

Formação de Professores do Campo na Amazônia Paraense: um Olhar Sobre as Práticas Sociais de Linguagens

Rural Teachers Training in the Paraense Amazon: a Look at about Social Language Practices

Maria Jacione da Silva Freitas^a; Miranilde Oliveira Neves^{*a}; Júlio César Suzuki^a

^aInstituto Federal do Pará. Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural e Gestão de Empreendimentos Agroalimentares. PA, Brasil

^{*}E-Mail: miranilde.oliveira@ifpa.edu.br

Resumo

Ao se refletir sobre a importância da formação contínua nas escolas do campo, particularmente, no que tange às práticas sociais de linguagens desenvolvidas por educadores na Amazônia Paraense, surge a necessidade de um olhar minucioso, uma vez que, partimos do pressuposto de que o educador, tendo formação contextualizada e dentro da realidade local, poderá contribuir com maior ênfase para uma aprendizagem crítica e reflexiva dos estudantes para os quais leciona. Neste sentido, este estudo teve o objetivo geral de compreender o processo de formação contínua dos professores voltado para as práticas sociais de linguagens e como ele se relaciona com a educação do campo. Desse modo, optou-se, metodologicamente, pela abordagem qualitativa. O levantamento de dados ocorreu por meio de um grupo focal formado por oito professores do polo onde aconteceu a investigação: polo educacional de Tessalônica, localizado na Vila de Tessalônica, em Irituia-Pará. A experiência permitiu perceber as práticas pedagógicas no âmbito das práticas sociais de linguagens, com maior interação. Os resultados revelaram a necessidade de formação contínua, como também de material pedagógico que deva dialogar com a realidade do campo. A pesquisa contribuiu no sentido de envolver a comunidade escolar na formação, durante oficinas que foram ministradas e gerou um caderno pedagógico construído em parceria com os participantes, mas pode-se inferir que ainda existe a necessidade de novos estudos sobre a temática, os quais podem contribuir em larga escala para essa discussão.

Palavras-chave: Educação do Campo. Formação Contínua. Irituia.

Abstract

Reflecting on the importance of continuing training in rural schools, particularly with regard to the social practices of languages developed by educators in the Amazon region of Pará, requires a detailed look, since we start from the assumption that educators with contextualized training and within the local reality will be able to contribute with greater emphasis to the critical and reflective learning of the students who learn. With this in mind, the general aim of this study was to understand the process of continuous teacher training focused on social language practices and how it relates to rural education. In this way, we opted for a qualitative approach. The data was collected through a focus group made up of eight teachers from the center where the investigation took place: the Tessalônica educational center, located in the village of Tessalônica, in Irituia-Pará. The experience allowed pedagogical practices to be seen in the context of social language practices, with greater interaction. The results revealed the need for ongoing training, as well as pedagogical material that dialogues with the reality of the countryside. The research contributed to involving the school community in training during workshops that were given and generated a pedagogical notebook built in partnership with the participants, but it can be inferred that there is still a need for further studies on the subject, which can contribute on a larger scale to this discussion.

Keywords: Rural Education. Continuing Training. Irituia.

1 Introdução

Na história do Brasil, temos visto a fragilidade na formação docente, e quando o foco é 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 de um projeto de sociedade e de campo que tem sido construído ao longo dos anos. Arroyo et al. (2004) defende a necessidade de políticas e projetos de educadores do campo, para tanto, é preciso que haja políticas e projetos consistentes e conspícuos, os quais possam contribuir com a formação contínua das educadoras e dos educadores; porque caso não haja formação adequada, será mais difícil contribuir com os estudantes por uma educação transformadora.

O objeto do estudo centrou-se na investigação do processo de formação contínua dos professores do Polo Educacional de Tessalônica, 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 compreender o processo de formação contínua dos professores voltado para as práticas sociais de linguagens e como ele se relaciona com a educação do campo no polo Tessalônica, em Irituia-Pará.

Ao longo da pesquisa constatamos que a formação docente não é um processo estático; é uma ação que deve ser construída, sempre pensando na prática docente. Por

isso, uma formação contínua que foque nas práticas sociais de linguagens dos professores do campo é, sem dúvida, uma estratégia pedagógica para garantir aprofundamento teórico, prático e superação de muitas dificuldades enfrentadas no campo no contexto da Amazônia, pois a luta dos povos do campo é intensa (Silva; Neves, 2021).

