

AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO EDUCADOR DO CAMPO DO TERRITÓRIO BRAGANTINO: UM DIÁLOGO COM OS SABERES E REALIDADE COTIDIANA DO EDUCANDO

Ana Cláudia Ribeiro de Castro

Psicóloga Clínica. Docente Superior. Doutoranda em Ciência da Educação- Universidade do Minho/Portugal. Mestra em Linguagem e Saberes Interculturais na Amazônia (PPGLS - UFPA). Pesquisadora da Cátedra Freiriana na Amazônia; Pesquisadora do OBEDUC (Observatório de Educação)

anacastro1301@outlook.com

O estudo aborda as Práticas Pedagógicas do Educador de escolas do campo no território Bragantino, egresso do curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC – PROCAMPO), ofertado pelo Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia – IFPA, campus Bragança/PA. O objetivo foi perceber se estas são desenvolvidas nas escolas do campo de acordo com a proposta teórica/prática e ideológica requerido pelo Projeto Político Pedagógico do curso, que considera o contexto cotidiano dos educandos em seus saberes e fazeres como elementos constitutivos no processo educacional. Para isso, foi utilizado como instrumentos de investigação as narrativas dos educadores, a observação em sala de aula e análise documental. Como resultado, foi possível identificar que as atividades desenvolvidas no contexto escolar apresentam conteúdos que levam ao reconhecimento da identidade desses educadores quanto sujeito do campo, assim como o reconhecimento do cotidiano do educando em suas práticas pedagógicas.

Palavras-chave: Educação do Campo; Licenciatura em Educação do Campo; Prática Pedagógica; Saberes e Fazeres Cotidianos

INTRODUÇÃO

Este estudo integra um dos resultados de pesquisa de Mestrado em Linguagens e Saberes da Amazônia, da Universidade Federal do Pará - Campus Bragança (PPLSA/UFPA), trazendo como objeto de investigação as Práticas Pedagógicas do Educador das escolas do campo no território Bragantino, egresso do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC/PROCAMPO), ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia (IFPA, campus Bragança/PA).

O estudo tenciona responder se as Prática Pedagógica desses educadores egressos do curso consideram os saberes e os fazeres e a realidade do cotidiano dos

educandos como elementos constituintes no processo educativo dos mesmos. Uma vez que o alicerce da formação e das práxis deste educador em sua concepção teórica/prática, ideológica e política está ancoradas no Projeto Político Pedagógico do Instituto de Educação, Ciências e Tecnologia do Pará, para o Curso de Licenciatura em Educação do Campo, que preconiza o seguinte:

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

Este estudo traz para análise o exercício docente refletido na prática educativa nas escolas do campo, que segundo Caldart (2010), não deve ser pensada apenas como a tarefa de ensinar o conteúdo, mas sim, na formação humana do sujeito do campo como possibilidade desafiadora de ensinar a pensar criticamente, a questionar e transformar seu espaço.

Contudo, compreender a questão da educação, especificamente para este estudo, a Educação do Campo, que trabalha na concepção de uma pedagogia transformadora, na perspectiva da formação do educador, prescinde uma prévia contextualização das bases que nortearam essa discussão a fim de possibilitar ao leitor, uma compreensão da temática que será tratada neste trabalho. Considero prudente, então, trazer para início de tessitura, sem aprofundamento, a discussão a respeito do acesso à educação nos territórios rurais brasileiro.

Para Arroyo (2014), historicamente, educação brasileira tem sido privilégio para a formação da elite, enquanto as classes menos favorecidas, chamadas de classes populares que sempre sofreram com a forma preconceituosa e com práticas discriminatórias de uma sociedade impregnada de valores burguês, espírito competitivo e valorização de sujeitos aptos a manutenção de um sistema mercantil. Cenário este, onde

a educação vem desempenhando um papel fundamental uma vez que as pedagogias aplicadas fazem parte de um cenário político conflitivo de dominação/subalternização nas relações sociais.

Nesse sentido Frigotto coloca que:

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

Para Oliveira e Montenegro (2010), a educação enquanto disputa ideológica e de classe, traz uma série de contradições que definem para quem ela se destina. Evidência concreta de sua hegemonia fica posta quando se trata de educação para as áreas rurais e as urbanas. Para o autor, há uma desigualdade pungente que alavanca desigualdades sociais determinantes para o desenvolvimento econômico dos territórios rurais. Hage (2014) coloca que os indicadores de acesso à educação nas escolas do campo revelam um quadro preocupante diante da escassez de qualidade e impossibilidades de oportunidades de estudos além das elevadas taxas de distorção idade-série, que afetam a trajetória escolar. Contudo, o autor salienta que nesses últimos 15 anos, por meio dos movimentos sociais e sindicais que os representam, tem havido uma mobilização e organização uma rede nacional de luta pelas escolas do campo no sentido de assegurar o direito à educação nas comunidades rurais onde vivem e trabalham. Ou seja, onde produzem e reproduzem sua existência e seus modos de vida. Suas formas de pensar e compreender o mundo.

Esse processo que articula as demandas pelo direito à terra com as lutas pelo direito a educação, nacionalmente se reconhece como Movimento de Educação do Campo. A Educação do Campo vincula-se, portanto, à construção de um modelo de desenvolvimento rural que priorize os diversos sujeitos sociais do campo. Isto é, que se contraponha ao modelo de desenvolvimento hegemônico que sempre privilegiou os interesses dos grandes proprietários de terra no Brasil, e também se vincula a um projeto maior de educação da classe trabalhadora, cujas bases se alicerçam na necessidade da construção de outro projeto de sociedade e de Nação (MOLINA 2014; FREITAS, 2011)

Para Hage (2011), compreender a Educação do Campo e os aspectos da prática pedagógica propostos em seus preceitos, é um exercício de reflexão sobre aspectos de uma realidade esquecidas nas escolas em geral e há muito tempo deixadas à margem do pensar curricular, uma vez que nas academias pouco se fala em educação para o território

campo. Para os militantes da Educação do Campo, a localização da escola, no espaço do sujeito do campo e voltada para sua realidade, é uma questão de valorização dos conteúdos de sua identidade e de sua cultura.

