

## **A FORMAÇÃO INICIAL DE EDUCADORES NA AMAZONIA PARAENSE: A EXPERIENCIA DO PIBID – PEDAGOGIA/CASTANHAL**

**BRITO, Alessandra Dias<sup>1</sup> – UFPA**  
[alessandradas.brito@gmail.com](mailto:alessandradas.brito@gmail.com)

**FONSECA, Joel Dias<sup>2</sup> – UFPA**  
[Jdjoel48@gmail.com](mailto:Jdjoel48@gmail.com)

**Eixo Temático: Educação e trabalho docente: formação, remuneração, carreira e  
condições de trabalho; práticas de iniciação à docência.**

**Resumo:** o estudo em questão se propõe a analisar o diálogo entre a Universidade e a Educação Básica do Campo tendo *lócus* de estudo a experiência do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID) da Universidade Federal do Pará - UFPA, do Campus Universitário de Castanhal. O estudo de abordagem qualitativa definiu o estudo de caso como método de investigação; e a observação participante como técnica de coleta de dados. O aporte teórico tem como fundamento o conjunto de materiais produzidos sobre a Educação do Campo e sobre a Formação de Educadores, com destaque para a formação de educadores do campo. O estudo, constatou que as metodologias e as intervenções pedagógicas realizadas pelo PIBID permitiram a construção do conhecimento sobre o exercício da práxis no campo da Educação do Campo, bem como os fundamentos do trabalho pedagógico em escolas localizadas em território que merece maior atenção por parte das políticas públicas, como é o caso do meio rural.

**Palavras-Chave:** Formação de Educadores, Educação do Campo, Relação Universidade-Educação Básica.

### **INTRODUÇÃO**

Sabemos que a Amazônia é constituída de realidades complexas e diversas. Sua complexidade é permeada por heterogeneidades ambientais e socioculturais que se expressam seja no rico conjunto de seu ecossistema, ou na constituição de populações que habitam tanto o espaço urbano quanto o rural, a exemplo dos grupos indígenas, quilombolas, ribeirinhos, sem-terra, assentadas, pescadores, camponeses, posseiros, migrantes, entre outras populações (CORRÊA e HAGE, 2011). Trata-se de famílias, de pessoas de diferentes idades,

---

<sup>1</sup> Graduanda de licenciatura plena em Pedagogia -UFPA

<sup>2</sup> Mestrando em Educação- Programa de pós graduação /PPGED-UFPA

comunidades, organizações e movimentos sociais que apesar da frieza dos dados estatísticos, demarcam seu território e constroem sua própria forma de existência social. Estes grupos convivem no espaço geográfico amazônico e constroem neste território relações específicas, apesar de possuírem diferentes identidades no âmbito de uma identidade comum.

Estas especificidades constituem o material por excelência que deve embasar os processos de formulação e implementação de práticas educativas na referida região, visto que não se pode pensar um território a partir do território de outros sujeitos; tal atitude traz sérios prejuízos a constituição da identidade territorial dos grupos sociais camponeses ampliando sua exclusão e alienação. É neste contexto que o PIBID – Pedagogia/Castanhal está inserido, de modo a contribuir no enfrentamento ao histórico distanciamento existente entre o curso de Pedagogia e a realidade das escolas do meio rural. Este processo se dá através da inserção dos bolsistas do subprojeto no cotidiano vivido em instituições de ensino instaladas naquele ambiente, de modo a proporcionar-lhes um olhar mais abrangente sobre a qualidade, o alcance e as finalidades das políticas públicas de educação ofertadas aos povos do campo.

Desta forma, faz necessário analisar as práticas formativas do PIBID-Pedagogia/Castanhal junto as escolas rurais em que o projeto atua comunidades rurais no sentido para o fortalecimento do projeto educativo defendido pelo movimento da Educação do Campo no nordeste paraense a partir das atividades protagonizadas pelos graduandos de Pedagogia da Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus Universitário de Castanhal.

Acreditamos que inserindo os futuros pedagogos no ambiente rural e, mais especificamente no interior da escola de ensino fundamental ali em funcionamento, o projeto estará contribuindo com a formação inicial docente mais abrangente e problematizadora, frente ao atual quadro da educação pública no nordeste paraense. O estudo foi delineado com base no paradigma qualitativo. De acordo com Bogdan e Biklen (1994) o paradigma qualitativo considera as implicações dos valores e crenças de um indivíduo ou grupo social, e estabelece relações com o conjunto de representações, hábitos, atitudes e opiniões dos sujeitos informantes; consegue ainda adentrar a complexidade de um determinado fenômeno, processo ou caso, não se limitando aquilo que é observável, mas procura ir além, sempre com base na leitura de um determinado comportamento.

