



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

LUCINETE GADELHA DA COSTA

EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO DO (A)
EDUCADOR(A) NO ESTADO DO AMAZONAS

JOÃO PESSOA

2012

LUCINETE GADELHA DA COSTA

**A EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA EXPERIÊNCIA NA FORMAÇÃO DO(A)
EDUCADOR(A) NO ESTADO DO AMAZONAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba (PPGE/UFPB), área de concentração Educação Popular, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Maria do Socorro Xavier Batista.

JOÃO PESSOA

2012

C837e Costa, Lucinete Gadelha da.

A educação do campo: uma experiência na formação do (a) educador (a) no estado do Amazonas/ Lucinete Gadelha da Costa. - - João Pessoa: [s.n.], 2012.

179 f.: il.

Orientador: Maria do Socorro Xavier Batista.

Tese (Doutorado) – UFPB/CE.

1. Educação. 2. Formação de professores. 3. Educação do Campo. 4. Educação popular.

Lucinete Gadelha da Costa

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba (PPGE/UFPB), área de concentração Educação Popular, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Maria do Socorro Xavier Batista.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Maria do Socorro Xavier Batista
Orientadora – UFPB

Prof.^a Dr.^a Irene Alves de Paiva
Membro externo – UFRN

Prof.^a Dr.^a Lucíola Inês Pessoa Cavalcante
Membro externo – UFAM

Prof. Dr. Severino Bezerra da Silva
Examinador – UFPB

Prof. Dr. José Francisco de Melo Neto
Examinador – UFPB

Prof.^a Dr.^a Edineide Jezine Mesquita Araújo
Examinador – UFPB

Prof. Dr. Erenildo João Carlos
Suplente – UFPB

Prof.^a Dr.^a Rosa Helena Dias
Suplente externo – UFAM

À minha mãe Benedita Gadelha da Costa (*in memoriam*), que esteve sempre presente em minha vida e com amor me ensinou a enfrentar as adversidades. A ela minha eterna gratidão.

À minha filha Luana Cristina e ao meu padrasto Moacir Joaquim, que compartilham de todas as minhas dificuldades e sucessos.

AGRADECIMENTOS

Para a realização desta pesquisa muitos contribuíram direta ou indiretamente, tornando possível a realização deste estudo e aqui registro os meus sinceros agradecimentos a todos e, em especial, aos que seguem:

Aos professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba pela interlocução acadêmica, meus agradecimentos.

À Prof.^a Dr.^a Maria do Socorro Xavier Batista, minha orientadora, que aceitou o desafio de dialogar comigo sobre a temática formação de professores.

Aos professores Lucíola Inês Pessoa Cavalcante e Irene Alves de Paiva, Severino Bezerra da Silva, José Francisco de Melo Neto e Edineide Jezine Mesquita Araújo, que compuseram a banca de qualificação e defesa de tese, pelo acolhimento e pelas contribuições valiosas que foram essenciais para a efetivação desta pesquisa.

Aos amigos e amigas do curso com quem convivi nesta caminhada, dividindo inquietações, mas também somando alegrias: Ana Claudia, Elenir, Gorete, Clécia, Nelsânia, Patrícia e Luciélío Marinho da Costa (Léo) pela acolhida, incentivo e partilha da vida nesta caminhada de construção de conhecimentos.

Ao meu tio Amilton, pela presença carinhosa, contribuindo para que esta caminhada chegasse ao seu destino.

À Universidade Estadual do Amazonas – Escola Normal Superior pelo auxílio em forma de licença de estudos de pós-graduação sem a qual não teria sido possível a concretização deste estudo.

Aos estudantes egressos e professores da Disciplina de Estágio do curso com os quais constituí um diálogo neste processo de pesquisa.

À coordenação do Curso Normal Superior do Convênio UEA, INCRA PRONERA.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas – FAPEAM pelo apoio financeiro em forma de bolsa de estudos.

Às estudantes do meu grupo de iniciação científica e colegas professores do grupo de pesquisa da UEA pelo incentivo nesta pesquisa.

RESUMO

A pesquisa é originada da nossa experiência enquanto docente no Curso Normal Superior na Universidade do Estado do Amazonas no período de 2004 a 2008. Tem como objetivo geral compreender os princípios orientadores do Curso de Formação de Professores para o Ensino Fundamental em Áreas de Reforma Agrária, nos Estados de Roraima e Amazonas, em convênio entre a Universidade do Estado do Amazonas (UEA), o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Quanto aos procedimentos teórico-metodológicos do estudo optamos pela realização do relato, sob a forma de estudo de caso, numa abordagem qualitativa através de pesquisa documental, entrevistas semiestruturadas e a análise de 37 resumos expandidos das monografias que abordam a temática da formação de professores. Os Sujeitos da pesquisa foi uma representação constituída de três estudantes egressos do curso e quatro professores da disciplina de Estágio. A sistematização dos dados realizada a partir de um roteiro temático previamente definido possibilitou a identificação das ideias centrais do estudo que foram: a contextualização e princípios que fundamentam a Educação do Campo; os limites e as possibilidades da formação de professores e o estágio curricular como referencial estruturante da formação docente. A análise foi norteadada pela referência teórica da Educação Popular, tendo aporte em: Brandão (1984, 1994), Caldart (2000, 2004, 2008, 2009), Fernandes e Molina (2004), Arroyo (1999, 2004, 2010), Bezerra Neto (1999, 2009), Paiva (1973, 1986, 1987), Jesus (2004, 2007), Molina (2004), Haesbaert (2004), Paludo (2001, 2008) e Fernandes (2002, 2004, 2008). Entre as principais referências temos a contribuição de Paulo Freire em sua especificidade nos processos de formação de professor. Portanto, é possível afirmar que o processo de iniciação à pesquisa na perspectiva da Educação do Campo se constitui numa referência para a formação político-pedagógica de professores no Estado do Amazonas.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de Professores. Educação do Campo. Educação Popular.

ABSTRACT

The research is derived from our experience as teacher in the Superior Normal Course at the University of Amazonas State in the period from 2004 to 2008. It aims, as its general purpose, to understand the guiding principles of the Training Teachers Course for Elementary School in Agrarian Reform Areas in the States of Roraima and Amazonas, in partnership among the University of Amazonas State (UEA), the National Institute for Colonization and Agrarian Reform (INCRA) and the National Program of Education in Agrarian Reform (PRONERA). Regarding the theoretical and methodological procedures of the study we chose the realization of reports in the form of case study, in a qualitative approach through documentary research, semi-structured interviews and analysis of 37 extended abstracts of monographs addressing the issue of teachers training. The Subjects of the research were a representation formed by three students who have already completed the course and four professors of the Discipline of Stage. The systematization of the data conducted from a pre-defined thematic guide allowed the identification of the central ideas of the study that were: the contextualization and principles that underlie the Rural Education; the limits and possibilities of teachers training and the curricular stage as a reference structuring of teacher education. The analysis was guided by the theoretical framework of Popular Education, based in the following authors: Brandão (1984, 1994), Caldart (2000, 2004, 2008, 2009), Fernandes and Molina (2004), Arroyo (1999, 2004, 2010), Bezerra Neto (1999, 2009), Paiva (1973, 1986, 1987), Jesus (2004, 2007), Molina (2004), Haesbaert (2004), Paludo (2001, 2008) and Fernandes (2002, 2004, 2008). Among the main references we have the contribution of Paulo Freire in its specificity in the processes of teacher education. Therefore, it is clear that the process of initiation to research in the perspective of the Rural Education constitutes a reference to the political and pedagogical training of teachers in the State of Amazonas.

KEY-WORDS: Teacher training. Rural education. Popular education.

RÉSUMÉ

La recherche est dérivée de notre expérience en tant qu'enseignant dans le Cours Normal Supérieur dans de l'Université de l'État d'Amazonas pendant la période 2004 à 2008. L'objectif général de la recherche est de comprendre les principes qui guident le Cours de Formation d'Enseignants des Écoles Élémentaires dans les Zones de Réforme Agraire dans les États de Roraima et d'Amazonas, en partenariat entre l'Université de l'État d'Amazonas (UEA), l'Institut National de Colonisation et de la Réforme Agraire (INCRA) et le Programme National d'Éducation dans la Réforme Agraire (PRONERA). En ce qui concerne les procédures théoriques et méthodologiques de l'étude, nous avons choisi de faire des rapports sous la forme d'étude de cas, par une approche qualitative à travers la recherche documentaire, des entrevues semi-structurées et l'analyse de 37 résumés étendus de monographies qui traitent de la question de la formation des enseignants. Les Sujets de la recherche ont été une représentation composée de trois étudiants qui ont déjà terminé le cours et quatre professeurs de la Discipline d'Stage Supervisé. La systématisation des données développée à partir d'un guide thématique prédéfinie a permis l'identification des idées centrales de l'étude, qui étaient les suivants: la contextualisation et les principes qui soutiennent l'Éducation en milieu Rural ; les limites et les possibilités de formation des enseignants et le Stage Curriculaire comme une référence qui serve comme base pour la formation des enseignants. L'analyse a été guidé par le cadre théorique de l'Éducation Populaire, et basée dans les auteurs: Brandão (1984, 1994), Caldart (2000, 2004, 2008, 2009), Fernandes et Molina (2004), Arroyo (1999, 2004, 2010), Bezerra Neto (1999, 2009), Paiva (1973, 1986, 1987), Jésus (2004, 2007), Molina (2004), Haesbaert (2004), Paludo (2001, 2008) et Fernandes (2002, 2004, 2008). Parmi les principales références nous avons la contribution de Paulo Freire dans leur spécificité dans les processus de formation des enseignants. Par conséquent, il est clair que le processus d'initiation à la recherche dans la perspective de l'Éducation en milieu Rural constitue une référence à la formation politico-pédagogique des enseignants dans l'État d'Amazonas.

MOTS-CLÉS: Formation d'enseignant. Éducation en milieu rural. L'éducation populaire.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEC	Associação de Educação Católica
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CONTAG	Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
CPT	Comissão Pastoral da Terra
GPGFOP	Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas, Gestão Socioeducacional e Formação de Professor
ENDIPE	Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
ENERA	Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária
EPENN	Encontro de Pesquisa Norte e Nordeste
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAB	Movimento dos Atingidos por Barragens
MEB	Movimento de Educação de Base
MPA	Movimento dos Pequenos Agricultores
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROCAMPO	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
MEC	Ministério da Educação e Cultura
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
UEA	Universidade do Estado do Amazonas
UERR	Universidade Estadual de Roraima
UFAM	Universidade Federal do Estado do Amazonas
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UnB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
USP	Universidade de São Paulo
USAID	United States Agency for International Development
ZFM	Zona Franca de Manaus

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Mapa do Estado do Amazonas	27
Figura 2 Vista do Município de Manaus	27
Figura 3 Turma 03 na disciplina de Didática I	105
Figura 4 Encontro dos estudantes com o Ministro de Desenvolvimento agrário	106

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 Estrutura do projeto de Estágio do curso Normal Superior da UEA.....	87
Gráfico 02 Temas de pesquisas	132
Gráfico 03 Autores mais citados nas monografias	133
Gráfico 04 As temáticas mais abordadas.....	133
Gráfico 05 Porcentagem de vezes que os autores vinculados ou não são citados.....	134
Gráfico 06 Autores citados nas monografias vinculados ou não à Educação do Campo..	134

SUMÁRIO

1 CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO E PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	14
1.1 CAMINHOS QUE NOS CONDUZIRAM À PESQUISA NA DEFINIÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO	14
1.2 SOBRE AS PESQUISAS VOLTADAS PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DO CAMPO.....	14
1.3 PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DO ESTUDO	27
2 MOVIMENTOS SOCIAIS POPULARES NA CONSQUISTA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO	34
2.1 OS MOVIMENTOS SOCIAIS POPULARES DO CAMPO NA CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO POPULAR DO CAMPO	34
2.2 A FORMAÇÃO HUMANA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	54
2.2.1 O diálogo: essência na prática pedagógica da Educação do Campo	58
2.2.2 O trabalho: fundamento da prática pedagógica na Educação do Campo	58
2.2.3 A construção da autonomia dos sujeitos do campo	60
3 EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA EXPERIÊNCIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	62
3.1 A FORMAÇÃO DO(A) PROFESSOR(A): DESAFIOS NO ÂMBITO DA UNIVERSIDADE E DOS MOVIMENTOS SOCIAIS POPULARES	62
3.2 CURSO NORMAL SUPERIOR: LIMITES E AS POSSIBILIDADES CONSTRUÍDAS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DO CAMPO	74
3.3 REFLETINDO OS AVANÇOS E CONQUISTAS DESSA FORMAÇÃO	90
4 A PESQUISA COMO EIXO ESTRUTURANTE NA FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO DO CAMPO	115
4.1 A PESQUISA NO ESTÁGIO CURRICULAR COMO COMPONENTE NA FORMAÇÃO DO EDUCADOR DO CAMPO	115
4.2 REFLETINDO OS SABERES PRODUZIDOS SOBRE A FORMAÇÃO DO EDUCADOR NO CONVÊNIO UEA, INCRA E PRONERA	130
5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	145
REFERÊNCIAS	150
ANEXOS	159
APÊNDICES	159

1 CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO E PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Neste capítulo, apresentamos o referencial teórico-metodológico da pesquisa organizado em três momentos: o primeiro expõe os caminhos que nos conduziram à pesquisa na definição do objeto de estudo. O segundo evidencia as pesquisas voltadas à formação do professor do campo no período de 2005 a 2011 e o terceiro está voltado aos procedimentos metodológicos da tese intitulada “Educação do Campo: uma experiência de formação do(a) educador(a) no Estado do Amazonas”. A seguir apresentaremos o caminho construído nesse processo de pesquisa.

1.1 CAMINHOS QUE NOS CONDUZIRAM À PESQUISA NA DEFINIÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

O interesse sobre a formação de professores na Educação do Campo surgiu a partir da prática docente no Curso de Formação de Professores para o Ensino Fundamental em Áreas de Reforma Agrária, nos Estados de Roraima e Amazonas, por meio do convênio realizado entre a UEA (Universidade do Estado do Amazonas), o INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária) e o PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária), no período de 2004 a 2008.

Ingressamos na docência da Universidade do Estado do Amazonas no ano de 2003, e nosso encontro com a discussão sobre a Educação do Campo se deu através dessa experiência significativa vivenciada em nossa prática docente, no acompanhamento do processo de pesquisa monográfica de uma das turmas desse curso realizadas através das disciplinas de Estágio Curricular nas áreas de assentamentos da reforma agrária no Amazonas.

Nesse curso, houve uma identificação enquanto participante da luta dos movimentos sociais populares frente ao modelo de sociedade existente e retomamos as questões que fazem parte de nossas inquietações, evidenciando que os processos formativos, no campo e na cidade, expressam as consequências de um sistema de opressão. Assim, entendemos esta pesquisa de doutorado como uma continuidade na busca por referencial teórico-prático que contribua para a análise dos processos vividos, geradores de conhecimento sobre a formação de professores em espaços acadêmicos ou não.

A delimitação da temática da formação de professores na Educação do Campo foi se apresentando como uma linha de investigação, contribuindo para revermos conflitos, contradições, mas principalmente para aprendermos com as possibilidades contidas em experiências formativas, identificando-se com outras na busca de propostas de formação que deem conta de um trabalho docente comprometido com uma educação popular, na construção de uma escola pública popular.

Para entendermos as razões que nos levaram, no doutorado, a ter como objeto de pesquisa a formação do educador na Educação do Campo, precisamos retomar a origem do nosso interesse sobre essa temática, que é originária da nossa trajetória de formação pessoal e profissional. Esses caminhos não são estanques e vão delineando nossas práticas e opções, construindo nosso movimento formativo expresso em nossa história.

Na Região Norte, alguns dos reflexos da sociedade capitalista vêm sendo evidenciados pela distribuição desigual da terra, pelas péssimas condições existentes nas áreas rurais e pelo processo de industrialização, com a Zona Franca de Manaus (ZFM): Polo Industrial, instalado na capital do Estado do Amazonas. Nossa infância e adolescência se dão nesse contexto em que, no Estado do Amazonas, com 62 municípios, numa realidade geográfica de difícil acesso e ausência de políticas públicas, constituíram-se alguns dos elementos geradores da saída de uma grande parte da população da zona rural para a capital do Estado em busca de melhores condições de vida.

E foi nesse processo de expulsão do homem das áreas rurais, de suas terras em direção à capital, que se deu o surgimento de muitos bairros periféricos na cidade de Manaus. Estes passaram a existir sem a devida infraestrutura, evidenciando problemas ligados a saneamento, saúde, falta de trabalho e educação, entre outros, que refletem a ausência de políticas públicas nas áreas urbanas.

Historicamente, as elites dominantes em suas estratégias de expansão capitalista vêm atuando sem considerar as necessidades dos camponeses, dos trabalhadores rurais, dos pequenos proprietários e dos agricultores familiares. A situação de descaso na realidade da educação básica na zona rural fica evidente face os inúmeros problemas: número reduzido e infraestrutura precária das escolas; ausência de política de formação de professores; a falta ou o inadequado transporte escolar; inadequação dos calendários escolares; permanência dos mais altos índices de analfabetismo no campo; currículos deslocados das necessidades e das questões do campo e dos interesses dos seus sujeitos; um grande número de classes multisseriadas. A procura por escola tornou-se grande, porém, pela ausência de escolas,

apenas um número reduzido tinha acesso e aqueles que conseguiam ingressar nem sempre permaneciam.

Vivenciamos essa realidade ao ingressar na escola pública aos 10 anos de idade e realizar um Ensino Fundamental com base na transmissão de conteúdos descontextualizados. No Ensino Médio, iniciamos nossa trajetória no campo educacional, ao ingressarmos no curso de Magistério. Nesse curso, através de uma bolsa de estágio, realizamos a primeira experiência na área da educação. Inicialmente em espaço não escolar, no bairro Alvorada II, na obra social Pró-Menor Dom Bosco, Instituição Filantrópica Salesiana criada em 1980, voltada à educação de crianças, adolescentes e jovens de classes populares em situação de risco¹.

A referida instituição tem como fundamento de sua ação o trabalho como princípio educativo, e com essa perspectiva desenvolve cursos profissionalizantes, numa ação educativa que visa contribuir para um processo de formação humana, especialmente de adolescentes e jovens das classes populares de Manaus.

Nossa participação nessa instituição se deu a partir da nossa relação com a Igreja Católica. Trabalhamos durante dez anos nessa instituição, inicialmente como voluntária, e através de concurso público como professora, na Escola Alternativa Pró-Menor Dom Bosco. Assumimos ainda em processo de formação no curso de Pedagogia na Universidade Federal do Amazonas (UFAM) a coordenação pedagógica nessa Escola Alternativa, uma das ações desenvolvidas na instituição Pró-Menor Dom Bosco em conjunto com outras educadoras do próprio bairro, engajadas na Paróquia Santa Terezinha no Bairro do Alvorada II. Como participante da instituição, fazíamos parte do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua².

Em 1994 conhecemos a Associação de Educação Católica (AEC) através de um encontro de formação de professores, passando a participar como voluntária nos encontros e ações dessa associação na Educação Popular, contribuindo para a organização desse setor na AEC e assumindo a primeira coordenação. A partir desse trabalho, tivemos a oportunidade de conhecer a realidade de várias comunidades localizadas em bairros periféricos na cidade de

¹ Crianças, adolescentes e jovens em situação de risco são aqueles que, em seu cotidiano na luta pela subsistência, acabam mantendo contatos com o chamado mundo da marginalidade, onde tendem a ser facilmente envolvidos.

² Esse movimento social foi fundado em 10 de agosto de 1985, a partir das experiências inovadoras do Projeto Alternativo de Atendimento aos Meninos e Meninas de Rua, atuando na defesa e promoção dos direitos humanos das crianças e adolescentes das camadas populares, assegurando as políticas públicas nesse campo.

Manaus e, nos encontros nacionais promovidos pela AEC Brasil, ter conhecimentos de outras experiências no campo popular.

Nesses espaços de formação, fortalecíamos o desejo de estudo nesse campo, e na função de coordenadora Estadual do Setor de Educação Popular da AEC tivemos a oportunidade de fazer parte da especialização em Educação Popular promovida pela Universidade Federal da Paraíba, através de um convênio entre AEC Brasil e MEB (Movimento de Educação de Base). A participação nesse curso nos possibilitou uma aproximação com os fundamentos da Educação Popular contido nas lutas dos movimentos sociais populares. Movimentos esses que expressam a necessidade de uma leitura crítica da realidade social, de uma organização dos setores oprimidos, direcionando um movimento de busca de transformação da mesma.

Nesse espaço formativo se deu o primeiro encontro com a pesquisa através da sistematização de experiência que constituiu o trabalho monográfico do curso. Buscamos uma reflexão sobre nossa prática na Escola Alternativa Pró-Menor Dom Bosco. A partir desse processo, fomos direcionando nossa busca de entendimento dos conflitos existentes no cotidiano da prática de professores inseridos em experiências de caráter alternativo, tendo como referencial a Educação Popular.

A formação do professor foi se constituindo nessa caminhada como objeto de pesquisa, inicialmente desenvolvida na vivência acadêmica do Mestrado na Universidade Federal do Estado do Amazonas (UFAM). O estudo que resultou na dissertação de mestrado objetivou identificar os limites e as possibilidades na formação de professores(as), na perspectiva da Educação Popular, a partir do eixo central da reflexão sobre a prática pedagógica, tendo como campo de estudo a Escola Alternativa Pró-Menor Dom Bosco (1987-1999).

Esse estudo ocorreu em um processo de formação continuada no âmbito escolar, possibilitando a concepção de que a formação de professores é construída a partir de várias dimensões, nos processos de formação inicial no âmbito do ensino médio e/ou superior e na formação contínua no desenvolvimento profissional, carregando carências, porém podendo se constituir como espaço de libertação, que ocorre a partir de um processo educativo permanente de (des)construção de conceitos e práticas, fortalecedoras de novas práticas.

Nessa direção, buscamos desenvolver nossa prática pedagógica em escolas públicas de Educação Básica, trabalhando na Zona Leste de Manaus, nos bairros do Zumbi, Nova Luz e

Grande Vitória. E no ensino superior, nossa prática de docência aos poucos foi direcionada mais especialmente à formação de professores.

Nossa vivência, no âmbito profissional e pessoal, mesmo dentro de seus limites, ia constituindo a base do surgimento das inquietações frente às dificuldades enfrentadas em nossa prática docente, as quais se identificam com as de muitos professores e professoras na concretização de uma prática pedagógica em que possam assumir sua ação enquanto intelectuais críticos, buscando construir coletivamente novas experiências no campo educacional.

A partir de nossa experiência profissional e acadêmica fomos compreendendo a necessidade de avançarmos para além do conhecimento das experiências, pois este é importante, porém não suficiente para a construção de práticas pedagógicas coerentes com a nossa intencionalidade. Para isso faz-se necessária a existência de três condições fundamentais: compromisso, fundamentação e condições objetivas de realização do trabalho. Sabemos que o desejo para realizar uma ação nasce do compromisso, porém, vale destacar que só conseguiremos agir coerentemente se formos capazes de exercer com segurança nossa prática, e isso significa ter referenciais concretos para nossas ações.

Entendemos que esse é o nosso desafio enquanto educadores, ao nos voltarmos a uma leitura crítica e engajada no contexto social, apontando para a transformação da realidade de opressão vivida pelos sujeitos, nesta discussão, os sujeitos do campo. Assim, realizamos um levantamento bibliográfico em eventos científicos nos últimos cinco anos (2005 a 2011) sobre o tema da nossa investigação: a Formação do Professor na Educação do Campo. A referida atividade buscou conhecer a repercussão sobre o tema estudado no âmbito das discussões acadêmicas, sobretudo, em debates recentes, promovidos pelos mais diferentes fóruns que denunciam a necessidade de construção de uma nova cultura de formação de professores. Assim, construímos uma visão-síntese que constituiu-se em nossa revisão de literatura sobre a temática do nosso objeto de estudo.

1.2 SOBRE AS PESQUISAS VOLTADAS PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DO CAMPO

A Educação do Campo tem adquirido novas configurações no âmbito acadêmico científico, ampliando-se o debate em espaços como: ENDIPE (Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino); ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação),

EPENN (Encontro de Pesquisa Norte e Nordeste) e Encontro Nacional da Educação do Campo.

Identificamos estudos sobre a Educação do Campo que têm se intensificado nessa área as investigações sobre a formação de professores, demarcando o território teórico em que essa educação está se pautando. Assim, com esse levantamento, buscamos identificar como vêm se constituindo os processos formativos de educadores na Educação do Campo.

Com essa finalidade, realizamos a leitura e a análise dos artigos utilizando como critérios de seleção a identificação dos títulos, objetivos, tipo de produção, natureza da pesquisa, processo metodológico e as ideias centrais desenvolvidas nos textos. Assim, identificamos pesquisas relacionadas a dissertações de mestrado e teses de doutorado voltadas à formação dos professores na Educação do Campo.

Verificamos na ANPED, no período delimitado, duas produções sobre a formação do professor na Educação do Campo, uma em 2007 e outra em 2008. Os dois artigos diferem em suas delimitações: o primeiro, apresentado em 2007, volta-se para o papel do educador ligado ao MST; e o segundo, de 2008, reflete sobre a relação intercultural e a formação de professores em assentamento rural.

Quanto aos objetivos dos artigos, o primeiro vem no intuito de conhecer os fundamentos que embasam o projeto educacional do MST, e que orientam a formação de educadores, relatando como ocorrem esses processos formativos. No segundo artigo, a preocupação está abordando elementos mediadores na aprendizagem de conteúdos escolares e da avaliação de práticas educativas com estudantes de assentamentos fundadas numa concepção de educação intercultural.

Os dois artigos são resultado de produção coletiva ligada a experiências e estudos de pós-graduação e utilizam em seus processos metodológicos de investigação alguns instrumentos de coleta de dados comuns como a observação e entrevistas. O primeiro tem como referência a perspectiva de análise histórica, é um estudo do tipo etnográfico com análises documentais, realizado na Escola Municipal de Ensino Fundamental Roberto Remige, localizada no acampamento Castanhal, no Estado do Pará. O segundo, desenvolvido na Escola Municipal Santa Terezinha no assentamento Nova Santa e Ranchinho Inácio em Campo Florido, Minas Gerais, trabalhou também com uso de registros em diário de campo, fotografias e audiogravação.

Os resultados do primeiro estudo enfocam as etapas da formação inicial enquanto suporte teórico e prático na superação das limitações da prática pedagógica, apresentando os

cincos princípios orientadores da formação e da prática educativa que são: educação para a transformação social, educação organicamente vinculada ao movimento social, educação como um processo permanente de formação e transformação humana, a relação entre teoria e prática e a criação dos coletivos pedagógicos na formação permanente dos educadores. O segundo reflete sobre a educação escolar rural desconsiderada pela legislação brasileira e a necessidade do currículo incorporar os conteúdos que estejam relacionados às questões vinculadas a vida dos camponeses.

No segundo momento, realizamos o estudo no Encontro de Didática de Pesquisa em Educação (ENDIPE), iniciando com o evento realizado em 2006 e identificando um artigo individual de uma pesquisa de pós-graduação que não evidenciou o nível da pesquisa mestrado ou doutorado. Esse estudo se voltou para a docência nos assentamentos do MST com o foco na busca pelo significado e importância do papel do profissional docente frente ao movimento social. O processo metodológico da investigação constituiu-se em uma abordagem qualitativa, um estudo de caso com pesquisa documental e entrevistas. Em sua análise reflexiva demonstraram-se as dificuldades dos professores em sua ação político-pedagógica e o processo de superação das mesmas no exercício da docência vivenciada no assentamento.

Vale destacar a compreensão da existência da diferença entre os projetos em disputa no campo educacional, em que, de um lado, vemos a educação numa perspectiva de transformação social e, de outro, um processo que conduz à passividade e à manutenção da realidade.

Do ENDIPE de 2008 foram extraídos três artigos para análise, dentre os quais dois tratavam-se de relatos de experiências advindas das práticas educativas, um investigando a concepção educacional dentro do MST e o outro abordando a perspectiva das políticas educacionais voltada ao profissional docente.

Os objetivos dos dois artigos se completam ao discutirem a educação a partir da prática social dos movimentos sociais do campo, adentrando nas questões socioculturais e educacionais contemporâneas, do trabalho educacional desses movimentos voltando-se a população do campo na defesa de uma educação que englobe seus cotidianos, considerando que no campo, novas práticas estão sendo desenvolvidas em contraponto à lógica da produção de alimentos como negócio, valorizando o desenvolvimento da agricultura camponesa e familiar.

O terceiro artigo trata de um estudo voltado para prática educacional com a pesquisa na formação dos profissionais docentes atuantes nas escolas do campo. Seu objetivo foi investigar a prática pedagógica dos professores, buscando a compreensão de como lecionam nas escolas do campo e o que os influenciava em sua prática docente.

Em termos de produção, os três artigos apresentam-se como produções individuais, de origem de pós-graduação, sendo um artigo de pesquisa de mestrado e os demais não especificados, ficando apenas como pesquisa de pós-graduação. Quanto aos locais de investigação, os estudos foram realizados em diferentes espaços, escolar e não escolar, no município, dos quais um com foco nos núcleos que trabalham com a formação docente.

Com relação aos processos de investigação desses artigos, todos se voltam para a construção de reflexões acerca das práticas docentes com pesquisa participativa e acompanhamento das atividades formativas dos professores, na perspectiva de análise das políticas educacionais.

No ENDIPE de 2010 foram selecionados três painéis, cada um deles constituído por três artigos. Contudo, apenas um painel apresenta um título voltado à formação do professor refletindo em suas discussões acerca das classes multisseriadas e das dificuldades da prática pedagógica dos professores nessa realidade de ensino.

Os títulos dos artigos que compõem os outros dois painéis discutem questões voltadas às dificuldades de produção de uma literatura que atenda a diversidade dos povos do campo, considerando comum o uso de literaturas que não refletem os anseios dessa população, demonstrando o grande paradoxo que há entre o saber científico e o saber popular. Outro aspecto salientado é o uso das autobiografias em espaços formativos docentes de maneira interdisciplinar, apresentando reflexões sobre as dificuldades em se construir os textos monográficos e sobre o currículo para a formação de professores.

Os quatro artigos, somados aos três painéis, constituíram um número de 13 artigos. Nesses, identificamos a contextualização do problema da pesquisa, dentre os quais alguns davam ênfase ao sistema capitalista agrário na relação entre proprietários e latifundiários. Os textos retratam as experiências dos profissionais docentes vivenciadas nos movimentos sociais, dando sentido à sua identidade profissional, pois na construção de sua prática docente se confrontam com as dificuldades que englobam questões pedagógicas, políticas e socioculturais. Destaca-se, também, a reflexão sobre a prática docente a partir de um processo dialógico na construção de novas aprendizagens e conhecimentos.

O terceiro levantamento foi realizado no Encontro de Pesquisa em Educação do Norte e Nordeste (EPENN), que tem como objetivo fortalecer os Programas de Pós-Graduação e socializar a pesquisa e a produção intelectual voltada para a área da Educação. Neste identificamos, sobre a temática formação do educador na Educação do Campo em 2011, quatro produções individuais e cinco produções coletivas. Quanto a 2007 e 2009, não foi concluído pelas dificuldades que tivemos no acesso ao material.

A partir dos títulos propostos nos artigos, verificamos dois que analisam a produção em nível de doutorado acerca da temática Pedagogia da Alternância, e um voltado para análise de produções com a temática Formação de Professores.

Duas produções estavam voltadas para a formação continuada ligada a programas de pós-graduação – uma focando sua investigação em torno de como se dava o processo de formação de educadores do Projovem Campo Saberes da Terra, e a outra refletia as repercussões da formação desse Programa nas práticas docentes dos professores do campo.

Na reflexão da formação continuada na relação com a formação inicial, um estudo traz a análise de uma experiência de formação dos educadores no contexto da Licenciatura em Educação do Campo, e outro investigou a política de formação de professores para a educação básica do campo, analisando o papel do Estado na concretização das políticas e ressaltando a necessidade de um Projeto Político Pedagógico voltado para as necessidades da escola do campo.

Identificamos nas discussões tecidas nessas pesquisas reflexões voltadas à formação humana na sociedade, aos processos educativos advindos da educação popular e ao estágio vinculado à pesquisa como elemento norteador da formação do professor do campo. O último artigo traz uma abordagem dos saberes docentes das formadoras a partir da leitura dos argumentos presentes nas concepções que fundamentam esses discursos nos processos com as assessoras pedagógicas, coordenadoras de setor, diretoras, vice-diretoras, coordenadoras pedagógicas e professores da Educação Infantil.

Partindo para a análise da natureza dos nove artigos, verificamos que foram originados de pesquisas elaboradas dentro de programas de pós-graduação em torno da Educação do Campo: um é originado de uma dissertação de mestrado, três são oriundos de teses de doutorado, dois não identificamos a natureza do estudo, e os demais são relatos de experiências. Quanto ao lócus das pesquisas, dois estudos foram realizados no Estado do Pará; um na Secretaria Municipal de Educação de Natal (RN); outro no Tocantins, no curso de especialização do Programa Projovem Campo Saberes da Terra; outras realizadas nos

Bancos de Teses de Doutorado da Capes e nos Programas de Pós-Graduação da Universidade de São Paulo (USP) e da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; pesquisas feitas a partir da produção do EPENN, no ano de 2009; e do convênio do Curso Normal Superior UEA/INCRA/PRONERA no Estado do Amazonas.

Em relação aos procedimentos metodológicos dessas pesquisas, constatamos que, em geral, trabalham numa abordagem qualitativa, utilizando no procedimento de investigação a pesquisa participativa, com estudo documental, entrevistas individuais ou coletivas e algumas com uso de questionários, e outras são relatos de experiências. As produções partem da abordagem dos movimentos sociais, numa perspectiva materialista histórico-dialética.

Essas pesquisas analisam aspectos acerca da formação de educadores do campo, discutindo as características de projetos e programas voltados a esse fim, estando o diferencial na delimitação cronológica para tais análises – uns voltados para a década de 90; outros referentes a experiências mais recentes, entre os anos de 2005 a 2010.

Os estudos trazem o foco da historicidade e da politicidade dos movimentos sociais, na luta por uma educação voltada a desvendar a realidade social, refletindo as consequências do avanço do capitalismo financeiro e das empresas transnacionais sobre a agricultura, apontando para o combate a essa dinâmica dos setores hegemônicos e para a necessidade de políticas públicas, em especial políticas para a educação do campo que restitua o vínculo com o trabalho e a produção da vida material dessa população.

Nesse sentido, as análises sobre a formação inicial estão pautadas em uma concepção dialética de educação, permeando a relação entre a universidade e a comunidade, na construção do conhecimento científico a partir da experiência. No foco para a construção da identidade do profissional da educação se destaca a importância do estágio e os saberes construídos na atuação docente.

A maioria das produções retrata as lutas dos movimentos sociais pela educação, formação continuada de professores através da experiência adquirida através de programas de formação como o Programa Saberes da Terra, PROCAMPO, PRONERA. Nesse processo, salientam os percursos formativos de educadores do campo, mostrando os eixos temáticos que precisam ser trabalhados nesses programas.

Nesse levantamento de dados sobre a produção acadêmica através do EPENN, evidenciamos que o Norte e o Nordeste trazem novas questões acerca da formação de educadores do campo, e os artigos relatam a importância das pesquisas, e sua contribuição em análises de projetos político-pedagógicos para a educação básica do campo e de cursos de

formação de professores, contribuindo para delinear o perfil do profissional formador de professores na ótica da Educação do Campo.

Outra questão importante nesse processo foi a constituição dos Encontros Nacionais de Pesquisa em Educação do Campo, vinculados ao projeto Observatório do Campo, sob a coordenação de Mônica Molina. Os eventos vêm trazendo contribuições relevantes para a compreensão da problemática da educação no campo, pois tem aumentado o número de pesquisas acadêmicas que buscam ampliar a conhecimento a respeito dessa realidade educacional.

Aqui trazemos a reflexão em torno das produções do II Encontro Nacional de Pesquisa do Campo/II Seminário sobre Educação Superior e as Políticas para o Desenvolvimento do Campo Brasileiro, realizado no período de 06 a 08 de agosto de 2008, na Universidade de Brasília, selecionando, dos artigos que foram desenvolvidos com foco na Educação do Campo, seis produções voltadas para a formação dos professores do campo, três realizadas de forma coletiva e três individuais.

Dos três artigos individuais, identificamos inicialmente uma análise do trabalho político-pedagógico de uma escola de assentamento do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra a partir da proposta educativa para a escola do campo referenciada no projeto nacional “Por uma Educação do Campo”. O estudo trata dos dilemas e das possibilidades dessa experiência, destacando as seguintes questões: a leitura capitalista dos indivíduos do campo como sujeitos inferiores aos da cidade e conquista das Diretrizes Educacionais para a Educação do Campo, ressaltando a necessidade de educação contextualizada.

O segundo artigo traz uma reflexão sobre o currículo como referência nas escolas do Semiárido, contextualizando o processo de ocupação de terras na região nordeste. Salienta a necessidade de procedimentos teórico-metodológicos nas escolas que assegurem à população do campo uma relação entre o ensino e a realidade, gerando conhecimentos a partir das questões da vida cotidiana. Nesse sentido, destacam o processo educativo na construção da consciência de quem são esses sujeitos e qual o contexto em que estão inseridos, para que desenvolvam um currículo contextualizado.

O terceiro artigo é um relato de experiências de graduandos que estão refletindo acerca da formação docente do curso de Pedagogia. Nele destaca-se o direito assegurado pela Lei n.º 5.692/71 a ter uma educação adequada no campo, à capacitação de professores e à experiência dos graduandos como elemento positivo no contato com novos saberes e a troca de experiências com os docentes.

O quarto artigo é uma pesquisa coletiva que investiga os programas de formação de professores no Mato Grosso, analisando as práticas voltadas para o campo e as dificuldades enfrentadas por estes na relação com gestores, tendo como processo metodológico a abordagem qualitativa do tipo participante e realizada em três polos de formação, trazendo questões como a carência de políticas de formação de professores do campo, a existência de um número significativo de leigos nas salas de aulas e as políticas de formação de professores do Banco Mundial para com o campo.

O quinto é uma pesquisa coletiva do “Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas, Gestão Socioeducacional e Formação de Professor (GPGFOP/UNIT/CNPq)” no Estado de Sergipe, voltada para a formação de professores frente dos desafios da contemporaneidade, adotando um processo metodológico com abordagem qualitativa, com estudo de caso, utilizando-se de questionários, entrevistas e observações. Esse artigo tem como ideias centrais a formação docente e a questão de gênero como categorias relevantes no processo de discussão da Educação do Campo.

O sexto trabalho é um relato de experiência de uma professora que discute a necessidade e implantação das novas Diretrizes e Políticas Educacionais para a Escola do Campo e a manutenção do vínculo dessa instituição com as comunidades rurais. A autora relata a experiências, vivenciada como Coordenadora Pedagógica da Secretaria de Educação e Cultura de São José do Norte/RS, no processo de Nucleação de uma Escola Rural, destacando o descomprometimento com a educação rural, com o processo de nucleação, com o saber empírico dos profissionais no sistema educacional.

No III Encontro Nacional de Pesquisa do Campo/III Seminário sobre Educação Superior as Políticas para o Desenvolvimento do Campo Brasileiro/I Encontro Internacional de Educação do Campo, que aconteceram na Universidade de Brasília, de 4 a 6 de agosto de 2010, identificamos vários artigos que foram desenvolvidos com foco na Educação do Campo. Dentre esses, selecionamos 06 artigos voltados para a formação dos professores.

O primeiro artigo trata de um trabalho coletivo construído através do relato de experiência vivido no curso de graduação em Pedagogia da Terra no Estado de Sergipe, apresenta as experiências vivenciadas nesse processo de formação, defendendo a necessidade de formar educadores comprometidos com os sujeitos do campo que possui uma cultura específica.

O segundo artigo é uma produção individual que reflete as percepções sobre um projeto em construção no processo de Educação do Campo, a partir do curso de Licenciatura

oferecido pela Universidade de Brasília (UnB) em regime de alternância. Tendo como procedimento metodológico a observação participante. Destacando-se nessa reflexão o desafio da construção de um projeto voltado para a especificidade do campo.

O terceiro artigo descrever o processo da formação de professores no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Destacando na proposta de educação do MST a busca de uma educação para a coletividade e a importância dos saberes docentes, para o fortalecimento de políticas públicas de Educação do Campo na formação inicial e continuada dos professores.

O quarto artigo reflete, de forma coletiva, o processo formativo de educadores da II Turma da Licenciatura em Educação do Campo, da Universidade de Brasília. Trata-se de um estudo monográfico que teve como processo metodológico o estudo de caso com uma abordagem qualitativa utilizando-se para a coleta de dados a observação participante e a realização do grupo focal. Destaca-se a organicidade na formação de educadores do campo como fruto da trajetória de lutas dos Movimentos Sociais do Campo na reivindicação de direitos sociais.

O quinto artigo apresenta a importância do materialismo histórico na formação do educador do campo. Trata-se de uma produção coletiva construída a partir da participação no Curso de Pedagogia da Terra na Universidade Federal de São Carlos-UFSCAR, e teve como procedimento metodológico a pesquisa bibliográfica, apontando as discussões sobre a educação do homem que luta pela terra, discutindo a importância do domínio do método e dos pressupostos teóricos do materialismo histórico para fundamentar o estudo sobre a Educação do Campo.

O sexto artigo aborda a formação de professores na Educação do Campo no projeto PROCAMPO (Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo); é uma produção individual que corresponde a um trabalho de conclusão de curso (TCC) em Pedagogia na Faculdade de Planaltina (UnB). Tem como opção teórico-metodológica a pesquisa qualitativa, com os seguintes instrumentos de coleta de dados: entrevista semiestruturada com um grupo de seis informantes; registros no diário de campo e observações participantes; documentos produzidos pelos educandos e documentos de eventos da área, como conferências e seminários. Enfatiza-se que as experiências formativas do professor do campo poderão promover mudanças e transformações no cenário educacional frente às necessidades curriculares das escolas do campo.

Os procedimentos metodológicos das pesquisas trazem uma abordagem qualitativa, contextualizadas em estudos do tipo caso, participante e etnográfica. Em alguns textos não fica explícito o tipo de estudo, relatando o uso de observações e entrevistas. Esses artigos ampliam os estudos sobre experiências formativas de educadores em espaços de formação inicial e continuada.

Com esse levantamento foi possível verificarmos como vêm se constituindo a formação de professores na Educação do Campo e como a produção acadêmica nessa área está se ampliando nos eventos nacionais e trazendo discussões novas. Vale salientar que esses artigos são oriundos de pesquisas que expressam a ampliação do debate em torno da formação do educador através de estudos de mestrado e de doutorado, os quais têm emergido a partir da participação dos seus autores em projetos de pesquisa, de extensão e grupos voltados ao debate da educação, trabalho e movimentos sociais, anunciando os limites, mas também as possibilidades construídas nessa caminhada.

Podemos afirmar que os conhecimentos educacionais construídos nesses artigos expressam o compromisso na formação de educadores na educação do campo, salientando-se a importância das práticas formativas e as experiências em que o trabalho é a matriz pedagógica, de formações de professores. Assim, tais estudos anunciam a necessidade de uma especificidade que considere as características do trabalho produtivo na terra e as potencialidades do trabalho colaborativo na formação de professores no campo, expressando as inquietações presentes no cotidiano pedagógico e a necessidade de Políticas Públicas de educação no campo.

Considerando esses conhecimentos existentes em torno da formação de professores voltados aos interesses das classes populares que vêm se desenvolvendo na academia ou fora dela, buscamos nessa perspectiva discutir a formação do professor na perspectiva da Educação do Campo no Estado do Amazonas. Para alcançarmos o referido propósito, apresentaremos a seguir, a opção teórico-metodológica que vem orientando e fundamentando a construção deste estudo.

1.3 PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DO ESTUDO

Com a compreensão de que o objeto e o objetivo central da investigação são os determinantes dos procedimentos da pesquisa e estes estão diretamente ligados a uma

concepção de educação, elegemos a abordagem qualitativa, expressão utilizada por Bogdan e Biklen (2003), destacando que através de agrupamentos de diversas estratégias de investigação, partilhando determinadas características, os dados são definidos como qualitativos, por trazer elementos descritivos do fenômeno em sua complexidade no contexto natural, expressando significados relativos a pessoas, locais ou, em nossa pesquisa, processos formativos.

Optamos pela realização do relato sob a forma de estudo de caso, uma vez que este, de acordo com Triviños (1992), possibilita o estudo do objeto como parte e uma unidade referenciada na produção do conhecimento com base no concreto, no contexto, fazendo parte de um todo que se analisa de forma mais aprofundada. Assim, destacamos, no presente estudo, algumas de suas características, a saber: a tentativa de retratar, a partir de diferentes fontes de informação, a realidade, com descrições do processo, não isolando o fenômeno estudado do contexto maior que o envolve.

Uma vez que pesquisa é um processo em construção, concordamos com Ezpeleta e Rockwell (1989, p. 17), quando destacam que “um trabalho permanente de análise de registros, de ida e vinda entre os dados de campo e o esforço compreensivo, sustenta o avanço progressivo na superação dos sentidos ‘evidentes’ das situações”. Podemos dizer que não existe uma realidade pronta e acabada, e sim percepções que dão margem a inúmeras interpretações, uma leitura entre as muitas outras possíveis sobre a formação do professor.

