Latin American Journal of Science Education

www.lajse.org

A formação do (a) professor (a): inserido em escolas de áreas de assentamento na realidade amazonense

Kathllen Lima Monteiro[a], Wanderlane de Oliveira Cruz[b], Lucinete Gadelha da Costa[c]

[a]Kathllen Lima Monteiro; kathllenlima@hotmail.com

[b]Wanderlane de Oliveira Cruz; wanderlane.lane@hotmail.com

[c]Lucinete Gadelha da Costa; lucinetegadelha@gmail.com

ARTICLE INFO

Recebido: 31 julho 2013

Aceito: 16 agosto 2013

Palavras chave:
Educação do Campo.
Currículo.
Formação de Professores.

E-mail:
kathllenlima@hotmail.com
wanderlane.lane@hotmail.com
lucinetegadelha@gmail.com

ISSN 2007-9842

© 2015 Institute of Science Education.
All rights reserved

ABSTRACT

The research continued the previous project titled "Rural Education: reflections on teacher education in the State of Amazonas", involving graduate students of the Pedagogy Course (Degree for the early grades of elementary school). An initiation activity research, proposing an investigation that sought to understand the theoretical contribution of Rural Education for teacher training, aimed to reflect on the curriculum of teacher education in the perspective of Rural Education in Amazon reality. In view of the methodological procedures in order the objective, were held readings, summaries, discussions/debates at meetings of the research group, allowing the construction of an academic article entitled "The Rural Education of construction of a contextualized curriculum", which discusses the importance of a contextualized curriculum in rural schools. Thus, think education is the rural locations back to the discussion of the construction of a teacher-training curriculum that meets the specifics from the different contexts in which they live our schools in Amazon context.

A referida pesquisa deu continuidade ao projeto anterior intitulado "Educação do Campo: uma reflexão sobre a formação de professores no Estado do Amazonas", envolvendo estudantes da graduação do Curso de Pedagogia (Licenciatura para as séries iniciais do Ensino Fundamental), numa atividade de iniciação à pesquisa, propondo um processo de investigação que buscou compreender a contribuição teórica da Educação do Campo para a formação de professores, tendo como objetivo refletir sobre o currículo da formação de professores na perspectiva da Educação do Campo na realidade amazonense. Nos procedimentos metodológicos em vista do objetivo realizaram-se leituras, fichamentos, discussões/debates nos encontros do grupo de pesquisa, possibilitando a construção de um artigo acadêmico com o título "A Educação do Campo na construção de um currículo contextualizado", que discute a importância de um currículo contextualizado nas escolas do campo. Portanto pensar a educação do campo é retomar a discussão da construção de um currículo de formação do professor que atenda as especificidades a partir dos diferentes contextos em que estão inseridas nossas escolas na realidade amazonense.

I. INTRODUÇÃO

O artigo é originado do projeto intitulado "Educação do Campo: uma reflexão sobre a formação dos professores no Estado do Amazonas", envolvendo estudantes da graduação do Curso de Pedagogia (Licenciatura para as séries iniciais do Ensino Fundamental) numa atividade de iniciação à pesquisa, propondo um processo de investigação que buscou refletir sobre o currículo da formação de professores na perspectiva da Educação do Campo na realidade amazonense.

Nos procedimentos metodológicos em vista do objetivo, realizaram-se leituras, fichamentos, discussões/debates nos encontros do grupo de pesquisa, que nos possibilitaram o questionamento acerca de como tem ocorrido a educação nas áreas rurais, dentro da perspectiva do currículo.

A discussão da formação de educadores na ótica da Educação do Campo pressupõe a busca de entendimento das contradições existente na construção de uma sociedade capitalista em que a educação brasileira tem contribuído para reproduzir um sistema de opressão, de marginalização e exclusão, próprio da estrutura social, econômica e política existente.