A partir deste esforço de entender a educação como um processo de produção de saberes a partir de fazeres do educando e como uma organização de classes com valorização de sua cultura, compreende-se que para a realidade educacional do campo, exige-se do docente uma postura diferenciada no sentido de perceber a realidade do educando como elemento fundamental na produção do conhecimento nos espaços educacionais.

Logo, pensar em uma educação para longe do espaço urbano, significa pensar em uma construção curricular que busque fortalecer práticas pedagógicas que considere os sujeitos que estão sendo detentores dessa educação. O que para Costa (2012) significa efetivar procedimentos de ensino em que o aluno seja visto em seu processo e não no resultado que ele possa gerar.

Dentro dessa reflexão, Caldart coloca que:

A Educação do Campo é um processo em construção que assume sua particularidade que é exclusiva de classe, mas sem deixar de considerar a formação humana nas suas várias dimensões, construindo no campo a escola necessária com ferramentas culturais de uma leitura mais precisa da realidade em que vivem (CALDART, 2002, pg. 41).

Neste cenário de tomada de consciência do sujeito educando em seu pertencimento cultural, Arroyo (2014) diz que é necessário formar *Outros Sujeitos*¹, detentários de outros conhecimentos: OS *Sujeitos Pedagógicos* produzindo *Outras Pedagogias*. É nesse desenho que se pensa a formação do educador do campo. Caldart (2009) coloca que educar é ajudar a construir e fortalecer identidades. Para Fernandes (2004), a formação do educador do campo deve possibilitar ao aluno pensar o mundo a partir do lugar que vive e da terra que pisa buscando sua reflexão crítica na intenção de

¹Miguel Arroyo trata em seu livro “Outros Sujeitos” quando os Sujeitos da ação educativa são Outros as concepções pedagógicas que orientam as práticas da educação escolar ou popular são obrigadas a serem Outras. No sistema escolar, aumenta a consciência de que os educandos (as) são outros. No Estado, suas instituições e políticas aumenta a consciência de que os grupos populares, os trabalhadores do campo e das cidades são outros, mais organizados, conscientes e exigentes de seus direitos. Traz questionamentos que ancoram sua construção, como: Em que processos educativos aprenderam e se formaram como outros sujeitos? Trazem Outras Pedagogias para o pensamento educacional? Como reconhecer e incorporar nas práticas da docência e da militância as pedagogias e os processos de sua formação? A história da educação tem reconhecido essas pedagogias? Questões postas pela diversidade de coletivos em movimentos e pelas crianças e adolescentes, jovens e adultos populares que chegam às escolas e às universidades.

provocar as mudanças necessárias nesse espaço. E para Souza (2010) a formação do educador, é antes de tudo, uma estratégia de luta e de fortalecimento da EC, pois possibilita a apropriação de conhecimento sobre a realidade, logo, fomenta reflexões que acumulam força e espaço de construção de um novo conceito de educação.

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

A partir dessa compreensão que a Educação do Campo deve combater a segregação e passando a ser entendida como um instrumento contra hegemônico às condições educacionais dos coletivos moradores do campo, o PROCAMPO (Programa de Apoio a Educação do Campo) em sua concepção quanto processo formativo, assumiu um sentido de luta, de mudanças, de elaboração de práticas e teorias capazes de contribuir nos processos de organização de uma nova sociedade no campo, com uma nova pedagogia, no sentido de Outras Pedagogia para Outros sujeitos. Logo, este estudo traz as experiências pedagógicas de educadores egressos do curso de LEdC, que atuam em escolas do campo da zona Bragantina, os colocando como outros Sujeitos Pedagógicos fazendo Outras Pedagogia.

METODOLOGIA

O estudo teve como lócus macro de investigação a microrregião Bragantina², que é uma das 15 microrregiões do Estado brasileiro do Pará pertencente à mesorregião do Nordeste Paraense. Sua população é estimada em 401.708 habitantes e está dividida em treze municípios. São eles: Augusto Corrêa, **Bragança**, Capanema, Igarapé-açu, Ipixuna, Nova Timboteua, Primavera, Peixe-Boi, Quatipuru, Santa Luzia, Santa Maria Santarém

² Na microrregião Bragantina, o município mais populoso é Bragança com 113.227 habitantes (29,58% do total) e o mais povoado é Capanema (103,53 hab./km²), com densidade demográfica acima da registrada para a microrregião (43,51 hab./km²), ocupando a posição de segundo mais povoado da mesorregião. O município menos populoso é Santarém Novo (6.141 habitantes) e o menos povoado é Peixe-Boi (17,44 hab./km²). A maioria da população concentra-se no meio urbano. Fonte: IBGE (2016).

Novo, São Francisco do Pará, **Tracuateua** e Viseu. A Região possui uma área total de 8.710,774 km²(IBGE, 2015).

Contudo, o estudo concentrou-se em dois municípios, que são Bragança e Tracuateua, nas comunidades rurais de Acarajó, Bacuriteua, Cariateua, Tamatateua. Santa Maria e Vila Fátima. Um critério importante para a escolha destes municípios e respectivas comunidades para lócus da pesquisa foi apresentarem em seu quadro docente egressos do curso de LEdoC, que já trabalhavam nas escolas antes da formação.