Esse processo de sistematização das ações da prática dos(as) educadores(as) se torna a cada dia mais necessário por se configurar como atividade de caráter reflexivo em torno de nossas práticas. A necessidade de aprofundar o conhecimento da própria ação constitui a base de uma postura reflexiva em que se dá o processo que, conforme Holliday (1995, p. 26), consiste em “[...] apropriar-se da experiência vivida e dar conta dela, compartilhando com os outros o aprendido”. Assim, ao refletirmos sobre a Formação de Professores na Educação do Campo, no Estado do Amazonas, nosso objeto de estudo foi construído e delimitado a partir da seguinte questão: Como o referencial teórico-prático da Educação do Campo se constituiu enquanto princípio orientador no Curso de Formação de Professores para o Ensino Fundamental, em Áreas de Reforma Agrária, nos Estados de Roraima e Amazonas, no convênio realizado entre a UEA, o INCRA e o PRONERA? Definimos, pois, como objetivo geral da pesquisa compreender os princípios orientadores do processo formativo no Curso de Formação de Professores para o Ensino Fundamental em Áreas de Reforma Agrária, nos

Estados de Roraima e Amazonas, no convênio realizado entre a UEA, o INCRA e o PRONERA. Para alcançá-lo, estabelecemos os seguintes objetivos específicos:

- Apresentar uma visão-síntese da Educação do Campo tendo como referência a contribuição da Educação Popular;
- Identificar os fundamentos teórico/prático do Curso de Formação de Professores para o Ensino Fundamental em Áreas de Reforma Agrária, nos Estados de Roraima e Amazonas, no convênio realizado entre a UEA, o INCRA e o PRONERA.
- Analisar o estágio curricular na formação do(a) professor(a) do campo no desenvolvimento do curso.

Com esses objetivos, formulamos as três questões norteadoras da pesquisa:

- Quais as contribuições da Educação Popular que fundamentam a Educação do Campo?
- Quais os princípios da Educação do Campo presentes nos fundamentos teórico-prático do curso realizado através do convênio UEA, INCRA e PRONERA no Estado do Amazonas?
- Quais os limites e possibilidades na formação do(a) professor(a) do campo evidenciadas no desenvolvimento do Estágio Curricular do curso?

Para buscar respostas aos questionamentos levantados, fez-se necessária a elaboração de um conjunto de procedimentos que possibilitaram a reflexão em torno da formação do professor no Estado do Amazonas. Essa investigação teve como principal interesse o entendimento da experiência formativa realizada no convênio realizada na UEA, instituição de ensino localizado no município de Manaus, contexto da pesquisa.

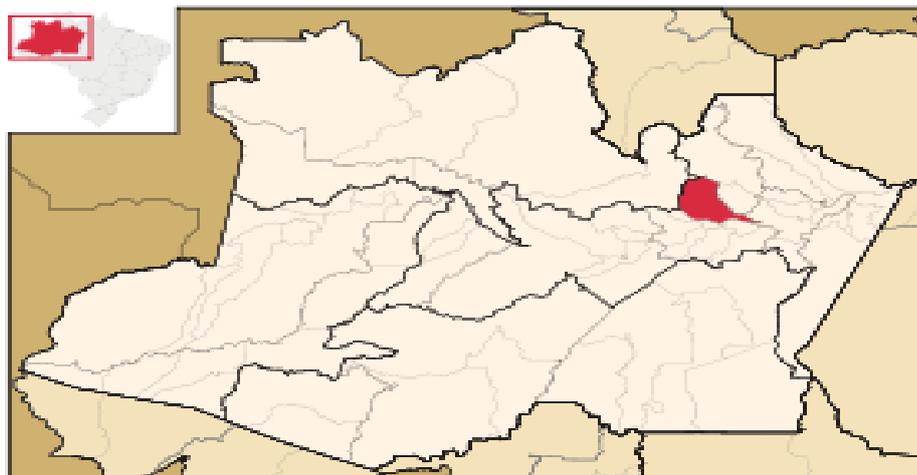


Figura 1 – Mapa do estado do Amazonas, com destaque em vermelho o município de Manaus.

Fonte: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Manaus>. Acesso em: 07 de maio de 2012.

O município de Manaus, conforme Figura 1, foi criado em 1669, possui 342 anos, uma população de cerca de 1.802.525 habitantes se insere em uma área de 11.401,058 km² e uma densidade de 152,50 hab./km² no Estado do Amazonas, localizado na região Norte do país com uma População de 3 538 359 habitantes³.



Figura 2 – O município de Manaus

Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Skyline_Parcial_de_Manau.s.jpg.

Acesso em: 16 de Maio de 2012.

Na sede do município de Manaus, fica localizada a Escola Normal Superior uma das Unidades da Universidade Estadual do Amazonas, que possui cinco cursos de licenciaturas: Ciências Biológicas, Geografia, Letras - Língua Portuguesa, Matemática e atualmente

³ Segundo dados do IBGE, seu Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é de 0.599. Atlas de Desenvolvimento Humano/PNUD (2000)

Pedagogia. No período que se deu a realização do curso no Convênio UEA, INCRA e o PRONERA funcionava na Instituição o Curso Normal Superior.

Quanto os procedimentos metodológicos de coleta dos dados no desenvolvimento da pesquisa nesse contexto foram definidos a partir dos objetivos específicos do processo investigativo. Assim, para a coleta das informações, tivemos acesso ao projeto pedagógico do curso e aos relatórios de suas várias etapas, bem como ao projeto do Estágio Curricular e aos resumos expandidos das monografias de final de curso que abordaram a temática da formação do educador. Utilizamos também como recurso a entrevista semiestruturada, vide Apêndice deste trabalho.

Construímos um roteiro de entrevistas semiestruturadas, elaboradas com base nos objetivos específicos originados das questões norteadoras do estudo. As entrevistas foram realizadas com os sujeitos selecionados através de critérios previamente definidos, com uso de gravação. As referidas gravações foram transcritas, com a ciência de que esse processo constitui apenas um dos elementos para uma interpretação, uma recriação, pois não existe a absoluta reprodução dos discursos na escrita.

A seleção dos estudantes foi realizada a partir de uma representação da turma 03 do Amazonas que acompanhamos na docência do estágio, utilizando a amostra proposital que, segundo Castro (1994), é definida de forma intencional a partir da própria teoria que emerge dos dados, tendo em vista os objetivos do estudo. O perfil dos educandos entrevistados se definiu a partir dos seguintes critérios de seleção: os estudantes que moravam nas áreas de assentamentos, atuando ou não no magistério durante a realização do curso, e que após o curso estão exercendo a profissão docente.

Esse grupo foi constituído na intenção de entender o modo como os sujeitos interpretam e compreendem a realidade da qual são construtores e autores. A escolha feita pelos professores de estágio justifica-se pelo maior tempo de contato com os estudantes no processo de formação e acompanhamento de suas monografias. Apresentamos no Anexo II um quadro informativo sobre os sujeitos entrevistados.

Vale salientar que a construção do referencial do estudo voltado aos Fundamentos da Educação do Campo na formação de professores com relação à coleta, sistematização e análise dos dados se constituiu em paralelo, sendo construído e reconstruindo no processo. Assim, a organização dos dados foi realizada tendo como base as entrevistas com diferentes sujeitos, os documentos do curso (PPP do Curso e a Proposta de Estágio) e estudos

monográficos selecionados sobre a formação de educadores em que realizamos um plano de estudo em três momentos.

No primeiro momento partimos da leitura dos documentos produzidos pelo Movimento por uma Educação do Campo, em paralelo ao relato de nossa experiência no Curso Normal Superior da UEA, como professora e orientadora de estágio com pesquisa no acompanhamento dos estudantes da turma 03, e de nossa participação em 2006 na coordenação colegiada do referido curso, retomando a leitura do Projeto Pedagógico em conjunto com os relatórios feitos ao final de cada etapa, buscando reconstruir elementos sobre o estágio curricular a partir da descrição das etapas dos mesmos, identificando, na fase de elaboração e execução do curso, os avanços e os limites da experiência.

No segundo momento realizamos as entrevistas e sistematização das informações obtidas, com o grupo constituído de três estudantes egressos do curso, quatro professores do curso, especificamente da disciplina de Estágio de Estágio Curricular, entre os quais três fizeram parte da coordenação colegiada, dois permanecendo até final do curso, que foram a coordenadora pedagógica e o coordenador geral. Esse processo possibilitou o contato com a realidade não documentada, na intenção de melhor entender o sentido que as pessoas atribuem à Educação do Campo e à formação dos professores.

E no terceiro momento realizamos a seleção, leitura, construção das sínteses através da análise dos resumos expandidos de 37 monografias produzidas sobre a formação de professores no curso. Na sequência esses diferentes dados foram agrupados num processo de redução, buscando identificar as ideias centrais, colhidas nos documentos e depoimentos, as quais geraram as seguintes categorias: a contextualização e princípios que fundamentam a Educação do Campo; limites e possibilidades identificadas; e estágio com pesquisa como referencial estruturante da formação docente na Educação do Campo.

Estruturamos a tese em quatro capítulos a partir desses eixos temáticos. No primeiro apresentamos a contextualização do problema da formação docente na Educação do Campo, delineando a construção do objeto de pesquisa a partir de nossa experiência docente no curso de formação de professores de campo realizado na Universidade Estadual do Amazonas.

O segundo capítulo apresenta o contexto do surgimento do Movimento por uma Educação do Campo constituído ao longo da história, especificamente, na década de 90, na elaboração da proposta de Educação do Campo, expondo seus princípios e fundamentos. Salientamos que esse processo é advindo dos movimentos sociais populares que têm como referencial a Educação Popular.

No terceiro capítulo, apresentamos as discussões sobre a relação existente entre os princípios da Educação do Campo e o referencial teórico-prático do Projeto do Curso, refletindo acerca do papel da Universidade como espaço de formação do(a) educador(a) do campo e identificando seus limites e possibilidades no contexto amazônico.

Na estrutura do capítulo quatro realizamos a sistematização do processo de estágio, em que identificamos a pesquisa como o eixo estruturante da formação do educador do campo, refletindo sobre os saberes produzidos nessa prática educativa.

Por fim, trazemos algumas considerações sobre processos formativos de educadores na Educação do Campo, destacando o que consideramos princípios necessários à formação dos educadores inseridos em processo de educação de caráter popular.

2 MOVIMENTOS SOCIAIS POPULARES NA CONQUISTA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Este capítulo tem como objetivo apresentar uma visão síntese sobre o contexto do surgimento da Educação do Campo, tendo como referência a contribuição da Educação Popular. Assim, destacamos nessa discussão a ação dos Movimentos Sociais Populares do Campo frente aos problemas da realidade rural, as exclusões que afetam as populações do campo resultantes da estrutura da sociedade capitalista, que, numa atitude de resistência, têm contribuído para o processo de reivindicação perante o poder público por uma política de educação para os povos que vivem nesse contexto, e a proposição de uma educação voltada a um projeto popular de desenvolvimento para o país.

A educação que tem como base os interesses das classes populares é entendida como um processo ligado à vida, não como preparação, pois faz parte da mesma, concepção essa que tem em seus fundamentos a Educação Popular. Assim, levantamos a seguinte questão: quais as contribuições da Educação Popular que fundamentam a Educação do Campo?

Para refletirmos sobre esse questionamento, retomamos a luta dos movimentos sociais do Campo, originados por um conjunto de movimentos e entidades que lutam para implementar uma educação identificada com as classes populares.

2.1 OS MOVIMENTOS SOCIAIS POPULARES DO CAMPO NA CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO POPULAR DO CAMPO

A educação reflete os condicionamentos econômicos, sociais e políticos de determinado contexto histórico. Assim, a compreensão da Educação do Campo como um processo em construção implica o entendimento da complexidade das relações econômicas, sociais e políticas inseridas no conjunto da sociedade brasileira.

Retomamos a questão da agricultura, embora não tenhamos a pretensão de aprofundar essa problemática e sim de privilegiar certos elementos para uma reflexão sobre a realidade social e seus condicionantes no processo educativo, considerando que a questão agrária faz-se presente na organização política brasileira e vem caracterizando-se historicamente pelo agravamento das contradições antagônicas do modo de produção numa sociedade capitalista que privilegiou o crescimento econômico e o controle social, com uma ideologia que difundia que o desenvolvimento seria fruto da modernização industrial e do crescimento econômico como geradores naturais do progresso social.

Nessa perspectiva, a partir da década de 60, deu-se no campo a incorporação de novas tecnologias à atividade rural, tendo em vista o mercado externo e as demandas da indústria nacional, as quais passaram a determinar o perfil da agricultura brasileira. Com integração de técnica e de capitais na agricultura, instaurou-se o complexo industrial no campo e as transformações na estrutura social, com o surgimento de um segmento de grandes e médios produtores capitalizados.

Na busca por maior lucro, vem sendo desenvolvido um alto padrão tecnológico nos mercados econômicos buscando o acesso a inovações tecnológicas, que passam a produzir um maior excedente, emergindo nesse contexto a ênfase a um mercado tecnológico. A produção industrial, baseada em tecnologias, não absorve os contingentes de mão-de-obra do campo, e instaura-se o discurso ideológico da formação do trabalhador em vista do desempenho industrial. A defesa era por uma maior qualificação, porém não se viabilizavam as condições necessárias para tais processos, e com a redução da mão de obra, conseqüentemente, cresceu o número do desemprego. Martins (2002, pg. 13) enfatiza essa lógica ao afirmar que

Em suas conseqüências sociais adversas, o modelo de desenvolvimento econômico que se firmou no mundo contemporâneo leva simultaneamente a extremos de progresso tecnológico e de bem-estar para setores limitados da sociedade e a extremos de privação, pobreza e marginalização social pra outros setores da população. Na medida em que hoje o objetivo do desenvolvimento econômico é a própria economia, podemos defini-lo como um modelo de antidesenvolvimento: o desenvolvimento econômico é descaracterizado e bloqueado nos problemas sociais graves que gera, mais do que legitimado nos benefícios socialmente exíguos que cria e distribui.

Essa é a lógica fundamentada na exploração do trabalhador rural que, sem a posse dos meios de produção, passa a vender a sua força de trabalho, ou, sem acesso ao trabalho, é impedido de permanecer na terra. Nesse quadro, emergiu o êxodo rural ocorrido nas décadas de 70 e 80, como uma das conseqüências da expropriação da terra, pois muitos trabalhadores do campo, sem espaço para o trabalho, foram obrigados a migrar do campo para a cidade.

Diante das tensões e dos conflitos sociais, emerge entre os trabalhadores que se mantém no campo um processo de resistência, dando início a uma organização coletiva em relação ao trabalho na terra. Os camponeses brasileiros surgem nesse momento, sendo aqueles que não eram proprietários de terras, mas estavam no campo ocupando as terras e trabalhando individualmente ou em grupos.

Os movimentos sociais populares do campo questionam as inúmeras exclusões vivenciadas na realidade de trabalhadores, reivindicando direitos, tais como à alimentação, a

uma casa para morar, a uma educação comprometida com os sujeitos do campo, a um trabalho que garanta o acesso aos bens econômicos e culturais.

Esse movimento se dá ao longo da formação social brasileira no campo, em que foram travadas inúmeras lutas pelos camponeses, resultantes da estrutura fundiária brasileira, marcadamente concentradora de terras com latifúndios produtores de monoculturas voltadas para exportação e que empreendeu relações de dominação e exploração, como salienta Batista (2006, p. 131).

As diversas lutas travadas no campo, ao longo da história envolveram uma complexa composição social, ideológica e povos de diferentes etnias ou raças como índios, negros e mestiços. Essa complexa trama que compôs os povos do campo que empreenderam múltiplas lutas envolvendo questões estruturais, resultantes do conflito central do sistema capitalista, a luta de classe, que no campo tem a propriedade da terra como principal elemento dos conflitos.

Essas discussões que tratam sobre as relações de poder entre grupos sociais na constituição de um determinado local, com a intencionalidade de construir ou reconstruir outro espaço de produção de vida, a partir de determinados interesses, vêm historicamente projetando diferentes visões sobre a agricultura. Nesse sentido, Fernandes (2002, p. 92) destaca que:

O campo é lugar de vida, onde as pessoas podem morar, trabalhar, estudar com dignidade de quem tem o seu lugar, a sua identidade cultural. O campo não é só lugar da produção pecuária e agroindustrial, do latifúndio e da grilagem de terras. O campo é espaço e território dos camponeses e dos quilombolas. É no campo que estão as florestas, onde vivem as diversas nações indígenas. Por tudo isso, o campo é lugar de vida e, sobretudo de educação.

A educação nas áreas rurais, em grande parte, traz em suas práticas os referenciais urbanos descontextualizados, também pelas importações estrangeiras de modelos educacionais, com a priorização dos centros urbanos em detrimento ao rural.

Nos resultados do Censo Demográfico 2010 aparecem os problemas da escola pública, urbana e rural, apesar da tendência de redução observada nos últimos anos. Buscando especificamente os dados sobre a realidade educacional rural, podemos verificar que o IBGE de 1995 apontava que 32,7% da população do meio rural, com idade superior a 15 anos, era analfabeta. Segundo o I Censo da Reforma Agrária no Brasil, realizado em 1996, o índice de analfabetismo dos trabalhadores assentados alcançava 43% na média nacional, chegando, em alguns Estados, a até 70%, e a prestação de serviços escolares era precária ou não existia.

Nos últimos anos, houve uma baixa das taxas de analfabetismo entre pessoas de 15 anos de idade ou mais no país, que foram reduzidas de 13,63% em 2000 para 9,6% em 2010, chegando a 28% nos municípios com até 50 mil habitantes na região Nordeste.

Esses dados revelam que uma grande parcela da sociedade continua sem acesso à escola. Alguns estão dentro dela, sem aprender, ou, ainda, aprendendo um conhecimento sem significado para o contexto em que vivem. Outra questão é a permanência e/ou evasão escolar nas áreas rurais, que, na década de 80, estava relacionada às precárias condições da infraestrutura das escolas, às salas multisseriadas e ao despreparo dos professores. Esse quadro precisa, segundo Mennucci (1994, p. 27-28), ser alterado, pois:

A escola rural não pode continuar a ser o que tem sido até hoje: uma escola da cidade enxertada no campo. Precisa ser aparelho educativo organizado em função da produção. E, logicamente, organizado em função da produção do meio a que serve.

Bezerra Neto (1999), ao discutir a educação escolar no campo, traz os estudos de Sud Mennucci, um defensor da escola ativa na primeira metade do século XX, que defendia em 1930 a ideia de fixar o homem à terra, retirando-o das possibilidades dos desvios das seduções urbanas, e que precisávamos, no entanto, romper com o isolamento do mundo, na compreensão do sistema educacional como reflexo de determinado tempo histórico. Esse autor ressaltava a visão dual do campo, pautada na visão urbana industrial com um olhar depreciativo da cultura camponesa, em que a escola carregava a cultura hegemônica. É o movimento em defesa de uma educação contextualizada, considerando a necessidade de compreensão da realidade social e consequentes mudanças do sistema educativo do campo.

Diante dessa realidade, os movimentos sociais fazem uma crítica a essa educação implantada no meio rural, comprometida com a concepção e valores urbanos. Questionamentos quanto às importações de modelos estrangeiros para a educação brasileira iam surgindo na defesa da construção de uma proposta educacional condizente com o contexto brasileiro, dando ênfase à relação trabalho e escola.

Defendia-se a unidade educação geral e formação profissional e chamava-se a atenção para a formação do educador, considerando que, para as mudanças educacionais, as leis são conquistas necessárias, porém não fazem as reformas. Estas se fazem pela mudança de estrutura da sociedade e pelo preparo e aperfeiçoamento dos profissionais da educação, conforme destacado por Teixeira (1971, p. 98).

Somente agora começa a surgir a consciência de que a chave para a expansão de educação formal, cuja necessidade para o desenvolvimento econômico, social e político acabou por ser reconhecida, está num grande movimento de formação de professores, no nível médio e superior, como base e raiz para a formação do próprio professor primário.

Para discutir e propor uma política de educação, os movimentos sociais populares do campo vêm construindo, a partir das experiências existentes, outro espaço de produção e de relações, em que emerge a necessidade de constituição de uma concepção de campo vinculada a um projeto de desenvolvimento que considere os interesses das camadas populares, na superação da lógica de dominação capitalista no espaço rural reduzida à dimensão de produção de mercadorias a serem comercializadas.

Bezerra Neto (2009) destaca que é necessário ultrapassar a visão do trabalho como uma necessidade do capital para entender que ele constitui um elemento fundamental na formação humana, pois, visto como princípio educativo, torna-se o centro do processo pedagógico, fortalecendo uma perspectiva emancipatória. A formação para o emprego no mercado de trabalho coloca a formação do sujeito no centro de ambos os projetos, os quais, no entanto, são opostamente diferentes em seus conteúdos políticos.

Segundo Althusser (1985), o pressuposto liberal fundamenta-se na expropriação do conhecimento, evidenciando o uso do sistema educacional como propulsor dos interesses econômicos mundiais para acelerar o desenvolvimento da capacitação do trabalhador nas dimensões exigidas por modelos técnicos de produção, defendendo a escolarização do trabalhador com vistas à inculcação ideológica necessária na busca de maior lucro empresarial. Por outro lado, a classe popular luta por uma escola que contribua para o processo de participação social. Como esses dois interesses são opostos, isso acaba por desencadear um conflito, no confronto de interesses de classes.

Na história educacional brasileira evidenciada no Brasil, a sua colonização, com a ocupação para a exploração econômica e o seu povoamento territorial, esteve voltada ao atendimento de interesses externos e, nesse processo, não havia interesse em trabalhar uma educação apropriada às realidades concretas da sociedade local. Scocuglia (1997, p. 17) destaca que “[...] historicamente os setores dirigentes compõem práticas educativas visando conservar e reproduzir seus interesses, como se fossem interesses de toda a sociedade”.

A classe trabalhadora tem realizado uma ação de resistência contra o avanço da lógica capitalista na formação dos sujeitos dessa sociedade. Educação do Campo faz parte da concepção de um projeto popular de desenvolvimento para o campo com base na agricultura familiar e com característica própria do território camponês, em seu espaço geográfico. Molina (2004, p. 19) afirma essa intencionalidade:

O movimento inicial da Educação do Campo foi o de uma articulação política de organizações e entidades para denunciar a luta por políticas públicas de educação no

e do Campo, e para a mobilização popular em torno de outro projeto de desenvolvimento. Ao mesmo tempo tem sido um movimento de reflexão pedagógica das experiências de resistência camponesa, constituindo a expressão, e aos poucos o conceito de Educação do Campo.

Ao assumir o compromisso por um trabalho educativo voltado ao entendimento da realidade social dos povos do campo define-se o porquê de uma Educação do Campo que emerge a partir desse contexto de luta por direitos, inicialmente na luta pela terra e com a percepção de que só a terra não sustenta o trabalhador na terra e que é necessário buscar os processos de educação.

O campo, para os camponeses, é um espaço de vida e resistência na luta por acesso e permanência na terra, respeitando as diferenças quanto à relação com a natureza, o trabalho, a cultura, procurando romper com a alienação do território.

O território constitui-se como elemento fundamental para a compreensão dos enfrentamentos entre a agricultura camponesa e o agronegócio, pois ambos projetam distintas concepções. A defesa dos territórios camponeses e indígenas é a defesa do espaço de vida, como destacam Fernandes e Molina (2004, p. 60-61):

O território é um trunfo dos povos do campo e da floresta. Trabalhar na terra, tirar da terra a sua existência, exige conhecimentos que são construídos nas experiências cotidianas e na escola. Ter seu território implica um modo de pensar a realidade. Para garantir a identidade territorial, a autonomia e organização política é preciso pensar a realidade desde seu território, de sua comunidade, de seu município, de seu país, do mundo. Não se pensa o próprio território a partir do território do outro. Isso é alienação.

A discussão do Campo perpassa a análise do conceito de território, entendendo que essa concepção está diretamente ligada à dimensão política por ser espaço de ação e poder. A maior especificidade de uma educação pensada no contexto do campo são seus sujeitos, com a finalidade principal de fortalecer a identidade camponesa, numa proposta de educação que reflete um projeto dos grupos sociais que compõem o campo, considerando seus interesses sociais, políticos e culturais.

De acordo com Haesbaert (2004), o território caracteriza-se pela diversidade de relações de dominação e de apropriação do espaço, constituindo diversas territorialidades. O campo apresenta os conflitos na constituição de seus próprios espaços e processos, que se caracterizam pelas tensões entre expropriações e apropriações das terras. Os povos do campo, nesse fazer, vão produzindo seus próprios contextos, como afirmam Fernandes e Molina (2004, p. 61):

Os povos do campo e da floresta têm como base de sua existência o território, onde reproduzem as relações sociais que caracterizam suas identidades e que possibilitam a permanência na terra. E nestes grupos há forte centralidade da família na organização não só das relações produtivas, mas da cultura, do modo de vida. Esses grupos sociais, para se fortalecerem, necessitam de projetos políticos próprios de desenvolvimento socioeconômico, cultural e ambiental. E a educação é parte essencial desse processo.

Destaca-se na luta pela terra o processo de criação e recriação dos territórios que são produzidos no campo, gerando diferentes espaços políticos. De acordo com Batista (2007), as identidades emergem num conjunto de relações, a partir das contradições, que se estabelecem num constante movimento dialético em que a produção é mediada por valores diferentes: o trabalho está no centro do processo de humanização do homem, se organizando em várias dimensões, seja política, cultural, social e econômica.

O modo de fazer agricultura carrega lógicas diferentes na produção do alimento, criando diferentes modelos de agricultura. Na cultura camponesa, podemos destacar a agricultura familiar, que carrega uma visão de mundo com formatos produtivos de estruturas autônomas de produção localizadas em experiências que incorporam estruturas socializadas do trabalho, lógica diferente da expressa na nossa realidade econômica capitalista.

Fernandes (2008) salienta que esses diferentes entendimentos de território ressaltam o caráter diverso do campo, como espaço em que há uma variedade de grupos sociais, de relações sociais, nos quais vemos destacados os aspectos culturais e históricos que formam essa realidade e seus respectivos modelos de produção agrícola.

No campo hoje o agronegócio constitui-se como um novo modelo agrícola da classe dominante, abarcando um conjunto de empresas que produzem os insumos agrícolas num processo de produção competitiva e construção ideológica voltada para o desenvolvimento no modo capitalista de produção, que avança sem limites para garantir a existência do capital, como afirma Pereira (2009, p. 162):

O agronegócio investe em alta tecnologia e conta com subsídios do governo. Por todo o país, vêm-se investimentos em infra-estrutura: rodovias, ferrovias, portos, aeroportos. Tornam-se escandalosos os recursos destinados para o agronegócio em comparação com os destinados à reforma agrária.

Esse processo de expropriação do campo brasileiro, fruto da relação social e capital vem se intensificando com o uso de máquinas, de produtos químicos de origem industrial e outras técnicas ditas inovadoras. Essas transformações da vida econômica e social do campo estão atreladas ao avanço do capitalismo financeiro, presente também na luta pela terra.

Defendendo uma ideologia da produção moderna e tecnológica, investe na formação dos trabalhadores para que, de forma competitiva, seja funcional na reprodução do capital, adequando a população rural à nova lógica.

A posse do espaço físico e do ideológico implica na construção do agronegócio, na direção da modernização do território capitalista, aumentando cada vez mais sua condição de dominação. Esse processo, segundo Fernandes (2008), tem se sustentado em relações de domínio e poder voltadas para o consumo de massa, com base na produção de monoculturas em grande escala, utilizando-se do trabalho assalariado, intensamente mecanizado e com a utilização de agrotóxicos e sementes transgênicas, destruindo os territórios camponeses e indígenas.

Por outro lado, a agricultura camponesa é uma força contra hegemônica da economia na qual o conceito de campo está compreendido a partir da relação do homem com a terra na produção de sua existência.

A Agroecologia faz parte dessa lógica, constituindo-se em uma alternativa para a produção agrícola e tendo como fundamento uma concepção voltada à constituição de um projeto hegemônico que busca um poder popular. Através dela, os camponeses mantêm a produção, combinando diferentes atividades agrícolas e gerindo um trabalho que contribui para a centralidade da produção camponesa.

Haesbaert (2004) salienta a importância da educação no desenvolvimento do campo brasileiro, que, se apoiado nas bases de valorização e reconhecimento do caráter específico da área rural, contribui para a reconstrução das territorialidades dos camponeses, na medida em que vão ressignificando as dimensões materiais da terra enquanto espaço de apropriação, e nas dimensões simbólicas, no sentido de pertença das identidades sociais que vão se firmando na relação das pessoas com seu meio e seus pares.

Ao considerarmos as dimensões que envolvem o conceito de território, é importante refletirmos sobre uma educação que ressignifique as concepções que os sujeitos do campo possuem sobre esse espaço, auxiliando-os na construção de novas relações que contribuam para a reapropriação do território, considerando o respeito e a valorização da cultura da terra como base no processo de construção de suas identidades.

De acordo com Molina e Jesus (2004), a Educação do Campo tem sua particularidade no vínculo com sujeitos sociais concretos e com um recorte específico de classe, sem deixar de considerar a dimensão da universalidade, fazendo o diálogo com a teoria pedagógica a

partir da realidade particular dos camponeses, articulada à educação do conjunto da população trabalhadora que compõe a sociedade.

Os movimentos sociais do campo em suas lutas trazem a necessidade da especificidade educacional, como forma de garantir a organização social e política, especialmente daquelas comunidades de trabalhadores rurais assentados em programas de reforma agrária no Brasil.

As transformações econômicas, históricas, políticas, culturais e sociais pelas quais passa o Brasil constituem-se em um desafio para a organização educacional na cidade e no campo, convocando-nos a olhar não só as dificuldades, mas as possibilidades existentes na transformação do processo educacional. Nesse sentido, Gohn (2005) destaca que os movimentos sociais populares vêm evidenciando práticas significativas de resistência, com mobilização e organização popular na luta por direitos.

Defendendo o campo como lugar de vida e educação, sobressai-se o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) no século XX e início do XXI no Brasil, pois vem trazendo à tona o problema agrário e educacional, expresso através das contradições oriundas de discursos e práticas. Na experiência desse movimento destaca-se a perspectiva classista, que aposta na formação político-educativa dos seus participantes e traz uma contribuição para o debate sobre a educação no meio rural.

Alves (2009) destaca que o MST tem expressado o compromisso com a formação, embora questione a ausência de uma importante base em sua proposta pedagógica: um diagnóstico da escola moderna. Segundo esse autor, suas leituras refletem a análise realizada por Comenius no século XVIII. Carrega em seu discurso um proselitismo oposicionista ao que está posto, quer uma nova escola, mas não rompe com a escola manufatureira do século XVII, e ao defender a visão de oposição campo e cidade, contribui para fragmentar a visão de homem e alienar sua consciência, erguendo obstáculos à entrada da primeira condição para a formação do cidadão consciente: o entendimento da sociedade enquanto totalidade.

Bezerra Neto (1999) também destaca que o MST busca, através da educação, integrar o homem ao meio, porém a natureza ideológica desse discurso não pode negar o universal, e isso se configuraria em um equívoco, pois precisamos do particular para lutar pelo universal.

Esses autores apontam para o fato de que essa lógica acaba por salientar o dualismo rural/urbano, considerando que proposta de educação do MST faz a reivindicação da diversidade como especificidade, e busca a especificidade e não a diversidade. As críticas

expressas à proposta de educação desse movimento evidenciam que o mesmo vem construindo-se e que a sua identidade está sendo reelaborada em seu próprio movimento histórico, revelando contradições, sem perder de vista o trabalho como princípio educativo.

Caldart (2000) salienta que a educação no MST é fruto de experiências concretas no processo dos acampamentos na luta pela terra como elemento constituinte do contexto do trabalho no campo, em que a escola possibilita o entendimento das realidades, pois não se relaciona com a vida, é parte dela. Esse movimento tem como referência uma visão socialista, e faz um contraponto ao quadro de favorecimento dos benefícios educacionais, contribuindo para a criação de novas propostas pedagógicas que procuram ir ao encontro das necessidades educacionais da maioria da população, como é o caso da Educação do Campo.

Em 1987, a realidade dos acampamentos e assentamentos faz emergir a necessidade Setor de Educação do MST surgindo nessa trajetória diferentes experiências educativas como a Ciranda infantil, as escolas itinerantes e a formação política dos militantes e dos educadores do movimento.

Segundo Fernandes (2004), esse processo vai ao encontro da luta pela democratização da educação pública, por escola nas áreas de reforma agrária. O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra realizou o I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), realizado em julho de 1997, no campus da Universidade de Brasília, com a participação do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e da Universidade de Brasília (UnB).

Essa lógica está presente nos discursos e nas práticas de diversos grupos organizados comprometidos com as camadas populares vem fortalecendo uma educação crítica – processo de construção da Educação do Campo vem se constituindo em espaços de discussão e sistematização, e se destacam as duas conferências de educação do campo, realizadas em 1998 e 2002, em Luiziana, no Estado de Goiás.

A primeira Conferência foi um espaço de construção e fortalecimento de parcerias entre movimentos sociais e instituições comprometidas socialmente com o desenvolvimento do campo brasileiro, tornando-se um marco no debate da Educação do Campo. Na segunda Conferência, intensificou-se a discussão, assumindo-se um compromisso com a vida, com a luta dos movimentos sociais que buscam construir um país onde se possa viver com dignidade.

Desses eventos resultaram reflexões sobre a concepção de Educação do Campo que, ao longo das últimas décadas (1990-2010), vem se construindo no processo de denúncia e mobilização organizada contra a situação de miséria crescente, de exclusão/expulsão das pessoas do campo, refletida nas desigualdades econômicas, sociais, como também nas desigualdades educacionais, escolares. Nesse sentido, Jesus (2007, p. 15) destaca que

[...] Uma das mais marcantes características da Educação do Campo é sua indissociabilidade do debate sobre os modelos de desenvolvimento em disputa na sociedade brasileira, e o papel do campo nos diferentes modelos. A especificidade mais forte da Educação do Campo, em relação a outros diálogos sobre educação, deve-se ao fato de sua permanente associação com as questões do desenvolvimento e do território no qual ele se enraíza. A afirmação de que só há sentido um debate sobre Educação do Campo como parte de uma reflexão maior sobre a construção de um Projeto de Nação é consenso entre os que se reúnem em torno desta luta.

Essa questão é retomada por Arroyo (2004) quando reflete acerca das práticas educativas na relação do particular com o universal, destacando que defender o específico do campo não significa desarticulá-lo do geral. Enquanto sujeitos, somos únicos, e a formação da classe trabalhadora do campo tem suas especificidades. Nesse sentido, os movimentos sociais do campo não negam o construído no campo educacional, eles o reconstróem em uma diferente concepção, gerando uma nova perspectiva educacional, que vai muito além do aspecto de caráter pedagógico e não separa os três elementos fundamentais que são: campo, concepção de educação e políticas públicas.

Nesse movimento, evidenciamos conquistas, entre elas, a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, pelo Conselho Nacional de Educação (Resolução CNE/CEB n. 1, de 3 de abril de 2002), instrumento fundamental na formulação da Política Nacional de Educação do Campo que incorpora as concepções e reivindicações do movimento e, em 2003, a criação do Grupo Permanente de Trabalho para tratar da questão da educação do campo, instituído pelo Ministério da Educação, tornando-se um espaço institucional de diálogo entre representantes dos movimentos sociais do campo e atores das três esferas de governo.

O Ministério da Educação e Cultura (MEC) criou, em 2004, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), em grande parte em resposta à pressão dos movimentos sociais populares. Esta se insere à Coordenação Geral da Educação do Campo, que assumiu como meta colocar em prática uma política de educação que respeite a diversidade cultural e as diferentes experiências de educação em desenvolvimento, em todas

as regiões do país, englobando os espaços da floresta, da pecuária, das minas, da agricultura, dos pescadores, dos caiçaras, dos ribeirinhos e dos extrativistas (MEC/SECAD, 2006).

É importante destacar que nesse processo a luta é por uma educação pública que respeite a especificidade do trabalho do campo. Em Souza (2006, p. 41) “[...] Poderíamos pensar que se trata de uma educação da classe trabalhadora, independente da realidade campo ou cidade”.

As lutas dos movimentos sociais populares têm em sua base o compromisso na construção de uma escola pública popular no processo de educação dos sujeitos que vivem e trabalham no campo, como os ribeirinhos, quilombolas, sem-terra, indígenas, dentre outros. Sujeitos políticos, coletivos e históricos que se encontram, e se organizam enquanto participantes de uma classe social, valorizando seu processo histórico, na defesa de uma proposta de educação como veremos a seguir:

I. Uma educação que supere a dicotomia entre rural e urbano – “[...] O campo e a cidade são dois espaços que possuem lógicas e tempo próprios de produção cultural, ambos com seus valores. [...] existem espaços diferentes que coexistem. No entanto, fica evidente a histórica ausência de políticas públicas que considerem, na sua formulação e implementação, as diferenças entre campo e cidade, no sentido de que a vida em ambos os meios se tece de maneira distinta e que políticas “universalistas”, baseadas em um parâmetro único (e geralmente urbanizado), que não se aproxima das necessidades, potenciais saberes e desejos dos que vivem no campo, acabam por reproduzir a desigualdade e a exclusão social, distanciando cada vez mais os sujeitos do campo do exercício de sua cidadania. II. Uma educação que afirme relações de pertença ao mesmo tempo diferenciadas e abertas para o mundo. [...] Pertencer significa se reconhecer como integrante de uma comunidade e um sentimento que move os sujeitos a defender as suas ideias, recriar formas de convivência e transmitir valores de geração a geração (BRASIL, 2003, p. 36).

Essas características são contempladas nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, que norteia o funcionamento das escolas nesse contexto trazendo uma nova forma de pensar a escola do campo como construtora de um projeto político e pedagógico na relação com um projeto de desenvolvimento para o país como veremos a seguir:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade. Ancora-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (BRASIL, 2002, p. 82).

A proposta da escola no campo está atrelada à concepção camponesa em relação à terra, ao trabalho e a cultura com respeito aos seus tempos diferenciados diretamente ligados a valores de vida, memória, cultura de um povo. As suas inquietações e conflitos emergem num processo dinâmico, de recriação, faz parte de um contexto que engloba a sociedade, sua organização, sua estrutura, sua cultura e história. Desse modo, a educação está ligada a esse contexto e ao mundo de cultura que orienta um modelo homem/mulher que pretendemos formar para responder aos desafios dessa sociedade.

Para Arroyo (2004, p. 97), “O reconhecimento dessa nova dinâmica humana que se revela no campo poderá ser o alicerce de nossas políticas educativas”. É preciso trazer para a escola a concreticidade das condições específicas do universo rural, da vida camponesa, entendendo esse conhecimento, valorizando o homem do campo e sua cultura, pois esta precisa ser estudada e contextualizada.

Entendemos que o grande desafio da educação do campo é o de contribuir para a formação de sujeitos comprometidos com práticas sociais éticas, possibilitando o estabelecimento de novas formas de relações que se baseiem em valores humanos tais como a solidariedade, o respeito mútuo e a honestidade.

Na década de 90, a luta por uma Educação no e do Campo foi travada pelos educadores ligados aos movimentos sociais populares, que num processo de resistência, construíram experiências, assumindo um compromisso na definição de uma política de Educação Popular do e no Campo.

Dessa forma, o Movimento Por uma Educação no e do Campo passou a configurar a constituição de uma proposta educacional voltada aos sujeitos do campo, na defesa de seus interesses, na luta pela terra e pelo trabalho. Nesse sentido, Caldart (2008, p. 73) salienta que

O que nos parece fundamental entender para não nos desviarmos das discussões de origem é que a especificidade de que trata a Educação do Campo é do campo, dos seus sujeitos e dos processos formadores em que estão socialmente envolvidos. Não tem sentido, dentro da concepção social emancipatória que defendemos afirmar a especificidade da Educação do Campo pela educação em si mesma; menos ainda pela escola em si mesma (uma escola específica ou própria para o campo). Isso é reducionismo. Politicamente perigoso e pedagogicamente desastroso [...]

Retomamos na construção de uma política para as Escolas do Campo a I Conferência Nacional por uma Educação do Campo, realizada em 1998, em que foram discutidos e elaborados os princípios pedagógicos da Educação do Campo, que são: o papel da escola enquanto formadora de sujeitos, articulada a um projeto de emancipação humana; a

valorização dos diferentes saberes no processo educativo, os espaços e tempos de formação dos sujeitos da aprendizagem; o respeito à temporalidade do homem do campo; o lugar da escola vinculado à realidade dos sujeitos; e por fim, a Educação do Campo como estratégia para o desenvolvimento do país (BRASIL, 2004).

O Princípio Pedagógico do papel da escola enquanto formadora de sujeitos articulada a um projeto de emancipação humana é fundamentado na concepção de uma educação que respeita a cultura e a história de vida de cada camponês, perpassando a construção de um currículo contextualizado, o que, para Freire (2002, p. 51), constitui-se:

A partir das relações do homem com a realidade, resultante de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, o vai dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. Vai temporizando os espaços geográficos. Faz cultura.

Os saberes construídos a partir da interação entre seres humanos e natureza, em seus cotidianos na busca de soluções para seus próprios problemas e desafios, também são conteúdos socialmente válidos, significando que o currículo, conforme Moreira (2001, p. 5),

[...] é visto como território em que ocorrem disputas culturais, em que se travam lutas entre diferentes significados do indivíduo, do mundo e da sociedade, no processo de formação de identidades. Essa constatação levanta, inevitavelmente, algumas questões. Que identidades os atuais currículos estão ajudando a produzir? Que identidades deveriam produzir? Identidades em sintonia com padrões dominantes ou identidades plurais? Identidades comprometidas com o arranjo social existente ou identidades questionadoras e críticas?

Os movimentos sociais do campo, diante desses questionamentos, têm, através de suas experiências, destacado a valorização dos diferentes saberes no processo educativo, salientando que o trabalho pedagógico na “escola precisa levar em conta os conhecimentos que os pais, os/as alunos/as, as comunidades possuem, e resgatá-los dentro da sala de aula num diálogo permanente com os saberes produzidos nas diferentes áreas de conhecimento” (BRASIL, 2004, p. 37).

Esses elementos estão destacados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9.394/96), em seu artigo 28º, quando se refere à escola rural, dizendo que os “sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias a sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região” (BRASIL, 1996). Essa legislação regulamenta o ensino escolar do campo, ampliando seu sentido de abrangência, considerando que a educação está relacionada ao mundo do trabalho, como veremos a seguir:

Art. 28 – Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III – adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Defende-se a afirmação de uma identidade própria para o meio rural, que fortaleça novas formas de relações sociais e produtivas no campo, baseadas na justiça social, na cooperação agrícola, no respeito ao meio ambiente e na valorização da cultura camponesa. Isso pode ser percebido no artigo 2º, parágrafo único da referida legislação (BRASIL, 2002):

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

O entendimento da escola vinculada à realidade dos sujeitos é reforçado pelo artigo 6º das Diretrizes Operacionais, que determina o regime de colaboração entre os entes federados na oferta de educação às pessoas do campo. Essa é uma expressão da luta pela afirmação da identidade camponesa no respeito à diversidade, que caracteriza a população que vive no campo, como salienta Freire (1987, p. 32):

Tem que ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante da recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto de reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por uma libertação, em que esta pedagogia se fará e se refará.

O respeito à temporalidade do homem do campo é outro princípio que estabelece uma relação com as formas de produção, respeitando peculiaridades, características de cada comunidade expressas através da cultura local. Essa atitude de respeito à temporalidade expressa uma visão oposta ao modelo capitalista, que considera a cultura/produção camponesa como atrasada e improdutiva, considerando que seu objetivo é a produção em larga escala, independente das formas desumanas que se possam utilizar para atingir suas finalidades.

Jesus (2004) destaca que o respeito à produção de conhecimento em diferentes temporalidades e à cultura de cada grupo social, na valorização dos ciclos de vida na terra por meio de conhecimentos e estratégias é um grande desafio da proposta da Educação do Campo.

O Princípio Pedagógico da Educação do Campo como estratégia para a construção de um projeto político de desenvolvimento social para o país se constitui como essência das lutas dos movimentos sociais do campo. Assim, o projeto de Educação do Campo articula-se ao projeto popular de desenvolvimento do campo, assumindo uma visão de totalidade, em contraposição à visão reducionista e excludente do campo que ainda predomina em nosso país (CALDART, 2004).

Mesmo conscientes de que a educação não resolve tudo, os movimentos sociais através da Educação do Campo questionam a forma escolar, buscando uma concepção de escola e de educador articulada com a luta dos trabalhadores. Segundo Freitas (1991), as novas formas escolares não nascerão nas universidades, podem até nascer com a nossa ajuda. Isso por uma razão básica relacionada aos objetivos educacionais que estamos perseguindo.

Na Educação do Campo, a escola é vista como um lugar social de aprendizagem, pois se constitui a partir de seus sujeitos, tornando-se singular e, principalmente, na construção, afirmação e fortalecimento da identidade camponesa.

Os trabalhadores atuam com o objetivo de classe na transformação social. Considerando que se aprende na vida, a escola não pode estar isolada, pois é parte do cotidiano real dessa realidade. A escola, nesse processo formativo, precisa estar ao lado de outras agências formadoras, como destaca Freire (2002, p. 67):

Mas, por uma educação que, por ser educação, haveria de ser corajosa, propondo ao povo a reflexão sobre si mesmo, sobre o seu tempo, sobre suas responsabilidades, sobre o seu papel no novo clima cultural da época de transição. Uma educação que lhe propiciasse a reflexão sobre seu próprio poder de refletir e que tivesse sua instrumentalidade, por isso mesmo, no desenvolvimento desse poder, na explicitação de sua potencialidade, de que decorreria sua capacidade de opção.