No âmbito da pesquisa qualitativa foi adotado, enquanto método o estudo de caso, num método utilizado com frequência pelas ciências sociais para três finalidades básicas: explorar, descrever e explicar (YIN, 1994). Da mesma forma, Gomez, Flores & Jimenez

(1996), partindo de uma tentativa de sintetizar o conceito afirma que, se conduzida corretamente, os objetivos que norteiam o Estudo de Caso podem ser semelhantes aos da investigação educativa, a qual também se propõe a explorar, descrever, explicar, avaliar e/ou transformar.

## **PARA INICIO DE CONVERSA**

Ao citar Duarte (1986), Saviani (2009) afirma que a história da formação docente não é um assunto tão novo, uma vez que Comenius foi o primeiro a pensar no projeto de formação para educadores. De acordo com o autor, no ano de 1684 em Reims, o Clérigo João Batista de La Salle, institui no Seminário dos Mestres o primeiro estabelecimento de ensino destinado à formação docente.

Para Tanuri (2000), a consolidação do conceito de escola normal, destinada a formar professores leigos, ocorre somente com a Revolução Francesa. Contudo, a institucionalização docente ocorreu somente no século XIX quando o problema da instrução popular é colocado em pauta. Segundo Saviani (2009) é a partir deste período que se inicia a discussão em torno do processo de criação de Escolas Normais enquanto instituições encarregadas de preparar e capacitar pessoas para o livre exercício do ofício professoral.

Em 1795 é implantada em Paris a primeira escola nova, e em 1802 é introduzido na Itália por Napoleão o mesmo projeto de escola, o qual se destinava a formar professores para o ensino secundário. Entretanto, tal experiência transformou-se em uma “instituição de alto estudo, deixando de lado qualquer preocupação com o processo didático-pedagógico” (SAVIANI, 2009, p.143).

O modelo de educação implantado no Brasil é resultado da herança colonial europeia. De acordo com Tanuri (2000) “o modelo que se implantou foi o europeu, mais especificamente o francês, resultante de nossa tradição colonial e do fato de que o projeto nacional era emprestado às elites, de formação cultural europeia” (p.63). O modelo de educação que se consolidou no Período Colonial com os Jesuítas e posteriormente pelo o estado português cresceu, mas de maneira precária.

Tal modelo educacional não atendia as necessidades da classe trabalhadora, pois não possuía a mesma orientação didático-pedagógica direcionada aos filhos da classe média. As camadas populares eram atendidas por professores em salões ou em grandes espaços

caracterizando assim a substituição das antigas aulas instituídas pelo Marquês de Pombal após a expulsão dos jesuítas em 1763 (LEMME, 2005).

A maioria das escolas de educação básica, sobretudo aquelas situadas no meio rural encontravam-se em situações precárias, na qual a grande parte dos professores eram desprovidos de qualquer formação profissional na área da educação. Este cenário começa a passar por transformações com o término da primeira guerra mundial. Neste período a educação sofreu um intenso processo de mudança em virtude do desenvolvimento industrial, o qual contribuiu para trazer enorme contingente de imigrantes altamente capacitados para se inserir no mercado de trabalho.

Estas transformações foram determinantes para fortalecer as ideias do movimento pedagógico da Escola Nova, sob a influência dos principais intelectuais da época: Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira. A condução do processo de reforma da educação que buscou democratizar o acesso a educação para as camadas populares foi motivada pela necessidade de dar continuidade ao crescimento industrial que estava ocorrendo no período.

Uma das formas de alcançar tal finalidade seria por meio da criação de um sistema de educação que buscasse reunir formas, modalidades e métodos de ensino que atendesse as necessidades da classe popular e ao mesmo tempo buscasse caminhos possíveis para dar ao trabalhador a instrução necessária, no sentido de capacitá-lo profissionalmente para as atividades exigidas pelo mercado do trabalho.