A pesquisa contou com a participação de 08 (oito) educadores. A identificação desses educadores se deu através da lista dos egressos da LEdC fornecida pela coordenação do curso no Instituto Federal. O contato inicial foi através de telefone celular, WhatsApp, e-mails e redes sociais. Ao serem contatados foram agendados os primeiros encontros para falar sobre a proposta do projeto de investigação e para a assinatura de termos de livre consentimentos para as falas, imagens e documentos. Ressalta-se que os educadores serão identificados por seus nomes, uma vez que assim consentiram.

Para conhecer as práticas pedagógicas dos educadores foram utilizados como instrumentos de investigação a Entrevista Narrativa, a Observação Participante e Análise Documental.

As entrevistas narrativas foram marcadas com antecedência e ocorreram nas escolas. O roteiro com as questões a serem investigadas compunha dois eixos: O primeiro, diz respeito à vida do educador antes e depois da formação na LEdC, buscando sua trajetória de vida como local de origem, família, história educacional e profissional e sua perspectiva de vida, contudo, estes dados serão tratados neste artigo. O segundo e o foco deste trabalho, diz respeito às suas ações pedagógicas partir da formação na LEdC, solicitando exemplos práticos de atividades desenvolvidas em sala de aula.

As observações das práticas pedagógicas ocorreram em três momentos que foram previamente acordadas com os educadores para que ocorressem durante as aulas, porém, sem um dia definido. A pesquisadora comparecia ao espaço educacional em dias aleatórias, com prévio consentimento da gestão escolar e dos educadores. O tempo utilizado para cada observação foi variado, pois dependia da natureza das atividades desenvolvidas pelo professor, que poderiam ser dentro ou fora de sala de aula. Para a investigação documental foi solicitado aos educadores, aos gestores das escolas e secretarias municipais os planos de atividades, os projetos educacionais e registros fotográficos das atividades desenvolvidas.

RESULTADOS E ANÁLISES

Considerando os achados na pesquisa foi possível identificar que as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas do campo estavam voltadas para os seguintes aspectos: o reconhecimento do aluno quanto sujeito do campo, em valorização dos saberes locais e práticas produtivas da comunidade. Assim como a valorização do ambiente que vivem e conscientização crítica da realidade ambiental local desses territórios. Percebeu-se, também, a preocupação com o compartilhamento da produção do conhecimento dentro dos espaços escolares com a comunidade.

Dentro dos aspectos citados, as práticas pedagógicas se desenvolviam da seguinte forma pelos educadores: a) Construção da história de vida em produção textual; b) Produção de memorial (álbum linha do tempo); c) Pesquisas orientadas para o meio ambiente da comunidade (paisagem, relevo, hidrografia), a economia, cultura e produção local; d) Projetos educacionais transdisciplinar e interdisciplinar envolvendo a escola/comunidade sobre cultura, meio ambiente, produção local e as organizações sociais; e) Adaptação do conteúdo programático das disciplinas para o contexto de vida dos alunos; e) Construção da Árvore do Conhecimento; f) Uso da Palavra Geradora; g) Visitações nos espaços geográficos e sociais da comunidade; h) Ações práticas no sentido de combater a degradação ambiental; i) Produção de seminários e Dia de Campo com a participação da comunidade no espaço escolar e/ou escola indo até aos espaços públicos da comunidade.

1) Reconhecimento do aluno quanto sujeito do campo - construção de identidade

Quando tratamos sobre o reconhecimento do educando enquanto sujeito do campo, significa dizer que as ações pedagógicas, aqui encontradas, estão voltadas para a autoestima e fortalecimento de identidade destes. Na turma de segundo ano do Ensino fundamental da educadora Gilmara Almeida, foi possível observar uma organização do trabalho pedagógico que subsidia o ensino e a aprendizagem no sentido de fazer com que o aluno se reconhecesse como sujeito do campo e reforçasse a construção de sua identidade. Uma das atividades pedagógicas é o *Álbum de Vida*, onde as crianças são incentivadas a produzir a sua linha do tempo desde sua origem familiar, nascimento e atual momento de vida. Os educandos, através de fotografias, produzem seus memoriais, contando suas histórias de vida, a história de seus antepassados e origem da comunidade.

De acordo com os pressupostos de teorias psicológicas, a construção da identidade se dá por meio das interações da criança com o seu meio familiar e social. E a escola é um universo social que favorece novas interações e percepções, ampliando desta maneira, seus conhecimentos a respeito de si e dos outros. Ou seja, do mundo a qual pertence.

Dessa forma, as atividades voltadas para as representações e construção do composto familiar possibilita aos educandos o conhecimento de si mesmo, levando-os a descobrir-se, sentir que possuem um nome, uma identidade e que fazem parte de um conjunto de pessoas em casa, na escola e na comunidade, lhes dando o sentido de pertencimento.

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

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

Durante as observações em sala de aula foi possível ver os educandos em suas produções individuais e ouvir os relatos sobre a dinâmica e composição de suas famílias, as histórias sobre as buscas de material e informações de suas infâncias para compor os álbuns. Todos pareciam muitos orgulhosos do que haviam conseguido trazer. Os álbuns foram mostrados com muito orgulho por parte dos educandos. Para a educadora Gilmara Almeida, este é um importante momento para a criança, uma vez que a permite ter conhecimento de sua história de vida, da origem de sua família e do local que pertence. Esta atividade em sua opinião traz um sentimento de pertencimento à criança. Importante para seu desenvolvimento como ser do campo e valorização de seu espaço social e cultural.

Os educadores também trabalham como prática pedagógica a *Árvore do Conhecimento*. Para esta atividade é necessário ter o desenho de uma árvore fixada na parede. As palavras são tiradas de diálogos e/ou rodas de conversas com os educandos sobre a vida no campo, os acontecimentos na comunidade, etc, (palavra geradora e/ou temas geradores) e são fixadas na copa da árvore e trabalhadas durante a semana compondo o conteúdo programático da disciplina.