A luta dos povos do campo na Amazônia paraense é incessante, principalmente, no que tange à educação do campo, em especial, a formação de professores, os quais são os principais agentes dentro da comunidade escolar.

Assim, a pesquisa apresenta contribuições efetivas no campo das linguagens e ao longo do texto, será observado como a representatividade dos resultados tem muito a nos dizer: é o caso da ausência de formação contínua, necessidade de pensar estratégias em curto, meio e longo prazo, de ofertar formação contínua aos professores do campo, dentre outras questões que só o contexto docente e um estudo sobre as diferentes realidades que temos no Brasil e na Amazônia serão capazes de responder e assim, abrir espaço para novas e apuradas discussões e respostas a tantas questões que a formação docente traz.

2 Material e Métodos

Após recebimento do parecer consubstanciado do Comitê de Ética da Plataforma Brasil, sob o nº 5244266 (Instituto Evandro Chagas/IEC/SVS/MS), o estudo foi desenvolvido em uma escola localizada no campo, em Irituia, município que se localiza no mesorregião do 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 2022, sua população era de 34.353 habitantes.

Os participantes da pesquisa foram oito professores dos anos iniciais na escola polo e anexas de Tessalônica – área rural do município de Irituia do interior do estado do Pará. Além 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 falta de formação contínua. Vale ressaltar que a escolha da quantidade de oito professores, ocorreu devido ao fato de no ano da pesquisa, só haver essa quantidade de profissionais que atuavam no 2º ano do ensino fundamental – foco da investigação.

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 por meio 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 contribuem para a caracterização de determinados grupos, como: a distribuição por idade, sexo, procedência, nível de escolaridade etc. É válido destacar que esta pesquisa se caracterizou como uma pesquisa-participante. Nessa perspectiva, participamos ativamente de todos os momentos de discussões, análises e apontamentos de possíveis mudanças relacionadas à formação contínua; além disso, estivemos 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).

Escolhemos a pesquisa-ação porque ela 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 participantes da pesquisa. Sobre isso, Gil (2010, p. 42) afirma que se trata de uma “metodologia para intervenção, desenvolvimento e mudança no âmbito de grupos, organizações e comunidades”, por isso se adequa bem ao contexto.

A formação de professores, por ser uma parte dessa pesquisa, (pesquisa ação), foi organizada por meio 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 (Gatti, 2012, p.7).

A experiência com o grupo focal permitiu que dialogássemos juntos, mas cada um expôs seu ponto de vista. Foram seguidos todos os critérios exigidos, mas de forma dinâmica e descontraída, o que contribuiu para que os docentes pudessem expor suas realidades na escola e corroborou para uma caracterização metodológica muito válida para a referida pesquisa.

3 Resultados e Discussão

Durante os anos de 2021 e 2022, foi desenvolvida a pesquisa em nível de mestrado profissional. Este tópico 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. Dessa forma, veremos o fazer pedagógico dos professores: práticas reveladas no território escolar.

3.1 Visão sobre a formação contínua

No que se refere à formação contínua, os docentes, predominantemente, responderam que precisam de formação e demonstraram por meio de seus comentários, a importância que atribuem a ela, como destaca a seguinte docente: “Uma grande necessidade de estar buscando novos conhecimentos” (Docente A), na mesma direção, outro docente destacou que “Ela é necessária, sempre, pois o tempo passa e precisamos nos atualizar” (Docente B). Nessa perspectiva, é inadmissível que ainda sejam negadas, a esses profissionais, políticas públicas de formação contínua, algo tão necessário para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem nas escolas do campo, pois

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 o poder público tem negado formação aos professores que trabalham nas salas de aulas nas escolas do campo.

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 em que ele está inserido. Nessa perspectiva, “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria x Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo” (Freire, 2014, p.11).

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.

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

No que se refere à formação nas práticas sociais de linguagens, notamos no discurso dos professores que a maior parte não recebeu formação com foco nas práticas sociais de linguagens; assim, as respostas deixam em evidência, a ausência de formação nas práticas sociais de linguagens.

Um dos participantes relatou: “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 no mesmo sentido 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).

Logo, se verifica que o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa -PNAIC foi mencionado como única experiência de formação, o que mostra a precariedade de formação para esses profissionais, pois foi citada somente a experiência com o PNAIC, o que se considera mínimo, diante das possibilidades de políticas públicas de formação contínua para o professor do campo da Amazônia paraense.

O que a pesquisa mostra por meio do conteúdo gerado pelos participantes é que, grande parte dos docentes que estão nas salas de aulas das escolas que compõem o polo educacional de Tessalônica, não tem recebido essa formação tão necessária. Isso é um elemento 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 do campo nessa perspectiva dos letramentos.