É a partir deste contexto que se instaura no Brasil o movimento pedagógico conhecido como Pioneiros da Educação Nova que lança em 1932 o seu primeiro Manifesto. Tal Manifesto representa um divisor de águas na história da educação no país, não somente pelo seu caráter único, mas também pelo seu cunho abrangente, se considerarmos a realidade da época.

De acordo com Lemme (2005) o manifesto dos Pioneiros representa um marco na história da educação no Brasil, não apenas por se tratar de um documento histórico de caráter altamente abrangente no que diz respeito ao processo de construção de uma política nacional de educação e ensino, mas, também porque se constitui no único documento no gênero em toda história da educação brasileira.

O movimento de modernização da educação e do ensino no Brasil em 1932 foi constituído de vinte e cinco representantes, além de outros tantos educadores que deram apoio

as ideias revolucionárias destes educadores; os quais dentre estes, destaca-se Fernando de Azevedo: o redator do documento, e um dos mais ilustres e influentes líderes da mais intensa das reformas já realizadas no campo da educação e do ensino no país.

Analisando este documento é possível identificar algumas características centrais no delineamento das principais propostas e finalidades como, por exemplo, a concepção de educação natural e integral; a ideia de educação como direito de todos, e como dever do Estado; ensino de caráter público, construído e organizado sob as bases de sistemas que asseguram ao educando a possibilidade de ascender das escolas pré-primárias ao ensino superior.

Quanto aos professores, o Manifesto dos Pioneiros de 1932 defende a ideia de que os docentes de todas as modalidades e níveis de ensino precisam ser formados dentro de uma lógica que preza pela unidade, de maneira tal que possa constituir-se num coletivo de caráter profissional e que tenha plena consciência de suas responsabilidades perante a nação, os educandos e, sobretudo perante o povo.

Entretanto, para o êxito deste planejamento era necessário que o Estado assumisse o papel de oferecer as condições necessárias à realização deste plano, no sentido de assegurar remuneração condigna para que o professor tivesse possibilidades de desempenhar um trabalho com eficiência, dignidade e prestígio intrínseco e indispensável ao desempenho de seu ofício professoral (LEMME, 2005).

Em que pese o fato das mudanças no campo da educação não terem se efetivado logo após o lançamento do Manifesto dos Pioneiros, não podemos deixar de levar em consideração a forte influência que os discursos em favor da escola pública e gratuita tomaram neste respectivo período. E quando se fala na valorização da escola pública e gratuita é importante destacar a influência que o movimento exerceu na formação dos professores que passarão a exercer o magistério nas escolas públicas. Tais influências impactaram de forma direta na reforma universitária iniciada em 1932, pelo Ministro Francisco Campos, e expandida posteriormente para os outros estados brasileiros por Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo.

Nesse sentido Lemme (2005, p. 170) sustenta que:

Cedendo às influências de todo aquele movimento de renovação da educação e do ensino, que, como vimos, desde a década de 20, levava várias das Unidades Federadas a empreender reformas nesse setor, o Governo Revolucionário, pelo Decreto nº 19.402 de 14 de novembro de 1930, cria o Ministério da Educação e

Saúde, antiga reivindicação dos educadores brasileiros. Para ministro foi nomeado Francisco Campos, elemento ligado às idéias e às realizações do movimento de modernização do ensino, conforme assinalamos anteriormente. No ano seguinte, 1931, o novo ministro prepara e submete ao chefe do governo três importantes decretos, que são sancionados na mesma data de 11 de abril: o de nº 19.850, criando o Conselho Nacional de Educação, como “órgão consultivo do Ministro da Educação e Saúde nos assuntos relativos ao ensino”; o de nº 19.851, “que instituía o Estatuto das Universidades Brasileiras”; e o de nº 19.852, que dispunha sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro.

Porém, a preparação de professores continuava sendo uma das principais indagações feitas pelos signatários do Manifesto de 1932. Os Pioneiros sustentavam que até aquele momento a formação no Brasil em nível superior supervalorizava as profissões liberais como engenharia, medicina, e direito em detrimento da formação de professores. Por isso, Azevedo (1932, p. 62) afirmava que neste período era necessário o Estado investir numa formação universitária mais democrática e acessível à todos.

A Educação superior ou universitária, a partir dos 18 anos, inteiramente gratuita, como as demais, deve entender de fato, não somente a formação profissional e técnica, no seu máximo desenvolvimento como a formação de pesquisadores, em todos os ramos de conhecimentos humanos.