Quanto ao trabalho com a Palavra Geradora, a educadora Gilmara Almeida, da comunidade de Acarajó, narra sua prática da seguinte forma:

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

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

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

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

2- Valorização dos saberes e fazeres local e práticas produtivas

Outra situação pedagógica que envolvem o conhecimento dirigido à realidade de vida do educando é quando são levados pelos alunos ou pelos educadores para as salas, objetos que representam os saberes e fazeres e meio de produção da comunidade, como:

canoas, redes de pesca, anzóis, peneiras, bacias, jarros, artesanatos, produtos de extração (caranguejos, frutas, mandioca, etc.). Os objetos ficam expostos na sala de aula e são trabalhados em atividades do conteúdo programático das disciplinas.

Fica evidenciado nesta atividade o compromisso da educadora em repassar o conhecimento construído no cotidiano e a realidade de vida da criança, com os saberes e fazeres de sua família e da comunidade. Para Caldart (2011), nessas condições, a educação contribui, sobremaneira, como elemento indispensável para o aumento da qualidade de vida, assim como, um instrumento a serviço dos objetivos esperados pela Educação do Campo que é também, visar o futuro desenvolvimento local através da educação e da permanência do trabalhador do campo em seu território, e a valorização de suas práticas de produção econômica e cultural.

Na visão de Saviani (2007) a definição dos objetivos educacionais depende das prioridades ditadas pela situação em que se desenvolve o processo educativo. Nessa construção, Souza (2010) coloca que uma escola voltada para a realidade do (a) educando (a) torna-se cúmplice do pleno desenvolvimento dos mesmos, transformando-os sujeitos autônomos, críticos, criativos e comprometidos com a democracia e justiça social. Conscientes para perceber como diferentes vozes podem ser constituídas em meio a relações sociais e capacitados para acolher e criticar seus significados, suas histórias e suas experiências. Transformando os educandos (as) em pessoas críticas, questionadoras de como o conhecimento é produzido e distribuído, utilizando-se para isso do diálogo e procurando tornar o conhecimento significativo, crítico e emancipatório.

Outra educadora, Nilcilene Oliveira, de Vila Fátima, também trabalha com a proposta de valorização da realidade do território campo, em seus principais saberes e fazeres culturais e produtivos da comunidade. Coloca:

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

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

(2004), que ressalta que as instituições escolares têm que ser mais ricas, incorporar a cultura, o saber e o conhecimento construído socialmente.

Nesse desafio, Souza (2010) nos coloca que a educação no campo não evidencia apenas o lugar, mas seus sujeitos e suas práticas. Portanto, defende-se uma concepção de educação do campo que valorize os conhecimentos da prática social dos camponeses, enfatizando o campo como lugar de moradia, trabalho, sociabilidade, lazer, identidade, um lugar de construção de novas possibilidades de (re) produção social e desenvolvimento sustentável.

A questão ressaltada sobre o uso da realidade do educando como forma de conhecimento da própria vida, que na visão de Caldart, é essencial para a superação dos problemas escolares cotidianos enfrentados, uma vez que na maioria das vezes eles não se reconhecem quanto sujeito naquilo que aprendem. (CALDART, 2010, p. 154).

Outra prática pedagógica que direcionaram o aprendizado no sentido de proporcionar valorização dos saberes e fazeres e práticas produtivas local, está na narrativa do educador Luiz Carlos que elucida sobremaneira, a questão da educação crítica/reflexiva das relações sociais e o meio de produção.

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

Em outra narrativa, encontramos:

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

Dentro da proposta que embasa o trabalho pedagógico do educador do campo considerando a relação de teoria e prática ligadas aos saberes tradicionais do cotidiano dos educandos nos processos de aprendizagem, as narrativas acima mostram o empenho dos educadores com a formação transformadora e crítica dos alunos em relação aos meios de produção, a divisão social do trabalho as relações sociais ou de classe, envolvidos nas comunidades.

Trazendo para uma leitura crítico dialética sobre a divisão do trabalho, entende-se que o capitalismo possui ferramentas, de acordo com a teoria gramsciana, que são responsáveis por garantir a controle dos meios de produção, garantindo assim a hegemonia econômica e conseqüentemente a social, política e educacional. Nesse sentido a educação, enquanto fenômeno social ligada à superestrutura, só pode ser compreendida mediante a análise sócio econômica da sociedade que a mantém (GADOTTI, 2010, p. 131). Para Gadotti, o papel estratégico que as escolas, os educadores e os intelectuais possuem no meio social são determinantes na construção da consciência de classe do trabalhador, lê-se aqui, educando. O autor ressalta:

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

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

Se partirmos desse plano ideológico, podemos afirmar que na proposta pedagógica da Educação do Campo, os sujeitos podem se tornar consciente ao detectar as contradições sociais que permeiam seu espaço de vida, nas atividades desempenhadas na sua produção de vida, entre elas, as condições de vida que o mundo do trabalho lhe oferece. Portanto, partindo dessa compreensão, a organização do trabalho pedagógico

deve ser pensada a partir das relações dialéticas estabelecidas entre a escola, enquanto espaço privilegiado de educação, e o modo de produção da comunidade.

Encontramos então, no conteúdo das narrativas trazidas pelos educadores, o compromisso do educador em levar ao aluno o conhecimento crítico, o que, conseqüentemente, pode o levar a uma tomada de consciência como fica expresso na fala de um educador: *hoje eu tenho aluno que chega comigo e diz, professor, eu não tenho mais vergonha de dizer que sou da roça, não! {...} quero aprender pra fazer direito pra ganhar meu dinheiro*” ... (EDUCADOR BENEDITO SILVA).

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

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

3) Valorização e consciência crítica da realidade ambiental local.