3.3 Práticas de letramentos e relação com a educação do campo

No que se refere ao trabalho do professor com as práticas de letramentos e sua relação com a educação do campo, 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 a temática, 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), 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 com os quais eles convivem aqui na comunidade.” (Docente E), assim, o docente destacou pontos importantes e fundamentais para o diálogo com os participantes, 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; o docente poderá usar 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, p.65) afirmam que “a escola é tomada como autêntico lugar de comunicação e as situações escolares como ocasiões de produção/recepção de textos”.

A pesquisa apontou, a partir das entrevistas, que muitos docentes trabalham com práticas de letramentos. Esse foi um fator importante, pois segundo Freire (2014, p.15):

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.

Sabemos o quanto 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. Foi válido notar como eles ressaltam, em seus discursos, as práticas de letramentos, como os alimentos da localidade; é um fator importante, pois as práticas de letramentos quando nos

direcionam a pensar na formação integral do ser humano, ajudam 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 uma 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.

Todos os elementos expostos 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. Fica nítido o quanto o docente possibilita aprendizagens significativas quando consegue fazer essa ponte entre os saberes.

3.4 O currículo na Educação do Campo

No questionamento feito aos docentes sobre a relação entre a Educação do Campo e o Currículo, a maior parte demonstrou 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 sobre o distanciamento do currículo com a escola no campo, muito bem exposto por (Ramos, 2016, p.224), quando este ressalta 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 ressaltou: “Não. Mas faço a minha parte, buscando alternativas”. (Docente F). Ambos os discursos mostram que ainda que o currículo não esteja direcionado aos estudantes do campo, eles buscam metodologias de ensino para adequar suas práticas à realidade.

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 foi apresentado pelos docentes

entrevistados, nota-se 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, potencializa os estudantes do campo na afirmação de suas memórias e culturas.

3.5 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 conectavam elementos do território local e se, sim, de que forma isso ocorria. Alguns dos docentes destacaram pontos relevantes e fundamentais para o diálogo com os princípios da educação do campo, como esta docente que corroborou: “Sim, valorizando a história dos seus pais e avós”. (Docente B). Outro docente respondeu: “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 apresentado em uma das respostas que trabalha a valorização das histórias dos pais e avós dos estudantes, o que estimula as 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 contribuem 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 ultrapassa as grades curriculares. É libertária.

Outro elemento que nos chamou atenção foi a resposta de um dos docentes, o qual ressaltou as “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”.

Sabemos que antes de a criança ler e escrever qualquer

fenômeno, ela já sabe muito 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, envolvendo práticas de letramentos.

3.6 A metodologia do educador: o fazer pedagógico

Os docentes, ao serem questionados sobre a metodologia e o diálogo com a educação do campo, a maior parte, afirmou que a metodologia trabalhada por eles, 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 sobre essa questão, um docente afirmou que “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

[...] voltado 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, contribuem 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). É preciso um letramento conectado com a realidade, amplo, trabalhado de forma interdisciplinar, pois não toleramos mais um ensino fragmentado e desconectado dos contextos de cada um.

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.

3.7 A linguagem no espaço da sala de aula

No início da conversa sobre a valorização da linguagem do estudante na sala de aula, um dos docentes enfatizou: “Valorizando a fala deles, eles mesmos, 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, nota-se o quanto 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 à 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 dentro dos coletivos e da história.

3.8 Práticas sociais de linguagem e desafio do professor do campo no município de Irituia

A maior parte dos docentes entrevistados elencaram 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 momentos de reflexão da prática dos docentes. Ainda neste contexto, foi citado nas entrevistas que um dos desafios é a “Ausência de oficinas metodológicas para a educação no campo.” (Docente B), fica nítido o quanto esses profissionais precisam de formação. Este foi um elemento que apareceu em várias questões. Em síntese, os discentes do polo Tessalônica 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 há leis que amparam a formação, como também recursos, mas que, ao longo dos anos, não têm sido políticas priorizadas. Além da ausência de formação, “Falta de materiais pedagógicos para ajudar o professor” (Docente G). nesse sentido, 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 Tessalônica 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.

3.9 A metodologia do educador: o fazer pedagógico

Ao serem questionados sobre a metodologia e o diálogo com a educação do campo, a maior parte dos docentes afirmou que a metodologia trabalhada por eles dialoga diretamente com as propostas direcionadas à educação do campo, e houve várias respostas 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.