Com base nesta afirmação de Fernando de Azevedo é possível identificar a preocupação com uma formação que prezava pela ação do docente na escola. Tratava-se de uma das primeiras iniciativas em favor do reconhecimento de que a formação do professor devia ser diferenciada, que envolvesse disciplinas de caráter tanto pedagógico quanto psicológico, de maneira a contemplar o contexto econômico, social e político em transformação na época.

Em 1935 Anísio Teixeira criava as primeiras experiências na área de formação de professores em nível superior para atuar no Ensino primário. Tais experiências deram início a partir da criação da Universidade do Distrito Federal, na época com sede no Rio de Janeiro, e das quais faziam parte cinco Faculdades: a Faculdade de filosofia e Letras, a de Ciências, a de Economia Política e de Direito, a Escola de Educação e o Instituto das Artes. Para Azevedo (1976) a criação destas faculdades representava a preocupação de Anísio Teixeira em elevar o nível da profissão docente.

Cabe destacar que o envolvimento dos signatários do Manifesto de 1932 perante a precariedade do sistema educacional evidente no respectivo período histórico expressava a

necessidade do investimento na formação do professor e inclusive as ideias mais avançadas defendiam a formação em nível superior ao professor da época. Em meados de 1942, os cursos superiores se expandem em grande parte dos estados brasileiros, principalmente em virtude das reformas realizadas pelos pioneiros de 1932, mais especificamente Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo.

### **A RELAÇÃO UNIVERSIDADE - EDUCAÇÃO BÁSICA: construindo o diálogo.**

Quando trazemos para o debate a importância da implementação de políticas educacionais para o magistério da educação básica não podemos perder de vista o fato de que esta área em especial tem sido o campo de luta de muitos educadores ao longo da história da Educação no país.

O Plano Nacional de Educação (PNE) - de caráter plurianual - instituído sob determinação da Constituição Federal de 1988, artigo 214, se constitui enquanto instrumento fundamental no processo de articulação e integração das ações e responsabilidades do Estado quanto a organização do ensino, uma vez que o referido plano é o responsável pela promoção e desenvolvimento da qualidade do ensino a nível nacional.

Com a criação do Plano Nacional de Educação as tensões que se deram na década de 1990 tiveram como mote a elaboração da Lei nº 9.394/1996 que instituiu a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a construção do PNE que passaria a vigorar no período de 2001 a 2010 pela Lei nº 10.172/2001. Além disso, convém lembrar que a LDB 9.394/1996 que definiu o perfil da educação brasileira seguia orientações e diretrizes que se moldavam as demandas do mercado, pois no período em questão, mais especialmente no início dos anos de 1990, a doutrina neoliberal foi a responsável por desencadear a reforma do Estado, acompanhando, por assim dizer, o mesmo processo que ocorreu em grande parte da Europa e também em países da América Latina.

Em nível nacional, os princípios e valores do modelo hegemônico neoliberal passaram a exercer maior influencia nas definições do projeto de educação adotado no país e alcançou inclusive a área da formação de professores. As tensões geradas no âmbito deste campo tiveram maior intensidade com a criação de dispositivos legais que tornaram legítimas a formação de professores em nível superior, autorizou a criação de Institutos Superiores de Educação (ISE), bem como os cursos normais superiores ratificando, desta forma, a intenção

de impor ao país uma formação profissional no campo da educação, porém, uma formação de caráter técnico-profissionalizante.

A construção do PNE 2001/2010, do mesmo modo que a LDB nº 9.694/1996, também não ocorreu sem embates no cenário político. Em fevereiro de 1998 o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública se reúne para elaborar uma proposta de PNE, enquanto o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) coordenava a elaboração de outra proposta. Após dois anos de tensão entre as duas propostas de PNE, o projeto do Executivo Federal é enviado ao congresso nacional e é aprovado pela lei nº 10.172 para o período de 2001 a 2010.