As práticas pedagógicas voltadas para a valorização e consciência crítica do meio ambiente, muitas vezes, ocorrem fora do espaço das escolas. Nesses momentos, os educadores discutem com os educandos o impacto sofrido na produção local (pesca e agricultura) causados pela degradação ambiental.

Essas atividades são trabalhadas, principalmente, em datas comemorativas durante todo o ano letivo, assim como o dia da árvore, do meio ambiente, as festas juninas, o folclore, dentre outras atividades. São também trazidos para o contexto de sala de aula através de textos, relatos empíricos de alunos sobre questões ambientais da comunidade perpassando por disciplinas como geografia, ciências e história. Estudos práticos são desenvolvidos com os educandos sobre as questões que envolvem o meio ambiente próximos às suas residências, como por exemplo: conversar com familiares mais antigos sobre a mudança que ocorreu na passagem local até o presente momento. Assim como projetos desenvolvidos para o combate à poluição dos rios e igarapés adjacentes à

comunidade. Além de hortas mantidas no quintal das escolas e que são cuidadas pelos alunos. É também, de acordo com os educadores, um espaço de aprendizagem uma vez que é ensinado o manejo com a terra e como tratar as verduras. É um espaço usado principalmente na disciplina de ciências ou geografia.

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

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

De acordo com o educador, foram realizadas visitas ao rio que banha a região – Rio Caeté – que sofre com poluição de veranistas e fábricas construídas no entorno do rio. A prática pedagógica teve como propósito levar à reflexão das mudanças ambientais que o território geográfico vem sofrendo ao longo dos anos. De acordo com os planejamentos de atividades de outros espaços educacionais, essa é uma prática realizada por quase todas as escolas. Luiz Carlos coloca que a preocupação com a degradação do meio ambiente nas comunidades é grande. As escolas procuram desenvolver projetos pedagógicos que envolvam os alunos com a questão. Isso se dá pelo fato das empresas de pescas e beneficiamento do pescado que em suas ações produtivas, acabam por poluir os rios. Outras razões é o uso inadequado do solo, por alguns agricultores, quando preparam o terreno para o plantio; e na retirada de matéria prima por parte das olarias, na produção de artefatos de barro.

Borges (2012), coloca que os seres humanos desde primórdios estabelecem relações sociais que ocorrem nas diferentes esferas da vida societária (econômica, política, religiosa, científica, jurídica, afetiva, étnica, etc.) e por meio delas atribuem significados à natureza, que ao agir sobre ela, instituem práticas que alteram suas propriedades de modo que venham garantir a reprodução social e de sua existência. Portanto, são as relações sociais que explicam as múltiplas e diversificadas práticas de apropriação e uso dos recursos ambientais.

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

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

Essa comunicação/relação do homem em seu processo histórico com a natureza é basicamente pela necessidade de sobrevivência (alimentação e de reprodução biológica) para garantir a espécie humana. Por isso, é fato que o homem age produzindo e transformando seu ambiente, dessa forma criando espaços sociais como sujeito ativo, estruturando os níveis de consciência e ação nesses espaços. No entanto, essas representações sociais para assegurar sua existência, desenvolvem uma comunicação com o ambiente natural a fim de garantir a reprodução de sua ideologia, que geram conflitos ambientais (BORGES, 2012, P.80).

Essa relação de conflito entre homem e natureza para a sobrevivência fica bastante explícito na narrativa do educador Luiz Carlos:

{...} nós fizemos uma visita no rio caeté para ver como é que estava a poluição. Realizamos atividades para a despoluição dos rios. E aí pergunto aos alunos: quem que joga isso aqui? Que situações provocam essa realidade? Faço eles refletirem sobre as ações humanas responsáveis pela poluição. {...} o rio está um esgoto aberto e eu foco muito nessa questão do descargo do lixo nos rios.

Nesse para Gadotti, o ato pedagógico insere-se também em uma construção ideológica crítica, diz: a força da educação está no seu poder de mudar comportamento. Mudar comportamento significa romper com certas posturas, superar dogmas, desinstalar-se, contradizer-se. Portanto a força da educação está na ideologia (GADOTTI, 2010 p. 8).

Nessa perspectiva, o homem é, portanto, essencialmente ligado a uma relação dialética entre o ser humano e a natureza, entre o saber e o fazer, entre teoria e prática. E trazemos novamente Gadotti, ao afirmar que: uma pedagogia transformadora não atua apenas no nível da ideologia e da prática. Visa defender a qualidade das relações sociais e humana {...} que definem a qualidade do que é ensinado (GADOTTI, 2010, p. 85).

A Educação Ambiental, portanto, é uma forma abrangente de educação que busca atingir toda a sociedade, através de cidadãos críticos, participativos e comprometidos com questões ambientais, capazes de apresentar e desenvolver atitudes de respeito para com o meio ambiente, sentindo-se responsável e parte da natureza. Para o educador Jairo Oliveira:

As práticas em sala de aulas sobre as questões ambientais devem acontecer em todos os momentos uma vez que é uma questão que envolve toda a vida do homem, a sua qualidade de vida. E tanto a geografia, a matemática, a ciência, a história e todas as disciplinas têm responsabilidade em trabalhar a questão. O homem é um conjunto em seu ambiente (EDUCADOR JAIR O OLIVEIRA- COMUNIDADE VILA DE FÁTIMA).

Magalhães (1992), coloca que a Educação Ambiental diante dessa realidade de degradação do meio ambiente, tanto natural quanto social, apresenta-se como uma alternativa de mudança não só do comportamento “degradador” humano dos recursos naturais, mas também como uma forma de buscar melhores condições de vida para todos os seres vivos da Terra, a começar pelo homem. Sobre a importância de se instituir uma nova relação com o meio ambiente possível através da Educação Ambiental, destaca que:

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

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

Em virtude disso, e, sabendo que a maioria das comunidades rurais amazônicas sobrevive do manejo de recursos naturais como principal atividade econômica, sendo que estas de acordo com seu desenvolvimento, causam certos danos ao meio ambiente, percebe-se aí, a importância das discussões e da educação que envolvem a degradação do meio ambiente.