Diante desse contexto emerge a necessidade de repensarmos a formação de professores que atuam no ensino público, assim nos perguntamos qual a contribuição do referencial teórico/prático da Educação do Campo construção de fundamentos para repensar a construção de uma prática pedagógica que expresse o comprometimento com a realidade amazonense?

Nesse contexto muitos educadores vêm buscando uma maior referência da educação brasileira através de suas práticas. Verificamos, através das lutas dos Movimentos sociais populares pelo direito à educação experiências educacionais concretas que buscam desenvolver um trabalho voltado para a formação humana, envolvendo educadores, educandos, pais e a comunidade. Assim, discutir as questões curriculares em torno da formação do (a) educador (a) torna se fundamental no fortalecimento de uma política de educação nesse campo.

O texto traz em seu primeiro momento, uma breve visão histórica sobre a Educação do Campo, seguindo com uma reflexão sobre o currículo nessa perspectiva e, por fim, levanta a discussão da formação do professor na contextualização do ensino a partir da construção currículo no cotidiano escolar.

II. RETOMANDO A TRAJETÓRIA NA CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

A educação no Brasil ganhou destaque durante o período da revolução industrial, pois, devido à necessidade de mão de obra qualificada para as indústrias, impulsionou a iniciativas de projetos, programas e leis visando à escolarização dos brasileiros, com o ideal de atender a essa demanda.

Durante a primeira Constituição de 1891, que assegurava a gratuidade da instrução primária e a criação de instituições de ensino, não mencionava a educação rural em seus textos constitucionais. Somente no Manifesto dos Pioneiros de 1932, que procurava reivindicar uma educação para todos, destaca-se o compromisso de considerar e contemplar igualmente as demandas do campo e da cidade. No entanto, as escolas implantadas nas áreas rurais seguiam a lógica da educação da cidade com, currículo, calendário, cartilha e professores oriundos da área urbana. Então, somente por volta da década de 90, sob a pressão dos movimentos sociais populares, começaram a surgir no cenário brasileiro discussões acerca da Educação do Campo.

Para compreendermos a trajetória da Educação do Campo, é necessário retomarmos nossa construção histórica de caráter agrário. Paiva (1987) salienta que, no período colonial, o campo foi tido como um espaço de negócios que, com o tempo e a reação com o surgimento da lógica do capitalismo, trouxe a forte dominação econômica e a hegemonia cultural da agricultura capitalista sobre a camponesa, expulsando as famílias de seus espaços territoriais, contribuindo para êxodo rural.

Os movimentos sociais populares na década de 1960 começam a desempenhar um papel importante na luta pelas reivindicações de seus direitos pelo acesso à terra, à moradia, à educação entre outros, a fim de atender as necessidades dos povos do campo.

> Através do movimento de luta pela terra, camponeses empreenderam lutas históricas que se destacam no cenário nacional, bem como no estado da Paraíba a partir da segunda metade do século XX, e se estendem na atualidade, através de processos de resistência não apenas na luta por terra, mas pela permanência na terra conquistada e acesso a políticas públicas eficazes que demarcam as territorializações camponesas (Lorenzo, 2011, p. 181-182).

Nos anos 1970, cresceram as reações ao autoritarismo implantado pelo golpe militar vigente. Começaram a ser pensadas outras possibilidades para a escola rural, agora com uma perspectiva crítica. Iniciativas diferentes, situadas no

campo da educação popular, passaram a exigir maior participação do Estado no cenário rural brasileiro. E, então, com a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), essas discussões se acentuaram no tocante à proposta que a LDB trazia, que mostrava os primeiros indícios de como seria a oferta da educação básica.

> Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias a sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III – adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL/MEC, LDB 9.394/96, art. 28).

Durante esse período, vários movimentos sociais populares foram responsáveis por conseguirem esse reconhecimento, entre os quais, destaca-se como um dos mais expressivos o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST). O MST inicia o movimento no interior dos acampamentos e dos assentamentos conquistados, iniciando nesse processo as experiências educacionais como referência de sua trajetória.

