linguagens (Letramentos)? Se sim, essa formação de alguma forma dialoga com a educação do campo?

3. Você trabalha com práticas de letramentos? Se sim, de que forma essas ações se relacionam com a educação do campo?
4. O currículo com o qual você trabalha atualmente, dá a você o suporte necessário para o ensino direcionado aos estudantes do campo? Por quê?
5. As suas aulas estão conectadas aos elementos que compõem o território local (terra, água, cultura, trabalho? Caso sim, de que forma?
6. A metodologia que você tem utilizado, dialoga diretamente com as propostas direcionadas à educação do campo? De que maneira?
7. De que forma os estudantes conseguem refletir sobre a linguagem no espaço da sala de aula?
8. Em seu ponto de vista, qual o maior desafio enfrentado pelo professor do campo no município de Irituia em relação ao trabalho com as práticas sociais de linguagem?

APENDICE C– TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO- TCLE

1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

TÍTULO DA PESQUISA: Formação contínua nas práticas sociais de linguagens dos professores do campo no polo educacional Tesselônica em Irituia-PA

Você está sendo convidado (a) a participar como voluntário(a) do projeto de pesquisa acima citado. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que estamos fazendo. Sua colaboração nesta pesquisa será de muita importância para nós, mas se desistir a qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo a você. Fique ciente que não receberá remuneração e nenhum tipo de recompensa no decorrer da pesquisa, sendo sua participação voluntária.

O presente projeto está voltado para Formação contínua nas práticas sociais de linguagens dos professores do campo no polo educacional Tesselônica em Irituia-PA

com o objetivo de compreender o processo de formação contínua dos professores(as) voltado para as práticas sociais de linguagens e como se relaciona com a educação do campo no polo Tesselônica em Irituia/Pará no ano de 2021 e 2022. Os participantes serão os professores, os quais darão entrevistas por meio do grupo focal sobre as principais dificuldades no que se refere a Formação contínua nas práticas sociais de linguagens, utilizaremos um gravador de voz (nas entrevistas), os dados coletados serão informações sobre as principais dificuldades. A pesquisa será realizada na escola polo educacional de Tesselônica em Irituia-PA, em seguida serão convidadas a participarem de oficinas ofertadas ao longo do projeto.

Para garantir a confidencialidade e a anonimização dos dados serão tomadas as providências e cautelas, os nomes e imagens dos participantes não serão exibidos. Serão utilizados codificações dos dados, através de números (professor formador 1, professor formador 2, etc...). É importante esclarecer que a pesquisa será realizada por professores que já tenho afinidade de trabalho. .

Você deve estar ciente:

I) Que possui plena liberdade de se recusar a participar do estudo e que esta decisão não acarretará penalização por parte dos pesquisadores.

II) Que terá acesso às perguntas somente depois que tenha dado o seu consentimento.

III) Dos Benefícios: A participação dos professores tem caráter colaborativo, os dados fornecidos servirão como base para os resultados do relatório de pesquisa, com a produção de conhecimento sobre práticas sociais de linguagens no campo. Eles terão oportunidades de refletir sobre a formação contínua em suas ações no campo.

IV) Dos Riscos: Os possíveis riscos são os participantes ficarem tímidos em saber que serão gravados, mas é algo que se pode superar, através de conversas e incentivos, bem como deixá-lo confortável. Haverá uma sala reservada para realização das entrevistas, assegurando a confidencialidade e privacidade a proteção da imagem e a não estigmatização dos participantes da pesquisa, garantindo a não utilização das informações em prejuízo dos participantes, inclusive em termos de autoestima, e/ou de aspectos econômico-financeiros. As entrevistas acontecerão de forma presencial, seguindo as normas de segurança (distância, máscara e álcool) de prevenção à COVID- 19.. Quanto aos participantes, podem se sentir envergonhados de expor suas opiniões na entrevista, por saberem que a entrevista está sendo gravada, por ser algo novo para eles, mas a situação pode ser contornada com uma conversa e incentivo para deixá-lo o mais confortável possível. Asseguramos que não há possibilidade de identificação do sujeito participante, bem como não há possibilidade de danos psíquicos e morais, não se sentirá estressado ou cansado ao responder às perguntas, pois o intuito é utilizar entrevistas ao mesmo tempo dinâmicas e objetivas. Ainda afirmamos que não haverá interferência na sua rotina de atividades na escola como mencionado anteriormente, o participante poderá se sentir um pouco tímido, devido não ter o hábito de ser entrevistado, mas isso pode ser resolvido com palavras de incentivo e com estratégias que o deixem à vontade. É importante salientar que as respostas às questões norteadoras da entrevista serão codificadas, utilizaremos números e códigos. (PF 1, PF 2 etc.), sem solicitações de dados pessoais.