Com a aprovação do PNE 2001/2010 foi traçado um conjunto de objetivos, metas e planejamentos que visavam orientar as ações do poder público no âmbito da educação em todos os níveis e modalidades. No capítulo IV, que trata especificamente sobre o Magistério da Educação Básica, o Plano estabelece diretrizes que pautam a necessidade de políticas referentes a formação do professor, bem como sua valorização, tais como:

- a) sólida formação teórica nos conteúdos específicos a serem ensinados na Educação Básica, bem como nos conteúdos especificamente pedagógicos;
- b) ampla formação cultural;
- c) atividade docente como foco formativo;
- d) contato com a realidade escolar desde o início até o final do curso, integrando a teoria à prática pedagógica;
- e) pesquisa como princípio formativo;
- f) domínio das novas tecnologias de comunicação e da informação e capacidade para integrá-las à prática do magistério;
- g) análise dos temas atuais da sociedade, da cultura e da economia;
- h) inclusão das questões relativas à educação dos alunos com necessidades especiais e das questões de gênero e de etnia nos programas de formação;
- i) trabalho coletivo interdisciplinar;
- j) vivência, durante o curso, de formas de gestão democrática do ensino;
- k) desenvolvimento do compromisso social e político do magistério; e
- l) conhecimento e aplicação das diretrizes curriculares nacionais dos níveis e modalidades da educação básica (BRASIL, 2001).

Contudo, é importante ressaltar que o cumprimento destas diretrizes dependia da elaboração de outras políticas ou programas por parte do governo e para solucionar este



problema é criado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) em 2007, o qual dá aos estados e municípios a possibilidade de implementar políticas de valorização e avaliação da qualidade da educação, alcançando inclusive a área da formação de professores (BRASIL, 2007). Neste contexto e tendo como finalidade atender a demanda referente ao item proposto no capítulo IV do PNE 2001/2010 que versa sobre a valorização do magistério, o Governo Federal lança no âmbito do PDE e mediante Portaria Normativa nº 38, de 12 de Dezembro de 2007 o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID).

O programa tem pautado a política de formação inicial de professores no Brasil e contribuído para elevar a qualidade do diálogo entre as escolas públicas de educação básica e a Universidade a nível nacional, bem como fortalecer a qualidade das atividades no âmbito acadêmico com vistas à formação inicial de professores nos cursos de licenciaturas nos Institutos Federais e Universidades.

De acordo com a lógica do programa, estudantes de licenciatura são inseridos no contexto das escolas públicas para desenvolver atividades didático-pedagógicas sob a supervisão de um supervisor (a) de área, o qual é um professor titular da escola, vinculado ao programa na condição de bolsista e cuja função é fazer a articulação entre a escola e a universidade. As propostas de projetos de iniciação à docência são apresentadas tanto por instituições federais de ensino superior, quanto por centros federais de educação tecnológica desde que estas possuam cursos de licenciatura, e cuja avaliação no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES seja satisfatória.

Cabe destacar também que é necessário a existência de parceria ou acordo de cooperação das IES com as redes de educação básica pública dos municípios, estados ou Distrito Federal, de modo a assegurar a participação nas atividades a serem desempenhadas pelos bolsistas na escola pública.

O PIBID – Sub Projeto Pedagogia/Castanhal está inserido neste contexto, de modo a contribuir no enfrentamento ao histórico distanciamento existente entre o curso de Pedagogia e a realidade das escolas do meio rural. Este processo se dá através da inserção dos bolsistas do subprojeto no cotidiano vivido em instituições de ensino instaladas naquele ambiente, de modo a proporcionar-lhes um olhar mais abrangente sobre a qualidade, o alcance e as finalidades das políticas públicas de educação ofertadas aos povos do campo.

## **DA UNIVERSIDADE PARA AS COMUNIDADES RURAIS DA AMAZONIA PARENSE**

Na execução das atividades de formação são utilizadas metodologias que favorecem a ação e o diálogo, bem como a troca de experiências, dentro e fora da instituição escolar, ou seja, entre os futuros docentes e aqueles que já atuam no magistério em comunidades rurais, no sentido de promover uma relação dialógica entre sujeitos envolvidos mais diretamente no debate acadêmico, e os sujeitos que já atuam profissionalmente no chão das escolas do meio rural.

No intuito de concretizar este objetivo citamos experiências construídas nos municípios de Igarapé-açu, São Francisco e Castanhal destacados logo abaixo:

### **a) Comunidade Nossa Senhora do Livramento - Igarapé-Açu/PA:**

A Comunidade Nossa Senhora do Livramento está a 143 Km da capital e corresponde a uma área de aproximadamente 129 hectares. Atualmente residem 53 famílias que vivem do trabalho com a agricultura, com a pesca artesanal e principalmente com a extração de junco - uma espécie de capim que cresce em terrenos alagadiços sendo usados na confecção de cestas, esteiras, cela animal e assentos de cadeira.