Formar sujeitos envolvidos nas lutas sociais exige o reconhecimento de que a centralidade da escola precisa ser revista, pois a realidade é permeada de contradições. Precisamos conhecê-las e para isso necessitamos de outro tipo de escola, não a que omite, mas a que possibilita o desvelar dessas contradições.

O espaço educacional constitui-se como um centro de poder e, dependendo dos princípios que orientam seu funcionamento, poderá atuar na linha de manutenção das relações sociais vigentes ou abrir espaços concretos de encaminhamento dos interesses das camadas populares. Assim, a consciência da necessidade da escola, do aprender, da produção de conhecimento está ligada ao direito historicamente negado às camadas populares.

Para Caldart (2000), ocupar a escola representa dois significados fundamentais, considerando que historicamente, assim como a terra de que foram arrancados, a escola também é um direito negado aos trabalhadores do campo que precisa ser recuperado na construção de uma nova sociedade, cujo modelo de desenvolvimento não pôde prescindir da escolarização do povo, especialmente desse que vive e trabalha no meio rural.

Num contexto de construção de uma proposta contra-hegemônica, no embate político ideológico por afirmações de projetos inserem-se as proposições dos movimentos camponeses em defesa da Educação do Campo. Nesse sentido, Molina (2004, p. 19) afirma:

O movimento inicial da Educação do Campo foi o de uma articulação política de organizações e entidades para denunciar a luta por políticas públicas de educação no e do Campo, e para a mobilização popular em torno de outro projeto de desenvolvimento. Ao mesmo tempo tem sido um movimento de reflexão pedagógica das experiências de resistência camponesa, constituindo a expressão, e aos poucos o conceito de educação do campo.

A proposição de uma escola diferente pelos movimentos sociais vai contra a lógica da expropriação dos trabalhadores, apresenta-se na identificação com a terra, com a cultura dos povos do campo, com a valorização da especificidade das relações sociais e produtivas que acontecem nesse espaço. Essa perspectiva na Educação do Campo não pode ser entendida deslocada da concepção da Educação Popular, que traz à tona a luta dos movimentos sociais populares, expressando as reivindicações da classe trabalhadora por políticas públicas nas diversas áreas, como a saúde, a educação e o desenvolvimento local.

2.2 EDUCAÇÃO DO CAMPO: FUNDAMENTOS NA EDUCAÇÃO POPULAR

No arcabouço teórico/filosófico e metodológico que fundamenta a Educação do Campo, a Educação Popular está presente com uma concepção de sociedade, de homem e de educação, que carrega uma teoria de conhecimento que a torna um instrumento de luta e emancipação. No referencial da Educação Popular, dá-se ênfase à contribuição de Paulo Freire em relação à formação humana, promovendo uma educação política, com vistas à emancipação, justiça e igualdade social. Esses eixos epistemológicos que a fundamentam são originários dos movimentos sociais e fazem parte da Educação do Campo.

Nesse sentido, retomamos a luta dos Movimentos Sociais Populares por direitos e por cidadania, originada pelo movimento de Educação Popular no Brasil, nas décadas de 1950 e 1960. Esse movimento revela a dimensão social e política desse processo em que a luta é pela construção de um projeto de sociedade num esforço de mobilização, organização e formação

das classes populares como parte da construção de uma nova hegemonia (FREIRE, 1991). A Educação Popular, através de seus princípios, torna-se uma matriz orientadora do processo de mudança no âmbito educacional e social.

Caldart (2009) destaca que a Educação do Campo parte dessa lógica de desenvolvimento do ser humano na sua integralidade, fazendo a opção por uma perspectiva de organização social que privilegie o processo de humanização e não de desumanização das pessoas, valorizando-as desde sua cultura, seus saberes e suas práticas sociais.

O entendimento da Educação do Campo está nos pressupostos da educação do ser humano, em busca de sua liberdade. Nesse sentido, Freire (2004) faz a análise do fenômeno da opressão social, política e existencial, tendo em vista as relações de exploração do homem, enfatizando a contribuição concreta e possível da educação, para desmistificação de ideologias que condicionam os seres humanos.

A Educação Popular está vinculada à visão da educação como ato político, que em Freire (1993) traz como elemento forte e inspirador a preocupação com a politicidade da educação, abordando o político na relação com o pedagógico, expressas nas práticas educativas, recriadas conforme o cotidiano, o imaginário, os interesses e valores da vida de seus praticantes – educandos e educadores – na construção de um projeto de educação humanista que busca um entendimento da sociedade, dos sujeitos oprimidos e dos opressores, questionando a realidade educacional bancária alienante e destacando as possibilidades de construção de um processo educacional de caráter libertador.

É um processo de busca à criticidade, numa compreensão dialética da relação escola-sociedade, em que “a leitura crítica do mundo é um que fazer pedagógico-político indicotomizável do que-fazer político-pedagógico, isto é, da ação política que envolve a organização dos grupos e das classes populares para intervir na reinvenção da sociedade” (FREIRE, 2000, p. 21). É essa a concepção filosófica que embasa a prática do movimento por uma Educação do e no Campo, uma educação libertadora do sujeito oprimido, respaldada numa visão emancipatória, que tem Paulo Freire como um de seus representantes.

Paulo Freire trouxe uma contribuição para a construção de uma pedagogia comprometida com as camadas sociais empobrecidas, destacando os elementos históricos da Educação Popular, concepção esta expressa em suas várias obras, na denúncia de uma educação opressora e na defesa de uma Educação libertadora, salientando a sua concepção educativa teórico/prática fortalecedora de uma teoria da educação que carrega uma pedagogia

ancorada na realidade social e cultural, igualmente comprometida com a transformação dessa realidade. Paludo (2001, p. 91) enfatiza que:

É nos anos de 1960, com Paulo Freire, que no Brasil se tem, pela primeira vez, de forma consistente, uma pedagogia anunciada das classes populares. Pela primeira vez, começa-se a conceber uma pedagogia na educação brasileira (e latino-americana) que leva em consideração a realidade brasileira com vistas a sua transformação, em que as classes populares assumem papel central.

A Educação é entendida como um processo pedagógico que está em permanente construção, rico em possibilidades que se definem nas relações sociais através da história, uma relação dialógica, que contribui para a organização das pessoas das classes populares na defesa de seus direitos e na busca de uma sociedade mais justa (FREIRE, 1996).

A trajetória dos movimentos sociais de caráter popular por acesso aos direitos é evidenciada no pensamento de Paulo Freire, que defendia um conhecimento crítico favorável à construção do saber elaborado como fundamento para que a sociedade tomasse um novo rumo na construção da história. Esses movimentos incorporam a metodologia freiriana como ideal pedagógico, e suas experiências educativas têm os seus objetivos direcionados à luta pela terra no processo da Reforma Agrária e na construção de um novo modelo de sociedade.

Aqui trazemos a atuação dos sindicatos rurais, dando destaque, no período de 1963, à criação da Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura (CONTAG) com ações de educação sindical com o objetivo de formar lideranças. Na década de 70, na defesa dos direitos da população camponesa podemos destacar a criação da Comissão Pastoral da Terra (CPT) e do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

A condução de um processo emancipatório do homem para a resistência social tem sido presente na luta dos movimentos sociais do campo pelo direito à terra e, nessa trajetória, outros direitos básicos emergem como fundamentais, dentre eles o direito à educação. Esses Movimentos reivindicam uma educação popular voltada para o desenvolvimento do campo brasileiro, uma educação inserida no contexto, como afirma Freire (2003, p. 80):

Uma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, conscientes deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, ao invés de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio 'eu', submetido a prescrições alheias [...].

Para Gadotti (1992/2000/2001), a concepção da educação na perspectiva popular fundamenta-se numa teoria do conhecimento que parte da prática concreta na construção do saber pelo educando como sujeito do conhecimento.

Holliday (1995), ao referir-se à causa da libertação dos povos dos nossos continentes, refere-se à educação popular como um instrumento viável às classes populares para organizarem-se enquanto sujeitos na construção da história.

De acordo com Melo Neto (1999), a Educação Popular é um sistema aberto de trabalho educacional detentor de uma filosofia que, por sua vez, pressupõe uma teoria do conhecimento e metodologias articuladas a essa visão de produção de conhecimento sustentada por uma base política. É resultado de uma concepção de sociedade, homem e educação, carregando uma teoria geral da educação, numa compreensão e forma de condução de uma práxis pedagógica, que aponta para o exercício da cidadania junto aos grupos populares, fortalecedores de identidade pessoal e memória social, relacionando a educação e organização popular como princípios básicos, intimamente ligados à prática política.

Vargas (1994) acrescenta que a educação popular não se constitui só em uma possibilidade de surgimento de uma educação para a população, mas na necessidade de transformar todo o projeto educacional de uma sociedade, a partir do ponto de vista do trabalho popular. Entendemos que não haverá esse tipo de educação sem haver o comprometimento com um projeto transformador dessa sociedade. Trata-se de uma ação político-pedagógica, organicamente engajada nas lutas sociais populares.

O processo educativo contextualizado é visto como necessidade básica nem sempre reconhecida. É um princípio importante, capaz de construir uma prática diferente e consciente, gerando uma visão crítica de mundo e construtora de outra realidade. A história nessa perspectiva é vista como possibilidade, e não como algo pronto e acabado, gerador de uma visão determinista, como veremos a seguir salientado por Freire (2001, p. 90), ao dizer que:

O homem e a mulher fazem a história a partir de uma dada circunstância... tem que ser um tempo-espaco de possibilidades, e não um tempo-espaco que nos determina mecanicamente... o futuro não é um pré-dado... não é também a pura repetição de um presente de insatisfações. E é mudando o presente que a gente fabrica o futuro, por isso, então a história é possibilidade e não determinação.

Uma das finalidades da prática educativa é possibilitar ao sujeito entender a história como processo, percebendo-se como sujeito, respondendo aos seus desafios num domínio que

lhe é exclusivo: o da História e o da Cultura (FREIRE, 1992). Nesse contexto, o termo popular carrega um posicionamento político e filosófico, trazendo à tona a dimensão social da educação, esquecida pela maioria dos processos educacionais.

A educação, numa visão libertadora, apresenta potencialidades que fazem possível aos seus sujeitos o entendimento da própria vida, desmistificando ideias que os colocam como classe inferior na sociedade neoliberal. Isso reflete o desafio na construção de uma escola pública, conforme nos diz Freire (2001, p. 24):

Pretendemos na verdade mudar a “cara” de nossa escola. Não pensamos que somos os únicos ou os mais competentes, mas sabemos que somos capazes e que temos decisão política para fazê-lo. Sonhamos com uma escola pública capaz, que se vá constituindo aos poucos num espaço de criatividade [...].

Os movimentos sociais do campo, imbuídos de uma filosofia educativa de caráter libertador, frente à realidade do campo brasileiro, discutem o modelo de educação existente nele, entendendo que a necessidade de um projeto de educação que contribua para com a realidade do campo é fundamental para a modernização da agricultura brasileira.

Na Educação do Campo, sua especificidade é a permanente associação com as questões do desenvolvimento do território no qual ele se enraíza e não se reduz a uma atividade pedagógica. Brandão (1994) salienta que educação nesse sentido é entendida como uma vivência de saberes e uma partilha de poder dentro de um mundo coletivo. A defesa é por uma educação voltada aos interesses das camadas populares, uma pedagogia voltada para a formação humana.

A Educação do Campo enquanto projeto de educação defendida para o campo traz a perspectiva de formação humana, proposta por Paulo Freire contida na Educação Popular, que contribui para a análise dos limites e das possibilidades existentes nas práticas formativas comprometidas com a emancipação.

2.3 A FORMAÇÃO HUMANA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

No esforço de conquistar uma educação significativa para as classes populares, experiências concretas como a dos Movimentos Sociais Populares, de ruptura com o paradigma dominante de educação, vêm tentando construir um novo enfoque pedagógico. A Educação do Campo retoma a proposta de Paulo Freire, compreendendo a produção do

conhecimento como ato coletivo, processual, inserido em determinado contexto sócio-histórico.

Destacamos entre os princípios da educação do campo o respeito ao saber social originado da experiência do cotidiano dos povos do campo, das suas culturas, suas formas de produção, o respeito à diversidade e o compromisso com a história e a cultura dos povos na busca da emancipação.

Esses princípios são perpassados pela dimensão política que fundamenta a Educação do Campo, caracterizando-se como uma educação libertadora, engajada nas lutas contra as realidades opressoras no campo, e fazem parte da perspectiva de formação humana nas reflexões de Freire, destacando-se as seguintes categorias: o diálogo, a realidade do trabalho e o processo de construção do conhecimento e o processo de construção da autonomia dos sujeitos do campo.

2.3.1 O diálogo: essência na prática pedagógica da Educação do Campo

Na Educação do Campo, o diálogo é colocado como fundamento da prática, pois é através dele que se dá a possibilidade de reflexão da ação, permitindo ao sujeito o entendimento de seu fazer, do que sustenta esse fazer e das contradições existentes nele, e a partir disso poderá transformá-lo em um novo fazer.

O diálogo constitui-se um instrumento mediador fundamental, considerando que o processo de ensino e aprendizagem parte do pressuposto do respeito pelo conhecimento adquirido pelos sujeitos ao longo do seu percurso de vida. Nesse aspecto, Freire (2005, p. 91) enfatiza que:

O diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo e a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se ao ato de depositar de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples trocas de idéias a serem consumidas pelos permutantes.

Uma ação dialógica sobre os processos que constituem as relações sociais do homem do campo no cotidiano, na família, na escola, nas associações, em todos os ambientes sociais, tornando-se um meio de problematização, de reflexão e apreensão do mundo por meio dos conteúdos é importante no processo ensino-aprendizagem, pois é através dela que os saberes do homem, da mulher, da criança, do adolescente são valorizados.

Para Freire (1980), o diálogo se define como um encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo. As práticas advindas dos movimentos sociais populares, como é o caso da Educação do Campo, em seu processo formativo, têm a ação dialógica como mediação dos diferentes saberes, no respeito pelo conhecimento adquirido pelos sujeitos ao longo do seu percurso de vida.

Na crítica aos processos educativos que consideram a quantidade de conteúdos expostos, sem uma preocupação com a aprendizagem do educando, Freire denominou de educação bancária aquela que evita desocultar a realidade com a finalidade de adaptação, mantendo relações autoritárias que impedem o surgimento de questionamentos. Desse modo, precisamos ultrapassar a crítica e buscarmos formas de superação das práticas educativas conservadoras. É nesse contexto de construção de novos processos de ensino e aprendizagem que o diálogo constitui-se como elemento fundamental.

O desafio que se apresenta é a substituição da lógica do ensino bancário estabelecida em muitas experiências educativas por uma ação cultural humanizadora entre educadores e educandos. A denúncia dessa pedagogia fomentadora da opressão demonstra a necessidade de outra ação pedagógica, que parta da realidade em que o educando se insere, contribuindo para o desenvolvimento de seu próprio processo de libertação. Freire (2001, p. 82) salienta que a prática dialógica adquire um papel fundamental em que

A priorização da relação dialógica no ensino que permite o respeito à cultura do aluno, à valorização do conhecimento que o educando traz, enfim, um trabalho a partir da visão do mundo do educando é sem dúvida um dos eixos fundamentais sobre os quais deve se apoiar a prática pedagógica de professores e professoras. Esta proposta é muito séria e muito profunda porque a participação do aluno não deve ser entendida de forma simplista. O que proponho é um trabalho pedagógico que, a partir do conhecimento que o aluno traz, que é uma expressão da classe social à qual os educandos pertencem, haja uma superação anular esse conhecimento ou de sobrepor um conhecimento a outro.

Para Freire (1987), na ação antidialógica em que o conteúdo é imposto de forma “bancária” e em que educando apenas recebe informações, tudo vem de cima para baixo, não há partilha de saberes nem escolha. Esse processo expressa a ausência da dialogicidade na prática pedagógica do professor, revelando questões que estão diretamente ligadas a sua formação.

Freire (2001) destaca que é necessário um grande investimento na formação permanente dos educadores para que se possa reverter a situação existente, construindo um trabalho pedagógico com base na relação dialógica que exige um fazer coerente, alicerçada

por uma base de comprometimento político. Esse processo, porém, só poderá concretizar-se na prática pedagógica do professor a partir dos fundamentos de sua formação.

A educação não é um dom doado pelo educador. É uma constante construção de saberes que se fundamentam no saber popular e no saber científico, portanto, uma ação comprometida, que conduz à participação efetiva de todos de forma horizontal, estabelecendo uma relação dialógica.

E no processo de construção do ser, a ação dialógica torna-se um caminho para a busca de sua formação, considerando que não poderá existir uma educação crítica sem o diálogo, essência numa prática educativa de caráter libertador em que a visão de homem funda-se em sua incompletude, na sua inconclusão.

Esse processo de formação humana é fundamento da prática educativa dos educadores, no encontro de sujeitos que não são nem ignorantes, nem sábios; no entendimento de que o conhecimento não é exclusividade de uns em detrimentos de outros.

Freire (1987, p. 134) afirma que “o diálogo como encontro dos homens para a ‘pronúncia’ do mundo, é uma condição fundamental para a sua real humanização”, considerando que as pessoas não se educam sozinhas e que na realidade ninguém educa ninguém, todos se educam entre si e o mundo constitui-se como mediador.

Nesse agir pedagógico há uma exigência política na própria caracterização do diálogo. Não é qualquer tipo de diálogo que pode ser útil à ação educativa de caráter libertador, mas o diálogo na ação cultural, enquanto promotor da união entre os oprimidos (FREIRE, 1987). O diálogo é visto como um dos elementos fundamentais no processo de superação da condição de oprimido e no fortalecimento na luta por um projeto emancipatório que discute os elementos de uma pedagogia voltada para a libertação do homem, não se reduz à libertação da voz da palavra, vai além: busca desmistificar ideologias que vêm calando os sujeitos das classes populares.

O homem e a mulher, ao tomarem consciência de que podem reagir às situações opressoras, tornam-se capazes de superá-las. A consciência e autoconsciência são inerentes ao ser humano, por isso, ele é capaz de se reconhecer como sujeito histórico que está em constante construção, que se dará através de suas relações, nas quais o diálogo se constitui como a base do processo de humanização. Como afirma Freire (1987, p. 52): “[...] ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão”.

Quando dizemos que os homens se educam nas relações, estamos destacando a dimensão social do conhecimento e afirmando que o diálogo é fundamental na prática de

libertação. Uma educação comprometida com a conquista da liberdade pressupõe pensar a prática e reconhecer que não existe saber nem ignorância absoluta, e que é necessária na apreensão da realidade a compreensão de que as partes não são estanques, pois se constituem em partes de uma totalidade.

O trabalhador do campo, ao expressar sua palavra, seu pensamento e sua ação sobre o mundo, vai constituindo a sua identidade. Assim, a realidade do trabalho no campo é elemento de base do diálogo no processo educacional da Educação do Campo.

2.3.2 O trabalho: fundamento da prática pedagógica na Educação do Campo

Segundo Arroyo (1999), a Educação do Campo, centrada nas matrizes culturais e na dinâmica da vida rural, busca desfazer o complexo de inferioridade historicamente imposto, destacando a importância do trabalho como princípio educativo para o desenvolvimento do homem na sociedade. Manacorda (1990) afirma que a educação para o trabalho não consiste em conformar o cidadão ao trabalho alienado e alienante, mas buscar sua superação.

Gramsci (1991) defende que todos, independentemente da classe social, precisam ter acesso a uma formação geral, que engloba as humanidades, a ciência, a tecnologia e a administração. Nesse sentido, surge a necessidade de uma Educação que valorize os diferentes saberes, uma escola que se constitua como espaço de solidariedade, contribuindo para a construção do conhecimento a partir de suas práticas no trabalho, através de Associações, e de suas interações com outros sujeitos do seu próprio meio.

Trabalhando na definição de uma política de Educação Popular do e no Campo, na formação político-educativa dos seus participantes, o movimento camponês tem o trabalho como um princípio educativo, conforme salienta Bezerra Neto (2009, p.33):

Essa formação deve demarcar a contra-hegemonia à educação do agronegócio, inserindo as discussões da escola unitária, debatida por Antônio Gramsci, que apresenta a indissociabilidade entre teoria e prática. [...] O modelo escolar, nesta perspectiva, terá por princípio o trabalho cooperativo – não capitulado ao projeto neoliberal do agronegócio – e a cultura emancipada camponesa, que compreenda e respeite, sem hierarquias, a existência de diversas culturas na sociedade.

O princípio da formação humana que referencia o ideário na Educação do Campo apoia-se na concretude da vida dos sujeitos sociais do campo, nas suas reais condições de vida, tendo como compromisso a ampliação da participação coletiva. Freire (1983) enfatiza que o processo educacional precisa possibilitar ao homem uma postura consciente de forma

crítica diante de seus problemas. Esse é o processo de conscientização, que, a partir da historicidade humana, manifesta-se no esforço permanente de o indivíduo perceber-se criticamente no mundo e com o mundo.

Entendemos que a efetivação dessa perspectiva educacional passa pela construção de um currículo fortalecedor da identidade do homem do campo que deseja reconstruir-se para gerar outro espaço de produção, de vida e de relações. Nessa visão de cultura se dá a construção histórica do homem, compreendendo a dimensão da relação entre este e o mundo em todo o seu processo de educação (VIEIRA PINTO, 1979).

Os Movimentos Sociais do Campo, com o reconhecimento de que há especificidades no modo de vida, cultura e organização social dos povos do campo, defende um projeto de Educação contextualizado com a realidade do trabalho do campo. Nessa ótica, a escola é um espaço de discussão e problematização do ser diferente, do ter compreensões e significações diferentes sobre os mesmos fatos, e fazer dessas situações possibilidades de crescimento (FREIRE, 2003).

A escola pode proporcionar condições para a elaboração de um currículo que tenha a realidade como ponto de partida e que a produção do conhecimento constitua-se como instrumento de problematização da realidade na relação educador/educando (FREIRE, 2007).

Nesse campo de possibilidades, e não de determinação, destaca-se a concepção de currículo que os movimentos sociais do campo têm ajudado a construir, em que a realidade é a base na construção de Projetos Político-Pedagógicos que definem os objetivos almejados pela escola em que educador e o educando são o cerne dessa ação.

Uma prática pedagógica descompromissada com a problematização da realidade e sem o devido respeito à diversidade cultural fortalece processos de desumanização. Discutir sobre o que ensinar é um trabalho de ressignificação dos conteúdos, reconhecendo a existência de um conhecimento mutilado da realidade e produtor de práticas fragmentadas e contraditórias (SILVA, 2001).

Não se pode mudar práticas educativas de caráter conservador sem a mudança nos processos formativos dos educadores. Precisamos ter clareza sobre as questões que desafiam a construção de nossa prática pedagógica na escola, para que se consiga realizar um movimento no sentido de analisar os problemas educacionais à luz dos problemas sociais. É urgente buscarmos caminhos que articulem a nossa participação na luta pela transformação social, sem perdermos de vista os aspectos pedagógicos da ação educativa.

Freire (1983) destaca que a educação problematizadora é um esforço permanente através do qual os homens vão percebendo-se criticamente no mundo. Isso implica o reconhecimento da não neutralidade da educação, pois em todo currículo há uma intencionalidade que reproduz as relações de poder.

A Educação do Campo configura-se em uma proposta que se constitui na defesa de uma qualidade de vida do homem, independente do lugar em que este viva. Nesse sentido, o conhecimento torna-se um instrumento de construção da autonomia dos sujeitos do campo.

A ação educativa é um espaço de reflexão crítica das condições estabelecidas na realidade, podendo contribuir para a direção de uma economia popular, buscando construir ou fortalecer novas formas de produção do conhecimento.

2.3.3 A construção da autonomia dos sujeitos do campo

Essa construção exige uma atitude de respeito à diversidade, no ambiente escolar, enquanto espaço específico de sistematização, de análise e de síntese das aprendizagens, constituindo-se em um local de encontro das diferenças, pois é nela que se produzem novas formas de ver, estar e se relacionar com o mundo.

O sentido da autonomia na Educação do campo está intimamente ligado ao conceito de libertação, incorpora princípios básicos de uma pedagogia da libertação diretamente vinculada à luta dos Movimentos Sociais Populares por direitos. A autonomia é entendida como fruto de uma prática educativa que possa trazer o sentido libertador em toda sua amplitude significativa para o ser humano, faz com que se busque ir além da crítica procurando mudanças, e não a conformidade com o mundo em que vivemos.

A Educação do Campo constitui-se enquanto instrumento de entendimento da realidade social, contribuindo para a superação de uma visão alienante da mesma. Assim, é preciso fortalecer a construção de uma educação voltada à formação do ser humano em suas várias dimensões – ética, política, estética e científica. Freire (1991, p. 19), ao relacionar educação e organização popular como princípios básicos intimamente ligados à prática política, afirma: “[...] entendo a educação popular como o esforço de mobilização, organização e capacitação das classes populares; capacitação científica e técnica”.

Ressaltamos a identificação da Educação do Campo com a Educação Popular na opção pelo fortalecimento das organizações e movimentos gestados pelos setores populares. Trabalhando coletivamente, trazem em seus fundamentos um projeto de educação humanista

voltado para o mesmo objetivo político – a emancipação da sociedade e do ser humano (FREIRE, 2004).

O mesmo autor destaca que no caminho de uma prática humanizadora a participação, o engajamento consciente é condição necessária para a ação do educador no sentido de fomentar o interesse pela transformação ou pela busca desta, fazendo com que suas as ações não se reduzam a simples ativismo.

Caldart (2004) afirma que a Educação do Campo participa de um projeto popular de desenvolvimento do campo. Em contraposição à visão excludente que predomina na realidade brasileira, através da construção de um saber de classe, atua no fortalecimento do poder popular. Por isso, defende a educação como um instrumento de luta resultante de um domínio de convergência de práticas sociais que têm a ver com a questão do conhecimento, da construção de um saber popular e da apropriação, pelas classes populares, do seu próprio saber. Trata-se aqui de resgatar o político no pedagógico, um contraponto à educação burguesa.

Bezerra Neto (2009, p. 26) destaca a necessidade de uma educação que contribua para o entendimento da lógica do capital e de suas consequências na vida do trabalhador.

A educação camponesa deve, pelo trabalho humano, formar indivíduos não fragmentados na sua totalidade e que, desta maneira, possam compreender as relações humanas tanto na sua diversidade cultural como nas desigualdades sociais, econômicas e políticas geradas pelo capital.

Podemos dizer que, através das práticas pedagógicas que se desenvolvem no espaço escolar, muitos educadores vêm contribuindo para que os educandos compreendam o mundo em que vivem, mostrando-lhes a realidade para que, com esse conhecimento, possam interferir no seu dia a dia.

Portanto, na Educação do Campo destacamos os fundamentos da Educação Popular nos aspectos teóricos e metodológicos a partir da contribuição freiriana, que a fortalece como instrumento de emancipação, apontando para o fato de que urgentes são as discussões e redefinições em torno da função social da educação. Essa dimensão implica no olhar a formação do(a) educador(a) como possibilidade concreta na construção de uma Escola Pública Popular do campo.

3 EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA EXPERIÊNCIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O objetivo desse capítulo é identificar os fundamentos do processo formativo no Curso de Formação de Professores para o Ensino Fundamental em Áreas de Reforma Agrária, nos Estados de Roraima e Amazonas, no convênio realizado entre a UEA, o INCRA e o PRONERA.

Ao discutir a formação do(a) educador(a) do campo, torna-se fundamental ressaltar o movimento que desencadeou a necessidade de construção de uma política de educação nesse âmbito investigando quais concepções de Educação e Formação de professores estão presentes nesses processos formativos, o que possibilita a sustentação desse referencial. Assim levantamos a seguinte questão: Quais os fundamentos da Educação do Campo presentes no Curso de Formação de Professores para o Ensino Fundamental, em Áreas de Reforma Agrária, nos Estados de Roraima e Amazonas, no convênio realizado entre a UEA, o INCRA e o PRONERA?

Tomando como referencia esse questionamento, partimos da reflexão sobre a Universidade na relação com os movimentos sociais populares, destacando os desafios dos processos formativos voltados para a formação do professor do campo no Estado do Amazonas.

3.1 A FORMAÇÃO DO(A) PROFESSOR(A): DESAFIOS NO ÂMBITO DA UNIVERSIDADE E DOS MOVIMENTOS SOCIAIS POPULARES

A discussão da formação de educadores sob a ótica da Educação do Campo pressupõe a busca de entendimento das contradições existentes na construção de uma sociedade capitalista. Nesse contexto, o sistema educacional tem contribuído para reproduzir um sistema de opressão, de marginalização e exclusão, próprio da estrutura social, econômica e política do país.

A elite, composta predominantemente pelos filhos dos antigos proprietários rurais e da nascente classe comercial, frequentava a escola secundária e superior que tinha um caráter pseudo-humanístico. Para a classe considerada subalterna, era permitida a escola primária, a escola de artes e ofícios, realidade que expressava o dualismo educacional na constituição de escola para ricos e pobres.

No final do século XIX, com a abolição da escravidão, a classe dominante passou a construir novas estratégias de dominação que carregam as mesmas ideologias defendidas séculos atrás. O poder apenas mudou de mão, entretanto a lógica capitalista continua a mesma, geradora da falta de acesso ao trabalho, ao conhecimento, à cultura, à saúde, à moradia, entre outros direitos básicos.

É somente a partir do século XX que o ensino passa a ter um período de expansão no Brasil, surgindo alguns acontecimentos históricos importantes, entre os quais destacamos o Movimento da Escola Nova (1920) em que, numa visão humanista, a educação é vista como um meio para a realização do homem.

A reflexão sobre a educação não pode prescindir de uma leitura sobre as conquistas legais. Assim, destacamos como avanços a Constituição de 1934, a questão da gratuidade e a obrigatoriedade do ensino primário. Nessa perspectiva, os movimentos sociais populares, em contraposição à visão excludente que predomina na realidade brasileira, vêm lutando pelo direito à educação – direito esse garantido no âmbito legal e defendido pela Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 1988) como um direito fundamental e de natureza social.

Arroyo (2007) destaca que essa conquista faz parte da luta dos movimentos sociais e constitui-se em uma luta democrática pela efetivação dos direitos prevista em lei, mas não materializada na realidade social. Embora represente uma conquista, não tem significado avanços no reconhecimento das especificidades de políticas para a diversidade de coletivos que fazem parte da nossa formação social e cultural, uma vez que o trabalhador rural, morador do campo, historicamente vem sendo excluído de seus direitos básicos, impossibilitado do acesso às suas necessidades vitais como: moradia, saúde e especialmente a educação.

Ao longo da história brasileira, a realidade educacional vem se apresentando como um movimento dinâmico constituído por momentos de valorização seguidos por períodos de declínio que representam retrocessos. Destacamos nessa dinâmica a preocupação com a formação de professores iniciada de forma mais sistemática na década de trinta, especialmente com as reflexões de Anísio Teixeira que questionava a dualidade existente entre elite e povo, fundada na visão patriarcal dominante.

Nossa sociedade vem se defrontando com mudanças significativas em suas bases sociais e tecnológicas, e novas atribuições passam a ser exigidas da escola. Nesse contexto, o perfil do ensino superior nas décadas de 1970 e 1980 foi alterado, passando do critério de suficiência para o classificatório. Era preciso adaptar a política universitária ao modelo de desenvolvimento tecnológico que se pretendia no período autoritário, preparando

tecnicamente mão de obra em condições de acompanhar a perspectiva de desenvolvimento brasileiro.

Paiva (1987) salienta que esse contexto precisa ser remetido à história da formação brasileira e as tendências econômico-sociais presentes em cada período histórico, considerando que a educação tornou-se importante no país por volta de 1970, no processo de industrialização promovido pelo acordo MEC-USAID, que deu origem à Lei de Reforma n. 5692/71, no governo militar.

Nesse quadro, o caráter profissionalizante vai se explicitando no vínculo da educação com o mercado de trabalho, vindo à tona as questões educacionais voltadas à formação do cidadão no contexto emergente da industrialização brasileira. Para Teixeira (1971), a ênfase à educação técnica, profissional e industrial, em oposição à educação acadêmica e intelectual, refletia ainda o velho dualismo, ou seja, poucas pessoas teriam acesso à formação acadêmica, e as demais seriam meras ferramentas de produção, o que mantinha a maioria da população estagnada e submetida aos seus interesses.

O processo de industrialização levou à urbanização e à necessidade de criação de uma nova infraestrutura econômica de suporte, sempre no esquema de modernização. Segundo Greco (2002, p. 62),

É neste contexto que se situa o desafio para o sistema educacional brasileiro. Um desafio que se coloca diante de um modelo de escola como um agente de simples transmissão de conhecimentos, de formação de técnicos ou de intelectuais na sua maioria descomprometidos com a transformação dessa realidade.

A história brasileira narra muitas lutas, com características marcantes nascidas de conflitos sociais originados na transição entre o modelo econômico político e social agroexportador e o urbano industrial. Nesse processo emerge a busca por uma educação voltada para as necessidades das classes trabalhadoras, referendadas em suas práticas.

Segundo Paiva (1987) e Aranha (1996/2006), o Ensino Superior no Brasil não nasceu sob a égide de uma visão universitária, mas de institutos isolados e de natureza profissionalizante, privilegiando a formação das elites brasileiras, atendendo as necessidades dos nobres, proprietários de terras e dos quadros administrativos do Império. Nesse âmbito, a nação era administrada por representantes da coroa portuguesa e jesuítas que, em nome de um poder, escravizavam os negros e indígenas, explorados na sua cultura.

Assim, dá-se também a conquista do espaço de formação universitária por educadores comprometidos com a construção de um novo projeto de sociedade. Muitos projetaram seus sonhos conscientes da importância da educação na transformação da realidade social.

Entendemos que não haverá mudanças no campo educacional sem o comprometimento com um projeto transformador da sociedade na qual exploração persiste. De acordo com Freire (2001), a educação, tomada como um movimento gerador de uma sucessão de mudanças, contribui para a conscientização e organização das pessoas das classes populares na defesa de seus direitos. Trata-se, assim, de uma ação politicamente engajada nas lutas sociais.

A educação e, nesse caso, o ensino superior, em consonância com a realidade social, poderão proporcionar aos educandos, aos futuros profissionais, a compreensão do mundo. Dessa forma, a Universidade é um lugar de construção de projetos de vida, e não apenas onde se aprendem os conteúdos e as habilidades necessárias para a prática profissional.

A essência da formação universitária é o conhecimento que supõe a compreensão do modo como os saberes se organizam, dinamizam-se reciprocamente e se reorganizam. Esses saberes, essenciais no processo de aprendizagem, precisam estar constantemente sendo revitalizados, impulsionando a criação de políticas educacionais que facilitem a construção de novas perspectivas educacionais geradoras de práticas construtoras de cidadania.

A universidade, enquanto instituição formadora, tem como função principal a produção e socialização do conhecimento na sociedade. Jezine (2007) destaca que a universidade, instituição social, exprime em seu interior a realidade social das divisões, das diferenças e dos conflitos. Nesse sentido, podemos dizer que as Universidades, ainda que seletivas e excludentes, expressam diferentes políticas e projetos culturais, emergindo as questões que nos remetem à formação do professor, tais como: O que ela deveria ser e o que consegue expressar no fazer pedagógico do professor? Esse fazer traz os referenciais de formação no entendimento da realidade?

A partir dessas questões, esta discussão se dá no campo da formação inicial de educadores. Concordamos com Freire (2001, p. 245) quando afirma que “Não existe formação momentânea, formação do começo, formação do fim de carreira. Nada disso. Formação é uma experiência permanente, que não pára nunca”. Essa concepção da formação implica em um pensar voltado para a construção do ser humano como ser em processo, como veremos a seguir:

O homem pode refletir sobre si mesmo e colocar-se num determinado momento, numa certa realidade: é um ser na busca constante de ser mais e, como pode fazer esta auto-reflexão, pode descobrir-se como um ser inacabado, que está em constante busca. Eis aqui a raiz da educação. (FREIRE, 2001, p. 27).

Conforme o entendimento de Freire de que todo homem está em processo de construção de si mesmo, podemos afirmar que a educação é igual ao próprio desenvolvimento do homem, isto é, no processo educacional nada está pronto e acabado, e sim em movimento permanente de mudança, construindo e se reconstruindo.

Precisamos pensar esse movimento ao refletirmos sobre as práticas presentes na formação do educador, retomando o fato de que historicamente a educação vem sendo direcionada para atender os interesses de uma elite dominante. Essas evidências aparecem nos espaços formativos da educação básica à universidade, que têm como referência uma formação voltada para atender o mercado de trabalho, dando-se ênfase à formação técnica em detrimento à formação humana.

Em face do exposto, emerge a importância do(a) educador(a) na formação de uma consciência crítica, que não se mantém passiva ante o poder dominante, mas que busca definir sua ação nos diversos níveis, seja pessoal, familiar ou social.

Ao refletirmos sobre os desafios que se colocam para a formação docente no âmbito universitário, dentro do quadro atual de evoluções sociais e tecnológicas que exigem novas maneiras de pensar, trabalhar e organizar o conhecimento frente às modificações que estão ocorrendo na universidade, destaca-se a necessidade do fazer reflexivo do professor universitário, em nível individual e comunitário, sinalizando para o caráter da profissionalização docente no ensino superior. Nesse sentido, a questão passa a ser principalmente política e o conhecimento se torna mola propulsora de mudanças e transformações sociais (NÓVOA, 2000).

A Educação do Campo está intimamente ligada à opção pelo fortalecimento das organizações e dos movimentos gestados pelos setores populares que, trabalhando coletivamente, buscam a construção de condições objetivas e subjetivas que contribuam para a formação dos sujeitos do campo, com o entendimento de que o conhecimento não se aplica na ação, mas está implicitamente ligado a ela, e é por isso que é um conhecimento na ação, fruto da práxis referenciada pela construção de práticas educativas baseadas no movimento ação-reflexão-ação, numa perspectiva de transformação da realidade social.

Nesse sentido, as reivindicações dos movimentos sociais populares por direitos, vêm recuperando ou fortalecendo uma perspectiva de educação libertadora. Esse processo implica

na construção de ações comprometidas com práticas pedagógicas coerentes, voltadas ao desenvolvimento da agricultura familiar em vista de um projeto social para o país.

Nessa perspectiva, a formação do(a) professor(a) do campo precisa atender os interesses das camadas populares, valorizando os elementos de sua cultura e acrescentando os conhecimentos da sociedade envolvente. Assim, constituem-se como práxis, tomando a realidade como objeto de estudo, como ponto de partida para a sua formação, considerando, como destaca Freire (2007, p. 41), que:

A prática educativa, a formação humana, implica opções, rupturas, decisões, estar com e pôr-se contra, a favor de alguém e contra alguém. E é exatamente este imperativo que exige a eticidade do educador(a) e sua necessária militância democrática a lhe exigir a vigilância permanente no sentido da coerência entre o discurso e a prática.

Assim, a discussão sobre a formação de professores é uma responsabilidade pedagógica e política, considerando que não haverá mudança somente alterando os conteúdos ou métodos, e sim, mudando concepções. Os educadores têm o desafio de tornar suas práticas um espaço de resistência social no processo ensino-aprendizagem. Conforme salienta Caldart (2004, p. 35):

A Educação do Campo também se identifica pela valorização da tarefa específica das educadoras e dos educadores. Sabemos que em muitos lugares elas e eles têm sido sujeitos importantes da resistência social da população do campo, especialmente nas escolas. E que têm estado à diferente de muitas pelo direito à educação e pelo impedir o fechamento de escolas nas comunidades camponesas.

Podemos ainda afirmar que os movimentos sociais populares buscaram na educação popular sua essencialidade dialética, ou seja, a possibilidade concreta de suas ideias serem ampliadas e recriadas na condução de um processo emancipatório do homem para a resistência social. Diante de uma realidade contraditória, na qual os dilemas e conflitos estão a nos desafiar, o conhecimento é um instrumento de resistência e nesse processo o conflito faz parte da constituição de uma nova hegemonia nos espaços educacionais.

A Educação do Campo vem se constituindo como um instrumento de luta resultante de um domínio de convergência de práticas sociais construtoras de conhecimento a partir de um saber popular e da apropriação, pelas classes populares, do seu próprio saber. Trata-se aqui de resgatar o político no pedagógico, um contraponto à educação burguesa.

Nessa lógica, os movimentos sociais do campo vêm defendendo a construção de ensino significativo partindo da realidade e valorizando a diversidade como elemento enriquecedor do desenvolvimento social. Dessa forma, o respeito à diversidade dos povos do

campo é expresso nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo, como veremos a seguir:

Art. 5º As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9.394, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.

Art. 13. Os sistemas de ensino, além dos princípios e diretrizes que orientam a Educação Básica no país, observarão, no processo de normatização complementar da formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo, os seguintes componentes:

I - **estudos a respeito da diversidade** e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo;

II - propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, **a diversidade cultural** e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democrática. (BRASIL, 2002, grifos nosso).

Tendo em vista as peculiaridades educacionais para os povos do campo, é fundamental a efetivação de propostas de formação específicas para os educadores inseridos nesse contexto, fortalecendo as políticas públicas voltadas à construção de uma Escola que respeite sua diversidade. Nesse sentido, os processos formativos na Educação do Campo precisam ser construídos a partir de contextos específicos, que aos poucos vão influenciar no modo de ser do sujeito, ou melhor, como nos diz Freire, (2001) que nos possibilitem a leitura de mundo através do conhecimento, gerando um olhar sobre nós mesmos.

Nessa concepção, os professores, visando à efetivação de propostas geradoras de ações comprometidas com práticas pedagógicas contextualizadas, precisam se constituir como intelectuais, entendendo o trabalho docente como tarefa intelectual, por oposição às concepções puramente técnicas ou instrumentais (GIROUX, 1987).

Quando ocorre a separação entre pesquisadores que oferecem sua produção e professores na condição de consumidores, pouco ou nada se acrescenta à reflexão ou à proposição de novas práticas de ensino. A produção do conhecimento na e pela práxis, expressa a inseparabilidade da teoria e da prática (FRIGOTTO, 1991).

No contexto social e cultural do homem do campo, o(a) educador(a) não poderá desenvolver sua prática pedagógica coerente sem ter como referência um entendimento da realidade local em que sua prática se efetiva. Esse processo implica no compromisso com a

formação de educadores do campo em que não bastam teorias oriundas de conhecimentos universitários, é necessário que a especificidade de sua ação seja reconhecida.

Isso nos remete ao fato de que um dos grandes desafios da prática pedagógica dos professores na Educação do Campo configura-se na concretização de uma proposta de formação do educador(a) que possibilite o entendimento do contexto de sua ação, importante elemento na transformação da prática pedagógica. Nesse contexto, a reflexão na e sobre a ação constitui-se como base fundamental no entendimento da sua própria vida. São esses processos formativos que possibilitam a compreensão da realidade social, pois só inteirado daquilo que se passa na atualidade, em nossos contextos é que vamos identificando os fundamentos de nossa ação pedagógica.

Esses fundamentos irão aprimorando nossas práticas, permitindo a superação de paradigmas cartesianos, portanto, para a construção da identidade profissional do professor não basta simplesmente ter uma inclinação à docência, é necessário uma formação teórico-prática, para que esta não se transforme em um simples processo de aplicação de técnicas sem o sentido do que se quer alcançar.

O processo formativo possibilita a compreensão da estrutura da sociedade na qual estamos inseridos, o porquê das transformações que nela se processam, e contribui para que deixemos de ser simplesmente expectadores inconscientes do processo social para nos tornarmos atuantes na sociedade. Assim, conforme salienta Freire (2001), em nossa prática pedagógica podemos contribuir para os processos de conscientização e, ao mesmo tempo, ir construindo a nossa própria conscientização, considerando que a educação é elemento de base para mudanças.

Por outro lado, existem processos formativos que contribuem para a reprodução das contradições sociais por meio da formação da força de trabalho e da difusão de um modo de pensar condizente com a ideologia dominante. Em outras palavras, os processos formativos poderão possibilitar ao homem o alcance de sua emancipação ou não.

A educação possibilita, assim, a reprodução da relação de dominação em termos das posições sociais ocupadas pelas classes sociais. Ao mesmo tempo, confirma os antagonismos nascidos dessa relação, em que a educação não é neutra, mas é revestida de intencionalidade, seja para a emancipação dos indivíduos, fornecendo-lhes os instrumentos necessários para a sua libertação, seja para mantê-los submissos à classe dominante de forma responsável e competente na sua especialidade profissional.

Revela-se nesse movimento uma característica fundamental da educação: seu caráter contraditório, pois a sociedade capitalista requer homens com iniciativa própria, responsáveis, competentes na sua especialidade e dóceis ao sistema vigente, algo que a educação torna possível. No entanto, o educador, através de sua prática pedagógica, poderá desenvolver sua ação nessa lógica ou, ao contrário, se opor a ela, contribuindo para que os sujeitos descubram as verdadeiras razões pelas quais as desigualdades sociais acontecem.

No processo de educação das classes populares, precisamos, além do compromisso político, da competência técnica e ética, visto que apenas conhecer os conteúdos que ensina e os meios de transmiti-los não é o suficiente para o alcance de nossos objetivos. Corroborando com essa afirmação (MELLO, 1998).