> O MST origina-se das lutas dos expropriados da terra, principalmente no sul do Brasil, com o apoio das alas das igrejas que seguiam a Teologia da Libertação. Majoritária nesse contexto, a Igreja Católica, em grande parte devido à ação da Comissão Pastoral da Terra (CPT), do Conselho Indigenista Missionário (CIMI) e da Comissão Justiça e Paz, apresenta a sua face comprometida com os interesses dos explorados e abrem seus espaços, inclusive os espaços físicos, para os trabalhadores do campo (Neto, 2003, p. 48 apud Santos, 2010, p. 2).

No conjunto de suas reivindicações por terra, produção, comercialização, agrega também, o direito à educação básica, estendendo à educação profissional e universitária aos sujeitos do campo. Sujeitos esses, definidos no Decreto n.º 7.352/2010 em seu Art. 1.º, parágrafo 1.º, onde são considerados sujeitos do campo:

> Os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, as caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzem suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural (Brasil, 2010).

Com a ampliação do número de ocupações e assentamentos organizados no campo, as questões educacionais dos camponeses e trabalhadores rurais ficaram mais visíveis. A existência de um número reduzido de escolas e ainda, caracterizadas por uma educação urbana fizeram com que o movimento social popular iniciasse novas experiências e produzisse documentos mostrando as necessidades e as possibilidades na construção de uma política pública de educação do campo.

Somente a LDB como documento oficial traz uma visão sobre a Educação do Campo, que não era o suficiente; então, inquietos com a falta apoio pelo governo, os movimentos sociais populares organizaram a realização do I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (1997) e da I e II Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo (1998 e 2004), no intuito de fortalecer o processo de inserção da educação do campo na agenda política.

Além dessas conquistas, houve outras como a criação do Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, do Programa Nacional da Educação na Reforma Agrária (PRONERA), a elaboração das Diretrizes Curriculares da Educação do Campo e a constituição da Coordenadoria de Educação do Campo, vinculada à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão (SECADI).

O lançamento do PRONERA, em 1998, demonstra o fortalecimento da Educação do Campo na política educacional e a força dos movimentos sociais populares, conquistada pelo acúmulo de experiências e conhecimentos na área. Batista (2011) salienta que o PRONERA se instala em um momento/espaço/tempo de mudanças de pensamento, onde o campo passa a ser visto como espaço de vida e trabalho.

> O PRONERA é operacionalizado de forma estratégica para contribuir com a elevação das condições de vida e de cidadania de milhares de brasileiros e brasileiras que vivem no campo, porque considera que a produção da existência do povo do campo se pauta por um jeito de viver, de se relacionar com o tempo, o espaço, o meio ambiente, de organizar a família, a comunidade, o trabalho, a educação e o lazer que lhe permita a criação de uma identidade cultural e social própria (Brasil apud Correias, 2011, p.9-10).

A concepção de escola do campo originada dessas conquistas volta-se para uma educação que tem como referência a formação humana, e como salienta Batista (2011), trata-se, portanto, de educar as pessoas como sujeitos históricos e coletivos, na perspectiva de que se tornem autores sociais, sujeitos da construção de uma nova sociabilidade e de uma nova escola.

A construção curricular da escola a partir da lógica dos movimentos sociais populares não quer somente uma escola no campo, mas sim uma escola do campo e para o campo, que faça parte da comunidade, que relacione os saberes escolares com os saberes da terra, desenvolvendo propostas curriculares que valorizem esse saber e a cultura dos camponeses.

III. O CURRÍCULO NUMA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Considerando que o currículo não é só uma relação de organização de matérias, mas que carrega um sentido amplo, no qual se refere a toda atividade escolar e experiências vividas e se situa no contexto social, se constitui a partir de perspectiva ideológica, um terreno de produção e de política cultural, Moreira afirma que:

> A Teoria Curricular não pode [...] se preocupar apenas com a organização do conhecimento escolar, nem pode encarar de modo ingênuo e não problemático o conhecimento recebido. O currículo existente [...], passa a ser visto não apenas como implicado na produção de relações assimétricas de poder no interior da escola e da sociedade, mas também como histórica e socialmente contingente (Moreira, 2011, p. 28).