Considera-se então, que a prática pedagógica no que diz respeito à valorização e consciência crítica da realidade ambiental, aqui postas, favorece aos alunos envolvidos, um novo olhar da realidade, uma (re) leitura social do sujeito assim como a compreensão

deste aluno no sentido da conservação e preservação de seu espaço de vida que podem vir implicar no desenvolvimento de atitudes sustentáveis.

4 Compartilhamento dos saberes e fazeres com a comunidade.

Nesta categoria, as atividades que as escolas realizam são de cunho coletivo, através de encontros com a comunidade dentro ou fora do espaço escolar para que haja o compartilhamento das produções dos alunos. São produzidos maquetes, cartazes, vídeos e ministram apresentações verbais sobre os conteúdos trabalhados.

Um exemplo dessa atividade, está no trabalho da educadora Gilmara Almeida, que incentivou os educandos pesquisarem sobre as organizações sociais da comunidade de Acarajó – Bragança. A pesquisa culminou com um seminário que envolveu a comunidade como um todo. Foram trazidas pessoas, moradores antigos e pioneiros na criação da Escola Emílio Dias Ramos, que teve sua origem na intenção de alfabetizar filhos de agricultores em forma multissérie. E as primeiras referências religiosas e o criador do time de futebol local.

Outros educadores também relatam atividades que envolvem a comunidade através dos Projetos Educativos que são desenvolvidos pelas escolas. Dentre as temáticas desenvolvidas estão: Identidade e Territorialidade; Projeto de Vida e Desenvolvimento do Município; Formação Cidadã; Qualidade de Vida; Meio Ambiente; Meu Território; Cultura, Saberes e Fazeres Local. Esses projetos são desenvolvidos pela maior parte das escolas que serviram como espaço de pesquisa. A intenção é fazer com que a comunidade discuta os problemas enfrentados e busquem resolução conjunta.

Contudo, o que se percebeu no período de permanência nos lócus de pesquisa foi uma grande interação entre escola e comunidade. Na visão da pesquisadora, se deve, talvez, por serem espaços geográficos pequenos e a escola acaba por ser a maior instituição na comunidade. E por conta de sua representação social e militância de seus coletivos, tornam-se a referência de debates e busca de soluções para os problemas da comunidade como um todo.

Nesse sentido, entende-se que há uma preocupação e uma ação coletiva da gestão escolar como o compartilhamento dos saberes e fazeres produzidos no âmbito do espaço pedagógico. Se colocando, dessa forma, na contramão da educação conservadora, hegemônica e excludente. Criando, assim, uma nova cultura no sistema escolar no que

tange educação e sociedade, representada por Gadotti como Pedagogia Transformadora, Revolucionária:

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

Enfim, dentro da concepção que ancora a prática pedagógica do educador das escolas do campo, que considera a realidade de vida do educando na construção de seu conhecimento, proposta de busca deste estudo, obteve-se êxito. As práticas aqui mostradas, fruto de uma longa e prazerosa convivência com os coletivos da Educação do Campo e comunidades rurais, dão as respostas para o questionamento da investigação.

Os resultados encontrados, no que diz respeito à empreitada pedagógica destes educadores, que vai para além do chão da escola campo, torna-se importante no sentido de ter-se percebido em suas ações, seus princípios éticos de formação. Dessa forma, fortalecendo suas identidades de militantes de uma educação transformadora. A postura pedagógica desses educadores é essencial para conduzir as atividades escolares trabalhando a memória, a cultura, os saberes, os fazeres e os valores do campo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se que as narrativas aqui apresentadas proporcionam uma visão sobre o fazer pedagógico dos educadores do campo no sentido de ser utilizada no processo de ensino-aprendizagem, a valorização dos saberes, fazeres e realidade cotidiana do educando do campo.

Entende-se, portanto, que a perspectiva pedagógica da Educação do Campo foge à lógica das escolas urbanocêntricas e da formação voltada para o mercantilismo. Por isso, trata-se de uma nova vertente para a formação do sujeito educando, buscando um ensino crítico, reflexivo e contextualizado histórico e espacialmente em seu território de origem. Dessa forma, estas práxis envolvendo uma proposta pedagógica que representa um novo desafio, por mexer com a didática, métodos e técnicas de ensino-aprendizagem, necessita, de fato, está ancora nos princípios que foram postos à formação do educador, nas Licenciatura em Educação do Campo - PROCAMPO.

Nesses princípios é considerado que educação voltada para os sujeitos do campo deve compreender que estes têm história que precisam ser compreendidas e

ressignificadas. Que têm uma origem própria, que participam de lutas sociais, têm nome e rostos, gêneros, raças, etnias e gerações diferenciadas. O que significa que a educação precisa levar em conta os conhecimentos que os sujeitos do campo possuem e constroem.

Por isso, dois aspectos precisam ser considerados na Educação do Campo: o primeiro, diz respeito à superação da dicotomia entre o território campo e território urbano e, o segundo, a necessidade de recriar os vínculos de pertencimento dos sujeitos ao campo. Esses dois aspectos somados a diversidade dos povos do campo exigem um processo educativo, que afirme sua identidade.

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

No entanto, para alcançar este fim, é preciso um processo educativo que favoreça a compreensão de toda a dimensão humana. Estas ideias afinam-se com a concepção de educação cujo processo de aprendizagem se efetiva melhor quando o conhecimento tem um significado para o sujeito educando, possibilitando a ele, compreender, usufruir ou transformar a realidade. Desta forma o conhecimento contribui para a conquista dos direitos e da cidadania, que historicamente foram e são negados aos Outros sujeitos, nesse caso, os viventes no campo. Sendo possível através de Outras Pedagogias realizadas por Outros Sujeitos Pedagógicos.