A autora define a competência como o domínio adequado, ao lado da necessidade de organizar e transmitir o conteúdo que será ministrado, garantindo aos educadores se apropriarem efetivamente dele; o conhecimento das múltiplas relações entre a preparação técnica recebida, a organização educacional e os resultados de sua ação possibilitam a compreensão mais abrangente das relações sociais, passando fundamentalmente pelas questões de suas condições de trabalho e de remuneração.

De acordo com Freire (2001), o sujeito precisa conhecer para optar e, nesse processo, estabelece-se uma nova posição do sujeito diante do objeto apreendido por ele. Nesse sentido, a atitude de escolha implica uma opção política, não existindo a neutralidade da ação pedagógica. A politicidade da educação se dá na interligação da natureza do processo pedagógico e do processo político.

A perspectiva da pedagogia libertadora pressupõe que ninguém é totalmente ignorante ou tem um conhecimento completo; todos possuem algum saber e a forma crítica de olhar o saber favorece a possibilidade de mudança na formação de concepções, construindo elementos que favorecem a melhoria da vida de todos, e não apenas de uma elite.

Esses saberes desenvolvidos de acordo com os interesses dos/as trabalhadores/as do campo passam a permitir uma ampla discussão acerca da realidade política, social e cultural desse grupo social, valorizando suas especificidades, suas condições de existência e o contexto sócio-histórico em que vivem, não se desvinculando da conjuntura nacional.

Assim, cada vez mais se faz necessário um processo pedagógico dialógico, tendo em vista a formação humana construída com a mobilização, a participação efetiva dos sujeitos do campo no debate e a discussão sobre a realidade da escola e da comunidade. Assim, vai se

constituindo as aprendizagens significativas enfatizando não somente o ato da leitura, mas o entendimento pela leitura da estrutura social na qual estamos inseridos.

A educação se caracteriza então como libertadora, buscando construir uma proposta na formação de sujeitos conscientes das relações de opressão existentes na realidade social. A formação humana é essa busca e os aprendizados vão construindo relações de respeito à cultura do grupo, na valorização dos diferentes saberes e na produção coletiva do conhecimento que se encontra na relação com o trabalho, como nos destaca Caldart (2004, p.32):

O trabalho forma/produz o ser humano: a Educação do Campo precisa recuperar toda uma tradição pedagógica de valorização do trabalho como princípio educativo, de compreensão do vínculo entre educação e produção, e de discussão sobre as diferentes dimensões e métodos de formação do trabalhador, de educação profissional, cotejando todo este acúmulo de teorias e de práticas com a experiência específica de trabalho e de educação dos camponeses.

O ato de ensinar é composto pelos conteúdos geradores de um conhecimento, mas também pelo sentido e compromisso assumido a partir desse conhecimento. Logo, currículos escolares poderão se constituir como uma expressão da realidade vinculada às matrizes culturais do povo do campo, contemplando a relação com o trabalho na terra, expressão da relação da educação e cultura, como é defendido por Freire (1980, p. 39):

É preciso que a educação esteja em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos adaptada ao fim que se persegue; permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer cultura e a história [...]

Nessa perspectiva, a proposta da Educação do Campo contribui para o processo de construção de uma educação significativa, em que a realidade retratada na formação do currículo, na construção do Projeto Político Pedagógico definirá os rumos e objetivos almejados pela escola. Torna-se fundamental pensar a formação de educadores e educadoras para atuarem nos diferentes espaços educativos, favorecendo a participação e o desenvolvimento coletivo na sociedade.

Os educadores das camadas populares, ao valorizarem a cultura popular, contribuem para desmistificar a cultura burguesa. Assim, vai se rompendo o sentimento de inferioridade e dependência criado historicamente. Em sua prática pedagógica, os educadores encontram uma possibilidade de problematização da realidade a partir dos conteúdos, entendendo-os não

como uma finalidade em si no processo ensino aprendizagem, mas como um meio para alcançar os objetivos desejados (NILDECOFF, 1994).

Pensar uma proposta da Educação do Campo é sem dúvida buscar construir práticas que respeitem o sujeito; significa efetivar procedimentos de ensino em que o educando seja visto em seu processo e não no resultado que ele possa gerar; significa desenvolver um processo educacional que direcione uma ação voltada para a formação humana nas suas várias dimensões. Para essa perspectiva ser efetivada, não basta o(a) educador(a) ter consciência da sua responsabilidade, precisa também ter os fundamentos para mediar a produção de novos conhecimentos, como vem sendo destacado por Freire (2001, p. 78):

A tarefa fundamental do educador (a) e da educadora é uma tarefa libertadora. Não é para encorajar os objetivos do educador (a) e as aspirações e os sonhos a serem reproduzidos nos educandos, os alunos, mas para originar a possibilidade de que os estudantes se tornem donos de sua própria história.

É através das práticas pedagógicas desenvolvidas no espaço escolar que os educadores contribuem para que os educandos desenvolvam a compreensão do mundo em que vivem, entendendo a realidade e como ela passa a interferir no seu dia a dia.

A educação na relação com o desenvolvimento comunitário parte da compreensão de que o local, o território, pode ser reinventado através de suas potencialidades. Nos processos formativos de educadores na Educação do Campo, o entendimento do processo de trabalho do homem do campo em que a agricultura constitui-se como um eixo é fundamental. De acordo com Fernandes e Molina (2004, p. 54),

O campo da Educação do Campo é analisado a partir do conceito de território, aqui definido como espaço político por excelência, campo de ação e de poder, onde se realizam determinadas relações sociais. O conceito de território é fundamental para compreender os enfrentamentos entre a agricultura camponesa e o agronegócio, já que ambos projetam distintos territórios.

Os movimentos sociais do campo vêm reivindicando, ao longo da sua história, ações voltadas às políticas de educação para o campo de acordo com suas peculiaridades. Nesse contexto, o(a) educador(a) poderá ser facilitador de um processo educacional no qual os educandos percebam a sua realidade, fortalecendo a capacidade de discutir os seus problemas, em seu tempo histórico.

Nessa direção, a Educação do Campo vem sendo gestada, tendo alguns momentos significativos, como o I ENERA em 1998, com a criação do PRONERA (Programa Nacional da Educação da Reforma Agrária), pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário e o

Ministério da Educação, com políticas de educação direcionadas para atender aos assentados das áreas da reforma agrária, que vêm contribuindo para a formação profissional de jovens assentados, mediante cursos que vão desde a alfabetização de jovens e adultos, até a escolarização em nível fundamental, médio e superior ou pós-graduação em diversos campos do conhecimento.

O PRONERA, em sua prática, parte de quatro princípios político-pedagógicos: a inclusão, a participação, a interação e a multiplicação, que têm como base a inseparabilidade de educação e desenvolvimento do campo brasileiro (BRASIL, 2004).

O princípio da *inclusão* visa, a partir da indicação das demandas educativas, ampliar as condições do acesso à educação e garantir a construção dos direitos de cidadania a todos os jovens e adultos que vivem nas áreas de Reforma Agrária.

O princípio da *participação* pretende assegurar o envolvimento das comunidades das áreas de Reforma Agrária e suas organizações que, em conjunto com os demais parceiros do Programa, tomam decisões em todos os processos de elaboração e execução nos projetos de assentamento. Esse princípio, suposto num trabalho interdisciplinar, através de um planejamento participativo, poderá constituir uma mediação eficiente no fortalecimento de propostas de caráter emancipatório.

A *interação* é pensada no sentido de desenvolver parcerias entre órgãos governamentais, instituições públicas e instituições comunitárias sem fins lucrativos, no intuito de estabelecer relações que se constituem de processos tensos e, por vezes, contraditórios, porém que expressam a construção de diálogos necessários nesse movimento entre os sujeitos sociais na construção de processos de educação continuada e da profissionalização no campo.

Por fim, com o princípio da *multiplicação*, o programa busca ampliar o número de pessoas alfabetizadas, de educadores e educadoras, de técnicos e técnicas profissionais que atuarão na promoção do desenvolvimento sustentável nas áreas de Reforma Agrária. Vale salientar que a formação do educador emerge como uma reivindicação necessária no contexto das lutas dos movimentos sociais.

Esses princípios acima apresentados de forma sintética evidenciam o aspecto teórico e metodológico orientador da prática educativa desse programa, que traz em seus fundamentos elementos da Educação Popular, expressa através da valorização dos diferentes saberes, do respeito à cultura do grupo e à produção coletiva do conhecimento, fortalecendo processos educacionais dialógicos.

O desenvolvimento de uma prática educativa com base no movimento de ação-reflexão-ação e na construção de uma práxis transformadora da realidade é que se constrói uma dinâmica de ensino/aprendizagem, que simultaneamente dá sentido à atividade do sujeito na busca do entendimento da realidade, auxiliando na interpretação crítica e no aprofundamento teórico necessário a uma atuação transformadora.

A produção de conhecimento no processo de aprendizagem, que é a finalidade primeira na formação dos profissionais da educação, também precisa passar por uma transformação, considerando que o ambiente universitário constitui-se como lócus da reflexão, da problematização, do aprofundamento e da sistematização dos conhecimentos oriundos dos estudos e pesquisas na reflexão teórico/prática das questões discutidas nas disciplinas que subsidiarão a relação universidade-comunidade. Assim, Freire (1997, p. 43-44) salienta que a formação e a prática fazem parte de um mesmo processo:

[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática.

Diante do exposto, precisamos pensar qual a escola que a formação universitária está referenciando em suas práticas. Entendendo que a escola defendida na luta dos movimentos sociais expressa nos princípios da Educação do Campo tem a formação do(a) educador(a) como uma questão estratégica para um plano de educação vinculado a um projeto de sociedade é que apresentaremos a seguir uma visão geral do processo de construção e realização do curso de formação de educadores voltados para a Educação do Campo, realizado na Universidade Estadual do Amazonas.

3.2 CURSO NORMAL SUPERIOR: OS LIMITES E AS POSSIBILIDADES CONSTRUÍDAS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DO CAMPO

Pensar, propor e construir uma proposta de formação docente que articule a relação Universidade e comunidade/movimentos sociais implica enfrentar questões de tanto de ordem conceitual sobre a concepção de professor e da própria formação, como de ordem prática operacional no que diz respeito à gestão dos recursos humanos e materiais.

As experiências formativas são ricas em aprendizado e precisam ser valorizadas para o repensar da relação teórico-prática no desenvolvimento de uma metodologia que respeita a

construção de processos educativos em diferentes tempos e espaços, contemplando a diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia (BRASIL, 2004).

Para identificarmos a proposta do curso desenvolvido na Universidade do Estado do Amazonas – UEA, no convênio com o INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária) e o PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária), no processo de coleta dos dados recorreremos aos seguintes documentos: o Projeto Político Pedagógico do Curso Normal Superior, do Estágio Curricular e os relatórios realizados ao final de cada etapa do mesmo. Além dos documentos citados, realizamos as entrevistas semiestruturadas com 04 professores do Estágio Curricular e uma representação de estudantes egressos da turma 03 do Amazonas. No roteiro da entrevista buscamos o entendimento sobre: a concepção e princípios da Educação do Campo, a proposta do curso e os aspectos considerados relevantes nesse processo formativo.

Na categoria da compreensão à respeito da Educação do Campo e seus princípios no contexto amazônico, os professores e estudantes entrevistados salientaram a diversidade amazônica, destacando a necessidade de ampliação da própria concepção que se tem do Campo nesse contexto, como expressa a professora em seu depoimento ao afirmar que

Na Amazônia não existe uma Amazônia, existem diversas Amazônias. Os movimentos populares que são do Acre, do Pará têm questionado essa definição de Educação no Campo. Nos grandes eventos realizados sobre a Educação no Campo, eles chegaram a manifestar a necessidade de se discutir a Educação no Campo, das águas e das florestas. Esse movimento é resultado da mobilização dos movimentos populares da Amazônia, dos movimentos organizados, influenciando uma política nacional. Porém, se falava numa política nacional de educação para a Reforma Agrária nos moldes do padrão do Brasil, e não do Brasil da Amazônia. Não do Brasil distante da floresta, das águas? (Professora Soares, 2009).

A discussão sobre a realidade amazônica, o ciclo das águas, das árvores, da floresta, do movimento da natureza, foi uma necessidade evidenciada para que o ensino torne-se significativo para esses sujeitos. Essa perspectiva na relação com a construção em torno da definição de uma concepção de campo nesse contexto aparece também expressa a seguir:

No Estado do Amazonas, nós não temos uma concepção de Educação no Campo, como existe em outros lugares, até por que não temos movimentos sociais, mesmo voltados para o campo. Assim, não temos uma concepção de campo definida. Essa é uma das primeiras dificuldades ligadas às especificidades geográficas, e especialmente culturais. [...] No contexto amazônico não existe um conceito de campo organizado. De certo modo, essa organização nos assentamentos evidencia uma concepção individual característica da população ribeirinha, historicamente construída pela própria lógica geográfica [...] (Professor Santos, 2009)

Esse depoimento apresenta as dificuldades de organização das comunidades, pela própria lógica geográfica, salientando as características próprias do universo amazônico que dificultam uma maior articulação política dos ribeirinhos. Embora apareça a ideia da desarticulação, não se nega a existência dos movimentos locais, conforme salientado no depoimento a seguir:

A Amazônia é muito ampla, é muito diversificada. Nós trabalhamos no PRONERA, no Amazonas, com duas realidades: Roraima e Amazonas. Os nossos alunos de Roraima são totalmente voltados ao campo mesmo. Na estrada, há uma relação com a pecuária ou com a produção para o mercado. Têm uma forma de pensar, de agir, até de se organizar mais coletiva porque moram mais próximos e se encontram para poder estudar e avançam em determinadas temáticas que são propostas no curso. No Estado do Amazonas, a maior parte dos alunos [...] são muito mais ligados ao rio, à floresta, ao extrativismo, do que aqueles que vieram de outras realidades, como, do Nordeste ou do Sul para o estado de Roraima com uma vida muito mais parecida com a do Brasil, do Centro-Oeste, do Brasil do Sul, do que daquilo que é do nosso imaginário de Amazonas. Imaginário coletivo ligado à floresta e ao rio, à população indígena. (Professora Soares, 2009)

No depoimento dos professores, ao referirem-se sobre a Educação do Campo, a questão geográfica aparece como um elemento que influi no processo de organização da coletividade numa dimensão política. Essa visão indica que a luta é coletiva e perpassa o entendimento da necessidade da organização, da preocupação com a formação política.

O curso possibilitou uma experiência que emergiu de formas diferentes nas duas realidades: a dos estudantes de Roraima, que vinham com uma relação com a pecuária e eram oriundos de famílias migrantes de outras localidades do Brasil, especialmente do Nordeste, cuja forma de pensar e de agir expressava uma organização coletiva, em parte favorecida pela realidade geográfica; e outra advinda do Estado do Amazonas, formada em maior parte por estudantes provenientes do campo, mas de uma realidade ribeirinha, de ligação com o rio, com a floresta, com o extrativismo. Muitos desses estudantes são de famílias originárias dos povos indígenas da região.

A organização indígena vem constituindo um avanço em suas lutas e conquistas em nível local a partir das demandas desses sujeitos no interior da sociedade, reivindicando uma educação contextualizada, tendo como referência as diferentes culturas. Nessa direção, destaca-se a lógica da construção de processos educativos na Educação do Campo no fortalecimento das identidades a partir do envolvimento dos movimentos sociais populares locais.

Essa concepção de educação está em formação; seu significado, elaborado de formas diferentes, nos diversos contextos. Podemos dizer que, no contexto amazônico, muitas lideranças de movimentos de associação, de cooperativas e de sindicatos, ainda têm como referência a escola urbana. Na luta por direitos aparece expressa a ideologia de que o bom é o que está na área urbana, manifestando a lógica dominante do espaço rural como inferior, como veremos no relato da entrevistada a seguir, que enfatiza que:

[...] as próprias lideranças do movimento sindical ainda fazem muita confusão entre Educação do Campo e educação escolar rural [...] Verificamos que muitos deles querem aquilo que tem na cidade, ou seja, o lado urbano, uma escola de alvenaria com computador. Outros que a escola tenha professor e que o conteúdo desenvolvido com os livros didáticos. Isso para mim mostrou que a concepção de campo na Amazônia é uma concepção de algo isolado, de algo distante e de algo que não faz muito bem, nem a ele, nem a família dele, expressando-se na forma como ele vê a escola. (Professora Borges, 2009)

Verificamos nesse depoimento a força ideológica na visão depreciativa do campo ao enfatizar a necessidade de trazer para esse contexto as referências urbanas, o que repercute também na visão sobre a escola. Essa perspectiva reflete a ideia de campo dependente do urbano no referencial da qualidade de vida. No entanto, a partir dos movimentos locais, vai emergindo outro entendimento de campo e educação, como veremos no depoimento a seguir:

[...] eu vou fazer uma primeira distinção: uma questão é a Educação no Campo enquanto prática social, educativa escolarizada, sempre existiu se considerarmos a escola indígena, a escola ribeirinha, a escola dos assentamentos rurais [...] chamada de educação rural, mas rural só porque acontece no campo, no sentido de que ela acontece em um lugar específico, e a Educação do Campo carrega um viés ideológico, epistemológico e metodológico próprio, ela não existiu sempre, ela passa a existir a partir do momento em que passa a existir uma formação específica para esses grupos, essas minorias que são os agricultores, os indígenas e os ribeirinhos. (Professor Ghedin, 2010)

Na entrevista é salientada a necessidade na Amazônia de processos educativos específicos de acordo com cada tempo histórico e com as diferentes culturas locais, logo, antes de discutir a questão da Educação do Campo temos uma questão que precedente: a questão da Amazônia de modo geral e do Amazonas de maneira particular, considerando a existência de determinadas especificidades que não correspondem às outras experiências de Educação do Campo. Por exemplo, a organização dos movimentos sociais no Amazonas tem seus objetivos específicos e ao mesmo tempo traz elementos comuns, embora não tenha a mesma tradição que se encontra em outros Estados do Brasil.

Os conhecimentos que adquirimos sobre essa realidade vão constituindo indicadores para o entendimento do que a construiu, mostrando as contradições existentes nela, como afirma Freire (1980, p. 26), quando nos diz que:

A conscientização é nesse sentido, um teste de realidade quanto mais conscientização, mas se “des-vela” a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por isso, a conscientização não pode existir fora da “práxis”, ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Essa unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens.

A produção de conhecimento sobre a Educação do Campo até aquele momento (ano de 2003), quando iniciamos a discussão sobre o curso, era uma prática, no ponto de vista de pesquisas, de reflexões sistematizadas ainda iniciais no Estado, como veremos em destaque no depoimento a seguir:

[...] a Educação do Campo no Estado do Amazonas é extremamente recente, num contexto de grandes dificuldades, uma delas é que o movimento social de caráter popular no Amazonas é frágil no ponto de vista social e político, outra é o fato de a Amazônia requerer uma especificidade na reflexão e na análise do contexto que é diverso, e a outra é que não há um conhecimento sistematicamente produzido, que tem condições de fazer avançar na questão teórica, epistemológica e metodológica desta área do conhecimento [...] (Professor Ghedin, 2010)

O campo é entendido em seus aspectos diversos, como espaço de luta pela afirmação de um projeto de desenvolvimento que considere e reconstrua os sentidos e as relações entre os sujeitos. Assim, os movimentos sociais populares têm a educação como uma ferramenta significativa que contribui para o processo de politização dos sujeitos do campo no movimento de reivindicação pela terra, por Reforma Agrária, por uma escola pública, processos esses interligados à Educação Popular, como mencionado a seguir nos depoimentos:

[...] ela precisa ser trabalhada a partir dos movimentos sociais populares, pois, ela é pensada, praticada a partir da necessidade desses sujeitos que se movimentam no interior da sociedade, que reivindicam uma educação pensada a partir de sua cultura. Nesse sentido, deve ser pensada do campo e para o campo [...] com o propósito de atender as demandas do sujeito, não poderá acontecer sem que haja a participação dos movimentos sociais populares [...] (Professor Santos, 2009)

Os movimentos sociais existentes no Amazonas têm historicamente contribuído para a discussão e defesa dos direitos humanos antes mesmo da década de 60 trazendo este processo histórico brasileiro, veremos que a participação vai intensificar essa luta nos anos 80 então, podemos dizer que, particularmente, os movimentos sociais

ligados à igreja católica, como a Pastoral da Criança e outras pastorais, ligadas aos movimentos de esquerda [...] Ao longo da história a Igreja Católica, houve alguns movimentos que incorporaram essa discussão, hoje algumas universidades têm atuado nesta perspectiva e têm dado uma contribuição no sentido de sair dessa visão do senso comum para partir para uma discussão mais crítica, histórica e participativa desse sujeito. (Professora Borges, 2009)

Os movimentos sociais populares ligados a segmentos da sociedade civil, são originários de um processo histórico, na organização dos trabalhadores, enquanto classe para assegurar condições de melhoria de vida à população. No Estado do Amazonas, essa organização evidencia a complexidade própria desse contexto em que os movimentos sociais populares não têm a mesma dinâmica de outras regiões do país, ocorrendo uma maior incidência de ações da Igreja Católica, ou melhor, havendo um segmento desta que tem ações voltadas para a defesa dos direitos humanos.

A Educação do Campo vem se construindo a partir da reflexão crítica como instrumento de superação da situação de opressão, contribui para o fortalecimento das organizações e movimentos gestados pelos setores populares que buscam o desenvolvimento de condições objetivas e subjetivas, possibilitando a construção de um sujeito capaz de alcançar sua emancipação. Essa perspectiva aparece novamente a seguir:

Considerando que no Brasil a Educação do Campo é uma atividade não muito propagada, e que não faz parte das políticas públicas governamentais, tudo que tem se visto nos últimos anos tem sido resultado da expressão dos próprios movimentos. Fazendo uma comparação entre essa educação destinada ao campo, sob o comando apenas do Estado, das políticas governamentais, veremos que ela nunca conseguirá incorporar as demandas nem as apreensões, os interesses nem as necessidades da população. (Professora Soares, 2009)

Para que haja uma educação no campo voltada para o campo e do campo é preciso que a partir dos movimentos sociais a comunidade reivindique uma educação pensando no sujeito que quer formar, e que transformação quer na sua sociedade ou comunidade a partir dessa educação, então não pode haver uma educação no campo, se não houver movimentos sociais. Considerando que os movimentos sociais são movimentos encabeçados pela comunidade não de forma aleatória ou induzidos pela mídia ou pela sociedade dominante: eles precisam ser feitos pela comunidade, a partir de uma concepção política, de suas demandas sociais. (Professor Santos, 2009)

Nas entrevistas realizadas com os estudantes percebe-se que a compreensão foi se construindo no processo e que aos poucos essa volta-se para o entendimento do seu contexto, salientando a necessidade de um ensino contextualizado:

Antes do curso tudo era novidade para nós, principalmente a Universidade, e não sabíamos distinguir o que era a Educação do Campo [...] no decorrer do curso na

minha compreensão fui percebendo que a Educação do Campo vai muito mais além do eu entendia, pois essa proposta de educação trata de alguns princípios sobre a realidade das pessoas que vivem no campo, é uma educação que vai de acordo com as pessoas que estão nessa realidade e não uma coisa que vem de fora. (Estudante Rodrigues, 2011)

Um princípio é a questão da identificação do professor com a realidade local e outro é o currículo que precisa ter dentro de sua estrutura as necessidades da população do campo, ou melhor ser contextualizado. (Estudante Silva, 2011)

Os professores expressam a compreensão de que a Educação do Campo, originada dos Movimentos Sociais Populares está voltada à construção de uma proposta educacional comprometida com a formação humana, tendo em vista a participação efetiva dos sujeitos do campo em favor de um novo modelo de desenvolvimento comunitário local. Porém não salientam que a mesma é incorporada pela força da lei e não pelo atendimento de demandas sociais, constituindo uma Política Pública.

Os movimentos sociais do campo buscaram incorporar na Educação do Campo a potencialidade dialética, marcante na concepção de educação de Paulo Freire, trazendo a possibilidade concreta de suas ideias serem ampliadas e recriadas especialmente com uma metodologia na condução de um processo emancipatório do homem para a resistência social. Conforme afirma a passagem a seguir:

Na Educação Popular [...] não só vê a educação somente como fruto dos saberes científicos mais elaborados, mas também é uma educação voltada para os saberes tradicionais, o que na concepção de Paulo Freire, tem o sujeito no centro do processo e a sua realidade objetiva é que predomina nesse processo [...] (Professora Borges, 2009)

Nesse sentido, o pensamento freireano (1983) aparece como um dos suportes balizadores de uma educação libertadora, por meio do qual a problematização da realidade possibilita a construção de um processo de ensino contextualizado em que os povos oprimidos do campo partem de suas realidades para deslanchar o processo educativo.

Essa é a perspectiva na luta dos movimentos sociais, *pensada e praticada* a partir da necessidade desses sujeitos do campo em torno da realidade política, social e cultural desse grupo social, valorizando suas especificidades, suas condições de existência e o seu contexto sócio-histórico.

Na segunda categoria, investigamos a compreensão da proposta formativa do curso, buscando o entendimento dos conflitos e resistências que expressam as dificuldades surgidas nesse curso. Inicialmente verificamos a partir da realidade das áreas de assentamento no

Estado do Amazonas e Roraima na entrevista realizada com um dos professores a origem da demanda do curso, que:

[...] não surgiu no interior da universidade, nem surgiu por inspiração própria daquilo que se tornou depois a coordenação, na verdade é uma realidade que antecede a isso tanto no Amazonas quanto em Roraima, que é a necessidade desse processo educativo, de escolarização dos trabalhadores rurais do Amazonas e de Roraima. Tanto no Amazonas quanto em Roraima há grandes extensões de terra e assentamento dos mais diferentes modos organizados pelo INCRA e sempre foi uma reivindicação dos trabalhadores assentados nesses espaços a educação para os seus filhos, do mesmo modo que a formação específica de professores para atender essa demanda porque a grande queixa das populações assentadas é que os professores que não têm origem no campo têm enormes dificuldades de construir uma escola do campo. (Professor Ghedin, 2010)

A existência de uma grande carência na região Norte de profissionais na área de educação constitui os elementos de base da origem do curso no Estado do Amazonas, de acordo com o ressaltado na entrevista realizada com outro professor, ao afirmar que:

A falta de professores com formação superior e políticas públicas que possibilitem sua formação e permanência nos assentamentos, no interior do Amazonas e de modo geral, as condições econômicas para que esses professores permaneçam nestas áreas é muito precário. (Professor Santos, 2009)

De acordo com os depoimentos dos dois professores do Curso Normal Superior promovido pela UEA, essa demanda veio da regional de Roraima do INCRA, visando à formação de professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental naquele Estado, o que reflete a realidade educacional na Região Norte que não responde às necessidades e às especificidades da maioria da população.

A proposta do curso emerge a partir da pressão dos movimentos sociais ao INCRA de Roraima, chegando às instituições de ensino superior inicialmente no Estado de Roraima, que não atendeu o pleito, alegando a falta de recursos humanos. Nesse contexto, a demanda chegou à UEA, através da Regional do INCRA de Roraima e com a inserção do INCRA do Amazonas e do PRONERA, ampliando-se a proposta inicial para atender os dois Estados.

Foi nessa perspectiva da parceria que se inseriu o convênio assinado em 01/07/2004, com vigência de quatro anos (de 2004 a 2008), realizado para atender aos desafios da formação dos professores dos Estados do Amazonas e de Roraima. As turmas do Amazonas foram formadas com estudantes do entorno da cidade de Manaus e alguns municípios com maior facilidade de acesso, e as de Roraima, com estudantes oriundos de todo o Estado. Foram formadas quatro turmas, com cinquenta estudantes, duas de cada Estado, embora,

segundo o depoimento do professor, nem todos os locais previstos foram atingidos como veremos a seguir:

Naquela ocasião não atendemos todos os do Amazonas, porque tinha município que não tinha assentamento. Em Roraima todos os que tinham assentamentos foram incluídos, o que constitui o Estado inteiro que é uma região de assentamento. Então os municípios mais novos ou todos os municípios do interior acabaram surgindo por terem sido assentamentos da década de 80 e final da década de 70, quando as estradas foram abertas naquela região, uma peculiaridade do Estado, que tem uma ligação terrestre praticamente com todos os municípios e quase todas as vilas, com rara exceção das comunidades indígenas, ou das aldeias indígenas localizadas no baixo Rio Branco e no noroeste do Estado de Roraima que é uma região não ocupada e não transformada em assentamento (Professor Ghedin, 2010).

O curso iniciou em junho em 2004 com quatro turmas, sendo condição para o ingresso no processo de seleção o candidato ser agricultor ou filho de agricultor. Embora não tenha sido critério a participação em movimentos sociais, foi notória a presença no grupo de homens e mulheres militantes de vários movimentos como o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG) dentre outros.

A construção da proposta do curso, em seu planejamento e execução, teve uma coordenação que foi formada por um coletivo de professores, conforme o registro no I Relatório (2004), que destaca que a primeira equipe foi constituída na reunião do Colegiado do Curso Normal Superior, realizada no dia 5 de julho de 2004, em que foram aprovados os nomes dos professores para a coordenação.

O grupo constituído foi alterando-se no decorrer do curso, permanecendo no processo todos os professores que atuavam na coordenação pedagógica e na coordenação geral, durante toda a vigência do mesmo. Com essa equipe foi iniciada uma discussão entre os parceiros UEA, INCRA e PRONERA quanto ao projeto do Curso Normal Superior. Este não foi questionado em seus fundamentos, mas emergiu a questão de que o mesmo precisaria envolver de modo específico a Pedagogia da Terra, como existe em outros Estados do país. Considerando que o curso existente na UEA naquele momento era o Normal Superior e que não haveria tempo para a elaboração de um projeto pedagógico específico, a negociação ficou em torno proposta da instituição.

O projeto do Curso Normal Superior, criado pelo Decreto n.º 3.276, de 6 de dezembro de 1999, sob forma de Licenciatura Plena, visava formar o profissional para atuar no magistério das séries iniciais do Ensino Básico – Educação Infantil e os quatro primeiros anos (1ª a 4ª) do

Ensino Fundamental, objetivando, prioritariamente, proporcionar aos educadores a compreensão do processo histórico e o acesso ao saber historicamente sistematizado. Para atender essa finalidade, o Projeto Político Pedagógico – PPP (2003, p.27) do Curso Normal Superior da UEA apresentava os seguintes objetivos:

Formar profissionais capazes de produzir intelectualmente, contribuindo ao mesmo tempo para a criação de uma nova sociedade produtiva no âmbito científico educacional; Incentivar o trabalho indissociado entre ensino, pesquisa e extensão com um olhar direcionado para a solução dos problemas educacionais da região amazônica; Ministrando cursos de grau superior, com ações especiais que objetivem a expansão do ensino e da cultura em todo o território do Estado; Realizar pesquisas e estimular atividades criadoras, valorizando o indivíduo no processo evolutivo, incentivando o conhecimento científico relacionado ao homem e ao meio ambiente amazônicos.

Com a preocupação de atender uma demanda de formação as atividades iniciaram como veremos no depoimento do professor que assumia a coordenação geral à época, salientando que a proposta foi do:

[...] projeto pedagógico do curso normal superior implantado para os estudantes oriundos do assentamento. Ele não tinha uma especificidade da educação no campo como nós o faríamos hoje em uma nova proposta e em um novo projeto, que dizer que nós atendemos a demanda, por conta de um compromisso institucional, a instituição acabou acatando a demanda, mas não assumiu um compromisso ideológico, conforme o curso é pensado em outras regiões do país por um lado porque nós não tínhamos tanta segurança naquele momento dessa perspectiva, que foi algo que nós fomos aprendendo também, à medida que nós fomos estudando e introduzindo o conhecimento para atender justamente a demanda do curso. (Professor Ghedin, 2010)

Assim, conforme salientado, o grande desafio do grupo de professores que estava assumindo o encaminhamento do curso era pensar a formação do professor a partir de um contexto específico da Região Norte. Emergiu, então, a necessidade de discussão específica na equipe, ampliando o entendimento do referencial da Educação do Campo, e aos poucos a proposta tomou formato com a organização das disciplinas e das atividades do mesmo na universidade, concentrado em um determinado período com um conjunto de ações desenvolvidas com os estudantes em períodos modulares.

A inserção dos estudantes teve como critério ser filho de agricultor ou ser agricultor em assentamentos dos Estados do Amazonas e Roraima, além dos outros critérios, como a conclusão do ensino médio e a documentação pessoal. Embora inicialmente tenha existido uma pressão em Roraima e no Amazonas para que esse não fosse um curso fechado somente

com estudantes oriundos das áreas de assentamento, no entanto, objetivou-se atender os agricultores e seus filhos, permanecendo como um dos critérios específico do curso.

No decorrer do curso, investigando a realidade local, os estudantes passavam a conhecer a história do seu assentamento, da vila, do município, da escola. Nesse processo constituía-se o diferencial, contribuindo-se para os estudantes se identificarem não só como agricultor ou filho de agricultor, mas acima de tudo, como sujeito do campo.

Com essa intencionalidade foram constituídos os objetivos do curso: a) Qualificar os 200 educandos do projeto para atuarem em áreas do campo, em especial nos projetos de assentamentos do Estado de Roraima e do Estado do Amazonas; b) Intensificar o domínio do saber científico estabelecendo relações dos conteúdos das disciplinas com sua realidade, permitindo uma melhor compreensão e atuação no mundo em que vivem; c) Promover a elevação da escolaridade dos educandos do projeto; d) Gerar reflexão do educando sobre sua vida e seu papel enquanto sujeito social; e) Oportunizar o debate sobre a formação do professor do campo; e f) Consolidar a reflexão da práxis pedagógica dos discentes e docentes do campo.

Esses objetivos visavam à formação de professores em nível superior e, no caso específico, à formação de agricultores ou filhos de agricultores do Estado de Roraima e do Amazonas, proporcionando aos mesmos o acesso à formação acadêmica no curso Normal Superior, conjugando o processo educativo enquanto instrumento necessário no entendimento do mundo com os interesses e condições de vida dos trabalhadores, com vista à formação de sua cidadania.

Quanto à participação em movimentos sociais, vemos destacado que não foi colocado como exigência:

[...] ser indicados por nenhum movimento, assim os movimentos sociais em Roraima, o movimento mais ativo era o movimento dos assentados na fazenda Bamerindus, que é o movimento dos assentados de Roraima hoje. Esse movimento estava se organizando naquela ocasião, e os outros movimentos sociais existentes não tinham muita força frente o embate com o INCRA regional, tanto no Amazonas quanto em Roraima. Então, houve a participação dos movimentos sociais no sentido de que a universidade os chamou para discutir, para debater, para participar de eventos, para as aberturas, mas esses estudantes não foram apontados e indicados pelos movimentos sociais da região. (Professor Ghedin, 2010)

Mesmo a participação em movimentos sociais não se constituindo como pré-requisito, entre os estudantes havia um grupo significativo de participantes ativos. Nesse processo deu-se a interação entre os que nos assentamentos tinham participação em movimentos e aqueles

que não tinham. Os estudantes de Roraima, pela própria realidade local, passaram a ter maior participação nos movimentos, de acordo com o exposto no depoimento do professor, que diz:

[...] isso de certo modo precisaria pesquisar mais adequadamente para ver, mas em Roraima eu percebo isto por estar mais presente, existe certo engajamento dos egressos do curso nos movimentos sociais e uma identidade ideológica formada na relação com o campo. Assim, o curso, me parece, deu uma contribuição de formação para a identidade não só profissional, mas também para a identidade ideológica desses sujeitos; o engajamento deles nos movimentos sociais na região precisaria de uma pesquisa para avaliar em que medida que esse curso, por exemplo, fortaleceu os movimentos sociais na região, é uma pesquisa que não existe, mas que caberia fazer. (Professor Ghedin, 2010)

Nessa direção, o curso pautava a formação de professores em uma proposta pedagógica com o objetivo de formar profissionais comprometidos com a realidade regional, consciente do seu papel transformador da sociedade, tendo a docência como base de sua formação e identidade profissional, com ênfase à formação das várias dimensões humanas numa concepção de formação docente, tendo como referência a pesquisa como instrumento de intervenção social. O referencial teórico do curso identificava-se com elementos da Educação do Campo, como verificamos no depoimento, enfatizando que:

[...] no ponto de vista de seus fundamentos, o curso tinha uma identidade ideológica crítica, ele pretendia a formação de um professor intelectual crítico da cultura [...] Esse projeto tinha algumas especificidades, primeiro ele previa uma formação do professor enquanto intelectual crítico da cultura, na prática pedagógica do curso havia uma articulação interdisciplinar mediada pelo planejamento desenvolvido por professores de determinados períodos. (Professor Ghedin, 2010)

[...] do ponto de vista de uma formação crítica o projeto pedagógico foi fundamentado numa forma de pensar a educação fundamentada no professor reflexivo. Essa foi uma preocupação desde o começo do projeto, isso a gente não tem como negar. E, nesse sentido, sempre se tentou levar os nossos alunos a se posicionarem a partir dos estágios desde o primeiro estágio, em todos os estágios eles foram levados a não serem meros repetidores, a não ir para a escola apenas como observadores apontando os erros, mais a pensarem criticamente relacionando o que ele estava estudando na teoria como o que eles observavam. Esse foi o melhor momento em que o aspecto da formação crítica se tornou evidente no curso. Os instrumentos que foram criados [...] fichas dos diários de estágios, relatórios, isso colaborou muito para que esses alunos tivessem uma formação diferente, quicá que tenham uma prática também. (Professora Soares, 2009)

[...] a proposta de formar filhos de agricultores/produtores representa uma proposta nova que foi muito desafiadora para os professores e coordenação, e a experiência foi bem além, hoje a gente percebe o alcance dos objetivos, pois hoje muitos estudantes egressos do curso estão na sala de aula e alguns buscando especializações ou a segunda graduação, o que mostra que o curso abriu possibilidades. (Estudante Silva, 2011)

Os depoimentos evidenciam que, embora a proposta do curso fosse a mesma existente na instituição para os professores, ela se constituía como um espaço de aprendizado que, no processo, demonstraram muitos desafios e contradições na busca por seus objetivos. Naquele momento, a compreensão era de formar o professor a partir dos instrumentos técnicos/científicos para que ele pudesse produzir ciência. Assim, nessa dinâmica, ele poderia se constituir enquanto sujeito teórico, epistemológico da própria prática.

Esses fundamentos no projeto eram voltados para a discussão do professor crítico, reflexivo, um intelectual na direção filosófica gramsciana, chamado de intelectual orgânico. Essa perspectiva formativa visava à produção do conhecimento na busca de possibilitar maior autonomia na atuação profissional desse professor.

A natureza do trabalho docente, na proposta, era expressa com o entendimento de que o professor possui seu papel como sujeito partícipe da construção e da modificação da realidade social, e da necessidade de uma prática educativa associada ao contexto político-social mais amplo. Assim, o princípio orientador era uma concepção de uma educação crítica buscando a compreensão das condições de existência dos sujeitos em seus espaços cotidianos (Comunidade) e nas dimensões estruturais (Sociedade), em vista de ações transformadoras.

Seguiu-se o entendimento de que a transformação social só poderá constituir-se a partir de uma opção política, associada à prática progressista, contrária às práticas de caráter bancário, e que só se dará num referencial de uma educação libertadora. Referencial esse expresso nas lutas dos movimentos sociais populares, que defendem a necessidade de uma educação humanizante, voltada para a transformação de uma realidade social permeada por processos opressores.

Nessa perspectiva, no projeto do curso, o perfil profissional do(a) educador(a) estava voltado para a formação do professor-pesquisador, na busca da superação de um modelo de formação cartesiano. Esse projeto fundamentou-se na abordagem do Professor Reflexivo e do Professor-Pesquisador, tendo os seguintes representantes: Stenhouse (1984), pioneiro na defesa do professor-pesquisador; Demo (1997), Lüdke (1993) e André (2002); e sobre o professor reflexivo Schön (1992), Zeichner (2002), Elliott (1998) e Pimenta & Ghedin (2002), entre outros que tratam da relação entre pesquisa e atividade profissional, valorizando a ação reflexiva na formação e na ação dos profissionais da educação.

Alarcão (2001) nos chama a atenção ao fazer uma análise da teoria do professor reflexivo, destacando que precisamos reaprender a pensar, construir processos que nos levem a reflexões, porém não basta o exercício da reflexão para garantir a qualidade formativa. Essa

formação precisa ser compreendida numa perspectiva histórica e de maneira coletiva, a partir da análise que implica o entendimento das relações sociais, econômicas, culturais e ideológicas, contribuindo assim para a construção da identidade do educador.

Vale salientar que a reflexão na ação e, mais especificamente, a reflexão sobre a ação, realizada de forma constante, nos ajudará a desenvolver a competência necessária para uma ação eficaz diante das situações de incertezas. Partindo dessa ideia, a reflexão na e sobre a ação constitui uma grande riqueza na formação do profissional da educação, pois permite a ele assumir uma atitude investigativa de sua própria prática, tornando-se, dessa forma, um crítico de sua ação, superando a racionalidade técnica através de uma dinâmica reflexiva que lhe proporcionará elementos significativos para a conquista de sua autonomia (SHON, 1992).

Essa perspectiva vai ao encontro da defesa do professor como um pesquisador, um profissional da reconstrução do conhecimento, tendo o horizonte da pesquisa como princípio científico e educativo em que se valoriza o saber da prática numa trajetória de formação permanente de educadores (DEMO, 1997/2004).

A formação de professores que tem como horizonte a pesquisa expressa características que precisam ser fortalecidas em novos pressupostos, que indicam uma abordagem de caráter progressista em que se verificam as relações dialógicas, a participação coletiva, entre outros elementos aliados ao processo de iniciação à pesquisa (PIMENTA; GHEDIN, 2002).

A educação é entendida como um processo histórico e de relações humanas, situadas em espaços sociais construídos nas interações através de práticas educativas em que o trabalho docente se pauta na transformação do conhecimento. Assim, compreendemos que os educadores constituem-se como pesquisadores quando assumem uma postura reflexiva e investigativa frente ao objeto de seu trabalho, na relação do processo ensino-aprendizagem, refletindo e produzindo conhecimentos. Portanto, no curso, a pesquisa é um elemento estruturante, expresso no gráfico 01 da matriz curricular a seguir:

1º PERÍODO	2º PERÍODO	3º PERÍODO	4º PERÍODO	5º PERÍODO	6º PERÍODO	7º PERÍODO	8º PERÍODO
PRÁTICA DE ENSINO							
<small>EIXOS INTERDISCIPLINARES QUE PERPASSAM E ORIENTAM OS TRABALHOS E ATIVIDADES DO CURSO</small>							
PESQUISA / ESTÁGIO PROFISSIONAL / TCC							
PRÉ-PROJETO DE PESQUISA	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DO PRÉ-PROJETO	SONDAGEM E METODOLOGIA DO PRÉ-PROJETO	DIAGNÓSTICO DA ESCOLA ESCOLHIDA	ESTRUTURAÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA / OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE	PRÁTICA DE ENSINO / PESQUISA-AÇÃO	PRÁTICA DE ENSINO / PESQUISA-AÇÃO	SISTEMATIZAÇÃO DA PESQUISA / TCC

Gráfico 01 – Estrutura do projeto de Estágio do curso Normal Superior da UEA.
Fonte: PPP, 2003, p.16.

De acordo com o projeto político pedagógico do curso essa estrutura expressa na matriz curricular buscava possibilitar e permitir a formação do docente crítico, reflexivo, que incorpora a pesquisa como eixo no processo educativo, numa perspectiva sócio-histórica defendendo o enfrentamento social nas condições históricas reais em que se insere a escola. Nesse sentido, para atuar nesta escola concreta, é necessário que os educadores possuam uma visão ampla do fazer pedagógico e uma capacidade teórico-prática no enfrentamento dos desafios do processo educacional.

Esse entendimento manifesta a proposta de um currículo que proporciona um trajeto de formação que privilegiou a articulação teoria-prática expressa através da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, em uma formação profissional voltada para a construção da autonomia intelectual, responsabilidade e compromisso, e social.

Verificamos que essa proposta de formação de professores desenvolvida no curso demonstrou uma preocupação com a formação crítica diante da realidade social expressa no Projeto Político Pedagógico do mesmo, através da preocupação com a Educação como processo social, com a natureza do trabalho docente e com a função social do trabalho do professor.

Desse modo, constituía uma proposta que buscava superar um processo de ensino fragmentado, privilegiando ações integradas e pensando o currículo em sua amplitude de saberes e diversidade de modalidades de execução. Concebido desse modo, o currículo

expressa as bases processuais de formação, contemplando os diversos processos relacionados com a formação profissional, cultural e humanística dos estudantes.