O currículo é um terreno de embates, debates, de criação e recriação, importante no entendimento dessa sociedade heterogênea, que luta pelo seu reconhecimento. E, tendo isso em mente, os movimentos sociais populares indignados com a situação educacional no campo, se articularam com o propósito de lutar por políticas públicas e educacionais específicas para o campo, pois o currículo presente nesses espaços educacionais era o mesmo apresentado na zona urbana e transplantado para o campo sem a devida contextualização. O não refletir dessas orientações acerca da realidade presente em cada escola acarretará o desenvolvimento do fracasso dos estudantes. É o eximir-se da responsabilidade de desenvolver um ensino de qualidade.

> O currículo contextualizado no campo e na cidade precisa ser compreendido como um campo de insurgências e transgressões epistemológicas – não limitante do contexto e ao contexto, mas sempre chegando ou partindo dele. Somente assim será possível estabelecer, e construir uma comunicação dos saberes locais com os globais, contrariando qualquer deturpação que professe o currículo como veículo de transmissão de verdades inquestionáveis, absolutas em si mesmas (Batista, 2011, p. 286).

Os movimentos sociais populares defendem uma educação diferente da que se encontra, atualmente, enraizada nos moldes capitalistas. Nesse contexto, pensar em construir um novo projeto de sociedade passa pelo compromisso com a educação, é preciso reconstruir o currículo presente nas escolas para que possa estar de acordo com os ideais defendidos na construção da cidadania e no acesso aos bens econômicos e sociais, por muito tempo negado, o que caracteriza uma sociedade pautada na conservação de uma lógica capitalista.

> Em toda disputa por conhecimentos estão em jogo disputas por projetos de sociedade. Deve-se questionar os conhecimentos tidos como necessários, inevitáveis, sagrados, confrontando-os com outras opções por outros mundos mais justos e igualitários, mais humanos, menos segregadores dos coletivos que chegam às escolas públicas, sobretudo (Arroyo, 2011, p. 38).

Sob a ótica dos movimentos sociais populares, o currículo da Escola do Campo assume importância no sentido de concentrar-se na construção de uma identidade com a terra, com a cultura, com um projeto de sociedade igualitária. Ou seja, um currículo para a educação do e no campo.

A educação do campo passa a ser pensada como aquela que se constrói no entrecruzamento cultura-escola-sociedade-mundo, ou seja, na construção de currículos, precisamos superar uma visão fragmentada do saber, buscando a valorização dos diferentes tipos de saberes e sua relação na construção de uma educação contextualizada. Nessa perspectiva, o desenvolvimento curricular se dará a partir da relação do professor e estudante e outros sujeitos que fazem parte do ambiente educativo que se constitui como um espaço formativo.

Saviana (2003) destaca a defesa na construção do currículo na sala de aula, num processo permanente de descoberta em que os professores e estudantes são investigadores, seguindo os princípios da interdisciplinaridade. Nessa construção de um currículo contextualizado voltado para a realidade do campo, tem-se a necessidade de pensar no profissional que vai desenvolver as práticas curriculares, refletindo o nosso compromisso com a formação de professores para se tornem transformadores, comprometidos com os estudantes.

> Trata-se, na perspectiva até aqui argumentada, de trabalhar na formação de uma educadora e de um educador comprometidos com a construção de outras relações econômicas, políticas, institucionais, interpessoais e cognitivas pela vivência de relações democráticas nas práxis pedagógicas ... (Souza, 2009, p. 97).

O autor salienta a importância de novas concepções para a formação de educadores: a preocupação agora é como contribuir nos processos formativos de professores, possibilitando aos mesmos o entendimento da realidade do estudante e da necessária vinculação desse contexto em sua prática pedagógica.