Para Arroyo (2009, p.27), o propósito da educação do campo deve estar

[...] voltado 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 questão 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) e corroborando com ele, 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 sobre o fato de 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, a palavra açaí e reflitam, por exemplo, sobre a importância desse alimento para a alimentação das famílias camponesas.

O educador dos anos iniciais pode sim trabalhar letramentos para a vida, desenvolvendo outras habilidades que não sejam focados na BNCC, pois outros saberes que não sejam somente os globais, dos morangos que os livros didáticos já falam, e falam a partir dos próprios contextos, 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 fiquem só com o conhecimento local, mas o que defendemos aqui é que o livro didático não pode ser a única fonte de pesquisa que chegue às 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 do campo enfrentam, ainda resistem e procuram valorizar as histórias de seus estudantes.

Ressaltamos que o desenho de nosso percurso metodológico foi de investigação, mas também de intervir junto aos participantes. Dessa forma, foram ofertadas oficinas para os docentes entrevistados. As oficinas abriram possibilidades para que os docentes do campo pudessem 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.

Outra contribuição da pesquisa foi a construção de

um caderno pedagógico. Ele trouxe “o cheiro e o sabor da Amazônia”. As atividades propostas são bem explicativas e orientam o educador, a fim de que ele possa adequar de acordo à realidade local. O caderno pedagógico será utilizado no 2º ano do Ensino Fundamental, como material de apoio no fortalecimento das práticas sociais de linguagens. Ele está dividido em duas 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 e estão disponíveis na plataforma Youtube com acesso gratuito.

4 Conclusão

Observamos que a realidade educacional do campo está sobre a lógica das relações de mercado e sofre com a mercantilização da educação. 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. Entretanto, 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.

Ao comparar a teoria estudada por meio de vários autores com a prática dos professores, a partir da problemática levantada, a pesquisa demonstrou que há ausência de formação de professores do campo na especificidade das práticas sociais de linguagens no polo educacional de Tossalônica; mas revelou que mesmo diante da ausência têm buscado aproximar teoria e 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 que estejam voltadas para as práticas sociais de linguagens na Educação do Campo.

A educação do Campo na Amazônia Paraense, em especial em Irituíta, 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 e necessita de que esteja garantida a reforma agrária, o respeito às diferentes culturas e identidades do campo.

A educação do Campo precisa ser mais bem incorporada, 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 bem mais no debate da educação do campo, com grupos de pesquisa que sejam mais voltados para as práticas de intervenção. É preciso “ganhar 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 dos camponeses letrados e libertos 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 e esse fato precisa ser reconhecido pela sociedade em geral.

Referências

- ARROYO, M.G. A educação básica e o movimento social do campo. In: ARROYO, M.G. CALDART, R.S. MOLINA, M.C. Por uma educação do campo. Petrópolis: Vozes, 2004.
- ARROYO, M.G. (Org). Por uma educação do campo. Petrópolis: Vozes, 2009.
- ARROYO, M.G. Política de formação de educadores do campo. Cad. Cedes, v.27, n.72, p.157-176, 2007
- BRASIL. 2007. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. Disponível em Panorama do Censo 2022 (ibge.gov.br)
- CALDART, R.S. Por uma Educação do campo: traços de uma identidade. In: KOLLING, E.J. et al. Educação do campo: identidade e políticas públicas. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002.
- COELHO, S; CASTRO. M. O processo de letramento na Educação Infantil. Pedag. em Ação, v.2, n.2, p.1-117, 2010.
- DINIZ F.P.S.; COSTA, A.C.L.; DINIZ, R.E.S. Territórios, rizomas e o currículo na escola. Ver a Educ., v.12, n.2, p.313-328, 2011.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2014.
- GATTI, B.A. Grupo Focal na pesquisa em Ciências Sociais e humanas. Brasília: Líber Livro, 2012.
- GIL, A.C. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2010.
- OLIVEIRA, M.M. Como fazer pesquisa qualitativa. Recife: Bagaço, 2005.
- RAMOS, M. O currículo na perspectiva de classe: desafios e possibilidades para a educação profissional. Rev. Educere et Educare, v.11, n.23, 2016.
- SILVA, C.A.A.; NEVES, M. O. práticas de linguagem na Amazônia Paraense. Ensino, v.22, n.2, 2021, p.236-242.
- THIOLLENT, M. Metodologia da pesquisa-ação. São Paulo: Cortez, 2011.