Com o entendimento de que em todo currículo existe espaço para o específico, na dinâmica desse curso, construir esse específico não foi uma tarefa fácil, sem dúvida, foi bastante desafiadora, pois a ausência de uma clareza sobre a concepção da Educação do Campo foi um dos dificultadores na construção de um grupo, emergindo os conflitos e muitos embates internos. Podemos dizer que, ao pensarmos as dificuldades na construção da proposta do curso, estamos também pensando acerca das dinâmicas de trabalho e como essas podem ou não gerar uma reflexão teórica, como veremos a seguir, na fala do professor, salientando alguns elementos desse processo:

A preocupação com a formação crítica esteve presente no curso, embora tenha faltado por parte de alguns professores e por parte de estudantes de certo modo, uma compreensão maior desse processo. A gente precisava romper com uma concepção de campo [...] uma concepção de certo modo urbana, e criar uma concepção política crítica voltada para sua realidade, para a realidade do campo. Então, acredito lógico que isso é uma construção, mas senti falta de alguns elementos que possibilitassem essa construção maior, essa formação mais profunda ou mais intensa em relação ao campo. (Professor Santos, 2009)

Os princípios da Educação do Campo estão voltados ao contexto histórico das pessoas que vivem ali, pois não dá para levar um contexto da Universidade que não corresponde com a nossa realidade e levar uma proposta pronta e acabada para as escolas, mas sim fazer um estudo, um levantamento das pessoas que vivem ali na realidade e com o conhecimento dela, como ela enxerga o mundo, fazer uma leitura da proposta de mundo dela. (Estudante Rodrigues, 2011)

As disciplinas básicas do currículo previstas pela legislação podem contemplar em suas ementas as realidades específicas. Assim, o estudante, ao estudar Filosofia, poderá estar pensando a realidade do campo, fazer essa articulação é possível em todas as disciplinas, no entanto, é uma tarefa que exige do professor a compreensão dos fundamentos da Educação do Campo, pois não é possível que o mesmo consiga fazer essa relação sem ter essa base.

Podemos afirmar que, embora exista essa possibilidade, não se elimina a necessidade de disciplinas específicas e, no nosso contexto, poderíamos destacar a necessidade de discussão em torno da questão agrária na Amazônia. Na entrevista realizada, a professora enfoca essa questão:

[...] o entendimento da questão agrária na Amazônia é muito importante. Todos os professores da área de Biologia têm trabalhado um pouco mais essa discussão sobre o que se chama hoje de desenvolvimento sustentável com a preocupação de estudar as populações tradicionais; o nosso estudante precisa conhecer as diferentes procedências dos que se encontram na Amazônia. Atualmente, cresce o número de

pessoas vindas não só do Nordeste, mas também dos países vizinhos Colômbia, Peru, Venezuela, que têm vindo para nossas escolas. Esse professor se vê diante de uma diversidade de culturas na Amazônia, [...] existe uma diversidade cultural dentro do assentamento, não só do assentamento, mas também na cidade. Assim as disciplinas têm que levar em consideração também essas diversidades étnicas, e de nacionalidade, entre outras [...] (Professora Soares, 2009)

O depoimento da professora expressa a necessidade de uma ação de caráter interdisciplinar no processo formativo da Educação do Campo. A Pedagogia e, no caso, o curso Normal Superior, em sua proposta, não dá conta de uma visão mais ampliada, fazendo-se necessários diferentes olhares para o fortalecimento de uma proposta formativa voltada para as questões amazônicas:

Esse é um ponto que precisa ser discutido [...] eu vou correr o risco aqui de não ser bem compreendida, o curso seguiu o mesmo modelo do curso do Ensino Normal Superior da cidade de Manaus e das outras cidades do Estado do Amazonas, ele não incorporou no seu projeto pedagógico a realidade do campo, quer dizer, ele, na verdade, contradisse o que o Programa de Reforma Agrária prega a nível nacional e foi um curso muito urbano, o que modificou foi o fato de que nós, professores, principalmente quando demos aulas em Roraima, estando mais perto da realidade desses alunos, levávamos, através dos trabalhos de campo, fazíamos uma aproximação entre a realidade deles e a proposta pedagógica do curso, mas foi uma má adaptação que os professores fizeram. Não houve um pensamento dentro do projeto pedagógico de voltar este curso para dentro do campo, tanto que não tinha disciplina específica, houve nas disciplinas optativas no final do curso. Nesse sentido, o projeto pedagógico não era adequado para a realidade do nosso estudante e nem tentava valorizar o processo de ensino-aprendizagem que esses professores estariam depois inseridos nas diferentes realidades nesse contexto [...] (Professora Soares, 2009)

Esse depoimento evidencia a contradição nesse processo: enquanto não se nega a importância do curso, questiona sua inserção na realidade dos povos excluídos na perspectiva da Educação Popular, fazendo uma crítica à ausência de uma proposta específica, enfatizando a sua dimensão urbana e que a aproximação com a realidade do campo se dá de forma pontual. Salienta-se o esforço dos professores, embora realizado sem os fundamentos necessários, não se constituindo como uma ação coletiva. Mesmos reconhecendo as adaptações realizadas, chama a atenção para o fato de que esse projeto pedagógico não conseguia trazer os elementos necessários para o entendimento das realidades nesse contexto. Preocupação essa que vem se expandindo na região, como veremos destacado no depoimento a seguir:

[...] temos a Educação do Campo no Amazonas com a licenciatura Mura lá da UFAM, com o atendimento da formação de professores ribeirinhos, mesmo com todos os seus limites da licenciatura indígena da UEA, e os 200 alunos formados pela Escola Normal Superior que são específicos das áreas de assentamento. Isso

nos possibilita acumular um conteúdo e uma prática pedagógica a respeito da Educação do Campo. Mas eu diria que essas três experiências na educação do campo, elas não operaram ainda uma síntese, no sentido que esta possa possibilitar uma epistemologia e metodologia própria. (Professor Ghedin, 2010)

Essas experiências nas Universidades Federal e Estadual no Amazonas, voltadas à formação de professores no contexto do campo, evidenciam um caminho em construção na valorização dos saberes populares e conhecimentos pedagógicos propostos no decorrer da formação acadêmica. Com essa perspectiva dá-se a construção desses cursos, que, embora expressando os limites, vão construindo também as possibilidades, na superação dos desafios que a própria prática impõe em seu cotidiano, como se deu na experiência realizada na UEA, como veremos a seguir.

3.3 REFLETINDO OS AVANÇOS E CONQUISTAS DESSA FORMAÇÃO

O curso não tinha uma identidade da Educação do Campo, porém aos poucos, no processo, foi reconstruindo-se e trazendo à tona a necessidade desse específico. Realidade essa também destacada pela professora, ao tratar sobre o processo formativo voltado para as questões Amazônicas:

Tivemos essa preocupação enquanto coordenação de pensar o curso voltado na perspectiva de formação de professores-pesquisadores na realidade amazônica. Agora isso foi um grande desafio, reunir com os professores que iriam trabalhar as disciplinas, produzir os textos em formato de livro foi outro desafio, pois algumas equipes conseguiam voltar à discussão dentro da questão do campo na relação com as questões amazônicas, outros grupos de trabalho não seguiram. Essa dificuldade se manteve, e usamos algumas publicações que eu penso que tinham a cara nossa da Amazônia. Nessa experiência, tudo era muito novo em nosso grupo, em algumas áreas não deu para avançar em função do domínio do professor, da clareza do professor que era a pessoa da área e aí não dava para ter essa ligação como a discussão do campo. Esta discussão da Educação do Campo ideologicamente vinculada à sociedade de classes para alguns profissionais da área do ensino superior é algo que não existe [...] (Professora Borges, 2009)

Esse depoimento expressa os limites nessa construção, em um projeto que não foi constituído para o campo e as dificuldades que emergiram no desenvolvimento do mesmo em que fomos aprendendo, lendo, estudando e aos poucos produzindo o conhecimento para atender as necessidades das disciplinas, processo que favoreceu a compreensão do nosso trabalho e do modo como deveríamos organizar aquele curso, surgindo nesse processo um

olhar crítico que chama a atenção para a necessidade dos elementos necessários a uma proposta de formação voltada aos princípios da Educação do Campo. Na entrevista com a estudante, salienta-se a contextualização como um elemento fundamental nesse processo:

É bem interessante falar sobre o esforço de buscar o conhecimento, pois eu posso dizer por experiência própria que o aprendizado da sala de aula estava de acordo com a nossa realidade, foi uma proposta bem elaborada que despertou o sentido de conhecer a realidade, ou seja, esse era um princípio, por exemplo, conhecer a realidade do transporte escolar, aluno que estuda à tarde e vai de canoa, às vezes não chega, às vezes se atrasa e a questão também dos recursos pedagógicos, tudo isso foi conversado na Universidade, e os professores realmente passaram para nós as dificuldades que iríamos enfrentar como professor, com a carência de material didático [...] (Estudante Rodrigues, 2011)

O depoimento da estudante reflete essa preocupação com um ensino contextualizado na formação dos professores. O curso foi passando por constantes e consecutivas alterações, processo que foi relevante nessa história e gerador de uma dinâmica de trabalho no mesmo, constituindo-o de forma bem diferente do Curso Normal Superior desenvolvido com os estudantes na universidade. Dessa forma, entendemos que o currículo foi se reconstruindo num processo dinâmico, em que evidenciávamos muitas dificuldades, mas mesmo diante de situações por vezes até contraditórias, a própria dinâmica foi forjando os acertos, gerando algumas conquistas como o esforço de professores que fizeram em determinadas disciplinas, produção do material editado no formato de livro.

Essa prática era um exercício concreto de reflexões em torno da Educação do Campo resultante do aprendizado dos professores, embora não tenham se concretizado em todas as disciplinas, em função do maior ou menor envolvimento dos mesmos e das dificuldades de produção em função do tempo, do repasse das verbas e dos problemas originados na utilização dos recursos no cronograma do curso. Segue um depoimento que relata algumas dessas dificuldades em algumas disciplinas:

[...] especialmente nas primeiras houve maiores dificuldades, lembro bem de Língua Portuguesa, a Filosofia, Sociologia, e outras que hoje poderiam nos ajudar a pensar em uma filosofia da educação do campo, numa sociologia da educação do campo, em uma antropologia de educação do campo. Hoje, se tivéssemos de pensar um curso, essas disciplinas ocupariam outro espaço e com as disciplinas das ciências pedagógicas, nós teríamos condições de pensar a filosofia de educação do campo, uma sociologia de educação do campo, uma antropologia de educação do campo, no sentido de que há um conhecimento produzido e acumulado e ele iria construir novos materiais e novos produtos a partir da ciência da educação articulados à especificidade da educação do campo. Então, foi no decorrer do curso que aprofundamos essa visão, essa compreensão. (Professor Ghedin, 2010)

Outro depoimento reforça a leitura sobre a ausência de uma maior clareza a respeito da Educação do Campo entre os professores do curso, o que impediu a coerência nos aspectos metodológicos em alguns casos, como salientado a seguir:

Acredito que faltou de alguns professores que ministraram aula para esses alunos uma formação sobre a Educação do Campo, o que dificultou a relação com a questão da organização política deles dentro do assentamento, a cultura que eles tinham em relação ao campo, da organização política dos assentamentos. Então, eu quero dizer que faltou, por parte dos professores, proporcionar aos alunos vivenciar mais essa experiência em relação aos conteúdos trabalhados com a vida deles no campo, que eles pudessem viver durante o curso de forma mais intensiva essa relação, essa relação do conteúdo com a experiência comum do que eles vivem no campo, na Amazônia (Professor Santos, 2009).

O professor ressalta em sua crítica a necessidade de uma preparação e identificação em relação à proposta do curso que, mesmo tendo os elementos que se identificavam com a Educação do Campo, não trazia os pressupostos epistemológicos e metodológicos da mesma. Na proposta, a partir do 5º período em diante, em especial no processo do estágio com pesquisa, é que vai se dando uma maior identificação. Esse processo é destacado nos depoimentos a seguir ao afirmarem que:

[...] inicialmente há uma formação consistente com os professores, mas os conteúdos ainda são muito mais centrados nas ciências da educação do que numa Educação do Campo decorrente de práticas pedagógicas dessa perspectiva educacional, eu diria que hoje, ao pensar em outro projeto, nós pensaríamos em outra direção nos conteúdos de base, pensaríamos na especificidade da Educação do Campo. Na instituição, há uma igualdade entre a identidade dos dois cursos, mas há uma diferença que se estabelece a partir de um dado momento. Podemos dizer que ele é igual quanto ao projeto pedagógico, mas ele é diferente em sua prática pedagógica de formação ao longo do seu processo, por que houve um esforço da nossa parte, de compreensão e adequação. Assim, eu diria que os egressos podem não estar atuando no campo, mas os estudantes estabeleceram uma identidade com o campo, decorrente desse processo, o que me faz pensar que o curso cumpriu com o seu objetivo de formar professores para atender a especificidade da demanda do campo. (Professor Ghedin, 2010)

A preocupação com a formação crítica esteve presente no curso, embora tenha faltado por parte de alguns professores e por parte de estudantes de certo modo, uma compreensão maior desse processo. A gente precisava romper com uma concepção de campo [...] uma concepção de certo modo urbana, e criar uma concepção política crítica voltada pra sua realidade, para a realidade do campo. Então, acredito, lógico, que isso é uma construção, mas senti falta de alguns elementos que possibilitassem essa construção maior, essa formação mais profunda ou mais intensa em relação ao campo. (Professor Santos, 2009)

Nesses depoimentos, evidenciamos que o curso se constitui de dois momentos que, no movimento de construção, se permearam, entrelaçando-se e compondo o específico nessa

trajetória, uma vez que, inicialmente, embora a proposta da instituição apresentasse uma perspectiva crítica, ainda não havia incorporado os conteúdos conceituais da Educação do Campo na formação do professor, e, no decorrer desse processo, essa perspectiva educacional se fez acontecer, com o envolvimento de alguns professores, entre os quais destacamos os que assumiram a disciplina de Estágio Curricular – pelo fato de o estágio ter sido realizado a partir de quatro disciplinas consecutivas, as quais foram realizadas no período de dois anos, em que os professores tiveram a oportunidade de se aproximar mais dos estudantes no acompanhamento da pesquisa, conhecendo, nessa dinâmica, a realidade do campo no contexto amazônico.

Portanto, as disciplinas de Estágio Curricular, por sua própria sistemática de continuidade no acompanhamento dos estágios e da pesquisa, foram favorecendo uma organização do processo, nos espaços coletivos em momentos de planejamento, avaliação, nas reflexões sobre a Educação do Campo, efetivando através da produção de material didático, das produções dos seminários com palestras e conferências ligadas à sua especificidade, tornando-se evidente este viés no processo do curso. Esse processo aparece expresso no depoimento a seguir, ao enfatizar que:

A produção dos professores começava a trazer, não só os conceitos de Educação no Campo, mais a sua prática e suas metodologias para as disciplinas [...] o esforço que os professores fizeram para pensar nas metodologias do ensino de ciências para a educação do campo, por exemplo, não atingiu totalmente 100% da sua meta, mas evidenciou a possibilidade de pensar metodologias do ensino de ciências para as séries iniciais do ensino fundamental com uma especificidade metodológica da Educação do Campo [...] um esforço na metodologia de ciências, de geografia, de história. Houve uma busca, e isso foi importante porque foi dando um rosto diferente àquele curso que tinha outra perspectiva, na verdade, quando ele foi proposto enquanto projeto. (Professor Ghedin, 2010)

[...] No princípio todos os professores do curso falaram que a Educação do Campo era algo novo [...] e todos estavam buscando esse conhecimento. Assim, quando chegou essa proposta na Universidade, os professores se interessaram em discutir esse tema, buscaram esse conhecimento, era algo novo na Universidade, escreveram livros sobre a Educação do Campo enquanto ministravam disciplinas no curso e realizaram pesquisas. Houve a busca desse conhecimento, por parte dos professores da Universidade para poderem ministrar esse curso [...] (Estudante Rodrigues, 2011)

Os relatos acima destacam como positiva, no andamento do curso, a produção de obras sobre a Educação do Campo, salientando a busca de entendimento desse referencial na construção metodológica de algumas disciplinas e o acesso dos estudantes ao material bibliográfico, no plano de leitura dirigida pelos professores, em vista da superação das dificuldades da interpretação dos textos e compreensão da Educação do Campo.

De acordo com o II Relatório (2005) do curso, as produções e publicações dos professores da Escola Normal Superior receberam o título Coleção Ciências da Educação, com 300 livros editados com os recursos do convênio UEA/INCRA-PRONERA. Durante a realização do curso, foram publicados 44 materiais didáticos, 24 em formato de livros. Entre esses havia manuais, que foram aproveitados de produções da UEA utilizadas em outros projetos de formação de professores. Entre esses 20 livros foram de autoria dos professores e professoras da instituição e de convidados dentre os quais alguns se direcionavam para a Educação do Campo.

A escolha por um tipo de proposta está diretamente vinculada à possibilidade de articulação entre questões conceituais e operacionais e também à intencionalidade política dos atores envolvidos que traduz a defesa de um projeto de sociedade pelo qual se luta. Assim, podemos dizer que a preocupação com uma formação crítica diante da realidade social esteve presente nesse processo como destaca um dos professores:

Essa preocupação ela foi, ela esteve presente é durante todo o curso pelo próprio convênio, pelo próprio INCRA, e pela própria coordenação do curso e por alguns professores. A preocupação com a formação crítica, agora é falta, é faltou por parte de alguns professores e por parte dos alunos de certo modo, uma compreensão maior. A gente precisava romper com a cultura e com uma concepção de campo que a gente tinha antes e o que percebi foi que alguns professores que ministraram o curso e alunos também do próprio campo tinham uma concepção errada sobre o campo, uma concepção de certo modo urbana, não tinham uma concepção política crítica voltada pra sua realidade, para a realidade do campo. Então, acredito lógico que isso é uma construção, mas senti falta de alguns elementos que possibilitasse essa construção maior, essa formação mais profunda ou mais intensa em relação ao campo (Professor Santos, 2009).

O depoimento salienta que propostas dessa natureza exigem dos profissionais da Universidade um aprofundamento teórico, além do compromisso social e do envolvimento em atividades que abram novas perspectivas na criação de alternativas, na superação das dificuldades que emergem nesses processos.

Os professores que acompanharam o curso na primeira etapa perceberam que os educandos apresentavam dificuldades de compreensão no processo de execução das atividades propostas no curso, e os próprios educandos reivindicavam um curso sobre as normas acadêmicas e produção textual. Embora esses conteúdos tenham sido trabalhados em disciplina específica para esse fim, sentiu-se a necessidade de ampliação dessa discussão em vista de uma maior organização dos estudantes no processo de construção de suas

monografias, considerando as dificuldades no ensino em área de assentamento no Estado do Amazonas destacadas a seguir:

Percebi que faltam políticas públicas, falta um maior esforço das autoridades políticas da região em melhorar o ensino fundamental, em melhorar o ensino médio no interior da Amazônia, dar mais atenção ao ensino médio e fundamental, isso foi percebido frente às dificuldades que dos estudantes do projeto possuíam. Então, essa é a minha concepção, a minha compreensão em relação à educação na Amazônia, essa compreensão a partir de toda essa experiência ficou muito mais conflitivo para mim porque eu percebi que há muita coisa a fazer é há muito a superar (Professor Santos, 2009).

Diante dessa realidade, professores e coordenação do curso buscaram estratégias para atender as necessidades expressas pelos estudantes, através da realização de quatro oficinas pedagógicas de metodologia, com a carga horária de 30 horas, voltadas aos conteúdos referentes às normas da ABNT, tipos de resumos, resenha, apresentações de trabalhos, elaboração de artigos, etc.

A realidade, no decorrer do curso, gerou novas demandas, exigindo o envolvimento de novos recursos, porém, alterar a questão orçamentária do projeto constituiu-se o grande desafio. Orçamento tornou-se um problema estrutural que interferiu de modo a comprometer a gestão operacional e o processo pedagógico, como salienta a coordenadora pedagógica a seguir:

O problema que ficou pendente, por falta de previsão orçamentária, encontra-se em como pagar os professores que aplicaram as oficinas, uma vez que esta não conta como disciplina e nem no plano de trabalho do projeto. Perguntamo-nos: afinal, como o projeto nacional pauta-se por corrente metodológica de procedimentos da pesquisa-ação, quando ficamos amarrados na burocracia e na compreensão dos burocratas do sistema administrativo? Como fazer alterações pedagógicas para atender aos interesses da formação de professores para educação do campo desta forma? (Professora Borges, 2009)

O curso foi desenvolvido em etapas, e os educandos deixavam seus familiares nas suas comunidades e ficavam até 40 dias no local reservado ao alojamento, onde seria desenvolvido o projeto naquela etapa. Nas primeiras etapas ainda havia a necessidade de deslocamento para as aulas, e nas seguintes foram conseguidos alojamentos que atenderiam também as demandas dos ambientes para as salas de aulas.

No processo de organização das etapas, evidenciaram-se algumas dificuldades nos aspectos administrativos, decorrentes em grande parte dos constantes atrasos no repasse dos recursos e da especificidade dos recursos oriundos do INCRA, a não inclusão de despesas para alojamento no projeto, gerando inúmeras dificuldades, que geraram novas demandas.

Destacamos entre elas o fato de o projeto não ter previsto inicialmente recursos para alojamento e, como havia o destinado à alimentação, buscavam-se alternativas para o uso do recurso também em alojamentos. Esse foi um dos grandes entraves durante todo o curso, considerando que o mesmo era realizado com alunos provenientes de dois Estados.

A duas primeiras etapas foram realizadas em Manaus, e os 150 alunos que não tinham parentes na cidade foram alojados em espaços alternativos como a Vila Olímpica e o Estádio Vivaldo Lima, havendo transporte para os deslocamentos entre os alojamentos e a Universidade. Considerando que um grande entrave foi a liberação dos recursos para o início das atividades em cada etapa, o que incidia no deslocamento e na hospedagem na terceira etapa, após avaliação das dificuldades surgidas, decorrentes de deslocamentos e alojamento, a direção da Escola Normal Superior e a Coordenação do Curso decidiram que as aulas das duas turmas de Roraima seriam realizadas no município de Rorainópolis, no campus da Universidade Estadual de Roraima (UERR) e no Estado do Amazonas, no município de Manaus, na Escola Agrotécnica Federal de Manaus, facilitando o processo de alojamentos e deslocamentos dos estudantes.

Essa organização permaneceu assim até ao final do curso, com algumas atividades que reuniam as turmas no decorrer do curso, como os Seminários. Vejamos a seguir o destaque feito pela coordenação nos registros do curso a respeito dessa mudança:

Quando fizemos a opção pela divisão das turmas nos seus respectivos Estados, não foi para separar os educandos por Estado, mas para atender a necessidade de oferecer alojamentos menos desconfortáveis, afinal, passar 65 (sessenta e cinco) dias fora de casa é difícil, quanto mais permanecer tanto tempo em condições precárias. (IV Relatório, 2006)

Essa realidade foi complexa, em nossa experiência, originada de certa forma pela ausência de uma maior clareza em relação a essas questões orçamentária, o que no decorrer do projeto acabou gerando uma constante adequação dos recursos destinados à alimentação para o atendimento também de alojamentos. As alternativas construídas nesse caminho em parte abriam possibilidades para a construção de melhores condições para o acompanhamento pedagógico.

De acordo com a análise realizada nos relatórios das várias etapas, constatamos que o acompanhamento pedagógico foi desenvolvido seguindo uma mesma organização, em que as reuniões de planejamentos das disciplinas e atividades de cada etapa davam-se nos meses anteriores à realização das mesmas, com os professores definidos, conforme critérios

estabelecidos pelo colegiado dos professores da ENS na aprovação do projeto e convênio, que foram: ter sido professor da disciplina no Curso Normal Superior e possuir formação acadêmica na área com produção. Era prioridade o envolvimento dos professores da UEA, porém, pela necessidade em algumas disciplinas específicas, participaram também professores convidados de outras instituições de acordo com os critérios estabelecidos. A seguir, vemos a reflexão sobre as dificuldades sentidas nesses planejamentos:

[...] uma delas foi a questão mesmo da coordenação pedagógica, que foi o coração da execução do projeto e, em nosso caso, não conseguimos fechar uma coordenação colegiada, nós acabamos executando as tarefas, mas ficou muito a critério de quem ia executar, ficou muito a critério dos professores, das equipes de professores, então, em alguns momentos avançavam na discussão e em outros não avançavam [...] (Professora Borges, 2009)

De acordo com a análise dos depoimentos dos professores e coordenadores e do projeto do curso, evidenciamos que no processo de execução do curso inúmeros foram os conflitos, as tensões originadas das diferentes concepções desse processo. Considerando que não existem receitas prontas nem experiências modelares, entendemos que as dificuldades e resistências fazem parte do processo das atividades desenvolvidas em um curso.

Nessa direção, a metodologia definida no currículo do Curso Normal Superior tinha como pressuposto a articulação dos professores no planejamento e encaminhamento das atividades, estabelecendo critérios, formas e instrumentos de avaliação da aprendizagem dos educandos. No caso particular do Curso em Convênio UEA-PRONERA-IN CRA/RR, a metodologia do curso foi construída na forma modular, distribuída em períodos nos meses de janeiro/fevereiro e julho.

Quanto às questões pedagógicas, salientamos as mudanças constantes de coordenação no curso, a dificuldade de constituir um coletivo de professores, considerando que alguns docentes da UEA, indicados para compor a equipe do curso, por questões de envolvimento em outras atividades, participavam de forma pontual, e outros justificavam sua impossibilidade de fazer parte do mesmo – fato esse que ocorreu em várias etapas do curso. Assim, tornava-se difícil conciliar as reuniões coletivas de planejamento em função das dificuldades de horários e atividades dos professores. Também ainda decorrente das questões administrativas, havia os atrasos e a má qualidade na produção do material didático (impressão dos livros).

No andamento do curso emergiam as dificuldades, mas também as possibilidades construídas nessa trajetória, evidenciando aspectos que podem ser considerados como

positivos. Nesse sentido, mesmo que a estrutura curricular do curso não tenha sido específica, foram desenvolvidas na UEA várias atividades de caráter específico que deram o diferencial no curso, tais como as disciplinas optativas, os seminários e o estágio com pesquisa realizado dentro das áreas de assentamento de origem dos estudantes, voltadas para o entendimento desses contextos.

Entendemos que as possibilidades foram construídas, e que houve de fato uma contribuição concreta do referencial da Educação do Campo enquanto fruto de um movimento de luta pelo direito à educação, trazendo elementos importantes nessa experiência de formação de professores. O professor de Estágio destaca:

E a partir daí, a universidade, os professores vão contribuir também, juntamente com a comunidade na exigência ou junto com as autoridades do municipal, estaduais, com políticas públicas que possibilitem uma educação, uma melhor formação aos professores do campo, uma formação adequada à Amazônia, voltada para a sustentabilidade amazônica. (Professor Santos, 2009)

No que se refere à construção de propostas de formação docente voltadas para os interesses da classe popular, destacamos o papel da universidade pública de manter projetos, construindo uma relação maior com o professor do meio rural dos Estados de Roraima e Amazonas. Dessa forma, as práticas de estágio feitas em torno das especificidades da realidade nesses Estados, nos diferentes assentamentos, constituíram-se como um desafio.

Para a superação desses desafios, no planejamento dos estágios no início de cada etapa, constituía-se um procedimento pedagógico e, com a contribuição da avaliação dos estudantes, professores e coordenação pedagógica, buscando a identificação dos aspectos positivos e desafios, encaminhavam a etapa seguinte e, a partir dos objetivos das disciplinas, eram elaborados os procedimentos didáticos com ênfase no entendimento da realidade/contexto do campo como área específica de conhecimento e reflexão do curso.

Com essa sistematização, elaborava-se o relatório da realização de cada etapa, identificando os aspectos a serem fortalecidos ou superados no decorrer do Curso Normal Superior. Assim, a especificidade do Curso foi se moldando no decorrer das etapas, especialmente na interação entre os diferentes sujeitos deste processo – estudantes, professores e coordenação (IV Relatório, 2006).

Na perspectiva de formação, com ênfase na pesquisa como instrumento de construção do conhecimento, todas as disciplinas foram consideradas essenciais para garantir uma base

científica e técnica ao educador. Dessa forma, não se descartava a ideia de divisão entre conteúdos de formação geral e especial.

A relação teórico/prática proporcionada nos Cursos na Educação do Campo traz o desafio de estabelecermos uma maior ênfase a uma relação dos conhecimentos acadêmicos com a vida dos estudantes, na relação com os processos produtivos e com as questões regionais, possibilitando-os conciliar os estudos com a sua vida profissional e com o desenvolvimento de suas comunidades.

Nessa dinâmica, a formação do(a) professor(a) é um processo em que a prática se constitui em um instrumento de formação, no qual docentes e discentes são construtores de caminhos para a realização de um trabalho coletivo, pressupondo-se o entendimento de que a pedagogia crítica libertadora não aparece como algo pronto e sim como processo em construção. Essa perspectiva é evidenciada no depoimento da professora a respeito da compreensão de educação a partir da experiência do curso:

Eu aprendi muito com o fato de poder viajar, de acompanhar os nossos estudantes lá no assentamento. Pegava o carro e ia lá visitar seus pais, conhecia suas famílias, muitas vezes conhecia até as famílias de seus alunos. Isso me ajudou muito na hora de me posicionar no acompanhamento do trabalho deles, quer dizer: às vezes eu ficava pensando o quanto que eu tinha que ter uma postura diferente em relação ao nosso estudante. Jamais com os nossos estudantes daqui eu tive coragem de sentar com eles e ficar dias. E com estes ficava nove, dez horas no acompanhamento, eu sentia as dificuldades que eles tinham na formação que tiveram. Tinha aluno nosso do curso que mal fez o ensino médio, que tem muitas dificuldades. Quando cheguei ao campo fui ver qual foi a escolinha em que ele estudou, como é que ele foi formado, ficava me questionando até que ponto a gente tem que exigir dele certo padrão de resposta que muitas vezes cobramos, e muitos professores fazem até reprovando. (Professora Soares, 2009)

E a mesma professora ainda salienta:

Acabava que muitas vezes na hora de corrigir os trabalhos valorizava a forma como eles pensavam porque eu via que aquilo ali era o mais importante [...] o desafio é tão grande para eles estudarem, o fato de ter de deixar a família, de vir para cidade, de deixar muitas vezes outro professor para ficar no seu lugar, eles tinham um custo tão elevado do ponto de vista familiar e financeiro. (Professora Soares, 2009)

A professora expressa seu aprendizado nesse processo de confronto com a realidade, geradora de questionamentos quanto à formação realizada diante das condições precárias existentes nessas áreas e ao mesmo tempo angustiava-se diante de como lidar com os reflexos desse contexto no processo educacional. Com essa leitura vem à tona também a visão de que eles eram uns coitadinhos, na comparação com os nossos estudantes da cidade.

Constatamos na análise dos dados que houve uma sensibilização entre os professores que ministraram disciplinas no curso, muitos passaram a ver a Educação do Campo de um modo bem diferente do que eles viam antes da sua participação nessa formação. Embora, para alguns, tenha sido apenas mais uma disciplina, permanecendo a visão de senso comum, outros foram além, identificando-se com a essência da Educação do Campo na luta por direitos pela educação pública. Essa perspectiva aparece na fala seguinte:

Os próprios estudantes ou os próprios professores formados pelo convênio relatam que muita coisa mudou na compreensão política deles, na compreensão de formação e que agora eles mudaram as suas práticas, então eles sabem o tipo de cidadão que eles querem formar para o assentamento, então acredito que o curso contribuiu bastante para a formação na concepção política, na política, nas mudanças políticas e nas mudanças socioeducacionais. Agora acreditamos que é um processo que é preciso continuar, porque falta uma organização política nos assentamentos, uma organização dessa coletividade para que mudanças possam se concretizar no campo das Políticas Públicas. (Professor Santos, 2009)

O depoimento ressalta a necessidade de fortalecimento dos movimentos sociais populares e a ênfase de que esse processo só se dará se for fruto da formação de uma consciência política. É destacada a necessidade de fortalecimento da identidade do homem do campo, da formulação de políticas públicas.

Nesse sentido, as experiências formativas são vistas como espaços de possibilidades, construídas cotidianamente com o reconhecimento de que não podemos entender a educação sem compreendê-la como sujeita a limitações. Ensinar é, pois, acima de tudo, um aprender constante, em que as questões sobre o que ensinar devem nos conduzir a reflexões mais profundas sobre as finalidades da educação, sobre nossos valores e intenções, como afirma Freire (2001, p. 175):

Quando a gente reflete sobre os limites da educação e as possibilidades da educação, é preciso ter cuidado para não exagerar na positividade e não exagerar na negatividade, ou, em outras palavras, não exagerar na impossibilidade e não exagerar na possibilidade. Quer dizer, a educação não pode tudo, mas a educação pode alguma coisa e deveria ser pensada com grande seriedade pela sociedade.

Freire nos chama atenção para o fato de que precisamos entender o estudante como resultado de uma realidade social que historicamente vem impedindo os sujeitos das camadas populares de ter acesso ao conhecimento. No depoimento a seguir é expressa uma leitura preconceituosa dos estudantes:

Quando se percebe que eles conseguem fazer uma abstração que está em nível de abstração igual ou talvez melhor do que os alunos com os quais eles trabalham, percebem que a diferença não é cognitiva, mas a diferença é social, no sentido de que os alunos da cidade têm mais acesso à cultura tradicional acumulada pela humanidade, do que os estudantes do campo, e eles conseguiram perceber que parte da visão que eles tinham a respeito dessa realidade era meramente preconceito. Eu não posso dizer que isso foi superado, diria que alguns, um grande grupo superou e o outro grupo então migrou das preocupações originais que tinha para passar a se preocupar com a Educação do Campo como uma forma sistemática de pensar o conhecimento em sua produção. (Professor Ghedin, 2010)

A Educação do Campo abre perspectivas de outros caminhos de formação do educador, buscando fortalecer a compreensão da realidade social voltada para a construção de práticas educacionais que possibilitem, de modo predominante, os instrumentos para a construção da cidadania. Nessa perspectiva, estará fortalecendo a construção de um ensino significativo, partindo do contexto e gerando, nesse processo, o respeito e valorização da diversidade como elemento enriquecedor do desenvolvimento comunitário local. Com essa lógica, os professores destacam alguns elementos necessários para uma proposta de formação voltada para os princípios da Educação do Campo, como veremos a seguir:

[...] a formação tem que ser construída, tem que ser pensada. A educação tem que ser pensada a partir deles e para eles, e quando nós falamos em Amazônia a gente precisa pensar em aspectos bem diferentes, existem inúmeras especificidades geográficas, culturais, e a educação não pode ser pensada para o campo na Amazônia ignorando esses elementos. Então, deve ser um trabalho denso da universidade, de muitas pesquisas de professores, das coordenações na busca, de certo modo, com os estudantes do campo, de uma educação que atenda essas características e, por conseguinte, as demandas do campo, dos sujeitos que moram no campo. (Professor Santos, 2009)

Sobre os elementos que foram considerados fundamentais em propostas de formação dos professores para o campo, os estudantes destacaram que:

Desde o princípio do curso, a discussão foi de criar uma matriz curricular nova, com disciplinas voltadas para as pessoas que vão trabalhar no campo. O contexto histórico das pessoas do campo tem que ser mais explorado, pois na Universidade o que é mais explorado é o contexto histórico urbano, na graduação ninguém fala que vai para o interior. Falam em trabalhar em Manaus, na Zona Norte, Zona Sul, ninguém fala que vai para a área ribeirinha. Assim, a formação acaba sendo direcionada para o trabalho na zona urbana e, quando você chega na zona rural, tem que se adaptar e enfrenta as dificuldades. [...] Quando há uma formação voltada para o campo, as dificuldades aparecem, pois a grade curricular tem disciplinas específicas que você trabalha com aquelas pessoas direcionando ao contexto histórico de uma realidade totalmente diferenciada do campo. (Estudante Rodrigues, 2011)

É fundamental o estágio na localidade conhecendo as diferenças, mas não só as diferenças, e sim as contribuições da experiência realizada nas comunidades. (Estudante Silva, 2011).

Nesses depoimentos são evidenciados dois princípios fundamentais da Educação do Campo que são: o processo educativo construído “com” e não “para” eles e a ênfase na contextualização. Ressaltam-se os fundamentos necessários para uma proposta de formação docente voltada aos interesses das classes populares, salientando-se as contribuições que a Educação do Campo traz para a formação do educador no contexto universitário.

A demanda de nossos projetos precisa ser pensada no conjunto da universidade, criando os instrumentos para, juntamente com os professores do campo, conhecer a realidade em que eles estão atuando, suas dificuldades, mas também as suas experiências positivas construídas e as mudanças que eles almejam em seus contextos. Assim, precisamos dos fundamentos necessários para uma proposta de formação docente voltada aos interesses das classes populares no contexto universitário, conforme se ressalta, a seguir, pela professora entrevistada:

[...] as experiências que têm sido feitas, têm sido boas, fora da Amazônia ou dentro da Amazônia, e a universidade tem que se abrir ao planejar determinados cursos, com um tempo de gestação, planejando de uma forma amadurecida. Às vezes, as nossas experiências aqui são feitas muito em cima da hora, as coisas são feitas porque há o recurso. Então, é importante valorizar essas experiências que já foram feitas, e que estão socializadas com a produção de tese, dissertação de mestrado, que trazem a discussão sobre a Educação do Campo [...] (Professora Soares, 2009)

O depoimento destaca a importância do aprender com as experiências, salientando os elementos positivos gerados por essas práticas que contribuem para o amadurecimento de projetos e do diálogo com os movimentos sociais populares. No decorrer do curso, esse diálogo foi aparecendo na dinâmica coletiva no processo das pesquisas realizadas pelos estudantes e pelos professores, como veremos a seguir:

[...] recentemente, saiu uma pesquisa feita aqui pela Iniciação Científica da Escola Normal, que faz um resgate dentro das monografias de quais foram as contribuições dessa formação e o resultado mostrou que os alunos compreenderam o que é Educação do Campo e o que é Educação Rural [...] a contribuição da educação do campo no sentido da discussão de ver esse sujeito como sujeito capaz de interferir na sua realidade, de modificar sua realidade e de participar como cidadão desse processo, essa discussão trazida pela educação do campo e ligada à formação na perspectiva de formar o professor-pesquisador, penso que foi a grande contribuição [...] (Professora Borges, 2009).

Nesse depoimento destaca-se a formação de educadores que traz o elemento da pesquisa em seus fundamentos, contribuindo para o entendimento do diferencial entre educação do campo e a educação rural, fortalecendo o sujeito na sua ação na realidade como sujeito capaz de questionar a si mesmo e sua prática e, levando em conta o contexto social, ir construindo respostas, mesmo que provisórias, no seu cotidiano educativo, e os necessários dinamismos de mudanças através de suas experiências.

O curso proporcionou o desdobramento de vários outros processos, como estudos monográficos, dissertação de mestrado, estudos ligados à iniciação científica, estudos de doutorado e a constituição de uma linha de pesquisa no grupo de pesquisa instituído nesse movimento, o que evidencia que, embora institucionalmente não tenha se tornado uma referência, efetivou-se na prática através das repercussões nos processos formativos que foram muito além dos estudantes, como veremos a seguir, no relato do coordenador geral do curso:

Surgiram várias possibilidades de pesquisa porque ele instituiu diferentes práticas, então essas práticas que são dos egressos nos permitem avaliar justamente as diferentes possibilidades que o curso acabou criando que ele até não tinha previsto, embora o fortalecimento dos movimentos sociais seja esperado com a formação superior desses estudantes ou desses agricultores. Assim, a sociedade geral, principalmente as elites sociais locais, nos questionavam, muitos questionamentos feitos por sujeitos decorrentes dessas classes sociais, dizendo frases nos corredores da universidade como: Por que o agricultor tem que estudar? Lugar de agricultor é plantando milho, mandioca, arroz, é de ficar lá no sítio, é de ficar lá no seu assentamento, e não ser professor. Por que o agricultor quer ser professor? Para que tem que ser professor? [...] (Professor Ghedin, 2010)

A formação de educadores na Educação do Campo é vista como instrumento fundamental na efetivação do compromisso na construção de um novo projeto de sociedade, salientando-se nessa concepção de educação a importância dada à Pesquisa no Currículo como instrumento de problematização da realidade social. No entanto, ainda prevalece, no espaço acadêmico, uma leitura dos sujeitos do campo como inferiores.

A conquista por uma educação significativa parte da luta travada todos os dias pelos educadores que sabem da importância desta para a transformação da realidade social. Isso exige profundas redefinições, não só da função da universidade, mas nas propostas de formação dos educadores, tornando a universidade de fato um espaço construtor de conhecimento. Por isso, entendemos que o exercício de uma prática comprometida só terá sentido num exercício democrático, que também demanda um esforço de construção coletiva, e no quais dilemas e conflitos estão a nos desafiar, como veremos a seguir:

Essa experiência que nós tivemos nesse curso foi fundamental para outros projetos pedagógicos. Nesse sentido, é importante que eles sejam discutidos com bastante antecedência com os movimentos, com as organizações, com os nossos alunos egressos. Eles podem ser muito importantes para formulação de novos projetos pedagógicos para o campo. Na Pedagogia ou em outras áreas, o mais importante é o fato de que eles, ao passarem por uma experiência, podem agora colaborar muito para a formação de outros projetos. São professores pensando o projeto. Acho que temos que valorizar essa experiência com esses nossos alunos egressos e, como futuros professores, pois esses estudantes têm que ser valorizados. (Professor Soares, 2009)

De acordo com a análise realizada a partir dos vários depoimentos, os professores destacam que o seu envolvimento no curso foi muito significativo, gerador de inquietações e espaço de afirmação de sua própria identidade. Também é ressaltado o valor dessa experiência que poderá constituir referência positiva, embora existam questionamentos, gerando momentos ricos de avaliação nesse processo que não negam os aspectos positivos que podem contribuir para novos projetos. Entendemos que o ato pedagógico reflete o compromisso social originado de experiências por parte daqueles que não só entendem, mas têm no seu agir expresso o compromisso de tornar o ensino mais significativo. Nesse sentido, Molina (2004, p. 17/18) enfatiza que:

A Educação do Campo assume sua particularidade, que é o vínculo com sujeitos sociais concretos, e com um recorte específico de classe, mas sem deixar de considerar a dimensão da universalidade: (durante e depois) de tudo ela é educação, formação de seres humanos. Ou seja, a Educação do Campo faz o diálogo com a teoria pedagógica desde a realidade particular dos camponeses, mas preocupada com a educação do conjunto da população trabalhadora que o compõe, mais amplamente, com a formação humana.

A autora destaca que pensar na formação do(a) educador(a) do campo implica propostas de formação que articulem novos horizontes geradores de ações comprometidas, fortalecedoras de novas práticas pedagógicas. Formação essa construída a partir de um contexto específico, que aos poucos influenciará no modo de ser do sujeito, ou melhor, como nos diz Freire, que nos possibilite a leitura de mundo através do conhecimento, gerando um olhar sobre nós mesmos nesse processo.

Também Giroux (1997, p. 68) defende que “é necessário educar para a consciência crítica, porém não só para preparar críticos da realidade social, mas acima de tudo capazes de uma ação social de intervenção”, destacada como um exercício concreto no decorrer do curso que se expressou através das práticas desenvolvidas.



Figura 3 – Turma 03 na disciplina de Didática I.
Fonte: Arquivo da Coordenação do Projeto – Ano 2005.

Durante esse trajeto, constatamos, pelos registros dos relatórios, que na IV etapa do curso, no Estado do Amazonas, através da disciplina Didática I, foi discutida a importância de uma prática pedagógica ou de uma pedagogia que atendesse os reais interesses da comunidade do campo, culminando com uma proposta de criação de um Fórum Permanente sobre Educação no Campo, ação que ficou sob a responsabilidade dos educandos, para formação de uma comissão para realizar os encontros e concretizarem o Fórum.

No Estado de Roraima, a discussão avançou na disciplina Didática II, com a realização de visitas em algumas escolas dos assentamentos nas vicinias de Rorainópolis, e na construção de um Projeto Político Pedagógico pensado a partir dessa realidade. Esse movimento emergiu do descontentamento de políticas públicas que não respeitam a realidade do campo e tratam a escola a partir do contexto da cidade. Assim, diante dessa realidade, realizamos em 2005 o I Seminário de Didática, com o tema Projeto Político Pedagógico: uma construção coletiva.

No ano seguinte, 2006, tivemos alguns desdobramentos desse processo em que destacamos o encontro realizado com o Ministro do Desenvolvimento Agrário, Miguel Rossetto, como é possível ser observado na foto abaixo, onde os próprios estudantes fazem suas intervenções como sujeitos de suas histórias e de seus destinos.



Figura 4 – Encontro dos estudantes com o Ministro do Desenvolvimento Agrário na época (2006), Miguel Rossetto.
Fonte: Arquivo da Coordenação do Projeto - Ano 2006.

Nesse processo, destaca-se que a experiência formativa contribuiu para a mudança de concepção, refletindo o fortalecimento da identidade camponesa, desdobrando-se em práticas concretas no compromisso com a luta da classe trabalhadora, na luta pelo direito à formação enquanto expectativas e esperanças dos professores em formação, que buscavam a entrada ou a permanência com vínculo profissional.

Na questão pedagógica, os encaminhamentos partiam de uma ação colegiada, com encaminhamentos gerais para o processo de execução realizado ao longo dos anos de 2004 a 2008. No entanto, muitos problemas surgiram, dificultando a construção de um coletivo a partir do curso. As dificuldades se confirmam no depoimento da coordenadora pedagógica, ao se referir à rotatividade entre os coordenadores.