São direitos seus:

- I) Ter acesso ao teor do conteúdo do instrumento de coleta de dados (tópicos que serão abordados) antes de responder as perguntas, esclarecer suas dúvidas e, ter o tempo que for necessário para a tomada de decisão em participar ou não da pesquisa.
- II) Receber antes de responder às perguntas do questionário/formulário ou entrevista, o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) para a sua anuência.
- III) Responder ou não à todas as perguntas (mesmo que seja considerada obrigatória) contidas no instrumento de coleta de dados da pesquisa, sem necessidade de explicação ou justificativa para tal.
- IV) Retirar o seu consentimento e interromper a sua colaboração nesta pesquisa no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação, sem penalização nenhuma e sem prejuízo a sua saúde ou bem estar físico;
- V) Receber assistência integral e imediata, de forma gratuita, pelo tempo que for necessário, nos termos do item II.3 da Resolução CNS 466/12, no que se refere às complicações e danos decorrentes da pesquisa
- VI) Requerer indenização por algum dano decorrente da participação na pesquisa, através das vias judiciais e/ou extrajudiciais, conforme a legislação brasileira (Código Civil, Lei 10.406/2002, Artigos 927 a 954; entre outras; e Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 19);
- VII) Receber ressarcimento de gastos – compensação material, exclusivamente de despesas do participante e seus acompanhantes, quando necessário, tais como transportes e alimentação, como preconiza a Resolução CNS 466/12, no Item 2.21;
- VIII) Decidir se sua identidade será divulgada e quais são, dentre as informações que forneceu as que podem ser tratadas de forma pública, com divulgação dos resultados da pesquisa em publicações científicas;
- IX) Ter garantida a confidencialidade das informações pessoais (haverá codificação dos dados, participante PF 1 e PF 2 e não nomes), assegurando sua privacidade;

X) Se desejar poderá pessoalmente, ou por telefone, entrar em contato com o(a) pesquisador(a) responsável para tomar conhecimento dos resultados parciais e finais desta pesquisa: Maria Jacione da Silva Freitas Na avenida Marechal Rondon N.721 Bairro Severino de Oliveira – Mãe do Rio - Pará, CEP: 68675-000.

XI) Se desejar poderá também entrar em contato com o CEP ICES UNAMA através dos telefones/endereços que constam nesse documento. O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é a autoridade local e a porta de entrada para um projeto de pesquisa envolvendo seres humanos. Os CEPs foram criados para defender os direitos e interesses dos participantes das pesquisas, em sua integridade e dignidade, e para contribuir com o desenvolvimento das pesquisas dentro dos padrões éticos.

XII) Receber uma via rubricada (em todas as páginas) e assinada do TCLE, pelo(s) pesquisador(res);

Tendo recebido todos os esclarecimentos acima citados, e ciente de meus direitos, declaro que li e concordo em participar da pesquisa, bem como autorizo a divulgação e a publicação dos resultados em periódicos, revistas, apresentação em congressos, workshop e quaisquer eventos de caráter científico. Dessa forma, rubrico todas as páginas e assino este termo, juntamente como pesquisador, em duas vias, de igual teor, ficando uma via sob meu poder e outra em poder do(a) pesquisador(a).

- () Desejo conhecer os resultados desta pesquisa.
() Não desejo conhecer os resultados desta pesquisa.

lrituia _____ de _____ de _____.

Assinatura do(a) Participante da Pesquisa: _____

Assinatura

Maria Jacione da Silva Freitas

Telefone: (91)81514361

E-mail: jacigeografia@outlook.com