As famílias da comunidade do Livramento sobrevivem, atualmente, de atividades econômicas ligadas ao setor primário, uma vez que a economia da comunidade local gira em torno da produção de junco, da pesca artesanal, da agricultura familiar. As pessoas mais idosas recebem benefícios do governo, alguns são pensionistas e outros recebem aposentadoria.

É neste contexto que está instalada a escola municipal Lauro Alves Ramos. A mesma se constitui como a única instituição escolar que funciona no respectivo local na condição de anexo da escola Antônio José Videira, situada na Vila São Luís à 6 Km de distância da comunidade do Livramento.

De acordo com os relatos, a herança e a identidade cultural são elementos estruturantes da união entre a escola Lauro Alves Ramos e a comunidade do Livramento. Tais afirmações nos levam a refletir a respeito de tal articulação no âmbito da dimensão cultural existente, e nos convida a pensar sobre a respectiva união relatada pela professora.

Este debate se faz necessário, uma vez que o projeto de Educação pautado nos princípios da educação do campo não deve deixar de estar articulado a três elementos fundantes: a cultura, a estrutura e organização social da população do campo, uma vez que para Borges e Tavares (2012, p. 315) “a educação do campo nasce vinculada a cultura e ao trabalho [...] pensar a educação vinculada à cultura significa construir uma visão de cultura pensada em termos de formação das gerações”.

A referida escola se caracteriza por apresentar duas turmas constituídas por alunos com idades e níveis educacionais distintos, assinalando um modelo educacional multisseriado. Nela os bolsistas do subprojeto são encaminhados para ter o contato inicial com a multisserie, realizar junto ao supervisor de área intervenções pedagógicas apropriadas que considerem as especificidades do respectivo arranjo curricular.

Essa inserção se faz necessária uma vez que no meio rural não é raro encontrar escolas multisseriadas em que o professor precisa assumir outras funções para poder assegurar o cumprimento de seu plano de aula. Nessas condições, além da regência ele também é responsável pela merenda escolar, pela limpeza das salas de aula bem como pelo resto da escola; costuma também assumir atividades mais burocráticas como a realização de matrículas, e atende aos pais, nos períodos de avaliação escolar (OLIVEIRA, 2011; ROCHA E HAGE, 2010).

Este modelo educacional é duramente criticada por defensores de um projeto educativo urbanocêntrico. Este olhar indiferente às especificidades do meio rural tem levado pessoas a afirmar que o trabalho com a multisserie é um “mal necessário”; outras afirmações mais graves chegam a comparar a escola multisseriada com uma “doença que precisa ser erradicada”.

Apesar de ser duramente atacada por críticos defensores de um projeto educativo eminentemente urbano e hegemônico, há diversos motivos para acreditar que a educação em escolas multisseriadas quando construída com o coletivo, em articulação com a comunidade local, possui grandes chances de obter sucesso em seu trabalho pedagógico.

b) Vila Modelo e Assentamento Luis Lopes Sobrinho em São Francisco/PA:

São Francisco/PA está localizado na região nordeste do estado do Pará e constitui um dos municípios que foram contemplados pelo subprojeto Pedagogia/Castanhal e tem recebido

os graduando de pedagogia em escolas de duas comunidades rurais: Assentamento Luiz Lopes Sobrinho (Granja Marathon) e a Vila Modelo.

Nestas comunidades estão instaladas as escolas Walter Bangham, Antonio Esigleison Firmino dos Santos e José Malcher. Tratam-se de escolas nucleadas e algumas delas são constituídas de turmas multisseriadas como é o caso das duas últimas escolas citadas a pouco.

Nas escolas atendidas pelo PIBID-Pedagogia/Castanhal comunidades são desenvolvidas intervenções que têm como foco principal o trabalho pedagógico articulado com a cultura, a história e a identidade territorial local. Os professores das respectivas escolas se inserem no processo na condição de facilitadores e participam ativamente das atividades desenvolvidas pelos bolsistas do PIBID, e ambos na condição de protagonistas ajudam a promover um exercício de resgate das raízes culturais, econômicas, religiosas e históricas da comunidade.