[...] nesses quatro anos, nós tivemos, aproximadamente, se não me faz falta a memória, oito coordenadores ou foi nove coordenadores até o final do curso. O coordenador pedia para sair e a gente levava para votação no colegiado dos professores. Elegia-se um novo coordenador. O novo coordenador não conhecia a proposta. Até ele conseguir entender a proposta, levava mais ou menos seis meses, que ele começava a se ver nesse processo, aí geralmente sempre aparecia alguma coisa na qual ele precisava se ausentar, e aí vinha outro coordenador. Começava tudo de novo. Então, na realidade, eu acho que na coordenação todo mundo se esforçou bastante, mas o fato de a rotatividade ter sido grande dificultou um desempenho bem melhor nesse sentido. (Professora Borges, 2009)

Essa instabilidade gerada pelas constantes mudanças de coordenadores reflete que, no decorrer do processo de planejamento e execução do Curso, nas instâncias deliberativas da instituição, se evidenciam as contradições de diferentes posições políticas presentes no corpo docente da Universidade. Assim, no processo de realização do curso, nem sempre o diálogo foi fácil, considerando que, na estrutura da Universidade, o curso se diferenciou em muitos aspectos dos cursos regulares. Os professores que integraram a coordenação do Projeto, em meio a conflitos, foram abrindo espaços e lutando, não somente para esse curso, mas para um significativo número de outros cursos que contribuem para a formação dos sujeitos das camadas populares. Sobre a repercussão do curso, o coordenador salienta que:

No âmbito dos professores, da instituição UEA, esses sujeitos não mudaram muito em perspectiva, mas na Universidade do Estado de Roraima e na Federal de Roraima houve uma alteração, essas instituições assumiram a formação desses professores dos assentamentos, foram criados cursos específicos, projetos de formação na Educação do Campo. Então, o processo do curso provocou aquelas duas instituições no sentido de que também acabaram no final percebendo a responsabilidade que tinham e compreendendo que há uma especificidade. Considerando que, retirando Boa Vista, que é uma cidade de mais ou menos 300 mil habitantes, todo o resto do Estado é um grande assentamento, e a vida econômica depende radicalmente da produção agrícola que vem desses assentamentos. A leitura que eu faço é que a nossa presença com o curso impactou não só a formação daqueles sujeitos, mas a tomada de compromisso e responsabilidade das instituições locais na formação desses sujeitos. (Professor Ghedin, 2010)

No próximo depoimento, veremos o olhar sobre as mudanças que ocorreram na Instituição UEA a partir da experiência realizada no decorrer do curso:

[...] a Educação do Campo numa perspectiva da formação dos professores nesse projeto, também deu início a uma discussão no grupo de pesquisa da UEA, que caminhou na consolidação no grupo de uma linha de pesquisa de formação de professores nessa área da Educação do Campo, na formação de professores das águas dos rios, enfim, o curso foi além da formação desses alunos que hoje são professores, contribuindo, na academia, para pensar a universidade. (Professora Borges, 2009)

As mudanças a partir do curso, elas aconteceram de forma mais significativa para algumas pessoas, por exemplo, primeiro para os estudantes dos assentamentos, depois para a maioria dos professores que ministraram disciplina no curso, o ganho de experiência, da convivência, da construção de outro olhar em relação à educação na Amazônia, mas para alguns setores da universidade [...] o curso foi apenas mais um. Percebo que essa concepção urbana de educação que é de alguns que se dizem intelectuais nessa universidade e que, mesmo conhecendo a Amazônia, sabendo das necessidades, não mudam as suas concepções, e não mudam os seus comportamentos em relação à educação no Amazonas. (Professor Santos, 2009)

Os depoimentos evidenciam que o curso teve uma maior repercussão em nível institucional em Roraima e que no Amazonas institucionalmente a presença dos estudantes do

curso causou certo impacto porque havia um senso comum entre os estudantes de que o curso que ficou mais conhecido como curso do PRONERA era melhor que o desenvolvido de forma regular com eles, porque tinha material à disposição, produção de livros para o estudo dos alunos na produção das monografias, recursos para alimentação e transporte. Dessa forma, os estudantes da universidade começaram a ver os alunos do PRONERA como se fossem privilegiados, sem considerar que o curso é originado de conquistas, do questionamento da dívida histórica que o país tem com os trabalhadores rurais.

Esse quadro refletia a ausência de uma preparação da Instituição ao assumir a demanda do curso. Não houve uma inserção do mesmo refletindo o financiamento como resultado de lutas, de políticas públicas para com uma demanda historicamente excluída como veremos a seguir no depoimento:

No período em que o curso estava sendo realizado em Manaus, os estudantes, os professores e os próprios funcionários construíram uma relação de respeito com estudantes. Lembro que, no começo, havia muito preconceito. Aos poucos, eles foram conseguindo mudar essa relação. [...] na universidade, esse curso passou, passou e não mudou nada na UEA. Ele foi como se fosse uma coisa, um acessório. Eu não vejo que tenha mudado a disposição de tentar trabalhar o diferencial com os grupos indígenas ou professores dos municípios, com seus projetos de formação. Eu não sinto que houve uma disposição de mudança e de organização, de incorporar essa formação de professores do campo dentro da universidade. Até hoje eu não percebi isso [...] em alguma coisa nós falhamos, não conseguimos provavelmente, trazer isso. (Professora Soares, 2009)

Esse relato expressa que a leitura de alguns alunos, como também de professores ou funcionários, expressa uma ideologia de que o agricultor não tem que ser professor, e de que o fato de formar professores para atender a demanda da Educação do Campo coloca aqueles sujeitos que ingressaram no curso em outras condições sociais, repercutindo as tensões nas relações dos educandos, permeando as relações tanto com estudantes dos outros cursos como com alguns professores onde se explicitam preconceitos existentes contra os sujeitos do campo.

Essas questões emergiram em momentos do curso e os seminários realizados possibilitaram também um pensar mais voltado à especificidade do processo de formação de educadores do campo – os formadores precisavam conhecer o contexto de origem de seus estudantes que vêm de outras realidades que não é da cidade de Manaus. A seleção dos professores torna-se um requisito importante, considerando a necessidade de haver, além do domínio da disciplina, a identificação com a proposta do curso. No entanto, a partir dessa

experiência formativa, entendemos que, se o professor não tem o conhecimento da realidade desses estudantes, não significa dizer que não poderá, no processo, constituir uma identificação. O curso em foco mostrou que muitos professores, no decorrer do processo, foram construindo essa identificação, e produzindo reflexões a partir desse processo formativo, outros passaram pelo mesmo como passariam em qualquer outra proposta formativa, como veremos a seguir:

[...]vários professores passaram a construir também a sua identidade docente com um novo objeto de pesquisa. Os professores também mudaram a sua perspectiva à medida que passaram por esse processo, é claro que para alguns não fez diferença nenhuma [...] mas especialmente aqueles mais novos, mais abertos a novas perspectivas, isso tudo causou um efeito enorme, radical na maneira de eles encararem essas questões, embora muitos ainda não superaram o seu tradicional romantismo [...] (Professor Ghedin, 2010).

Os depoimentos expressam a riqueza do aprendizado nesse processo, destacando que muitas foram as inquietações e contradições, considerando que momentos de grandes tensões se instalavam no processo de preparação das etapas no decorrer do curso, embora reconheçam que esse processo poderia ter tido uma maior repercussão na Instituição.

[...] o curso que a UEA realizou e o conhecimento produzido ao longo desse processo não ultrapassou o nível do regional ou local, quer dizer, o conhecimento produzido sobre a Educação do Campo a partir da realização daquele curso ainda não ultrapassou a região, na sua especificidade. É um conhecimento que, embora tenha sido amplamente divulgado, não é ainda conhecido no sentido de sustentar, de fomentar novas propostas e novos projetos da educação do campo. (Professor Ghedin, 2010)

A experiência construída produziu um conhecimento, porém esse conhecimento ainda não constituiu base para novas propostas no âmbito institucional. Os depoimentos destacam que foram muitos os desafios encontrados. Os conhecimentos oriundos de experiências formativas de educadores são importantes para que se possa reverter a situação existente, construindo um trabalho pedagógico com base na realidade do campo, de um campo com características próprias de cada contexto.

Como verificamos anteriormente, o curso inicialmente não apresentava a especificidade da Educação do Campo. Ela foi se constituindo no processo, nas relações, no esforço e aprendizado dos próprios professores em busca de compreender esse fundamento. Assim, esse esforço foi se delineando através dos planejamentos, das atividades realizadas e das reflexões produzidas pelos professores envolvidos no curso, no processo de orientação de

pesquisa, no encontro com essa realidade, possibilitando a produção monográfica dos estudantes. Nesse sentido, poderíamos dizer que o referencial da educação do campo vai trazer elementos importantes, contribuindo significativamente para processos formativos de professores, possibilitando elementos para a construção de novos processos.

Eu diria que a experiência iniciada em 2004-2008, institui um fato histórico, onde a reflexão sobre a Educação do Campo superou uma perspectiva da educação rural, isso é importante e significativo pontuar [...] evidenciando uma preocupação atualmente das instituições públicas de ensino superior do Estado em atender uma demanda das formações de professores indígenas, da formação de professores ribeirinhos, considerando a especificidade desse processo educativo. (Professor Ghedin, 2010)

A questão central é que a Educação do Campo tem uma característica própria, o que implica em uma especialização e um conhecimento para corresponder a essa especificidade, considerando que os trabalhadores rurais têm uma identidade que lhe é própria, portanto, têm uma cultura que lhe é própria, nenhum processo educativo escolar pode ignorar essa cultura no processo educativo.

A compreensão da cultura do campo é pré-requisito fundamental para uma educação escolar nesse contexto, porque a educação do campo é mais ampla do que a educação escolar do campo, e os processos formativos de professores precisam incorporar a preocupação com o contexto social, pelas relações sociais estabelecidas, pela cultura, pela forma de vida, pela identidade do trabalhador do campo.

As experiências formativas na Educação do Campo precisam considerar essa especificidade, que constitui uma cultura própria, que carrega um saber produzido, saber construído e que, nesse processo de construção de conhecimento científico, constitui-se um elemento de base. Assim, a educação escolar do campo implica pensar uma escola que se preocupe em ter como ponto de partida a cultura do campo.

Tomando como referência esse campo específico da Educação do Campo, como princípio para projetos que precisam ser construídos a partir do conhecimento dos diferentes contextos, o curso, em sua trajetória, gerou uma reflexão, incorporando uma dimensão crítica, e no espaço de formação contribuiu, trazendo à tona a questão da diversidade local.

Dessa forma, no decorrer do curso, fomos ampliando a compreensão da identidade do trabalhador do campo. Nossa reflexão hoje, a partir dessa vivência, nos permite dizer que a experiência construída nesse processo de formação de professores nos levou a compreender que esse processo formativo não pode existir sem a compreensão da realidade do trabalho

nesse contexto. Assim, propostas como essa precisam possibilitar ao professor o entendimento do trabalho no campo, como veremos destacado a seguir:

[...] nós, enquanto professores da universidade, precisamos repensar os fundamentos antropológicos da Educação no Campo que permitem que aqueles sujeitos repensem a sua identidade de trabalhadores e de agora em diante professores, enquanto intelectuais críticos da cultura, quer dizer, que eles se percebam como professores do campo, entendendo que há uma identidade própria que constitui a cultura do campo e essa cultura do campo é que deve ser considerada para se pensar numa Educação do Campo. (Professor Ghedin, 2010)

Nesse processo, uma das dificuldades foi o fato de que os professores do curso, ou a maioria deles, não tinham uma leitura sobre a realidade do campo, nem têm hoje. Porém, em nossa reflexão, hoje diríamos que o problema não era simplesmente não ter o entendimento dessa realidade. A questão estava em como instituir processos de formação na Educação do Campo com sujeitos que conduzem um processo e não têm uma identificação com essa proposta formativa? Esse questionamento ficou evidenciado nas entrevistas.

Na análise dos dados, verificamos que houve uma preocupação por parte de alguns dos professores que participaram do curso em conhecer os fundamentos da Educação do Campo, o que contribuiu para uma identificação na luta por direitos pela educação pública.

Os estudantes formados pelo convênio relatam que houve mudança em sua compreensão de formação e que isso repercutiu em suas práticas. Eles hoje sabem que cidadão eles querem formar para o assentamento, o que mostra que o curso contribuiu para a formação de uma concepção política e para as mudanças educacionais. Agora acreditamos que esse é um processo que precisa continuar [...] (Professor Santos, 2009).

A formação na universidade é geradora de contradições, embates [...] elementos que se constituem como parte desse processo, gerando outras possibilidades que só são possíveis a partir do envolvimento dos movimentos sociais. Nesse contexto, é um grande desafio não perder de vista o protagonismo dos movimentos sociais populares, fortalecendo uma proposta de formação docente voltada para os interesses das classes populares.

No processo de análise, constatamos que os limites da proposta de formação foram evidenciados na ausência de maior ênfase voltada ao processo produtivo na relação com as questões amazônicas, à rotatividade da coordenação como expressão da dificuldade de atuação no coletivo e à dificuldade de trabalhar o conceito de campo que se aplica na Amazônia.

Tais limites são expressos nas atividades no decorrer do curso, trazendo à tona a necessidade de reelaboração constante não só do processo, mas também do projeto, os quais

evidenciam a necessidade de projetos específicos no direcionamento de práticas formativas dessa natureza.

As práticas sociais são diversas e todas elas são políticas, ou seja, envolvem em si relações de poder, não sendo, portanto, isentas de ambiguidades. Dessa forma, evidenciamos que, no espaço universitário, as relações estão permeadas de contradições. Estas, muitas vezes, acabam se instalando no interior de processos formativos, contribuindo para reforçar o sistema vigente (COSTA, 1984).

Destacamos, ainda, que democratizar a universidade significa internalizarmos a descentralização em nós e a partir de nossas práticas construindo mecanismos concretos para torná-la pública. Os mecanismos deverão ser construídos pelo coletivo de cada instituição, através de um processo de reflexão de seus limites, possibilitando a busca pela superação de situações problemáticas concretas que se apresentam no dia a dia.

A Educação do Campo, como expressão dos movimentos sociais populares, traz um Projeto de Campo que reflete um projeto de sociedade e, ao chegar às universidades, por meio de seus movimentos ou representações, gera inquietações. Isso nos remete ao fato de que precisamos discutir a relação da Universidade com os Movimentos Sociais de caráter popular para a possibilidade de romper laços orgânicos da educação com a lógica do capital. Arroyo (2011), destaca que quando os docentes trazem as experiências sociais para os processos de ensino-aprendizagem se contrapõem a essa visão que separa as experiências e o conhecimento, superando a ideia de que produzir teoria pedagógica e conhecimentos válidos é tarefa de grupos distantes da prática cotidiana como veremos a seguir:

Reconhecer e enfatizar a relação estreita entre experiência e conhecimento ou reconhecer que todo conhecimento tem sua origem na experiência social, como lembrávamos, não é apenas uma questão epistemológica a ser estudada nas teorias da produção do conhecimento. É um pré-requisito para entender por que as vivências dos educandos e dos educadores, as experiências das lutas, do trabalho e da condição docente são desprestigiadas e ignoradas, não apenas nos currículos, mas também nas políticas de valorização profissional (ARROYO, 2011, pg. 117).

Nesse sentido, não podemos negar os avanços na relação entre experiências sociais e conhecimento, porém não são poucos os desafios que emergem nesses processos. Desafios que evidenciam que a busca da profissionalização do(a) educador(a) passam pela qualificação pedagógica. Não se trata de oferecer momentos esporádicos de formação sobre temas referentes à ação docente. É preciso buscar o equilíbrio tanto no conteúdo da educação, nas metodologias desenvolvidas para promover essa educação, quanto nas próprias relações

construídas em torno dela. Assim podemos, de fato, presenciar, o exercício democrático, sendo construído no interior das práticas pedagógicas.

Freire destaca que, na qualificação pedagógica dos educadores, precisamos levar em consideração alguns princípios essenciais e entre estes se destaca a reflexão sobre a prática. Essa característica precisa ser fortalecida, gerando novos pressupostos, para uma abordagem de caráter progressista em que se expressem relações dialógicas, participação coletiva, entre outros elementos aliados ao processo de iniciação à pesquisa.

As discussões tecidas neste capítulo apontam para o fato de que os desafios na busca da profissionalização de educadores passam inicialmente pela qualificação pedagógica, a partir da finalidade educativa, no equilíbrio do conteúdo da educação e no modo como nossas práticas se realizam. O processo de sistematização do curso evidenciou que o mesmo constituiu-se em uma experiência significativa de formação de professores para o campo na Região Norte. Uma experiência inédita no país, considerando que, embora existam outros cursos desse tipo, este foi realizado entre dois Estados da Região Norte, o que representa para as Universidades dessa região um desafio que se expressa nas cobranças e reflexões no sentido de novos formatos curriculares, práticas de ensino-aprendizagem e sistema de avaliação voltada para determinadas especificidades, como é o caso da Educação do Campo.

Portanto, essa ação educativa constitui-se em uma possibilidade de reflexão crítica das condições estabelecidas na realidade dos Estados de Roraima e Amazonas, destacando-se no acompanhamento do estágio, a riqueza de muitas aprendizagens realizadas entre os educando(as) e seus(suas) professores(as) contribuindo para uma leitura dos currículos e da docência, no sentido de garantir o conhecimento de experiências dessa natureza, que defendem a garantia do direito ao conhecimento como veremos no próximo capítulo.

4 O ESTÁGIO CURRICULAR COMO EIXO ESTRUTURANTE NA FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

O objetivo deste capítulo é refletir sobre o estágio curricular no Curso de Formação de Professores do convênio UEA, INCRA e PRONERA, entendendo que um dos grandes desafios da formação na Educação do Campo configura-se na concretização de uma proposta de formação que possibilite a sustentação do referencial teórico-prático da Educação do Campo. Assim, vamos trabalhar duas ideias centrais: o estágio curricular e as produções originadas nesse processo sobre a formação do Educador na Educação do Campo.

4.1 A PESQUISA NO ESTÁGIO CURRICULAR COMO COMPONENTE NA FORMAÇÃO DO EDUCADOR DO CAMPO

Compreendemos que o estágio supervisionado na escola, aliado ao processo de pesquisa da realidade, oferece ao educador em formação a oportunidade de compreensão da realidade da comunidade e dos processos educacionais. Nas escolas, verificamos que muitas vezes o educador sente-se fragilizado pelos condicionantes que se constituem no seu fazer pedagógico, por estar este também inserido na realidade opressora de nossa sociedade, impregnada pela visão consumista de um capitalismo que prima pela técnica do ensino em detrimento de uma formação humana.

Nesse cenário, precisamos pensar a formação dos professores, um currículo voltado para a reflexão acerca da realidade em que esses profissionais irão atuar, pois somente assim poderão desenvolver uma ação educativa que valorize o conhecimento a partir do contexto local. Para tanto é necessário que a formação dos educadores propicie experiências de pesquisa e um processo formativo ancorado numa prática pedagógica inserida numa relação dialógica (FREIRE, 2001).

Freire nos ajuda refletir sobre a necessidade de um processo formativo que fortaleça a identidade do professor com o campo, no compromisso com propostas de formação do educador que tenham como base o conhecimento das realidades e suas especificidades, possibilitando a criação de novos horizontes geradores de novas práticas pedagógicas, que nos possibilite a leitura de mundo através do conhecimento, gerando um olhar sobre nós mesmos.

A orientação do estágio nas licenciaturas constitui-se normalmente uma tarefa de caráter complexo se consideramos a necessidade do educando em construir uma base teórica

de entendimento da realidade com a qual estará interagindo. Dessa forma, poderá, em sua prática, a partir de uma visão contextualizada, construir uma visão crítica de nossa sociedade.

Retomar os momentos vividos no cotidiano de uma prática é, sem dúvida, possibilitar a construção de uma reflexão sobre essa experiência, identificando lacunas, mas também os acertos, avanços e conquistas. Nesse processo, perpassa a concepção de que “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (Freire, 1996, p. 23). Entendemos que o registro das experiências vivenciadas no decorrer das práticas pedagógicas precisam ser elementos de reflexões de profissionais que buscam fortalecer a relação entre ensino e pesquisa.

E será com esse pensamento que retomamos a experiência do estágio com pesquisa realizada no convênio UEA, INCRA e PRONERA. Inicialmente destacamos a visão dos professores a respeito de qual educador do campo a universidade vem formando na realidade amazônica, quais conteúdos estão presentes nessa formação, como são pensados esses conteúdos a partir de quais concepções.

Nos depoimentos dos professores são destacados a responsabilidade social e o compromisso das universidades na formação de professores, a importância de se construir, a partir de relações com as comunidades, processos de ensino contextualizados que respeitem os sujeitos do campo e, assim, possam estar desencadeando outros processos na construção de políticas públicas.

Eu acredito que construir propostas de formação docente voltadas para os interesses da classe popular é papel da universidade. Manter uma relação maior com o professor do meio rural da Amazônia e pensar uma educação a partir de conteúdos da realidade. Construir uma vivência, construir práticas de estágio feitas em torno das especificidades da realidade amazônica, da realidade cultural, das diferentes realidades, dos diferentes assentamentos nesse contexto. Então, eu acredito que essa relação tem que ser pensada no conjunto. A universidade tem que criar instrumentos para poder pensar juntamente com os professores do campo a educação. E a partir daí, a universidade e os professores vão contribuir também, juntamente com a comunidade, na exigência, ou junto às autoridades municipais, estaduais, políticas públicas que possibilitem uma educação, uma melhor formação aos professores do campo, uma formação adequada a Amazônia, voltada pra sustentabilidade amazônica. (Professor Santos, 2009)

No segundo depoimento, acerca do relato da experiência no curso, o estágio com pesquisa aparece como um elemento estruturante no processo de aprendizagem dos estudantes e professores, conforme ressaltado pela professora entrevistada:

Eu creio que o estágio e a pesquisa deram o diferencial. Foram importantes nessa experiência do PRONERA. [...] na experiência com orientandos, me surpreendi

muito com o avanço que muitos dos nossos alunos tiveram. Nós, que acompanhamos desde o primeiro período até o último estágio, vimos eles, através dos planos de ação, construir possibilidades de, em algumas situações, agir junto aos gestores. Capacidade de mobilização dentro da escola. (Professora Soares, 2009)

Ainda sobre a contribuição do estágio com a pesquisa no processo formativo, os estudantes destacam que:

Nós tivemos quatro estágios. Creio eu que estágio é uma peça fundamental de qualquer graduação, porque quando você está fazendo estágio você vai perceber a dificuldade do professor, a dificuldade que possivelmente você vai enfrentar, e já começa a imaginar, se colocar no lugar daquele professor, porque muitas vezes, como estagiários, temos uma visão diferente, pois estamos ali e anotamos que o professor “errou isso, errou aquilo”, mas será que quando você estiver no lugar dele, você vai fazer um diferencial. A diferença do estágio é mais para conhecer a realidade que você mesmo vai enfrentar futuramente, e você tem que se olhar e se ver no lugar daquele professor, por exemplo, no curso Normal Superior você tem que olhar e começar a se perceber “eu” frente a várias crianças como essa, no quinto ano, quarto ano, o que eu faria? Você vai ver aquela realidade, será que realmente eu quero ser professor? Será que realmente eu tenho essa vocação? Você vai começar a se analisar e se ver no lugar daquela pessoa que está ministrando aula, que há uma diferença em você ministrar uma aula, você se prepara, como você é novo ali, você dá um show, mas será que você vai dar um show em várias aulas? Numa sequência de aulas? Pois no estágio você tem três, quatro aulas, mas imagina você dando 200 aulas, naquela mesma sala, com as mesmas crianças? Então, você começa a se perguntar será que é isso que eu quero? Eu acho que é um ponto de partida bem forte mesmo, eu acho que é fundamental, de suma importância essa questão do estágio. (Estudante Rodrigues, 2011)

O estágio no local é importante e, com pesquisa, é a entrada do conhecimento da realidade tornando-se importante na formação do professor do campo. (Estudante Silva, 2011)

Os depoimentos destacam a importância da pesquisa na formação do educador do campo através do estágio curricular, possibilitando um espaço de mobilização e intervenção. No projeto do curso, a concepção de estágio privilegia a articulação entre pesquisa/ação reflexiva na prática educativa, conforme expresso no PPP (2003, p.10): “Formar o professor, enquanto profissional reflexivo, capaz de compreender e atuar na realidade educacional contemporânea, propondo alternativas pedagógicas a partir da prática de estágio”.

Concebe-se a Prática e o Estágio Supervisionado de Ensino como componentes curriculares articulados e norteados pelos princípios da relação teoria-prática, no processo de ensino, pesquisa e extensão, conteúdo-forma, numa perspectiva de reciprocidade, simultaneidade e dinamicidade dialética entre esses processos, resultando num enriquecimento mútuo, a partir de um projeto político pedagógico institucional comum, que tem como eixo central o trabalho pedagógico voltado para a pesquisa.

O estágio curricular no desenvolvimento do curso se deu em quatro etapas organizadas nas disciplinas Estágio I, II, III e IV. No Estágio Profissional I, a ementa voltava-se para a reflexão do estágio na formação de professores, da teoria do professor crítico-reflexivo-pesquisador e no entendimento da organização e da estrutura da escola.

Nesse momento, visava-se à inserção do estagiário no espaço da escola, na aproximação e apreensão da realidade através de observação na elaboração do diagnóstico e na identificação de problemáticas face à elaboração do Pré-projeto de Pesquisa. Essa disciplina teve uma carga horária de 40 aulas direcionadas à discussão dos fundamentos do Estágio com Pesquisas no projeto do curso e 40 voltadas às atividades de observação na escola e 40 relativas à elaboração do diagnóstico da escola na relação com o pré-projeto.

Esse processo, em vista do entendimento da realidade educacional, é salientado por Pimenta (2004, p. 46), quando diz que:

A pesquisa no estágio, como método de formação de futuros professores, se traduz, de um lado na mobilização de pesquisas que permitam a ampliação e análise dos contextos onde os estágios se realizam; por outro, e em especial, se traduz na possibilidade de os estagiários desenvolverem postura e habilidades de pesquisador a partir das situações de estágio.

No Estágio Profissional II, a ementa voltava-se para a reformulação dos elementos constituintes do Projeto de Pesquisa a partir do referencial teórico-metodológico da mesma, ao planejamento e desenvolvimento da prática educativa oriunda de um Plano de Ação, na inter-relação entre pesquisa e prática, envolvendo o mapeamento da realidade e a construção do referencial teórico da pesquisa.

Nesse momento, o objetivo era o redimensionamento do Projeto construído na disciplina Pesquisa e Prática Pedagógica I, através de aprofundamento da literatura referente ao tema/problema da pesquisa, da busca por fundamentos metodológicos para a pesquisa, elaboração dos instrumentos para coleta de dados, concluída com a socialização dos Projetos de Pesquisa para a comunidade acadêmica. A carga horária da disciplina foi como a anterior, dividida em 40 horas voltadas ao processo de pesquisa bibliográfica, 40 horas para as atividades do estágio na escola e 40 horas destinadas à reelaboração do projeto de pesquisa. Pimenta (2004) destaca esse processo como um momento coletivo muito rico que se dá através da socialização do relatório, compartilhando as dificuldades e os problemas vividos. “[...] Assim, as dificuldades partilhadas, que até então pareciam ser apenas de cada um

encontram eco, pois esses problemas são vividos por outros profissionais da mesma área de atuação e de conhecimento [...]” (PIMENTA, 2004, p.70).

Com relação ao Estágio III, a ementa apresentava a prática de ensino como princípio educativo com base na concepção de formação do professor reflexivo, envolvendo planejamento e prática pedagógica na escola e os procedimentos metodológicos da pesquisa com a coleta de dados, bem como a sistematização dos mesmos a partir das ideias principais na construção do relatório parcial da pesquisa.

No Estágio IV, a ementa direcionava-se à pesquisa como instrumentalização da prática pedagógica, ao exercício da docência e à elaboração do relatório da pesquisa com análise dos dados. Nesse último estágio, a preocupação era a sistematização da pesquisa, a construção da monografia e a socialização das mesmas na comunidade acadêmica. Alarcão (2001, p. 11) pondera:

Desejamos uma escola reflexiva, concebida como uma organização que continuamente se pensa por si própria, na sua missão social e na sua organização, e confronta-se com o desenrolar da sua atividade em um processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo. (...) uma escola do nosso tempo, janela aberta para o presente e para o futuro, onde se viva a utopia mitigada que permite criar e recriar, sem, contudo perder a razoabilidade e a estabilidade. Uma escola onde se realize, com êxito, a interligação entre três dimensões da realização humana: a pessoal, a profissional e a social. E onde se gerem conhecimentos e relações, comprometimentos e afetos.

Através dos processos de reflexão sobre ações pedagógicas, o professor poderá ir construindo seu entendimento sobre os objetivos que orientarão suas ações no ambiente escolar. De acordo com Gadotti (2001), poderíamos dizer que, em contato com a realidade, o estudante busca situar-se, organizar-se e entender a realidade educacional. Nesse processo, o futuro professor irá refletir sobre o seu compromisso com a sociedade, construindo o entendimento das dimensões social e política de sua ação.

No processo do estágio, os estudantes iam ampliando sua leitura da realidade educacional, identificando a situação das escolas, geralmente ligadas ao Município, às Secretarias Municipais, algumas funcionando em condições de precariedade nos aspectos físicos e até humanos, e outras já com uma estrutura mais adequada, porém vivenciando dificuldades na questão pedagógica, algumas relacionadas ao fato de a maioria dos professores ainda ser originária dos centros urbanos sem o conhecimento da realidade, realizando longos trajetos para chegarem aos seus ambientes de trabalho. No próximo relato, alguns desses elementos são salientados:

Falando mais especificamente dos alunos que eu acompanhei nas escolas é que vou tentar pontuar algumas coisas [...] tem um ponto muito positivo na história dos

assentamentos que eu pude acompanhar, que eram as escolas muitas bem construídas, quer dizer, que era o fato de que escola pensada pro campo não é inferior às escolas da cidade, as escolas que o INCRA construiu em determinados assentamentos no Amazonas são escolas de um bom padrão, com espaço para convivência, para manifestações culturais, com salas para informática, uma boa área para as crianças se alimentarem. Com salas de professores muito diferentes da maioria das escolas que a gente vê no Estado do Amazonas. Um diferencial tem a ver muito com a gestão. Quando se trata de gestão, depende muito das influências políticas, depende muito da formação desse professor que está na frente dessa escola, pois só uma boa construção do ponto de vista do prédio não se converte na melhoria do ensino. Muitas escolas só funcionam em um turno, aglutinando os estudantes de diversas faixas etárias e de diversos níveis de escolaridade numa sala de aula, com um professor que tem que dar conta de toda essa diversidade. Isso acontece muito na nossa escola, apesar da melhoria dos prédios. (Professora Soares, 2009)

A entrevistada destaca como positivo o avanço na estrutura das escolas em alguns assentamentos, que têm um bom padrão de construção, com espaço para atividades diversificadas, espaços esses que não são inferiores aos da cidade e que expressam o respeito ao próprio professor e aos estudantes e pais. Salienta também que a construção de bons prédios por si só não garante um bom ensino e que a gestão vai ser um elemento forte, dependendo muito de outros determinantes da formação desse profissional.

Levantou, ainda, um problema que acontece muito em nossa realidade, que é o ensino com salas multisseriadas, em que estudantes de diversas faixas etárias e níveis de escolaridade são reunidos numa sala de aula com um professor, que tem que dar conta de toda essa diversidade. Isso representava uma dificuldade para os educadores em formação, alguns dos quais só com o ensino médio tinham que dar aulas em salas multisseriadas, com alunos de 1^a, de 5^a a 8^a, tinham que dar aula de Inglês, de outras disciplinas para as quais não tinham a formação adequada, refletindo a exploração dos professores e a qualidade do ensino.

Esses elementos eram identificados no estágio e socializados através dos relatórios de estágio através de relatos individuais e coletivos e, a partir desses momentos, íamos identificando os limites, mas também possibilidades, gerando um processo muito rico de reflexão da prática, que possibilitou a identificação de sentimentos de alegria, medo, incerteza, esperança entre outros. Pimenta (2004), ao referir-se aos Estágios, salienta que os futuros professores vão compreendendo a complexidade das práticas institucionais e das ações nelas praticadas por seus profissionais como alternativa no preparo para sua inserção profissional.

As disciplinas de estágios constituíam-se em espaços coletivos, trazendo à tona a necessidade de fortalecimento de nossa formação, para a construção de práticas pedagógicas

coerentes. Nesse sentido, os relatórios realizados a partir dos estágios na realidade escolar traziam elementos da realidade, que passavam a ser lidos a partir de um referencial teórico, possibilitando aos educandos a superação de visões distorcidas da realidade, que muitas vezes estavam carregadas de preconceitos ou de olhares deterministas.

Esse era o nosso movimento nas constantes discussões em torno dos dados coletados na busca da compreensão dessa realidade educacional, emergindo a consciência da importância desse entendimento no processo da pesquisa no curso.

Na disciplina de Prática Pedagógica I, foi construído o projeto da pesquisa, e na Prática pedagógica II, os estudantes, com os seus projetos, foram esclarecendo suas dúvidas sobre os procedimentos metodológicos da pesquisa e especialmente acerca da elaboração dos instrumentos de coleta e o próprio processo da pesquisa empírica que se daria nos períodos de estágios.

Nesse processo, emergiam as dificuldades na realização dos estágios e encaminhamentos da pesquisa, e os desafios aproximavam mais os educandos e educadores, considerando que também nós, educadores, sentíamos dificuldades no acompanhamento de um grupo grande de estudantes, com temas diversos e com acompanhamento dos estágios em assentamentos distantes e de difícil acesso. Em estudo com nossos educandos em momentos coletivos e individualmente, através dos acompanhamentos personalizados, fomos criando estratégias na superação dessas dificuldades, tornando possível, na maioria das vezes, a reorganização de alguns elementos do processo em função da construção da pesquisa.

Outra dificuldade foi a ausência de uma prática articulada entre nós, professores, na direção de ensino com a pesquisa a partir do referencial teórico do mesmo. Consideramos que esse problema não seja individualmente de cada disciplina ou professor e sim da falta de uma melhor articulação do nosso coletivo. Problemática essa que em parte se deve à forma de organização na universidade em que a maioria dos cursos tem sua proposta curricular organizada de forma fragmentada. Como nos diz Pimenta (2004, p.33) a seguir:

Na verdade, os currículos de formação têm-se constituído em um aglomerado de disciplinas isoladas entre si, sem qualquer explicação de seus nexos com a realidade que lhes deu origem. Assim, nem sequer se pode denominá-las teorias, pois são apenas saberes disciplinares em cursos de formação, que em geral estão completamente desvinculados do campo de atuação profissional dos futuros formandos.

No curso de referência de nosso estudo, o processo de pesquisa expressou limites e, nesse sentido, podemos salientar as dificuldades de caráter metodológico que, a nosso ver, mais que um limite, constitui-se num desafio, pois a tarefa de construir a postura investigativa não é simplesmente uma questão técnica e exige uma postura coletiva de construção, um desafio para o coletivo de professores do Curso Normal Superior da Universidade Estadual do Amazonas e não de uma determinada disciplina.

A pesquisa é um processo em construção que possibilita identificar realidades, pois, não existe uma realidade pronta e acabada. Freire (1996) salienta que a consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabadas fazem parte de um movimento de permanente busca do ser humano.

Na pesquisa no processo de análise dos dados, os alunos foram identificando as ideias (categorias) principais de sua pesquisa. Essas percepções na análise não se deram num único momento, elas foram construídas nos espaço de contatos com a escola através dos estágios realizados despertando o olhar investigativo sobre a realidade, fortalecendo um elemento fundamental na formação do professor que é o de confrontar-se com as várias realidades que coexistem no ambiente escolar refletindo sobre elas, alterando visões e construindo novas concepções sobre esse contexto.

Essa prática dispõe de momentos de conhecimento através da reflexão e análise dos problemas vivenciados no ato do estágio. Assim, o estudante, em sua preparação profissional no estágio, também poderá desenvolver experiências coletivas e não apenas o individual. Nesse sentido, Pimenta (2004, p.74) salienta que precisamos “Considerar o sujeito como parte de uma coletividade de formação é o modo objetivo de perceber como sujeito e coletividades se constituem ao realizar ações que lhes dão sentido”.

A organização escolar se apresenta como uma rede de inter-relações pessoais e coletivas em busca do cumprimento dos objetivos. E como nos lembra Freire (1996, p.143) “[...] a prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente da permanência do hoje”.

Nessa concepção, é fortalecida a percepção de que a sala de aula é um campo de conhecimento e de reflexão dos fenômenos educativos presentes no ato de ensinar/aprender. Como nos diz Gadotti (2001, p.46), “é pelo trabalho que o homem se descobre como ser de práxis, ser individual e coletivo”. Trabalhar com pesquisa é trabalhar com uma proposta que potencialmente dá lugar à construção e, portanto, a uma aprendizagem significativa que requer do professor um constante repensar de sua prática.

Essa perspectiva de aprendizagem valoriza, em primeiro lugar, o processo, construído e não a memorização, sem sentido. De acordo com Freire (1996, p. 39), “[...] é pensando criticamente a própria prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Pois, a partir de uma mudança pessoal e profissional que se começa as possibilidades de mudanças no âmbito escolar.

Nessa relação, torna-se necessário para os educadores, especialmente os que buscam uma ação reflexiva de caráter crítico, desmontar a construção determinista de aceitação dos fatos como algo pronto e acabado. De certo modo, essa visão potencializa o processo de ensino-aprendizagem, e isso não depende exclusivamente das políticas públicas em curso, mas do projeto de formação cultural a que teve acesso esse educador.

Na formação de educadores, é importante destacar que as representações existentes em cada sujeito impregnam e interferem no processo de aprendizagem; as experiências de vida de cada um em seu próprio universo, com seus conflitos e suas interpretações, constroem sentidos diferentes para o ver e o sentir a realidade. “Uma maneira de superar esses obstáculos [...] será confrontando os problemas que vêm emergindo na sua prática diária que a educadora supera suas dificuldades”. (FREIRE, 2001, p. 25)

Desse modo, a função da escola tem um papel determinante nas relações sociais, ajudando na formação de valores através de relação com a comunidade local e com as experiências dos movimentos sociais populares. A escola, muitas vezes, trabalha conteúdos descontextualizados, tornando-se fragmentos que se expressam em ideias soltas, sem relação entre si, perdendo a perspectiva maior da formação humana. Por outro lado, destacamos também que na proposta da Educação do Campo é evidenciada a preocupação com a formação de valores, fortalecendo identidades, formando sujeitos. Sobre essa questão, Molina (2004, p. 37) nos diz que:

Compreender o lugar da escola na Educação do Campo é compreender o tipo de ser humano que ela precisa ajudar a formar e como pode contribuir com a formação dos novos sujeitos sociais que vêm se constituir no campo hoje. A escola precisa cumprir a sua vocação universal de ajuda no processo de humanização das pessoas e com as tarefas específicas que se pode assumir nesta perspectiva.

A escola é entendida como espaço de resistência, onde a ação de educadores e educandos podem contribuir para a transformação da lógica capitalista. Na proposta da pedagogia libertadora, a escola torna-se um espaço de transformação social quando reflete os

conteúdos a partir dos problemas enfrentados pelo aluno no seu cotidiano para que ele possa compreender criticamente a prática transformadora da realidade que o cerca.

A valorização dos processos de reflexão e sua incorporação à vida dos educadores representam a teia que intercruza o saber adquirido, formal ou informalmente. A condição para o exercício de uma práxis libertadora está para além de um mero executor, ultrapassa os limites da titulação e dos certificados que ele possa exibir em seu currículo, estando, sim, na sua competência profissional e intelectual, nos seus saberes vários e nos inúmeros conhecimentos que se entrelaçam na vida, no trabalho, nas associações e grupos que frequenta, enfim, nas experiências em geral.

A construção coletiva do conhecimento exige uma atitude de respeito à diversidade e, nesse processo, o conflito é visto como um momento de amadurecimento, pois não existe um pensar único e será a partir das reflexões construídas cotidianamente que avançaremos no desenvolvimento dos processos pessoais, fortalecendo nos sujeitos suas próprias concepções, favorecendo o desenvolvimento de sua autonomia. Assim, na escola, dependendo das visões de mundo, sociedade e de homem dos sujeitos nela envolvidos será construída uma proposta educacional de transformação da realidade existente ou de manutenção da mesma. Nessa perspectiva, Pimenta (2004, p. 54) afirma que:

A complexidade da educação como prática social não permite tratá-la como fenômeno universal e abstrato, mas si, emerso num sistema educacional, em uma dada sociedade e em um tempo histórico determinado. Uma organização curricular propiciadora dessa compreensão parte da análise do real com recurso das teorias, da cultura pedagógica, para propor e gestar novas práticas, num exercício coletivo de criatividade.

A formação do educador precisa estabelecer novos paradigmas, contribuindo para a reflexão e para a produção de um conhecimento sistematizado, capaz de oferecer a fundamentação teórica necessária para a construção de currículos que refletem uma prática crítica e criativa.

Diante dessa prerrogativa, a formação do educador precisa ser vista como um processo, em que a prática se constitui em um instrumento de formação, e no quais educadores e equipe pedagógica tornam-se uma única equipe pesquisadora e investigadora de caminhos com novas metodologias para a realização de um trabalho coletivo que busca fortalecer a autonomia nos espaços educativos. Ensinar é, pois, acima de tudo, um aprender constante. As questões sobre o que ensinar devem nos conduzir a reflexões mais profundas

sobre as finalidades da educação, sobre nossos valores e intenções, como reflete Paulo Freire (1985, p. 45) a seguir:

O professor dificilmente percebe que, ao ensinar, ele aprende também, primeiro, porque ensina, quer dizer, é o próprio processo de ensinar que o ensina a ensinar. Segundo, ele aprende com aquele a quem ensina, não apenas porque se prepara para ensinar, mas também porque revê o seu saber na busca do saber que o estudante faz.

Nessa visão, a pedagogia crítica libertadora aparece não como algo pronto e sim como processo em constante construção. Assim, as escolas são vistas como espaços de luta e de possibilidades que devem ser construídos cotidianamente, com o reconhecimento de que não podemos entender a educação sem compreendê-la como sujeita a limitações.

É importante a criação de espaços na escola para refletirmos sobre a realidade social e alimentarmos a consciência dos direitos que nos foram roubados. Assim, na formação de educadoras e educadores um dos desafios é o entendimento de que a reflexão crítica sobre a sua prática constitui elemento fundamental para o reconhecimento dos limites e a construção de possibilidades no sentido de uma reconstrução contínua dessa mesma prática, pois só haverá construção de algo novo através do que se constrói de concreto em nosso cotidiano. Essa reflexão propiciará o surgimento de questionamentos, alguns dos quais geradores de conflitos, que contribuirão para desarrumar certas estruturas instaladas.

No processo educativo, a reflexão sobre os problemas enfrentados pela comunidade no local onde o educador trabalha estimula uma ação significativa por parte do mesmo. Nesse sentido, a escola torna-se um lugar de encontros onde o sujeito pode confrontar-se com os desafios impostos pela realidade. “Numa perspectiva realmente progressista, democrática e não autoritária, não se muda a ‘cara’ da escola por portaria. Não se decreta que, de hoje em diante, a escola será competente, séria e alegre [...]” (FREIRE, 2001, p. 25).

Para Freire (2001, p.98), “o grande problema do educador não é discutir se a educação pode ou não pode, mas é discutir onde pode, como pode, com quem pode, quando pode”. Um educador comprometido favorece um processo de educação significativa, que vai além do aspecto metodológico, voltando-se para o desenvolvimento da capacidade de conhecer, de duvidar do que está posto diante de si, de criar e recriar.

O educador, nessa ótica, não foge de seu compromisso de mediar a apropriação dos conteúdos científicos requeridos para cada etapa do processo de ensino-aprendizagem, mas, com a clareza de que esses saberes facilitarão o acesso à cidadania pelo educando, fortalecendo a consciência de classe, utiliza o espaço pedagógico para construir a contra

ideologia, porém, consciente de que “o homem radical na sua opção, não nega o direito ao outro de optar. Não pretende impor a sua opção. Dialoga sobre ela [...]” (FREIRE, 2003, p.58).

Ao buscar aprofundar a leitura da nossa realidade educacional, identificamos limites e, a partir da clareza desses limites, visualizamos as possibilidades e, de forma individual e coletiva, podemos assumir a construção dessas possibilidades, ou seja, modificar a prática educativa, a organização da escola, a sala de aula, tendo presente a importância do clima afetivo ou emocional para que o aluno aprenda a se desenvolver adequadamente. A premissa fundamental implícita nessa reflexão é que o Projeto Pedagógico das escolas não é poder ser resultado de compreensões ou ações de professores isolados.

Considerando a complexidade de nossa ação pedagógica e seus inúmeros condicionantes, faz-se necessário o rigor com a formação profissional do educador e nesse processo emergem algumas questões como: Como os currículos estão sendo construídos? Quais as concepções que fortalecem em suas práticas?

Na formação dos educadores, os entendimentos de tais questões vão construindo a capacidade de refletir sobre suas práticas pedagógicas de maneira crítica. Nessa perspectiva, Caldart (2004, p.17) nos diz:

Nossa proposta é pensar a Educação do Campo como processo de construção de um projeto de educação dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, gestado desde o ponto de vista dos camponeses e da trajetória de luta de suas organizações. Isto que dizer que se trata de pensar as educações (política e pedagogicamente) desde os interesses sociais políticos, culturais de um determinado grupo social; ou trata-se de pensar a educação (que é um processo universal) desde uma particularidade, ou seja, desde sujeitos concretos que se movimentam dentro de determinadas condições sociais de existência em um dado tempo histórico [...]

Na Proposta da Educação do Campo, como salientado pela autora, a concepção de educação e de currículo trazem uma dimensão política comprometida com os interesses das classes trabalhadoras.

Fortalecer práticas pedagógicas exige uma mudança de atitude, uma revolução conceitual, considerando que precisamos compreender que as mudanças na educação escolar não dependem de aspectos isolados como a eficácia de novos métodos e teorias revolucionárias. Essa transformação é de caráter político, perpassa um comprometimento pessoal com uma proposta de educação possível a partir da elaboração de respostas a duas questões fundamentais: que tipo de ser humano e de sociedade a nossa prática pretende formar?