Em relação aos princípios expostos e as ações educativas do trabalhador docente (Outro Sujeito Pedagógico), Borges & Silva (2012) que diz o seguinte:

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

Os autores colocam que a experiência docente, também, é um espaço de produção de conhecimento que decorre de uma postura crítica sobre sua prática profissional, possibilitando uma análise reflexiva sobre *o que ensina, de como ensinar e para quem*

ensinar. Implica também, a reflexão sobre a postura docente nas relações com os educandos, bem como as inter-relações no sistema social, político e econômico.

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

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

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

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

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

Nessa questão, Gadotti nos coloca que por muito tempo a tradição pedagógica tentou ignorar essa crítica do educador. Contudo, é o educador crítico e consciente dos

limites e importância de suas ações pedagógicas e procura educar o educando, aprender, ensinando, sem renunciar ao risco de indicar um caminho, coloca: *é na prática da educação que o educador se educa {...} a prática de educar exige um esforço constante de atenção e renovação de si mesmo* (GADOTTI, 2010, p. 87).

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

Considero, portanto, que este trabalho realizado nas escolas do campo do território bragantino, contribua como incentivo na luta pela educação do Campo, na formação dos educadores e na formação de consciência crítica dos gestores escolares de comunidades rurais, assim como, gestores do coletivo educacional municipais que representam as ações afirmativas da educação do território campo.

THE PEDAGOGICAL PRACTICES OF THE EDUCATOR OF THE CAMPO DO TERRITÓRIO BRAGANTINO: A DIALOGUE WITH THE KNOWLEDGE AND EVERYDAY REALITY OF EDUCATING

ABSTRACT: The study addresses the Pedagogical Practices of the Educator of rural schools in Bragantino territory, graduated from the Degree in Rural Education (LEdoC - PROCAMPO), offered by the Federal Institute of Science and Technology Education - IFPA, campus Bragança / PA. The objective was to understand if these are developed in rural schools according to the theoretical / practical and ideological proposal required by the Pedagogical Political Project of the course, which considers the students' daily context in their knowledge and practices as constitutive elements in the educational process. For that, educators' narratives, classroom observation and document analysis were used as research instruments. As a result, it was possible to identify that the activities developed in the school context have contents that lead to the recognition of the identity of these educators as a subject in the field, as well as the recognition of the student's daily life in their pedagogical practices.

Keywords: Rural Education; Degree in Rural Education; Pedagogical Practice; Daily Knowledge and Practice

REFERÊNCIAS

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

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

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

ARROYO, M. G. (2001) **Currículo, Território em Disputa**. Petrópolis, RJ.

ARROYO, M. G. (2004). **A Educação Básica e o Movimento Social do Campo**. In: ARROYO, M. G; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (org.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis, Vozes.

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

BORGES, H. da S.; SILVA, H. da (2012) **A Educação do Campo e a Organização do Trabalho Pedagógico**. In: GHEDIN, E. (Org.). **Educação do Campo- Epistemologia e Práticas**. 1 ed. São Paulo: Cortez.

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

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

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

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

CALDART, R. S. (2004). **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo, Expressão Popular, 2004.

FERNANDES, B. M. (1999) **Por uma Educação do Campo: a educação básica e o momento social do campo.** Brasília.

FERNANDES, B. M. (2005). **Os campos de pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais.** In: I Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo, Brasília, 19 a 22 de setembro.

FREIRE, P. (1992). **Educação Como Prática da Liberdade.** Ed. Paz e Terra Ltda. Rio de Janeiro.

FREIRE, P. (2003) **Educação e Atualidade:** Brasileira; Instituto Paulo Freire.

FREIRE, P. (2009). **Pedagogia do oprimido.** 48. reimp. São Paulo: Paz e Terra.

FRIGOTTO, G. (2008). **Interdisciplinaridade Como Necessidade e Como Problema nas Ciências Sociais.** Revista Centro de Educação e Letras v.10, nº1. P- 41-62.

FRIGOTTO, G. (2010) **A Educação Como Campo Social de Disputa Hegemônica.** Ed. Vozes. São Paulo: Cortez

FRIGOTTO, G. (2010) **Educação e a Crise do capitalismo Real.** Ed. Vozes. São Paulo: Cortez.

FRIGOTTO, G. (2010). **Projetos Societários Contra- Hegemônicos e Educação do Campo: desafios de conteúdos, métodos e forma.** In: MURANIN, BELTRAME, CONDE E PEIXER (org.). **Educação do Campo – Reflexões e Perspectivas.** Florianópolis: Insular.

GADOTTI, M. (1991). **Convite à leitura de Paulo Freire.** 2. ed. São Paulo: Scipione,

GADOTTI, M. (1999). **História das idéias pedagógicas.** São Paulo: Ática.

GADOTTI, M. (2010) **Pedagogia da Praxis.** Ed. Vozes. São Paulo: Cortez.

GADOTTI, M. (2010). **Concepção Dialética da Educação.** In: Ed. Vozes. São Paulo: Cortez.

GADOTTI, M. (2010). **Educação e Luta de Classes.** In: Ed. Vozes. São Paulo: Cortez.

GADOTTI, M. (2010). **Educação e Mudança Social.** In: Ed. Vozes. São Paulo: Cortez.

GADOTTI, M. (2010). **Filosofia Crítica da Educação.** In: Ed. Vozes. São Paulo: Cortez.

GHEDIN, E. (2012). **Educação do Campo – Epistemologia e Práticas.** 1ed. São Paulo: Cortez.