As atividades desenvolvidas pelo Subprojeto são fundamentadas nos princípios da Educação do Campo, haja vista que a principal missão do projeto é inserir os futuros pedagogos no ambiente rural e, mais especificamente no interior das escolas de ensino fundamental ali em funcionamento, pretendendo contribuir para uma formação docente mais abrangente e problematizadora do atual quadro da educação pública no nordeste paraense.

Dentre as atividades realizadas na Comunidade Luis Lopes Sobrinho, citamos a experiência da Trilha Pedagógica, a qual possibilitou o contato de cerca de 50 crianças com a história, a memória coletiva e a identidade territorial da comunidade local, uma vez que o contexto histórico de ocupação da comunidade e a identidade cultural dos moradores são elementos importantes, e que se encontram a disposição dos alunos para serem explorados a partir da intervenção pedagógica do professor.

Este debate se faz necessário, haja vista que, o diálogo com os saberes locais favorece a construção do conhecimento de si e também do meio em que vive; o que não deixa de ser um elemento indispensável e necessário ao sujeito que busca o reconhecimento e valorização do seu lugar de origem, cabendo a instituição escolar o importante papel de criar as possibilidades necessárias de assegurar o alcance destes objetivos a partir da interlocução com a prática pedagógica levada a diante pelo educador no cotidiano escolar.

c) Assentamento João Batista em Castanhal:

Em Castanhal o Subprojeto Pedagogia Castanhal tem desenvolvido na EMEF Roberto Remigi por estar localizada em um assentamento, e principalmente por ter como característica o título de Escola do Campo; tal reconhecimento se deu não apenas pelo fato desta escola estar instalada no território do campo, mas sim por estar articulado de forma direta ao projeto educativo defendido pelo “Movimento Por Uma Educação do Campo” e, além disso, por possuir relação com a Federação Nacional dos Trabalhadores e Trabalhadoras na Agricultura Familiar (FETRAF) e o MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra).

Durante o processo de ocupação da terra, as famílias envolvidas com o Movimento necessitam de formação política para a sua emancipação humana; é por esta razão que durante as mobilizações o MST prioriza a escola itinerante para que crianças, jovens, adultos e idosos tenham o direito de estudar, refletir e agir criticamente na sociedade a fim de contribuir para a sua transformação social.

De acordo com relatos dos moradores mais antigos a escola funcionou durante nove anos num barracão antigo que pertencia a uma fazenda. Com a precariedade do barracão, e o descaso do poder público, o coletivo de educadores e educadoras, junto com a comunidade decidiu ocupar três casas emprestadas por moradores para realizar o trabalho pedagógico e continuar a pressionar o poder público para a construção de uma estrutura física adequada. E assim, no dia 28 de agosto de 2009, a escola Roberto Remigi foi inaugurada.

Para se deslocar até a respectiva escola, os bolsistas PIBID utilizam o transporte da Secretaria Municipal de Educação (SEMED); trata-se de um micro-ônibus que conduz os professores que residem na zona urbana e lecionam na zona rural. Cabe destacar que a maioria dos professores da instituição reside na zona urbana de Castanhal, tendo que se deslocar todos os dias para o assentamento, a prefeitura disponibiliza o transporte para estes professores.

As turmas são ofertadas nos três períodos: manhã, tarde, e noite. Pela manhã e tarde estudam alunos da educação básica com turmas que vão da Educação Infantil ao 9º ano; e no período da noite estudam alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), distribuídos nas 4 Etapas.

No desenvolvimento das atividades os bolsistas do PIBID buscam desenvolver atividades que permitem ao aluno a possibilidade de refletir e questionar o conteúdo transmitido, e em relação aos próprios bolsistas permite o confronto com a própria prática, de

modo a superar o ativismo, a repetição rotineira de certos procedimentos, a perda de perspectiva em relação ao sentido de nossa prática.

Para subsidiar a elaboração do planejamento de aula, os bolsistas do PIBID fazem uso do livro didático que a própria escola utiliza, o qual é enviado pelo governo federal, e tem como objetivo aproximar os conhecimentos científicos com a realidade do campo. O livro tem como título *Girassol: saberes e fazeres do campo* e apresenta três sessões, a saber, as disciplinas de língua portuguesa, geografia e história.

As metodologias e as intervenções pedagógicas realizadas na escola Roberto Remigi permitiram a construção do conhecimento sobre o exercício da práxis no campo da Educação do Campo. E frente a estes novos desafios, é necessário continuar repensando as questões que envolvem e revestem a natureza e a dimensão da educação, bem como os fundamentos do trabalho pedagógico em escolas localizadas em território que merece maior atenção por parte das políticas públicas, como é o caso do meio rural.