Como verificamos, no processo formativo do professor, o Estágio curricular assume importante papel tendo em vista a relação teoria-prática. Na discussão da realidade local, através de currículo contextualizado, Souza (2005) enfatiza que só é possível dar sentido ao processo ensino aprendizagem a partir do respeito à historicidade dos sujeitos sociais. Também Freire (2001), pautando-se na complexidade de tais processos históricos, destaca que o homem, ao compreender sua realidade, poderá levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar encontrar formas de transformá-la com seu trabalho.

Dessa forma, pensar em uma educação que contribua para o desenvolvimento da autonomia implica uma mudança cultural da escola e, nesse processo de mudanças, o projeto educativo é a razão de refletir com atenção sobre os limites e as possibilidades de nossa prática educativa.

Trata-se de um processo vivo, dinâmico de construção coletiva que exige uma atitude de respeito à diversidade. Nessa perspectiva, na Educação do Campo defende-se a construção de um ensino significativo partindo do contexto respeitando e valorizando os elementos da diversidade como enriquecedores do desenvolvimento social.

A Educação do Campo assume sua particularidade, que é o vínculo com sujeitos sociais concretos, e com um recorte específico de classe, mas sem deixar de considerar a dimensão da universalidade: (durante e depois) de tudo ela é educação, formação de seres humanos. Ou seja, a Educação do Campo faz o diálogo com a teoria pedagógica desde a realidade particular dos camponeses, mas preocupada com a educação do conjunto da população trabalhadora [...] (MOLINA, 2004, p.17-18)

Pensar esse processo implica também pensar a formação do professor do campo em propostas de formação que articulem novos horizontes geradores de ações comprometidas, fortalecedoras de novas práticas pedagógicas. Formação essa construída a partir de um contexto específico, que aos poucos vai influenciar no modo de ser do sujeito, ou melhor, como nos diz Freire (2001), que nos possibilite a leitura de mundo através do conhecimento, gerando um olhar sobre nós mesmos no processo.

Para formar educadores, não basta simplesmente aplicar teorias oriundas de conhecimentos universitários. Eles são necessários, mas precisam que a especificidade do campo educacional seja reconhecida e considerada para terem validade, e a escola é uma instituição, os conhecimentos servem a finalidades educativas, o que lhes confere um sentido em processos formativos articulados a processos de luta pela valorização da carreira do magistério.

Novas posturas são imperativas na prática do professor que almeja ressignificar sua ação pedagógica, lutar por uma gestão participativa, por uma avaliação que priorize os acertos e não os erros, o processo e não o produto final. Assim, faz-se necessário desenvolver um currículo que direcione uma ação, criando práticas que respeitem o sujeito que está se construindo, através de procedimentos de ensino em que o educando seja visto em seu processo e não no resultado que ele possa gerar.

Nesse sentido, os movimentos sociais populares vêm historicamente lutando por uma educação em que os sujeitos sejam capazes de transformar o meio em que vivem, reivindicando políticas públicas no processo de formação humana. Segundo Caldart (2000), pensar a educação na relação com o desenvolvimento comunitário é pensar a partir da ideia de que o local, o território, pode ser reinventado através de suas potencialidades.

Molina (2004) destaca que um dos objetivos políticos da educação do campo é ajudar na mobilização e organização dos camponeses em movimentos sociais, que fortaleça e identifique sua presença coletiva na sociedade e que seja seu espaço principal de educação para a participação e para as lutas sociais.

Compreender o lugar da escola na Educação do Campo é compreender o tipo de ser humano que ela precisa ajudar a formar e como pode contribuir com a formação dos novos sujeitos sociais que vêm se constituir no campo hoje. A escola precisa cumprir a sua vocação universal de ajuda no processo de humanização das pessoas e com as tarefas específicas que se pode assumir nesta perspectiva. (MOLINA, 2004, p.37)

O professor comprometido com mudanças deve ser facilitador de um processo educacional onde os educandos percebam a sua realidade, fortalecendo a capacidade de discutir os seus problemas. Esse processo é fundamental para a construção da educação do campo na medida em que esta está profundamente ligada ao processo de construção do desenvolvimento das comunidades das áreas de assentamento.

Na formação inicial dos futuros educadores, precisamos ter presente o processo de valorização da cultura local. Nesse processo aparece o diálogo como essência no desenvolvimento comunitário no respeito ao homem do campo, ao contexto em que está inserido, no fortalecimento de ações coletivas e na reivindicação de direitos contribuindo para a construção de políticas públicas.

O atual contexto mundial impõe novas exigências no mundo do trabalho emergindo um quadro de instabilidades e incertezas perante os desafios da contemporaneidade. Quando o homem passa a dialogar sobre o mundo em que está inserido, constrói a consciência da

complexidade dos seus problemas e dos desafios enfrentados diariamente, abre novas perspectivas e ancorados numa pedagogia de libertação dos oprimidos presente nos escritos do educador Paulo Freire, vamos fortalecendo a possibilidade de reinvenção da sociedade.

O sentido marcante de nossa colonização, fortemente predatória, a base da exploração econômica do grande domínio, em que o poder do senhor se alongava “das terras as gentes também” e do trabalho escravo inicialmente do nativo e posteriormente do africano, não teria criado condições necessárias ao desenvolvimento de uma mentalidade permeável, flexível, característica do clima cultural democrático, no homem brasileiro. (FREIRE, 1992, p.74)

A educação que contribua para a consciência dessa realidade dos trabalhadores do campo fortalece processos identitários e valores humanos e sociais, pois atenta à particularidade dos sujeitos em seu tempo histórico, ajudando-os num processo de humanização e nas suas tarefas específicas.

A postura dos educadores é essencial para conduzir as atividades escolares trabalhando a memória, a cultura e valores dos assentados, pois através de suas práticas pedagógicas poderão contribuir para que os educandos desenvolvam a compreensão do mundo em que vivem.

De acordo com Molina (2004), na escola, muitas vezes, trabalham-se os conteúdos de forma descontextualizada, tornando-se fragmentos que se expressam em ideias soltas, sem relação entre si, perdendo a perspectiva maior da formação humana. O educador tem papel determinante nas relações sociais, construindo valores através de sua ação pedagógica ajudar a construir e a fortalecer identidades, formando sujeitos.

Os conteúdos curriculares trabalhados na relação entre a prática e a teoria, vão construindo as ferramentas necessárias para uma visão de mundo, permitindo aos educandos construir um ideário que os oriente para a vida. Nesse aspecto, Ferreira (1993) afirma que a prática educativa sempre traz em si uma concepção filosófica, tenha o educador consciência disso ou não.

A valorização dos processos de reflexão e sua incorporação efetiva à vida do professor representam a teia que perpassa o saber adquirido, formal ou informalmente. A condição do professor está para além de um mero executor, ultrapassa os limites da titulação e dos certificados que ele possa exhibir em seu currículo, estando, sim, na sua competência profissional e intelectual e nos seus saberes vários e nos inúmeros conhecimentos que se

entrelaçam na vida, no trabalho, nas associações e grupos que frequenta, enfim, nas experiências em geral.

Na formação, os processos de reflexão contribuem na produção de um conhecimento sistematizado, na busca da fundamentação teórica necessária para a construção de currículos que refletem uma prática crítica e criativa do professor em relação ao **aluno**, à escola e à sociedade. Nesse processo, de estágio destacam-se os saberes construídos através da pesquisa na construção dos estudos monográficos.

4.2 REFLETINDO OS SABERES PRODUZIDOS SOBRE A FORMAÇÃO DO EDUCADOR NO CONVÊNIO UEA, INCRA E PRONERA

A pesquisa é vista como uma ferramenta de luta política, um instrumento de construção de conhecimento da realidade na crítica da realidade – na organização e construção de intervenção dessa realidade. Ela nos ajuda a compreender o que está por traz da dos problemas que fazem parte da realidade. Nesse sentido, compreendemos que o estágio curricular na escola, aliado ao processo de pesquisa da realidade, oferece ao educador em formação a oportunidade de compreensão dos processos educacionais.

Compreender o lugar da escola na Educação do Campo é compreender o tipo de ser humano que ela precisa ajudar a formar e como p dos movimentos sociais, ode contribuir com a formação dos novos sujeitos sociais que vêm se constituir no campo hoje. A escola precisa cumprir a sua vocação universal de ajuda no processo de humanização das pessoas e com as tarefas específicas que se pode assumir nesta perspectiva (MOLINA, 2004, p. 37).

Segundo Molina, temos o compromisso de pensar bem a direção de nossos passos para potencializar este projeto. Assim, o Estágio curricular, enquanto eixo central do trabalho pedagógico voltado para a pesquisa possibilita ao educador em formação a oportunidade de compreensão dos processos educacionais. Segundo Pimenta (2004, p.46), isso pode ser compreendido quando vemos a:

Pesquisa no estágio curricular, como método de formação de futuros professores, se traduz de um lado, na mobilização de pesquisas que permitam a ampliação e análise dos contextos onde os estágios se realizam; por outro lado. E em especial, se traduz na possibilidade de os estagiários desenvolverem posturas e habilidades de pesquisadores a partir das situações de estágio.

O estágio como espaço de pesquisa possibilita o entendimento da relação teoria e prática no contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade. Esse movimento é a práxis que se dá ultrapassando as salas de aula, nos diferentes espaços de aprendizagem. O depoimento da estudante abaixo relata um pouco essa perspectiva a seguir:

No estágio conseguimos fazer a reflexão da teoria e da prática, como colocar a teoria na prática? Você passa vários tempos estudando os teóricos, que possibilitam o norteamento. Em cada estágio há o relatório onde você poderá acrescentar as informações com o suporte teórico, então isso é uma questão própria da monografia. O estágio é a relação de você com a teoria e a prática. Você começa a presenciar a práxis, que é a prática e a teoria. E com os relatórios você desenvolve a escrita e você começa a questionar-se e tudo isso acrescenta na sua formação. Então eu creio que é muito importante essa questão do estágio, contribui muito para a minha formação. (Estudante Rodrigues, 2011)

O estágio é um caminho para a reflexão a partir de uma realidade, constituindo-se uma atividade teórica de conhecimento, fundamentação e diálogo. A pesquisa, através do estágio curricular, assume uma perspectiva de princípio educativo, um instrumento de entendimento da realidade com múltiplos sentidos. Para Demo (1997/2004) o professor é um pesquisador, um profissional da reconstrução do conhecimento. Trabalhar com pesquisa é trabalhar com uma proposta que potencialmente dá lugar à construção e, portanto, a uma aprendizagem significativa que requer do professor um constante repensar de sua prática, valorizando o saber da prática numa trajetória de formação permanente. Pesquisadoras como Lüdke (1993) e André (2002) destacam que a formação do professor para a pesquisa constitui-se em um desafio.

A pesquisa é vista como um instrumento importante na formação e na prática do professor. “Ensinar sem pesquisar é repetir, reproduzir conteúdos, sem compromisso com a realidade, com a diversidade, com o papel transformador da educação” (SOUZA, 2006, p.134).

Freire (1992), em sua obra “Pedagogia da Autonomia”, salienta a importância de uma educação problematizadora, fundada na pesquisa, salientando que não podemos perder curiosidade no processo de aprender e de buscar, a razão de ser das coisas. A Pesquisa é entendida como elemento desencadeador do conhecimento da realidade, necessário no fundamento da prática pedagógica do professor, entendendo a prática pedagógica como parte de um processo social e de uma prática social maior. Ela envolve a dimensão educativa não apenas na esfera escolar, mas na dinâmica das relações sociais que produzem aprendizagens, que produzem os processos educativos.

Como afirma Veiga (1992, p. 16), a prática pedagógica é “[...] uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social. A prática pedagógica é uma dimensão da prática social [...]”. É sabido que a prática social está imbuída de contradições e de características socioculturais predominantes na sociedade. A formação de professores que têm a pesquisa como referência, como princípio educativo, poderá contribuir para o professor assumir essa postura investigativa frente aos desafios que são postos na prática pedagógica da escola do campo (SOARES, 2008).

A pesquisa na escola tem perspectiva de construir reflexões de caminho de transformação em movimento. É refletir os conteúdos articulados com a vida dos sujeitos concretos, entendendo que a educação é fruto de um processo histórico e de relações humanas situadas em espaços sociais e construídas nas interações através de práticas educativas em que o trabalho docente pauta-se na transformação do conhecimento a partir dos diversos saberes.

Esse movimento de pesquisa voltado para a formação do educador no contexto do campo na realização do curso de formação de professores no Convênio UEA, INCRA e PRONERA possibilitou a construção de 9 (nove) temáticas de pesquisa, efetivadas durante a disciplina de estágio no decorrer de 2 anos. Os temas foram escolhidos na disciplina de Prática Pedagógica I, na relação com o primeiro estágio, em que foi produzido o diagnóstico da escola em que o estudante estava inserido em suas áreas de Assentamentos. As temáticas mais estudadas podem ser observadas pelo gráfico abaixo:

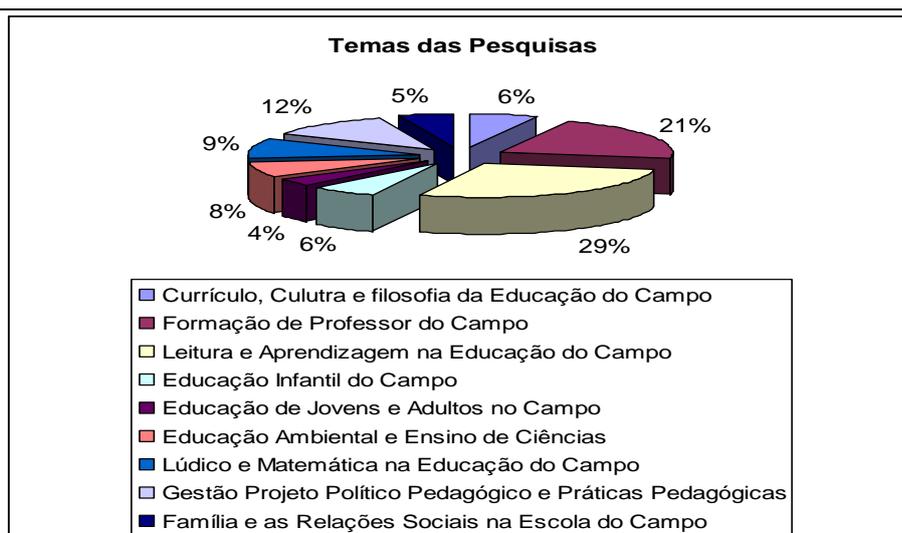


Gráfico 2 – Temas de Pesquisas.

Fonte: Anais do II Seminário de Formação do Campo, 2008.

Partindo dessa visão geral, apresentaremos a seguir os gráficos das temáticas abordadas, dos autores citados vinculados ou não diretamente ao tema da Educação do Campo que de certa forma enfatizam as especificidades e particularidades dos camponeses como veremos a seguir:

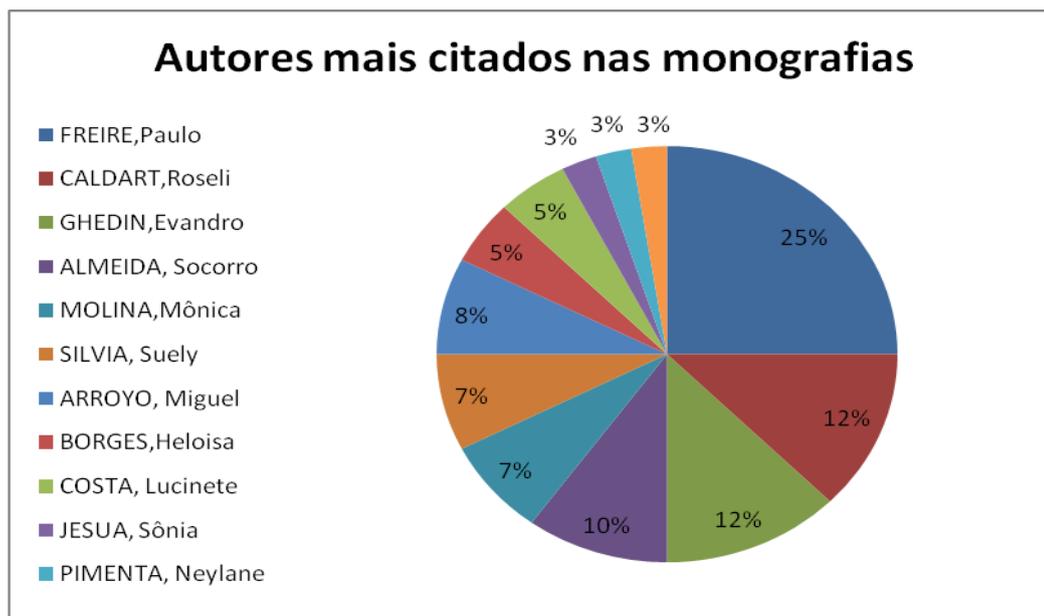


Gráfico 3 – Autores citados nas monografias

Fonte: 9º Relatório – 2009.

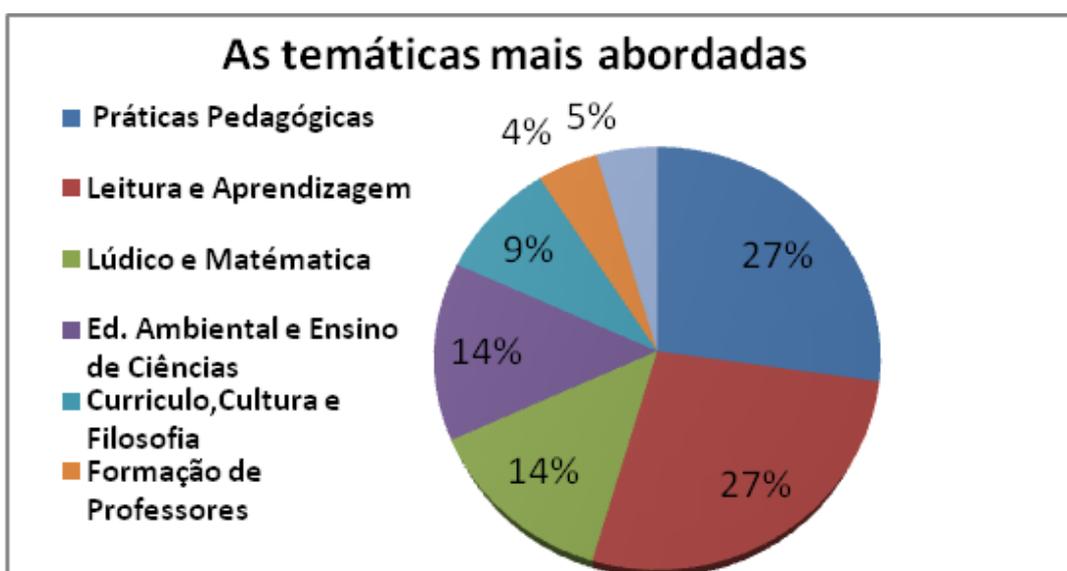


Gráfico 4 – As temáticas mais abordadas

Fonte: 9º Relatório – 2009.

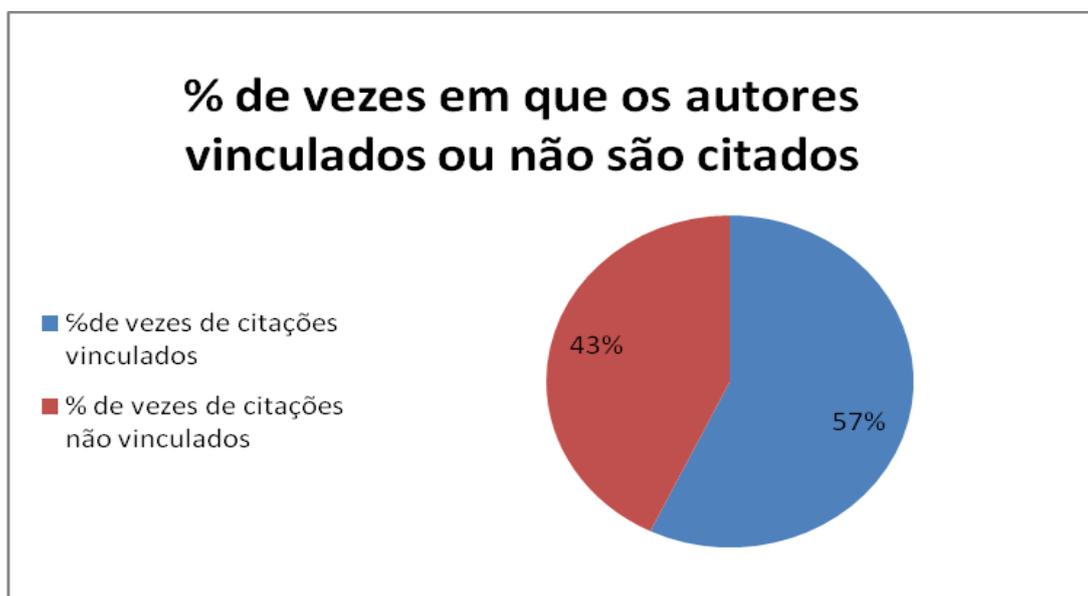


Gráfico 5 – Porcentagem das vezes em que os autores vinculados ou não são citados
Fonte: 9º Relatório – 2009.

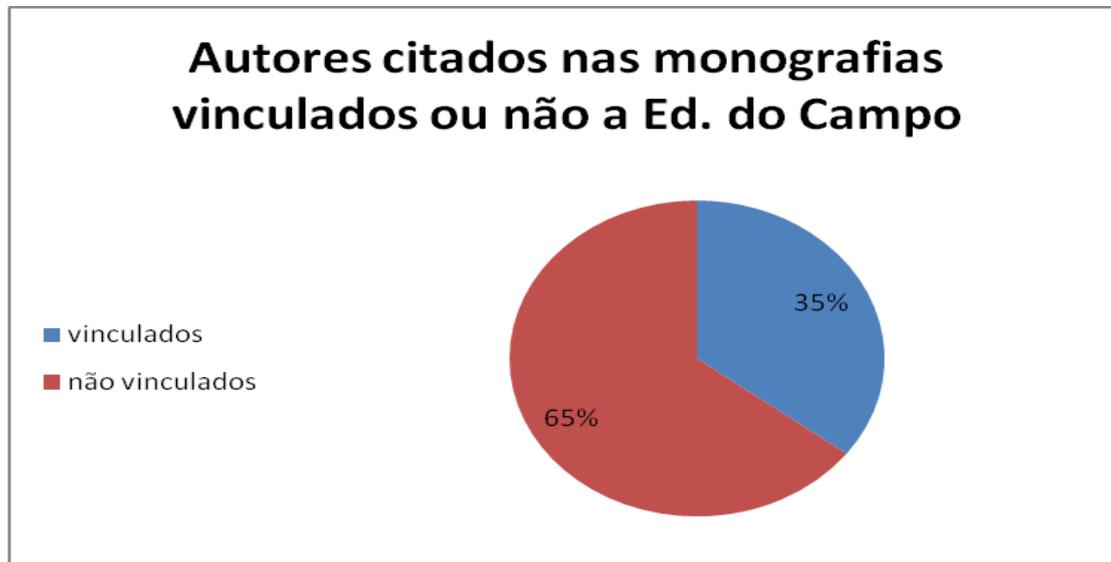


Gráfico 6- Autores citados nas monografias vinculados ou não à Educação do Campo
Fonte: 9º Relatório – 2009.

Nesses quadros aparecem elementos importantes, como a discussão com autores que refletem acerca da Educação do Campo, entre os quais alguns professores do curso são citados a partir das produções realizadas dentro do projeto, que também constituíram-se referencial para os estudos monográficos dos estudantes.

No segundo gráfico, verificamos numa sequência decrescente que o maior número de pesquisas estão voltadas para as questões de leitura e prática pedagógica (ambos os temas com 27% de interesses), na sequência encontramos as questões sobre o lúdico e a educação ambiental, com 14 % dos interesses, depois os temas de Currículo e Filosofia, com 9%, e somente 4% voltados à questão da formação do professor. Esse quadro reflete as preocupações maiores dos estudantes com as questões mais emergentes da realidade das escolas, sem, contudo, o entendimento de que a superação desse quadro perpassa a formação dos professores.

O terceiro quadro expressa a porcentagem das citações vinculadas em maior número aos autores do primeiro quadro e no último quadro verificamos que nas produções prevaleceram os autores que discutem os temas específicos, fazendo a relação com a Educação do Campo. Nesse quadro, podemos interpretar que essa ênfase deve-se em parte ao processo de amadurecimento dos professores em torno da Educação do Campo.

Nosso foco de estudo é a Formação de Professores. Identificamos e selecionamos, a partir dos títulos, 37 pesquisas e trabalhamos com os resumos expandidos. Dentre estas, quatro pesquisas tratam da *Formação do professor do campo*, sem explicitar a delimitação e seus objetivos, que são: analisar qual é a formação do professor do campo, analisar como ocorre a formação do professor do campo em áreas de assentamento do Estado de Roraima; identificar a formação do professor e sua concepção em uma escola e a formação do professor do campo, buscando avaliar como os órgãos responsáveis “veem” essa formação.

O quinto estudo monográfico trabalha a reflexão sobre a formação docente na área de assentamento Iporá, da Escola Municipal Manápolis, no Rio Preto da Eva, município do Estado do Amazonas.

Com a titulação *Formação do professor da Educação Infantil no campo*, foram identificadas três pesquisas delimitadas nas localidades onde os referidos estudos se realizaram: São João da Baliza, ramal da Cooperativa e Assentamento Tarumã-Mirim. Quanto aos objetivos, temos: investigar a formação didática dos professores que atuam na educação infantil no campo; identificar o nível de formação de professores que atuam na educação

infantil e verificar a formação dos professores na Educação infantil no assentamento Tarumã-Mirim.

Seguindo com a seleção, identificamos que o termo *Práticas Pedagógicas* aparece num total de onze vezes; em cinco, a questão da prática pedagógica é analisada a partir de sua influência e/ou implicações em relação ao *Processo de ensino-aprendizagem*. Os demais trazem nos títulos especificações de como são trabalhadas as propostas na quarta série do ensino fundamental de uma escola multisseriada do campo; em outro trabalho, na 1ª série em área de assentamento; voltado para a formação do professor do campo na escola multisseriada; e o quarto direciona seu olhar para os limites e possibilidades da prática pedagógica no processo de ensino-aprendizagem trabalhados numa sala multisseriada; além de dois como esse processo de ensino-aprendizagem se dá nesse tipo de espaço.

Desses estudos, os objetivos estão voltados para: refletir sobre a educação do campo através da análise das práticas docentes; investigar de que forma se dá a prática pedagógica em sala multisseriada e os fatores que contribuem nesse processo de ensino-aprendizagem; compreender as dificuldades na condução do ensino-aprendizagem na 1ª série em área de assentamento; investigar a relação entre a formação do professor e a prática pedagógica no processo de ensino-aprendizagem de uma escola multisseriada do campo.

Dando segmento à categoria *Práticas Pedagógicas*, identificamos mais seis pesquisas que fazem correlação ao *processo formativo*, destacando as influências e/ou implicações do processo formativo nas práticas pedagógicas. Entre as referidas pesquisas constatamos a existência de especificações diferentes: três estão direcionadas para os estudos nessas salas no município de Rorainópolis e as demais para as implicações do processo formativo nas práticas pedagógicas do professor no ensino de ciências naturais no mesmo município. Nesse grupo, um estudo trata mais especificamente sobre as metodologias de ensino de ciências naturais, e dois referem-se a turmas de 4ª série em salas desse tipo. Na sexta monografia, o estudo se volta para o entendimento da formação do professor e suas relações com a prática pedagógica na modalidade de ensino multisseriado.

Os objetivos destacados nesses estudos são: investigar as influências do processo formativo do professor do campo na sua prática pedagógica em ensino multisseriado; verificar a interferência da formação do professor do campo na sua atuação prática; compreender como o Ensino de Ciências Naturais é trabalhado nas áreas de assentamento; investigar a prática de ensino de ciências naturais na 4ª série do ensino fundamental numa sala favorável a este ensino de uma escola do campo e estudar as implicações do processo formativo dos professores para o Ensino de Ciências Naturais; e analisar como as atividades didáticas

metodológicas usadas nas atividades dos professores contribuem com o seu desenvolvimento profissional.

Ainda sobre a relação da formação com as práticas pedagógicas, um estudo estava voltado para a Filosofia da Educação nas práticas pedagógicas dos professores da Educação Infantil e outra pesquisa se voltou para a importância da prática pedagógica do professor um estudo realizado em escola da vicinal 18, do município de São Luiz do Anauá – RR.

Com relação ao termo processo formativo, duas pesquisas destacam a dificuldade de leitura dos educandos de uma sala multisseriada. Em dois estudos, procurou-se identificar as implicações da formação do professor em relação ao ensino-aprendizagem da leitura e escrita dos alunos das escolas investigadas.

No 24º resumo expandido identifica-se que a pesquisa foi voltada as implicações do processo formativo na relação professor-aluno, investigando-se como o processo formativo do professor influencia nessa relação.

No vigésimo e quinto, sexto e sétimo estudo foi possível identificarmos que os títulos trabalham na perspectiva da *formação inicial*, um pesquisando a perspectiva da formação inicial e suas implicações no processo de ensino-aprendizagem, e o segundo além da formação inicial, adentra na *formação continuada* do professor, limitando seu campo de pesquisa a turmas de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental e, por fim, trata da formação do professor do campo e o processo de ensino-aprendizagem em uma escola multisseriada nesse contexto.

Esses estudos procuram entender a formação do professor e suas implicações no processo de ensino-aprendizagem, averiguando como se dá a formação do educador de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental do magistério até sua formação universitária e continuada nos cursos promovidos pela Secretaria Municipal de Educação.

E, ainda seguindo a linha de *formação continuada*, temos três estudos, um que direciona seu olhar para entender como a formação continuada do professor do campo favorece a sua *prática pedagógica* e dois que se voltaram para os desafios e as perspectivas da formação continuada desses profissionais que atuam em escolas do campo nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Nestes, os objetivos propostos foram: refletir a formação do educador do campo através de sua prática pedagógica nas séries iniciais do Ensino Fundamental do campo, e o seguinte analisou os desafios e visões de uma escola.

No sentido de compreender qual a atuação do professor do campo existem duas pesquisas; uma delas investiga especificamente a realidade da Educação de Jovens e Adultos

no campo. Na questão relacionada à didática do professor aparece um estudo que trouxe como objetivo analisar os desafios e perspectivas didáticas do professor do campo.

Quanto à perspectiva de entendimento sobre a imagem do professor do campo na comunidade, temos um estudo realizado na comunidade no Assentamento Taboca, na vila São Sebastião do município do Cantá, no Estado de Roraima. Trabalhando a questão sobre a relação teoria e prática na ação do professor do campo, identificou-se uma pesquisa realizada em uma primeira série do Ensino Fundamental no Assentamento Paredão Novo, localizado no município de Alto Alegre/RR.

Dois estudos buscaram compreender a formação de professores e os reflexos dessa formação nas áreas de assentamento, o segundo com objetivo direcionado a analisar a prática de formação do professor indígena.

Os objetos de estudo pesquisados direcionam para uma leitura da *prática pedagógica* identificando as influências e a importância dos processos formativos na mudança do ensino nas áreas de assentamentos.

Passando para as análises das ideias centrais evidenciadas nos resumos expandidos, constatamos que entre as dificuldades em se trabalhar na realidade escolar do campo aparecem com grande ênfase as turmas multisseriadas e a necessidade de mudanças na prática pedagógica dos professores quem atuam no campo.

A reflexão sobre a formação de professores vem sendo defendida numa perspectiva de formação humana, contribuindo para, como nos diz Freire, o desvelar do mundo. Também a formação continuada é destacada como importante para os educadores e necessária no exercício de uma prática pedagógica que tem como base a relação intrínseca da teoria e prática.

Quanto às questões direcionadas à Política Pública na Educação do Campo, especialmente na área da formação do professor, constatamos uma crítica à sistemática de formação continuada, considerando que mesmo existindo iniciativas locais existe uma confusão sobre o diferencial entre a Educação do Campo e Educação Rural, processo esse que acaba refletindo no comprometimento do educador com as escolas do campo.

Quanto aos locais em que os estudos foram realizados, todos foram em assentamentos, e o processo de pesquisa foi realizado no período do estágio, a partir do quinto período, sendo construído no processo do curso até o final do mesmo, constituindo-se como critério para os estudantes o estágio na área de assentamento onde eles ou seus pais residem, nos Estados de Roraima e Amazonas.

As pesquisas foram realizadas nos assentamentos, a partir do estágio, construindo-se no curso. Os procedimentos metodológicos adotados nessas investigações consistiram de maneira geral em pesquisa de campo, com abordagens qualitativas, com uso em sua maioria das entrevistas como técnica de coleta dos dados, também, com observação participante, realizada no período de cada estágio dando origem aos relatórios através de diário de campo, bloco de anotações e roteiros orientados pelos professores de estágio.

Em relação aos resultados desses estudos podemos destacar como positivo o fato de que os estudantes evidenciaram em suas pesquisas a necessidade e importância da formação de professores do campo para a realização de uma prática de ensino consciente, voltado para o contexto local. Com relação aos aspectos salientados pelas pesquisas como negativos podemos destacar: dificuldades de participação dos professores em cursos, o descaso com as políticas de formação para o campo e a existência de processos formativos descontextualizados com a realidade do campo.

Esse conhecimento emerge a partir de práticas de investigação construídas coletivamente, utilizando abordagens metodológicas participativas, com temas emergentes do cotidiano da escola. Processo esse voltado para a realidade do campo na busca de compreensão de questões ligadas à formação e prática pedagógica do professor. Brandão (1995, p.41) destaca que:

O próprio trabalho pedagógico conscientizador deve partir da ideia de que, individualmente e coletivamente, o verdadeiro conhecimento não é uma aquisição de outro, mas uma construção com outros, a partir do diálogo fundado sobre as matrizes e representações da experiência vivida por cada sujeito, em cada cultura.

O autor salienta que o saber se constitui enquanto fruto de um processo coletivo, com o envolvimento dos participantes. Assim, nessa dinâmica de produção de saberes, professores e educandos vão descobrindo elementos que dão base para a reflexão e ação desse saber.

Nessa mesma lógica, Freire (1980), em suas reflexões, destaca que o ser humano precisa ser visto em situação, pois se encontra submerso em condições espaço-temporais que o influenciam e que ele igualmente influencia. Portanto, estaremos fortalecendo uma educação libertadora, em que os sujeitos tenham acesso à formação voltada para a construção de uma sensibilidade social, adquirindo fundamentos que sustentem a formação de uma prática social mais humana. Na formação, a Educação do Campo poderá ser um dos instrumentos de participação na luta por mudanças na sociedade.

Em nossa análise podemos dizer que a busca da compreensão da realidade está intrinsecamente ligado à busca pela reflexão, pois todo o processo educacional para Freire

(1979) o conhecimento adquire um sentido na medida em que toca nossa existência. Implica a reflexão sobre nós mesmos, o mundo e seu estar nele. Nesse processo destaca-se a pesquisa como facilitadora de um processo do ensino e aprendizagem. Ensino que se volte para o método e para o realismo, com intenção de transformar a educação em algo agradável e eficaz, priorizando a vida prática, como salienta Freire (2003, p.19), “A educação da resposta não ajuda em nada a curiosidade indispensável ao processo cognitivo. Ao contrário, ela enfatiza a memorização mecânica de conteúdos. Só uma educação da pergunta aguça, estimula e reforça a curiosidade”.

Um processo de ensino e aprendizagem contextualizado através da pesquisa contribui para o entendimento da realidade social. Para Freire (2001, p. 187), “[...] a curiosidade no sentido epistemológico é um adequar-se entre mente e circunstâncias neste adequar-se o que se pretende é conhecer a razão de ser dos fenômenos e dos objetos” em que a aproximação dá o sentido a um ensino significativo.

No processo educativo é fundamental a valorização dos diferentes saberes que, por sua vez, articulados através do diálogo como mediadores do processo de ensino e aprendizagem, partindo do pressuposto do respeito pelo conhecimento adquirido pelos sujeitos ao longo do seu percurso de vida, contribuem para o fortalecimento da identidade com a terra, com a cultura, com um projeto de sociedade.

Na perspectiva da Educação do Campo, o educador precisa entender que cada educando tem seu imaginário particular, nesse sentido, buscar as metodologias que possam favorecer o alcance do objetivo educacional. O que se pretende na educação do campo é construir uma proposta educacional que vai além do ensino e aprendizagem dos saberes necessários para a vivência na sociedade, pois está voltado para o desenvolvimento das várias dimensões do ser humano em vista ao seu processo de humanização. Nesse sentido, a escola não só reproduz ideologicamente a dominação, também resiste e cria condições para alterar essas condições como afirma Freire (2001, p. 30).

Numa prática educativa conservadora, ao ensinar os conteúdos procura ocultar a razão de ser de um sem-número de problemas, querendo acomodar, adaptar os educandos ao mundo dado [...] Já na prática educativa progressista se procura, ao ensinar os conteúdos, desocultar a razão de ser daqueles problemas, desafiando-os para que percebam que o mundo dado é um mundo dando-se, que pode ser mudado, transformado, reinventado.

A escola poderá ser um espaço de participação na luta por mudanças na sociedade como um todo, e dos educandos em particular, o que transforma o ato educativo num ato político. Para Freire, ensinar exige consciência do inacabado, ou seja, reconhecer que o

conhecimento está sempre se construindo, assim como o saber do professor. Nessa concepção, educar significa buscar sempre um novo, mesmo que este novo traga o risco.

A construção de uma escola democrática é um processo que exige paciência e persistência, sobretudo em sociedades como a nossa, de características autoritárias, como afirma Freire (2001, p. 1): “[...] há entre nós um gosto de mandar, de submeter os outros a ordens e determinações de tal modo incontido que, enfaixando nas mãos cinco centímetros de poder, o portador deste poder tende a transformá-lo em dez metros de arbítrio”. Trabalhar a perspectiva de uma escola que satisfaça a comunidade e a toda sociedade, não esquecendo o indivíduo em si, enquanto formadora de pessoas capacitadas profissionalmente, e ao mesmo tempo fomentar em seus sujeitos o sentido da solidariedade, é um desafio que se coloca hoje para a educação. Nesse sentido, o conflito é visto como um momento do amadurecimento, pois não existe um pensar único, será a partir das reflexões construídas que vamos avançando em nossos processos pessoais e fortalecendo nossas próprias concepções.

A busca da autonomia era realizada através da articulação que fazíamos naquele momento dos processos de formação específicos das práticas pedagógicas e dos estágios articulados a processos de investigação. Assim, o professor Ghedin destaca que no curso se desenvolvia a relação entre estágio e pesquisa que:

[...] Considero ser uma perspectiva inovadora da formação de professores atualmente, no sentido que é a pesquisa ou investigação enquanto instrumento sistemático, de reflexão que dá os aportes para através da aprendizagem da análise construir um conhecimento que possibilite mais autonomia ao professor, porque lhe dá os instrumentos para a compreensão crítica da realidade isto era uma inovação daquele curso, que nasceu digamos assim da reflexão de estudo de um grupo de professores da escola normal superior, como este grupo de professores também seriam os professores do curso, então esse projeto foi assumido justamente com essas intencionalidades na formação do professor do campo tendo em vista a formação do professor enquanto intelectual crítico da cultura [...]. (Professor Ghedin, 2010)

A pesquisa como princípio educativo na formação do docente era enfatizada como atividade acadêmico-científica emergindo a proposta da construção das monografias a partir do processo do estágio curricular. A compreensão existente sobre a pesquisa no estágio era de que:

[...] o que nos interessa nessa prática de estágio com pesquisa não é formar o pesquisador estrito senso, mas é um exercício pedagógico de reflexão tendo os instrumentos de conhecimentos científicos a disposição dos professores no sentido do processo formativo, em que ele adquire os fundamentos e a prática básica e fundamental para aprender a lidar com o conhecimento e com a produção do conhecimento da ciência e da educação as quais ele faz parte. (Professor Ghedin, 2010)

A proposta do curso evidenciada no depoimento defende a produção do conhecimento através das atividades ensino, pesquisa e extensão. Nesse sentido, o Estágio Curricular constitui-se como componente fundamental no projeto do curso. Essa emersão nos assentamentos contribuiu na contextualização, tornando o processo de ensino aprendizagem um contexto de significados.

A tarefa mais urgente no campo educativo consiste em ajudar na formação de um cidadão capaz de viver em um mundo interconectado e interdependente, mas respondendo às crescentes exigências da justiça e da solidariedade entre homens e povos. Os processos educativos precisam nessa perspectiva ter a pessoa humana como centro da sociedade, criadora da cultura e protagonista da história (FREIRE, 2000).

De acordo com a análise das entrevistas realizadas com os professores de estágio e coordenação na relação com o projeto do curso e relatórios do mesmo, foi possível identificarmos características que evidenciaram a existência de elementos construtivos de uma proposta pedagógica com a preocupação com a formação crítica. Nesse sentido, a proposta do curso considera inseparável a teoria e a prática, defendendo a necessidade de uma formação geral no direcionamento da prática pedagógica.

No desenvolvimento do curso, muitos professores fizeram uso de instrumentos didático-pedagógicos que contribuíram para o processo educativo problematizador, dialógico e participativo. Também evidenciamos que, em sua execução, o caráter sistemático através dos planejamentos, relatórios, avaliação do processo educativo em cada etapa, produção do material didático, encontros de socialização prévia e final das pesquisas realizadas no decorrer do processo, possibilitou a construção de um movimento de ação e de reflexão dos saberes produzidos.

Na UEA, constituiu-se assim a materialidade de uma ação educativa e de práticas de organização coletiva na relação com os movimentos sociais do campo, expressando um comprometimento político. Porém, no processo formativo dos educadores, falta avançar na direção de um entendimento da economia popular, de novas formas de produção na identidade com a terra, com a cultura, com um projeto de sociedade.

A concepção de educação que os movimentos sociais do campo têm construído poderá contribuir para ampliar o entendimento da formação do(a) educador(a) e possibilitar a compreensão dos fundamentos da educação visando ao entendimento da sociedade. Nesse sentido, evidenciamos que o referencial teórico defendido no Convênio UEA, INCRA e PRONERA teve como intencionalidade uma formação crítica do trabalhador e de uma escola

contextualizada na realidade amazônica. Essa perspectiva foi construída na dinâmica do curso, na relação com os fundamentos da Educação do Campo permeada por conflitos e resistências que expressaram as dificuldades, mas também os avanços conquistados nessa caminhada frente aos desafios desse contexto.

Olhando a educação como uma construção social, entendemos que pode contribuir para mudanças e ir contra a estrutura social de desigualdade ao construir, a partir dos saberes próprios dos sujeitos do campo em relação aos conteúdos espaços de discussão coletiva nas escolas. Ao fazer isso, os professores e as professoras estarão atuando como intelectuais transformadores de uma estrutura de dominação e opressão.

Segundo Caldart (2004), lutar por uma educação nessa perspectiva constitui-se em uma estratégia para o desenvolvimento comunitário, estabelecendo-se o vínculo da educação com o projeto social do país. A Educação do Campo participa do debate sobre o projeto popular brasileiro, destacando a importância do desenvolvimento do campo nesse projeto.

O estágio no desenvolvimento das pesquisas repercutiu nas práticas docentes dos(as) professores(as) da UEA: nessa dinâmica de aprendizagem, os educandos e educadores foram se transformando em reais sujeitos da construção e reconstrução do conhecimento. Estes reconhecem que a relação professor(a)-aluno(a) possibilitou o repensar da formação docente. Esse processo de diálogo tornou-se um elemento norteador nas relações em torno do estágio nas escolas nos assentamentos.

Freire (1993) constata a existência de uma relação desigual estabelecida pela ausência de relações dialogais na sociedade. A cultura do silêncio desenvolvida pelo não diálogo em um processo social de caráter opressor faz emergir no homem a submissão. Diante de uma situação em que o homem é alienado, existe a necessidade de que a ausência do diálogo seja contraposta, gerando a aquisição de uma postura crítica diante dos problemas do mundo.

Freire (2001/2004) destaca o diálogo, focaliza não só a libertação da voz da palavra, mas essencialmente a desmistificação de falsas verdades que calam o sujeito. Assim, constitui-se como elemento fundamental na práxis social, numa ação educativa, torna-se a essência da educação na concretização do próprio exercício para a liberdade. Teoria e prática pedagógica estão inteiramente envolvidas pelo diálogo, possibilitando o desenvolvimento crítico na relação educador e educando.

A formação universitária precisa fomentar espaços para discussões éticas, ultrapassando os limites técnicos e teóricos, destacando nesse processo o diálogo enquanto ato de comunicação, debate de ideias que dão o sentido às ações humanas. O processo pedagógico está sempre nutrido de uma finalidade, e o diálogo não é apenas um comunicado

dirigido, pois, para Freire (2004, p. 78) “[...] a existência humana não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo”.

A relação dialógica se constitui a partir da necessidade existencial do ser humano, assume relevante importância no processo ensino-aprendizagem, como meio de problematização, de reflexão e apreensão dos conteúdos e do mundo. A busca para alcançarmos a libertação ocorre na relação da teoria com a prática construtora da práxis, num processo que contribui para a formação da autonomia do sujeito em suas decisões.