GRAMSCI, A. (1982) **Os Intelectuais e a Organização Cultural.** Trad. De Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

HAGE, S. M. (2005) **Educação na Amazônia: Identificando Singularidades e Suas Implicações Para a Construção de Proposta e Políticas Educativas Curriculares.** In: Educação do Campo na Amazônia. Gráfica – Editora Gutenberg Ltda. Belém/PA.

HAGE, S. M. (2011). **Movimentos sociais do Campo e Educação: referências para análise de políticas públicas de educação superior**. Universidade Federal do Pará – UFPA, Rev. Eletrônica de Educação, v. 8, n. 1, p.133-150.

HAGE, S. M. (2014). **Transgressão do paradigma da (multi) seriação como referência para a construção da escola pública do campo**. Educ. Soc., Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1165-1182, out.-dez.

HAGE, S. M.; BRITO, M. M. B. (2014) **Acesso das Populações do Campo à Universidade Pública: Estudo sobre o PRONERA e o PROCAMPO na UFPA**. UFPA.

IFPA. (2008). **Edital nº 023/2008.1º processo seletivo do curso de licenciatura Plena em Educação do Campo**. Belém: IFPA.

IFPA. (2009) **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Ciências humanas e Sociais e Ciências da Natureza e Matemática**. Belém: IFPA.

IFPA. (2009). **Listagem dos Alunos Matriculados no PROCAMPO – IFPA Bragança**. Bragança – PA.

INEP/MEC. **Sinopse Estatística da Educação Básica: Censo Escolar 2002, 2010, 2011**. IPEA/ MEC. Brasília. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS (INEP). **Censo Escolar (2011, 2012, 2013)**. Disponível em: <http://www.inep.gov.br>.

MAGALHÃES, L. M. F. (1992) **Educação ambiental**. In: OLIVEIRA, N. P. (Org.). **Meio Ambiente: qualidade de vida e desenvolvimento**. Belém, UFPA, NUMA

MOLINA, M. C. & ANTUNES-ROCHA. Monica e Maria Izabel. (2014) **Educação do Campo, Histórias, Práticas e Desafios no Âmbito das Políticas de Formação de Educadores – Reflexão sobre o PRONERA e o PROCAMPO**. Rev. Reflexão e Ação, Sta. Cruz do sul, V22, p. 222-253, jul/dez.

MOLINA, M. C. (2004). **O desafio para os Educadores e as Educadoras do Campo**. In. KOLING, Edgar J. CERIOLI, Paulo, CALDART, Roseli S. **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília-DF, 2004.

MOLINA, M. C. (2012) **Escola do Campo**. In: CALDART, Roseli S. (et al) (Orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular.

MOLINA, M. C. (2014) **Análises de Práticas contra-hegemônicas na formação de Educadores: reflexões a partir do Curso de Licenciatura em Educação do Campo**. In: SOUZA, J. V. (Org.). **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas: Autores Associados.

MOLINA, M. C. (2015) **Expansão das Licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades**. Ver. Educar. Curitiba- Brasil, nº55, p. 145-166, jan/mar. Editora UFPR.

MOLINA, M. C.& HAGE, S.M; XAVIER, S. B. (2013) **Educação do Campo e Educação Superior: Tensões e Desafios em busca da Igualdade Social**. In JEZINE, E. BITTAR, M. (Orgs.) **Políticas de Educação Superior no Brasil: expansão; acesso e igualdade social**. Ed. UFPB,103-123.

MOLINA, M. C.; JESUS, M. C. e AZEVEDO, S. M. S. (Orgs). (2004) **Educação do Campo: Contribuições para a construção de um Projeto de Educação do Campo**. Brasília-DF, 20

MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. (2011) **Licenciaturas em Educação do Campo - Registros e reflexões a partir das experiências piloto**. (UFMG;UnB; UFS e UFBA) Belo Horizonte: Autêntica Editora, (Coleção Caminhos da Educação do Campo - 5).

MOLINA, M. C.; SÁ, Mônica Castagna & Lais Mourão. (2011) **A Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília: Estratégias Político-pedagógica na Formação de Educadores do Campo**. In: Antunes-Rocha e Martins (orgs.). **Educação do Campo – Desafios para a Formação de Professores**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, (Coleção Caminhos da Educação do Campo 1).

OLIVEIRA & MONTENEGRO, ARANHA, L. N., ALBUQUERQUE, J. L. de. (2010) **Panorama da Educação do Campo**. In: BELTRAME, CONDE & PEIXER (Orgs). **Educação do Campo- Reflexões e Perspectivas**. Florianópolis. Ed. Insular, 2010.

PLANO DE AÇÃO ADMINISTRATIVO E PEDAGÓGICO DA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL RAIMUNDO MARTINS FILHO: (2014) “O processo de Formação da comunidade Escolar a partir da Realidade Local” - Bacuriteua- Bragança/PA.

RELATÓRIO ANUAL (2015) **Coordenação de Educação do Campo – SEMED/Prefeitura Municipal de Bragança**.

RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO (2015) **Curso de Licenciatura em Educação do Campo – habilitações em Ciência da Natureza e Matemática e Ciências Humanas de Sociais**. IFPA: Bragança

RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO (2015) **Curso de Licenciatura em Educação do Campo**. Bragança/PA

SAVIANI, D. (2007) **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. Campinas, SP: Autores associados.

SOUZA, M. A. de. (2010) **A Educação do Campo na Investigação Educacional: quais conhecimentos estão em construção?** In: MURANIN, BELTRAME, CONDE E PEIXER (org.). **Educação do Campo – Reflexões e Perspectivas**. Florianópolis: Insular.

VASCONCELLOS, C. dos S. (2000) **Planejamento de ensino-aprendizagem e Projetos políticos Pedagógicos**. São Paulo: Libertad.