## **CONSIDERAÇÕES**

Apesar dos desafios encontrados no campo da formação inicial e em especial de educadores do campo, o PIBID-Pedagogia/Castanhal vem conseguindo alcançar os objetivos propostos no delineamento de seu projeto, e ainda replanejar, executar e avaliar outras atividades, de modo a enriquecer a proposta central de trabalho.

No âmbito das atividades foram estabelecidos relações dialógicas com grupos locais, Instituições de ensino público e privadas, prefeituras e outros órgãos ou instâncias deliberativas da Educação do campo como o próprio Fórum Paraense e Fórum Nacional de Educação do Campo (FPEC).

A realização deste trabalho fortaleceu a integração dos graduandos de Pedagogia com graduandos de outras licenciaturas e bacharelados, e de IES públicas e privadas, em torno da temática da Educação do campo; além de contribuir com o estabelecimento de relações formativas entre os professores da rede municipal das escolas que são base de atuação do projeto nos municípios de Castanhal, São Francisco do Pará, Igarapé-Açu e mais recentemente São Domingos do Capim.

Daí, a importância de dar sequência ao PIBID, bem como a expansão de suas áreas de atuação, tanto no âmbito do Campus de Castanhal, quanto na relação com para instituições de

ensino do meio rural de São Domingos do Capim, Mãe do Rio, São Francisco e Inhangapi, uma vez que estas foram demandas solicitadas pelos protagonistas dessas áreas ao subprojeto.

## Referencias

BORGES, Heloisa da Silva; TAVARES, Maria Trindade dos Santos. O Pronera como política para a Educação do Campo. In: GHEDIN, Evandro (Org.). **Educação do Campo: Epistemologia e Práticas**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 293-360.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. **Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo**. Resolução CNE/CEB Nº 1. Brasília: 2002.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Seleção pública de propostas de projetos de iniciação à docência voltados ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). **Editais MEC/CAPEF/FNDE**. 12 dez. 2007. Disponível em:< [https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Editais\\_PIBID.pdf](https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Editais_PIBID.pdf)>. Acesso em 8 de Junho de 2016.

\_\_\_\_\_. Lei nº. 10.172, de janeiro de 2001. Estabelece o Plano Nacional de Educação. Brasília, DF, 10 de jan. 2001.

\_\_\_\_\_. Lei nº 12. 796, de 4 de Abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providencias. Brasília, DF, 2013.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Brasília, DF, 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. **Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo**. Resolução CNE/CEB Nº 1. Brasília: 2002.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. **O Plano de desenvolvimento da educação: razões, princípios e programas**. Brasília, DF, 2007b.

CALDART, Roseli Salete. **Elementos para construção do projeto político e pedagógico da educação do campo**. In.: MOLINA Mônica, Castagna e JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de (organizadoras). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo** Brasília, DF: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo, 2004. Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 5.

\_\_\_\_\_. Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, Miguel; CALDART, Roseli et al (Org.). Por uma educação no campo. 4ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009, p. 148 – 159.

CORRÊA, Sérgio Roberto Moraes; HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. Amazônia: a urgência e necessidade da construção de políticas e práticas educacionais inter/multiculturais.

Revista NERA – Ano 14, Nº. 18 – Janeiro/Junho de 2011. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/viewArticle/1336>> Acesso 24 de Jun. de 2014.

GOMEZ, Gregorio R; FLORES, Javier; JIMÈNEZ, Eduardo. Metodologia de la Investigacion Cualitativa. Malaga: Ediciones Aljibe, 1996.

MOLINA, Mônica C.; FERNANDES, Bernardo M. O campo da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica C.; FERNANDES, Bernardo M. (Orgs.). Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004. (Coleção Por uma Educação do Campo, 5).

OLIVEIRA, Leandra Martins de. Políticas educacionais na formação da professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental em cursos de licenciatura. **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 235-252, abr./jun. 2010.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação** v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

TANURI, Leonor Maria. História da Formação de Professores. **Revista Brasileira de Educação**. Mai/Jun/Jul/Ago 2000 Nº 14.

YIN, Robert. Case Study Research: Design and Methods. 2a ed. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, 1994.