Considerando como objetivo a humanização do ser, o ato pedagógico, na perspectiva libertadora, é um trabalho desafiador que tem como finalidade a formação humana, possibilitada através de uma prática educativa problematizadora, gerando nesse processo a consciência crítica, o desocultamento da realidade, fruto da ação dialógica (FREIRE, 1993).

Esse compromisso no processo de humanização poderá conduzir os educadores à participação na construção de mudanças na sociedade como um todo, e os educandos em particular, o que transforma o ato educativo num ato político. Assim, os representantes dos movimentos sociais, das comunidades camponesas, nesse contexto, lutam por políticas públicas específicas para que essa população tenha seus direitos garantidos dentro da educação.

Freire trouxe em suas considerações a crítica a um ensino sem significado para os sujeitos das camadas populares, a denúncia de práticas de educação bancária, trazendo a contribuição sobre a reflexão da prática para revigorá-la. Destaca-se a intencionalidade política de sua práxis e a construção de uma proposta educativa entendida como instrumento de transformação da consciência e da existência das pessoas no mundo e com o mundo.

As discussões iniciais tecidas neste capítulo apontam para o fato de que os desafios na busca da profissionalização do professor passam primeiro pela construção da sua identidade enquanto professor inserido numa classe social. Destaca-se que o estágio não é autônomo; necessita de todas as disciplinas que envolvem o curso de formação, ou seja, de uma ação articulada, possibilitando compreender dimensões dos saberes teórico-práticos a partir do contato com a realidade. A função de orientação no estágio pode ser compreendida como um processo em que se dá um acompanhamento em vista do desenvolvimento humano e profissional do estudante.

5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

No decorrer dessa pesquisa procuramos compreender como o referencial teórico-prático da Educação do Campo se constituiu enquanto princípio orientador no Curso de Formação de Professores para o Ensino Fundamental, em Áreas de Reforma Agrária, nos Estados de Roraima e Amazonas, no convênio realizado entre a UEA, o INCRA e o PRONERA.

A Educação do Campo é mais ampla do que a educação escolar do campo, e os processos formativos de professores precisam incorporar a preocupação com o contexto social, relações sociais estabelecidas pela cultura, pela forma de vida, pela identidade do trabalhador do campo, o que implica um conhecimento para dar conta dessa especificidade. Pois, são inúmeras as dificuldades enfrentadas pelos professores na região amazônica, que convivem com problemas como conflitos fundiários e a questão ambiental num contexto com uma peculiaridade que envolve as questões das águas e das florestas.

Pensar a educação escolar do campo implica em pensar uma escola que se preocupe em ter como ponto de partida esse contexto cultural, pré-requisito fundamental para a elaboração de propostas formativas voltadas à qualificação profissional de professores para a prática pedagógica nessa realidade social.

Assim, nesse estudo identificamos que inicialmente o curso não apresentava a especificidade da Educação do Campo, esta se constituiu no caminhar, nas relações, no esforço e aprendizado dos próprios professores em busca de compreender esse fundamento, esse esforço ia se delineando através dos planejamentos, atividades realizadas e nas reflexões produzidas pelos professores envolvidos, com maior evidência entre os que acompanharam os estudantes no decorrer da orientação das monografias de conclusão do curso realizadas no estágio curricular do mesmo, voltadas a realidade dos assentamentos.

Comprendemos que nessa trajetória gerou-se uma reflexão, incorporando uma dimensão crítica, trazendo como característica principal o repensar do processo, considerando a questão da diversidade e tomando como referência essa característica específica da Educação do Campo nos Estados de Roraima e Amazonas.

Dessa forma, pensar na formação de professores do campo nos remete à necessidade de repensar a construção dos currículos dos cursos, considerando que no decorrer dessa formação fomos construindo a compreensão da identidade do trabalhador do campo, e nossa reflexão hoje nos permite dizer que o processo formativo não pode existir sem a compreensão da realidade do trabalho nesse contexto.

Nesse sentido, uma das dificuldades apontadas pelo estudo foi o fato de que os professores do curso ou a maioria deles não tinha uma identidade com o campo e não tem até hoje. A partir das análises, podemos dizer que o problema não era simplesmente não ter uma identidade com o campo, embora essa questão tenha vindo à tona, gerando o seguinte questionamento: como podemos instituir processos de formação da identidade da Educação do Campo com sujeitos que conduzem esse processo sem uma compreensão desse contexto?

Essa preocupação evidencia que precisamos considerar as especificidades próprias de cada realidade cultural, pois estas carregam um saber produzido, um saber construído. Assim, a formação na universidade é geradora de contradições, embates, elementos que se constituem como parte desse processo, gerando outras possibilidades que só são possíveis a partir do envolvimento dos movimentos sociais. Nesse contexto, é um grande desafio não perder de vista o protagonismo dos movimentos sociais populares fortalecendo uma proposta de formação docente voltada para os interesses das classes populares.

Nessa experiência de formação docente voltada para os interesses das camadas populares a partir da Educação do Campo foram evidenciados equívocos em grande parte decorrente da falta de maior clareza sobre a Educação do Campo, desdobrando-se em limites como: ausência de uma maior ênfase voltada ao processo produtivo na relação com as questões amazônicas, considerando que a proposta de currículo era a mesma do curso da instituição; problemas originados do orçamento, interferindo no decorrer do processo de execução do curso, comprometendo a condução pedagógica e gerando tensões e conflitos que permearam as relações nesse processo; e a rotatividade da coordenação como expressão da dificuldade de atuação no coletivo.

Tais situações foram expressas nos momentos em que as atividades não foram bem-sucedidas, trazendo à tona a necessidade de reelaboração constante não só do processo, mas também do próprio projeto. Também ficou evidenciado na organização e no funcionamento do curso que não houve a participação de representante dos movimentos sociais populares na gestão do curso.

Quanto às possibilidades, poderíamos dizer que o estudo do referencial da Educação do Campo trouxe elementos importantes que possibilitam a construção de um processo formativo significativo com base na pesquisa. Assim, foi possível identificarmos características que mostraram na prática a existência de elementos construtivos de uma proposta pedagógica com a preocupação com a formação crítica. Na metodologia de ensino e na escolha do corpo docente houveram algumas diferenças que contribuíram para que os

conteúdos fossem desenvolvidos a partir das experiências dos(as) educandos(as) em seus aspectos social, econômico, político e cultural.

A proposta do curso defendia a necessidade de uma formação geral no direcionamento da prática pedagógica. Assim, sua proposta curricular fez uso de instrumentos didático-pedagógicos que contribuíram no processo educativo problematizador, dialógico e participativo. Também evidenciamos em sua execução o caráter sistemático, através dos planejamentos, relatórios, avaliação do processo educativo em cada etapa, produção do material didático, encontros de socialização prévia e final das pesquisas realizadas no decorrer do curso gerador do movimento da ação e da reflexão dos saberes produzidos, expressando um comprometimento político.

O diálogo foi evidenciado como princípio pedagógico nesse processo, considerando que houve o exercício de uma gestão compartilhada, que compreende a coordenação colegiada e planejamento coletivo com os professores.

Embora o projeto do curso não tenha sido específico, incorporou as propostas da Educação do Campo, possibilitando repensar a formação docente. Um dos destaques é a presença marcante da concepção de educação de Paulo Freire em sua metodologia. Verificamos momentos de construção coletiva, de gestão compartilhada que perpassa o trabalho, nas diversas etapas e processos organizativos, desde o planejamento até vivência da sala de aula, com a participação de professores e estudantes do curso.

Inicialmente, prevaleceram as iniciativas de pessoas, e este fato traz à tona a necessidade de avançarmos na construção de coletivos, embora o curso tenha contribuído para a formação de grupos no espaço institucional. Processo evidenciado no curso que destacou o compromisso com a reflexão acerca dos desafios postos à formação de educadores, buscando contemplar as questões vividas pelos povos do campo como elemento necessário para o fortalecimento de um processo educacional voltado para uma educação libertadora, pois sabemos que ninguém nasce educador, nós nos tornamos quando, no processo de nossas vidas, vamos convivendo dentro de um determinado grupo, tecendo relações com outros, aprendendo, ensinando, construindo nossa identidade.

A Educação do Campo carrega em si uma perspectiva educacional libertadora, apresenta aspectos de potencialidades que fazem possível aos seus sujeitos o entendimento da sua própria vida, propondo uma pedagogia com o oprimido e não para o oprimido. Esse processo formativo foi uma experiência significativa em relação aos cursos superiores de formação de professores para o campo no país. Uma experiência inédita, se considerarmos que, embora existam outros cursos dessa natureza, este foi realizado entre dois Estados da

Região Norte, o que representa para as Universidades dessa região um desafio que se expressa nas cobranças e reflexões no sentido de novos formatos curriculares, práticas de ensino-aprendizagem e sistema de avaliação voltado para determinadas especificidades, como é o caso da Educação do Campo. Na UEA, constituiu-se assim a materialidade de uma ação educativa e de práticas de organização coletiva comprometidas com a formação de educadores populares.

Na direção do que está exposto, desenvolvemos nesta pesquisa a seguinte tese: o processo de iniciação à pesquisa na perspectiva da Educação do Campo se constitui numa referência para a formação político-pedagógica de professores que atuam em escolas do campo no contexto amazônico. Defendemos essa tese entendendo que um dos grandes desafios da formação do educador configura-se na concretização de uma proposta formativa que possibilite a sustentação dos fundamentos teórico-práticos da educação. Nesse sentido, a concepção de educação que os movimentos sociais do campo têm construído poderá ampliar o entendimento da formação do(a) educador(a) e possibilitar a compreensão dos fundamentos da educação, contribuindo para a construção de políticas públicas de formação de educadores.

Os Movimentos Sociais Populares veem na ação da Educação do Campo um instrumento propício a uma reflexão crítica das condições estabelecidas na realidade e, a partir desse entendimento, propõe um novo projeto social, o qual visa, entre outras questões, avançar na direção de uma economia popular, buscando novas formas de produção na identidade com a terra, com a cultura, com um projeto de sociedade.

Pensar esse a Educação do Campo na Amazônia, nos Estados do Amazonas e Roraima carrega uma complexidade, pois é preciso considerar três realidades que são específicas dessa região, que são os agricultores, os indígenas e os ribeirinhos. Temos, por um lado, essa dificuldade, por outro, a necessidade de maior compreensão desses diferentes contextos se quisermos que a Educação do Campo, contribua na formação do trabalhador do campo. Assim, essa reflexão da experiência de formação de professores identificou a pesquisa como um princípio norteador.

Salientamos os cursos de formação de professores, nos quais, mesmo sem perder de vista a formação técnico-científica, buscam em sua dimensão política contribuir na construção de uma escola pública popular.

Nesse sentido, o estudo dessas experiências está apenas iniciando, e o conhecimento sobre formação docente, em alguns aspectos pode nos ajudar na compreensão de como fazer da formação um espaço significativo para as mudanças necessárias para a transformação educacional. Assim, poderemos avançar na compreensão de questões como: Quais são os princípios da formação de professores na perspectiva das classes populares? Quais os

caminhos metodológicos que podem ser percorridos nesses processos? Como construir uma valorização do específico identificado nesses percursos formativos?

Destacamos que o processo de construção dessa pesquisa possibilitou uma leitura entre as várias possíveis; salientamos também que as questões abordadas no corpo da tese expressam um texto em construção que deverá ser muitas vezes reescrito e aprofundado pela incorporação das contribuições dos leitores e das leitoras interessados em dialogar e produzir outros saberes. Somos cientes de que uma pesquisa não se configura num trabalho individual e sim num processo de caráter coletivo.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. **Escola Reflexiva e Nova Racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- ALMEIDA, Rejane C. Medeiros de. Educação e movimentos sociais: uma experiência de formação de professores do Campo no Estado do Tocantins. **Anais do Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste - EPENN**, 20, Manaus-AM, 2011. CD-ROM.
- ALMEIDA, Whasgthon Aguiar de; SILVA, William Costa da; FILHO, Virgílio Bandeira do Nascimento. O processo de estágio na formação do professor – pesquisador: uma experiência no contexto campesino. **Anais do Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste - EPENN**, 20, Manaus-AM, 2011. CD-ROM.
- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado. 2 ed. Trad: Walter Evangelista e M. Laura de Castro. RJ: Edições Graal, 1985.
- ALVES, Gilberto Luiz. Discursos sobre educação no campo: ou de como a teoria pode colocar um pouco de luz num campo muito obscuro. In: ALVES, Gilberto Luiz. **Educação no campo**: recortes no tempo e no espaço. Campinas: Autores Associados, 2009.
- ANDRÉ, Marli (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papirus, 2002.
- ARANHA, Maria Lucia. **História da educação**. 2ªed. São Paulo. Moderna 2006.
- ARROYO, Miguel G. In: KOLLING, Edgar Jorge. NERY, Ir. MOLINA, M. C.A **Educação Básica e o Movimento social do Campo**. Vol.1.1999.
- _____. Por um Tratamento Público da Educação do Campo. IN: MOLINA, Jesus. (org.) **Por Uma Educação do Campo**. 5ªed. , Brasília: Articulação Nacional, 2004.
- _____. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- BATISTA, Maria do Socorro Xavier. O campo como território de conflitos, de lutas sociais e movimentos populares. In: SCOCUGLIA, Afonso Celso; JEZINE, Edineide (Orgs.). **Educação Popular e movimentos sociais**. João Pessoa: Universitária, 2006.
- _____. Movimentos Sociais e Educação do Campo (Re) construindo Território e a Identidade Camponesa. In: ALMEIDA, Maria de Lourdes. P. e JEZINE, Edineide. (Orgs.). **Educação e Movimento Sociais**: novos olhares. Campinas, SP: Alínea, 2007.
- BEZERRA NETO, Luiz. A educação rural no contexto do MST. In **Educação no campo**: recortes no tempo e no espaço/Gilberto Luiz Alves (org.). Campinas: autores Associados, 2009.
- _____. **Sem – Terra aprende e ensina**: estudos sobre as práticas educativas do movimento dos trabalhadores rurais. Campinas: Autores Associados, 1999.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Os caminhos cruzados: formas de pensar e realizar a educação na América latina. In: GADOTTI, Moacir, TORES, Carlos A. **Educação popular utopia latino-americana**. São Paulo: USP, 1994.

BRASIL, Ministério da Educação e Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Nº 9.394/96. Brasília, 1996.

BRASIL. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Resolução nº 01, de 03 de abril de 2002. In KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; osfs CALDART, Roseli Salete (Orgs.). **Educação do Campo: Identidades e Políticas Públicas**. Brasília, 2002. Coleção Por uma Educação do Campo, nº. 4.

CASTRO, Marta Luz Sisson de. Metodologia da pesquisa qualitativa: revendo as idéias de Egon Guba. In: **Paradigmas e metodologias de pesquisa educacional: notas e reflexões**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para construção do Projeto Político-Pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna, JESUS, Sônia M. S. Azevedo de (orgs). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Vol. 5. Brasília, 2004.

_____. **Pedagogia do Movimento sem Terra: escola é mais do que escola**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

_____. **Pedagogia do Movimento sem Terra**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CONCEIÇÃO, Darinêz de Lima; MONTEIRO, Albene Lis; PENA, Selma Costa. A valorização da diversidade como garantia do direito à educação de qualidade na formação continuada de professores do campo. **Anais do Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste - EPENN**, 20, Manaus-AM, 2011. CD-ROM.

CORAGEM, Amarilis. Feito a várias mãos: encadernando memórias. **Anais do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE**, 15, Belo Horizonte – MG, 2010.

CORRÊA, Ana Laura dos Reis; HESS, Bernard Herman; COSTA, Deane Maria Fonsêca de Castro e. Sobre os disfarces da literatura. **Anais do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE**, 15, Belo Horizonte – MG, 2010.

COSTA, Beatriz. Para analisar uma prática de educação popular. **Cadernos de Educação Popular**, 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1984.

COSTA, Lucinete Gadelha da. Educação do campo: processos educativos advindos da educação popular. **Anais do Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste - EPENN**, 20, Manaus-AM, 2011. CD-ROM.

DECLARAÇÃO FINAL. Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo. Por Uma Política Pública de Educação do Campo, 2, Luziânia -GO, 02 a 06 de agosto de 2004. Disponível em: http://www.cnbb.org.br/documento_geral/. Acesso em 12 nov. 2011.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 6ªed. Campinas: Autores Associados, 1997.

_____. Professor do futuro e reconstrução do conhecimento. In: MACIEL, Lizete S. Bomura e NETO, Alexandre S. (Orgs.). **Formação de professores: passado, presente e futuro**. São Paulo: Cortez, 2004.

DIAS, Alder Sousa; COSTA, Eliane Miranda. Formação de educadores/ras: uma análise epistemológica da licenciatura em educação do campo. **Anais do Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste - EPENN**, 20, Manaus-AM, 2011. CD-ROM.

EZPELETA, Justa, ROCKWELL. Elsie. **Pesquisa participante**. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1989.

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna. O Campo da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de. (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, caderno n. 5).

_____; WELCH, Clifford Andrew. **Campesinato e agronegócio da laranja nos EUA e Brasil**. In: FERNANDES, Bernardo Mançano. (Org.) 1. Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

FERREIRA, Maria Jucilene Lima. A docência em assentamentos do MST: o fazer docente no contexto da luta pela terra. Anais do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino - ENDIPE, 13, Recife-PE, 2006.

FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis. A construção coletiva de um currículo para a formação de professoras e professores de matemática da educação do campo. **Anais do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE**, 15, Belo Horizonte – MG, 2010.

FORMAÇÃO e trabalho docente em escolas multisseriadas: convergências e tensões entre as políticas e práticas de educação do campo no Brasil. Anais do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE, 15, Belo Horizonte – MG, 2010.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. 14º ed. São Paulo. Olho d'água 2003.

_____. ARAÚJO, Ana Maria. (ORG.). **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: UNESP 2001.

_____. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1992.

_____. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro. Paz e terra 2002.

_____. **Educação e mudança**. 24º ed. Rio de Janeiro. Paz e terra, 2001.

_____. **Educação na cidade**. 5º ed. São Paulo. Cortez, 1991.

_____. GUIMARÃES, Sérgio. **Aprendendo com a própria história**. 2º ed. Rio de Janeiro: Paz e terra 2001.

_____. **Conscientização: Teoria e prática da libertação**. 3º ed. São Paulo. Centauro 1980.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro. 46 ed.: Paz e Terra, 2005.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 39º ed. Rio de Janeiro Paz e terra. 2004.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da Esperança: em reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da indignação**. São Paulo: UNESP 2000.

_____. **Política e Educação**. Indaiatuba: Villa das Letras. 8ª Ed.1993.

FREITAS, Emília Patrícia de; VIDAL, Fabiana Souto Lima; BARRETO, Magna Sales, Formação de professores: uma análise do estado do conhecimento do 19º EPENN. **Anais do Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste - EPENN**, 20, Manaus-AM, 2011. CD-ROM.

FREITAS, Luiz Carlos de. Organização do Trabalho Pedagógico. **Revista de Estudos**, Novo Hamburgo, Ano 14, nº 1, julho 1991.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez 1991.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. São Paulo, Cortez, 2001.

_____. **Escola Cidadã: uma aula sobre a autonomia da Escola**. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. Para chegar lá juntos e em tempo: Caminhos e significados da educação popular em diferentes contextos. In: perspectivas atuais da educação. Porto Alegre: Artmed, 2000. Disponível em: http://www.educacaoonline.pro.br/para_chegar_la_juntos.asp?f_id_artigo=182. Acesso em 21 mai. 2005.

GHEDIN, Evandro. PIMENTA, Selma Garrido. **Professor reflexivo no Brasil**. São Paulo. Cortez 2002.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**. Rumo a uma Pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e educação**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 5).

GRAMSCI. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 8ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

GRECO, Milton. **Educação superior para a construção de projetos de vida**. São Paulo: Salesiana, 2002.

HAESBAERT, Rogério. Definindo território para entender a desterritorialização. In: **O mito da desterritorialização**. Rio de Janeiro: Bertoud Brasil, 2004.

HAGE, Salomão Mufarrej. Transgredindo o Paradigma (multi) seriado nas Escolas do Campo. **Anais do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE**, 15, Belo Horizonte – MG, 2010.

HOLLIDAY, Oscar Jara. **Para sistematizar experiências**. João Pessoa: Universitária/UFPB, 1995.

LIMA, Maria Emília Caixeta de Castro (coordenadora). Leitura e escrita em contexto de formação de professores do campo. **Anais do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE**, 15, Belo Horizonte – MG, 2010.

LIMA, Maria Emilia Caixeta de Castro; PAULA, Helder de Figueiredo e. Leitura de textos didáticos de ciências e ideologia. **Anais do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE**, 15, Belo Horizonte – MG, 2010.

LÜDKE, Menga (Coord.). **O professor e a pesquisa**. Campinas: Papyrus, 2001.

JEZINE, Edineide. Educação e Movimentos Sociais Hoje In: ALMEIDA, Maria de Lourdes. P e JEZINE, Edineide. (Orgs.). Educação e Movimento Sociais: novos olhares. Campinas, SP: Alínea, 2007.

MACEDO, Marinalva Sousa; DINIZ, Diana Costa; COUTINHO, Adelaide Ferreira et al. **Política de formação de professores e o projeto político pedagógico para a educação básica do campo**. **Anais do Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste - EPENN**, 20, Manaus-AM, 2011. CD-ROM.

MACHADO, Carmem Lucia Bezerra (Org.); CAMPOS, C.S.S. (Org.); PALUDO Conceição (Org.). **Teoria e prática da Educação do campo: análise de experiências**. Brasília: MDA, 2008.

MACHADO, Maria Zélia Versiani. Narrativas de vida na formação de professores do campo. **Anais do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE**, 15, Belo Horizonte – MG, 2010.

MACHADO, Maria Zélia Versiani (COORDENADORA). Linguagens estéticas em contexto de formação de professores do campo. **Anais do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE**, 15, Belo Horizonte – MG, 2010.

MANACORDA, Mário A. **O princípio educativo em Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

MARTINS, José de Souza. **A sociedade vista do abismo; novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais**. Petrópolis, R.J: Vozes, 2002.

MELLO, Guiomar Namó de, (1998). **Da competência técnica ao compromisso político**. 12. ed. São Paulo: Cortez, (Série Magistério de 1º grau).

MELO NETO, Francisco de, SCOCUGLIA, Afonso Celso (org.). **Educação popular: outros caminhos**. João Pessoa: Universitária/UFPB, 1999.

MOLINA, Mônica Castagna, JESUS, Sônia M. S. Azevedo de (orgs). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Vol. 5. Brasília, 2004.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. **Currículo, cultura e formação de Professores. Educar**, Curitiba, n. 17, p. 39-52. 2001. Editora da UFPR.

NILDELCOFF, Maria Teresa Lima. **Escola para o povo**. trad. João Silvério Trevisan. 37. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

NÓVOA, A. Universidade e formação docente. Entrevista. **Interface- comunicação, Saúde e Educação**, v, n7, p.129-37, agosto de 2000.

OLIVEIRA, Lia Maria Teixeira de. Educação do Campo e identidades docentes: experiências que se efetivam entre permanências e ambigüidades. **Anais do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE**, 14, Rio Grande do Sul, 2008.

PAIVA, Maria Cristina Leandro de. As formadoras de professores da educação infantil e os saberes da atuação docente. **Anais do Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste - EPENN**, 20, Manaus-AM, 2011. CD-ROM.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação Popular e Educação de Adultos**. São Paulo: Loyola, 1987.

PALUDO. Conceição . Educação Popular em busca de alternativas: uma leitura desde o Campo Democrático Popular:Porto Alegre: Tomo Editorial, 2001.

PEREIRA, Antônio Pereira. **Pedagogia do Movimento Camponês na Paraíba: das Ligas aos Assentamentos Rurais**. João Pessoa: Idéias/ Universitária, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido. LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. São Paulo Cortez, 2004.

PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA. Curso Normal Superior. Relatório. Manaus: UEA/INCRA(RR/AM)/PRONERA, 2004.

PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA. Curso Normal Superior. II Relatório. Manaus: UEA/INCRA(RR/AM)/PRONERA, 2005.

PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA. Curso Normal Superior. III Relatório. Manaus: UEA/INCRA(RR/AM)/PRONERA, 2005a.

PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA. Curso Normal Superior. IV Relatório. Manaus: UEA/INCRA(RR/AM)/PRONERA, 2006.

PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA. Curso Normal Superior. V Relatório. Manaus: UEA/INCRA(RR/AM)/PRONERA, 2006a.

PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA. Curso Normal Superior. VI Relatório. Manaus: UEA/INCRA(RR/AM)/PRONERA, 2007.

PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA. Curso Normal Superior. VII Relatório. Manaus: UEA/INCRA(RR/AM)/PRONERA, 2007a.

PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA. Curso Normal Superior. VIII Relatório. Manaus: UEA/INCRA(RR/AM)/PRONERA, 2008.

PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA. Curso Normal Superior. IX Relatório. Manaus: UEA/INCRA(RR/AM)/PRONERA, 2009.

PROJETO PEDAGÓGICO DO ESTÁGIO CURRICULAR. Curso Normal Superior. Fundamentos teórico-metodológicos para formação do professor reflexivo-pesquisador no processo de estágio. Manaus: Universidade do Estado do Amazonas: 2003.

PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO NORMAL SUPERIOR. Convênio entre UEA, O INCRA e o PRONERA. Manaus, outubro de 2003.

RAMOS, Marise Nogueira, MOREIRA, SANTOS, Telma Maria Clarice Aparecida dos. (Coord.). **Referências para uma política nacional de educação do campo** - GPTEC: Caderno de Subsídios. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2004.

ROCHA, Simone Albuquerque da. **Professores do campo e a constituição de sua profissionalidade: por entre as águas, matas e pedras... Anais do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE**, 14, Rio Grande do Sul, 2008.

SANTOS, Fábio Josué Souza dos. Políticas educacionais, modernização pedagógica e racionalização do trabalho docente nas escolas do campo: um enfoque sobre as classes multisseriadas. **Anais do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE**, 15, Belo Horizonte – MG, 2010.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antônio (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicação Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional, 1992.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **A História das idéias de Paulo Freire e a atual crise de Paradigmas** João Pessoa: Universitária. 1997.

SILVA, Ilsen Chaves da. Práticas pedagógicas em escolas multisseriadas: entre tensões e interações, a importância da formação dos professores. **Anais do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE**, 15, Belo Horizonte – MG, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

SOARES, Ana Paula Aguiar. O Estágio Supervisionado e os Desafios para Estudantes-Estagiários e para o Professor Supervisor In: GUEDIN, Evandro (Org.). **Interface entre Educação do Campo e Educação de Jovens e Adultos**. Manaus: UEA/Valer, 2008.

SOUTO, Kely Cristina Nogueira; MARTINS, Raquel Márcia Fontes; SOUZA, Maria José Francisco de. Pedagogia da terra e a escrita da monografia: a escolha dos temas com a delimitação dos objetos de estudo e os desafios do processo de produção dos textos. **Anais do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE**, 15, Belo Horizonte – MG, 2010.

SOUZA, Maria Antônia de. Educação do campo: dificuldades na prática educativa e potencialidades no processo formativo. **Anais do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE**, 14, Rio Grande do Sul, 2008. CD-ROM.

SOUZA, Maria Antônia de. Educação do campo: dificuldades na prática educativa e potencialidades no processo formativo. **Anais do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE**, 14, Rio Grande do Sul, 2008. CD-ROM.

SOUZA, Maria Antônia de. **Educação do campo: propostas e práticas pedagógicas do MST**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

SOUZA, Nazaré Serrat Diniz de. Produção científica no Brasil acerca da pedagogia da alternância no período 1999-2009. **Anais do Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste - EPENN**, 20, Manaus-AM, 2011. CD-ROM.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. 3. ed. São Paulo: Nacional, 1971.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. A pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1992.

VARGAS, Jorge Osório. As polêmicas e a afirmação da educação popular na América Latina. In: GARCIA, Pedro Benjamim, et al. **O pêndulo das ideologias: a educação popular e o desafio da pós-modernidade**. trad. Jorge V. Munõz, Cristiane M. Muñoz. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de Didática**. 2. Ed. Campinas, Papirus, 1992.

VIEIRA, Pinto. **Ciência e existência – problemas filosóficos da pesquisa científica**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

WARREN, Ilse Scherer. **Redes de Movimentos Sociais**. 3 ed. São Paulo. Abril, 2005.

ZEICHNER, Kenneth M. **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo horizonte: Autêntica, 2002.

ANEXO I

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

A “EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM REFERENCIAL PARA A FORMAÇÃO DO (A) EDUCADOR (A)”, está sendo desenvolvida por Lucinete Gadelha da Costa, aluna do Curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação do (a) Professor (a) Dra. Maria do Socorro Xavier Batista.

Tem por objetivo geral compreender a Educação do Campo como um referencial para a formação do educador e da educadora no âmbito da realidade de áreas de assentamento no Amazonas. Os Objetivos específicos são: identificar os princípios da proposta de formação de educadores contida nos documentos da Educação do Campo; identificar os princípios da Educação do Campo no Projeto do Curso; mapear através de entrevistas a concepção de Educação do Campo dos sujeitos envolvidos neste processo de formação e verificar através das análises das monografias sobre a formação de professores a concepção de Educação do Campo existente entre os sujeitos envolvidos na pesquisa (professores) a respeito da Educação de seu caráter “popular”, na perspectiva da educação do campo.

No presente estudo, temos como referência empírica o Curso de Formação de Professores da Universidade do Estado do Amazonas – UEA em convênio com o INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária) e o PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária). Quanto aos procedimentos de coleta de dados pretendemos utilizar a entrevista semi-estruturada, a ser realizada com uma representação de cinco alunos de cada turma uma do Amazonas e outra de Roraima que atuavam como professores antes do curso e permanecem exercendo a profissão de professores nos assentamentos e que tenham em suas monografias desenvolvidas temas relacionados à formação de professores. Também, entrevistaremos dois professores do curso, especificamente da disciplina de Estágio Curricular e o coordenador geral do curso e a coordenadora pedagógica. Neste estudo pretendemos desenvolver uma abordagem qualitativa de caráter dialético, considerando o objeto de estudo.

A finalidade deste trabalho é contribuir para a explicitação de elementos que poderão servir como referência na formação de professores que atuam em escolas do campo, no sentido que o poder público local possa promover espaço de diálogo com os movimentos sociais populares, de modo que as discussões de políticas educacionais às escolas do campo possam partir dos próprios sujeitos do campo, tornando-os partícipes da sua própria formação e, por sua vez fazendo história.

A sua participação na pesquisa é voluntária e, portanto, o (a) senhor (a) não é obrigado (a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador (a). Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo na Instituição (quando for o caso).

Solicito sua permissão para que a entrevista seja gravada como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de educação. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo.

O(s) pesquisador (es) estará(ão) a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido (a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura do (a) Pesquisador (a) Responsável

Endereço do Pesquisador Responsável: Rua 02 quadra D, 12 Loteamento Jardim Sacura no bairro Parque dez de Novembro na cidade de Manaus/AM. Telefone (092)3644-6820 e Rua Adalgisa Luma Menezes 681 Residencial Jaraguá Apt.203A. João Pessoa – PB. Telefone (083) 9984-7435.

Telefone para contato: (83). Qualquer dúvida, entre em contato com o CEP/HULW: 3216.7302

ANEXO II

**Avaliação docente UEA – PRONERA – INCRA – RR/AM - ESCOLA
NORMAL SUPERIOR**

AVALIAÇÃO DOCENTE

Professor (a): _____ Data _____

Turma: _____ Estado: _____

Prezado (a) discente: sua opinião é muito importante para avaliarmos e melhorarmos nossas práticas docentes. Expresse sua opinião sincera.

Nº	ITEM	DISCIPLINA			
		Ótimo	Bom	Regular	Fraco
1	Plano de Ensino				
2	Qualidade dos conteúdos				
3	Quantidade dos conteúdos				
4	Capacidade de comunicação				
5	Conhecimento e domínio das aulas				
6	Recursos didático-metodológicos				
7	Critérios de avaliação				
8	Assiduidade e pontualidade				
9	Referências bibliográficas				
10	Relação Professor e Aluno				
12	Como professor transmitiu os ensinamentos.				
14	Os objetivos da disciplina foram atingidos				
14	A duração da disciplina foi:				

AUTO-AVALIAÇÃO DO DISCENTE

Nº	ITEM	SIM	NÃO	EM PARTE
01	Você é assíduo às aulas? (não faltou as aulas)			
02	Plano de Ensino foi apresentado			
03	Você foi pontual nas aulas? (chegou e saiu na hora)			
04	Ao ingressar na disciplina, possuía formação necessária para o bom desempenho da mesma?			
05	Considera seu desempenho satisfatório na disciplina estudada?			
06	Leu o manual e as bibliografias indicadas?			
07	Sentiu-se motivado para aprender a disciplina?			
08	Procurou esclarecer as dúvidas em relação à disciplina com o professor?			
09	Dedicou tempo suficiente para o estudo da disciplina?			

10	Considera o curso de interesse para sua vida?			
11	Você prevê a possibilidade de utilizar em sua vida dos conhecimentos adquiridos?			
12	Você gostaria que professor retornasse com outra disciplina?			

ANEXO III

CURRÍCULO DO CURSO

Disciplinas para a formação básica de professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil:

1º Período									
SIGLA	NOME	CR	CHT	CHP	THD	ATS	APS	TAS	PRQ
ESN0132	Introdução à Filosofia	4	60	-	60	4	-	4	-
ESN0136	Introdução à Sociologia	4	60	-	60	4	-	4	-
ESN0172	Psicologia da Educação I	4	60	-	60	4	-	4	-
ESN0168	Metodologia do Trabalho Científico	4	60	-	60	4	-	4	-
ESN0112	Comunicação e Expressão	4	60	-	60	4	-	4	-

Total do Período		20	300	-	300	20	-	20	-
2º Período									
SIGLA	NOME	CR	CHT	CHP	THD	ATS	APS	TAS	PRQ
ESN0206	Antropologia e Educação	4	60	-	60	4	-	4	-
ESN0220	Filosofia da Educação	4	60	-	60	4	-	4	ESN0132
ESN0296	Sociologia da Educação	4	60	-	60	4	-	4	ESN0136
ESN0284	Psicologia da Educação II	4	60	-	60	4	-	4	ESN0172
ESN0239	História da Educação	4	60	-	60	4	-	4	-

Total do Período		20	300	-	300	20	-	20	-
3º Período									
SIGLA	NOME	CR	CHT	CHP	THD	ATS	APS	TAS	PRQ
ESN0330	Fundamentos da Educação Infantil	4	60	-	60	4	-	4	-
ESN0362	Língua Portuguesa na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental	4	60	-	60	4	-	4	ESN0112
ESN0367	Matemática na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental	4	60	-	60	4	-	4	-
ESN0412	Currículo e Ensino Básico	4	60	-	60	4	-	4	-
ESN0325	História e Geografia na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental	4	60	-	60	4	-	4	-

Total do Período		20	300	-	300	20	-	20	-
4º Período									
SIGLA	NOME	CR	CHT	CHP	THD	ATS	APS	TAS	PRQ
ESN0413	Didática I	4	60	-	60	4	-	4	ESN0168
ESN0557	Metodologia e Prática de Ensino de Língua Portuguesa	3	30	30	60	2	2	4	ESN0362
ESN0387	Teoria e Prática da Educação Infantil	3	30	30	60	2	2	4	ESN0284
ESN0556	Metodologia e Prática de Ensino de História e Geografia	3	30	30	60	2	2	4	ESN0325
ESN0660	Metodologia e Prática de Ensino de Matemática	3	30	30	60	2	2	4	ESN0367

Total do Período		16	180	120	300	12	8	20	-
		5º Período							
SIGLA	NOME	CR	CHT	CHP	THD	ATS	APS	TAS	PRQ
ESN0402	Arte na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental	3	30	30	60	2	2	4	-
ESN0409	Ciências Naturais na Ed. Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental	4	60	-	60	4	-	4	-
ESN0510	Didática II	4	60	-	60	4	-	4	ESN0413
ESN0422	Educação Ambiental	3	30	30	60	2	2	4	-
ESN0514	Estágio Profissional I	4	-	120	120	-	8	8	ESN0413
ESN0747	Pesquisa e Prática Pedagógica I	3	30	30	60	2	2	4	ESN0168

Total do Período		21	210	210	420	14	14	28	-
6º Período									
SIGLA	NOME	CR	CHT	CHP	THD	ATS	APS	TAS	PRQ
ESN0504	Avaliação Educacional	4	60	-	60	4	-	4	ESN0413
ESN0662	Metodologia e Prática de Ensino de Ciências Naturais	3	30	30	60	2	2	4	ESN0409
ESN0667	Políticas Públicas e Educação	4	60	-	60	4	-	4	-
ESN0617	Estágio Profissional II	4	-	120	120	-	8	8	ESN0514
ESN0534	Optativa I	4	60	-	60	4	-	4	-

Total do Período		15	210	150	360	14	10	20	-
7º Período									
SIGLA	NOME	CR	CHT	CHP	THD	ATS	APS	TAS	PRQ
ESN0762	Saúde e Educação	4	60	-	60	4	-	4	-
ESN0765	Teoria e Prática da Educação Especial	3	30	30	60	2	2	4	ESN0284
ESN0705	Educação Física na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental	2	-	60	60	-	4	4	-
ESN0627	Optativa II	4	60	-	60	4	-	4	-
ESN0706	Estágio Profissional III	4	-	120	120	-	8	8	ESN0617
ESN0716	Optativa III	4	60	-	60	4	-	4	-

Total do Período		21	210	210	420	14	14	28	-
8º Período									
SIGLA	NOME	CR	CHT	CHP	THD	ATS	APS	TAS	PRQ
ESN0845	Organização do Trabalho Pedagógico e Gestão Escolar	3	30	30	60	2	2	4	ESN0220/ ESN0296
ESN0849	Pesquisa e Prática Pedagógica II – TCC	3	15	60	75	1	4	5	ESN0747
ESN0812	Estágio Profissional IV	2	-	60	60	4	-	4	ESN0706
ESN0814	Optativa IV	4	60	-	60	-	4	4	-

								-
	12	105	150	255	7	10	17	
Total do Período								

Total do Curso	145	1815	840	2655	121	56	173	-
-----------------------	-----	------	-----	------	-----	----	-----	---

APÊNDICE A

ROTEIRO DE ENTREVISTA

- | | |
|-------------------------------|--|
| 1. Sobre a Educação do Campo: | <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Conhecimento a respeito da Educação do Campo <input type="checkbox"/> Entendimento da concepção de Educação do Campo |
| 2. Sobre o curso: | <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Processo de criação e implantação do curso; <input type="checkbox"/> Tipo de educação que se pensava realizar; <input type="checkbox"/> Dificuldades surgidas / Avanços conquistados no processo formativo. |
| 3. Sobre a formação: | <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Concepção de formação / Pontos fundamentais nesse processo. <input type="checkbox"/> Proposta da instituição para a formação dos educadores; <input type="checkbox"/> Indicação de elementos importantes para a formação do educador na ótica da Educação do Campo. |

Indicadores de análise:

- Entendimento das professoras sobre os princípios que fundamentam a Educação do Campo;
- Expectativas, conflitos e resistências encontradas no cotidiano da execução desse curso.
- Aspectos considerados relevantes no processo de formação do(a) educador(a) na Educação do Campo.

ROTEIRO DE ENTREVISTA – ESTUDANTES EGRESSOS DO CURSO

1 Educação do Campo:

- 1.1 De acordo com sua opinião, qual é o sentido da Educação do Campo?
- 1.2 De acordo com seu aprendizado no curso qual a sua compreensão sobre a Educação do Campo?

2 Curso:

- 2.1. A proposta formativa do curso vai ao encontro dos desafios da realidade do campo no contexto amazônico?
- 2.2. Quais as temáticas que você considera fundamentais para serem trabalhadas neste processo formativo?

2.3. O que você mudaria na formação de professores para a Educação do Campo?

3 Formação dos professores:

3.1 Faça um breve relato do seu processo formativo ao longo o curso.

O que mudou em sua compreensão de educação e na sua prática profissional a partir da experiência do curso.

ROTEIRO DA ENTREVISTA – PROFESSORES DE ESTÁGIO CURRICULAR

1. Educação do Campo:

1.1. De acordo com sua opinião, qual é o sentido da Educação do Campo?

1.2. Na sua compreensão quais são os principais valores que fortalecem a prática da Educação do Campo.

2. Curso:

2.1. Comente sobre o processo de construção do curso e as dificuldades surgidas no decorrer desse ação.

2.2. Que concepção você tinha naquela época sobre Educação do Campo? Quais eram os objetivos e características desse tipo de educação?

2.3. Destaque o que você considera avanços conquistados nesse trabalho.

2.4. A proposta formativa do curso vai ao encontro dos desafios da realidade do campo no contexto amazônico?

3. Formação dos professores:

3.1. Qual a proposta de formação da Instituição para os educadores da Educação do Campo? Como esta proposta foi realizada no decorrer do curso?

3.2. Quais os elementos que você considera necessários/fundamentais na formação dos educadores inseridos nesta proposta de Educação do Campo?

3.3. O curso atendeu os elementos necessários para uma proposta de formação voltada para os princípios da Educação do Campo?

3.4. O que mudou em sua compreensão de educação e na sua prática profissional a partir da experiência nesse curso.

APÊNDICE B**QUADRO SÍNTESE DA MONOGRAFIA/RESUMOS EXPANDIDOS
(REPRESENTAÇÃO)**

Ano: 2008

	Título/ investigado	Objetivo	Ideias centrais	Local de investigação	Processo metodológico (investigação e análise)	Resultados

APÊNDICE C**ESTRUTURA DO QUADRO DE ORIENTAÇÃO DA LEITURA DOS ARTIGOS
SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO
PERÍODO DE 2005 A 2011**

Ano	Título/ investigado	Objetivo	Ideias centrais	Local de investigação	Processo metodológico (investigação e análise)	Resultados

APÊNDICE D

QUADRO DOS ENTREVISTADOS

SUJEITOS	OBSERVAÇÕES	FORMAÇÃO	DATA DA ENTREVISTA
Edinei Santos	Professor – ex-estudante na turma 03.	Normal Superior	Fevereiro de 2012.
Marinalva Rodrigues	Professora - ex-estudante na turma 03.	Normal Superior	Fevereiro de 2012.
Ana Paulina Aguiar Soares:	Professora do curso na disciplina de Estágio.	Mestre em Geografia pela Universidade de São Paulo (1995). Com discussão nos seguintes temas: ensino de geografia, Reforma Agrária, ribeirinhos e movimentos sociais.	Agosto de 2009.
Ademar Vieira dos Santos:	Professor do curso na disciplina de Estágio.	Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas (1989). Especialização em Metodologia do Ensino Superior (1990). Mestrado em Educação Ambiental pela Universidade de León (2005).	Agosto de 2009.
Heloísa Borges	Coordenadora pedagógica e professora de estágio na turma 02, orientando em conjunto com uma estudante de mestrado bolsista do projeto.	Pedagoga pela Universidade Federal do Amazonas (1992), especialização em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade Federal do Amazonas (1995) e mestrado em Educação pela Universidade Federal do Amazonas (2002). Professora da Universidade do Estado do Amazonas. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Política Pública da Educação, Currículo, Ensino-Aprendizagem e antropologia E Educação.	Agosto de 2009.
Evandro Ghedin	Coordenador geral e professor de estágio na turma 01, com orientação em conjunto com um estudante de mestrado bolsista do projeto.	Licenciado em Filosofia pela Universidade Católica de Brasília (1995), especialização em Antropologia na Amazônia pela Universidade Federal do Amazonas (1997), e em Filosofia e Existência pela Universidade Católica de Brasília (1999), mestrado em Educação pela Universidade Federal do Amazonas (2000), doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (2004).	Setembro de 2010.

APÊNDICE E

ENTREVISTAS REALIZADAS

Ademar Vieira dos Santos: entrevista [agosto, 2009]. Entrevistadora: Lucinete Gadelha da Costa. Manaus/ AM. [s.n.], Entrevista concedida a pesquisa “Educação do Campo: uma experiência na formação do (a) educador no Estado do Amazonas”.

Ana Paulina Aguiar Soares: entrevista [agosto, 2009]. Entrevistadora: Lucinete Gadelha da Costa. Manaus/ AM. [s.n.], Entrevista concedida a pesquisa “Educação do Campo: uma experiência na formação do (a) educador no Estado do Amazonas”.

Edinei da Silva: entrevista [fevereiro, 2012]. Entrevistadora: Lucinete Gadelha da Costa. Manaus/ AM. [s.n.], Entrevista concedida a pesquisa “Educação do Campo: uma experiência na formação do (a) educador no Estado do Amazonas”.

Evandro Ghedin: entrevista [agosto, 2009]. Entrevistadora: Lucinete Gadelha da Costa. Manaus/ AM. [s.n.], Entrevista concedida a pesquisa “Educação do Campo: uma experiência na formação do (a) educador no Estado do Amazonas”.

Heloisa da Silva Borges: entrevista [agosto, 2009]. Entrevistadora: Lucinete Gadelha da Costa. Manaus/ AM. [s.n.], Entrevista concedida a pesquisa “Educação do Campo: uma experiência na formação do (a) educador no Estado do Amazonas”.

Marinalva Rodrigues: entrevista [fevereiro, 2012]. Entrevistadora: Lucinete Gadelha da Costa. Manaus/ AM. [s.n.], Entrevista concedida a pesquisa “Educação do Campo: uma experiência na formação do (a) educador no Estado do Amazonas”.