IV. O PROFESSOR FRENTE AO DESAFIO DA CONTEXTUALIZAÇÃO DO ENSINO A PARTIR DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

A educação defendida pelos movimentos sociais populares inicia-se com a preocupação com a formação do professor.

Esse profissional precisa fortalecer sua ligação com a comunidade e com o movimento popular, pois, assim, o conhecimento desenvolvido contribuiria para dissipar as necessidades do homem do campo, atendendo as especificidades existentes. Arroyo (2011), destaca que o local onde definimos nossa formação é no trabalho. Nesse espaço é que vamos construindo nossas identidades docentes na própria prática, no cotidiano das salas de aula, nos procedimentos de ensino.

Dessa forma, precisamos rever a formação que ocorre nos espaços das instituições formadoras, visando ao comprometimento do professor com os sujeitos da educação, numa lógica da transformação da educação através de profissionais competentes e que necessitam de uma formação consistente para intervir no contexto, como nos diz Souza (2009), ao salientar que a formação docente exige um rigor necessário para qualificar a prática deste profissional possibilitando ao mesmo a apropriação de metodologias adequadas à produção do saber pedagógico.

Nessa ótica, visamos a uma escola que se constrói na coletividade; que suas problemáticas surjam dos diálogos entre professores, coordenadores e estudantes, assim também como as soluções, tornando o processo educacional um fazer coletivo.

> Trabalho coletivo significa tomar a problemática da escola coletivamente com base na individualidade de cada um, da colaboração específica de cada um, em direção a objetivos comuns, consensuados e contratados, entre professores e professores, estes e os alunos, estes entre si, todos e a direção, e os pais. É nesse coletivo que se constrói a identidade e se exercita a autonomia da escola (PIMENTA, 2002, p. 72-73).

Pautados nessa concepção, temos o exercício coletivo na elaboração do projeto político pedagógico (PPP) da escola. O PPP consiste num processo em construção, e não como algo pronto e acabado, mas, sim, se fazendo numa ação de reflexão coletiva entre profissionais comprometidos.

Segundo Pimenta (2002), a construção do projeto pedagógico pelo coletivo de uma escola objetiva a democratização do ensino, cujo núcleo é a socialização do saber. Apresenta em estes termos uma escola que tem criado sua realidade, como colaboradora de uma educação para a democratização do ensino e da sociedade.

Na Educação do Campo, o projeto pensado pauta-se na defesa de uma educação em que os estudantes se tornem autores de suas próprias histórias. E, para que isso aconteça, é necessária à construção de uma prática de educação libertadora e crítica, quebrando o elo com um currículo em que apenas perpetua a segmentação social.

> A ideia da alfabetização emancipadora sugere duas dimensões de alfabetização. Por um lado, os alunos devem alfabetizar-se quanto às próprias histórias a experiências e à cultura de seu meio ambiente imediato. Por outro lado,

> devem também apropriar-se dos códigos e culturas das esferas dominantes, de modo que possam transcender a seu próprio meio ambiente (Freire, 2011, p. 79).

Freire defende uma educação que proporcione ao educando o reconhecimento de sua cultura; uma educação contextualizada para a promoção da consciência crítica. E, para que isso ocorra, é necessário dar a devida importância aos saberes populares.

Arroyo (2011), enfatiza a importância da valorização dos saberes populares no processo de construção do conhecimento científico. Assim, é preciso que a escola ultrapasse essa barreira da verdade absoluta, pois saberes abstratos se tornam distantes das vivências concretas, estranhos, sem interesse.

Também Pimenta (2002) destaca que a finalidade da escola é possibilitar a formação do estudante, dando-lhe condições de compreender o mundo a partir de seus contextos, desenvolvendo na produção de seu conhecimento o entendimento dos mecanismos de dominação existentes. Nesse sentido, precisamos investir na formação de professores para que tenham condições de compreender a especificidade de sua ação a partir dos diferentes contextos, respeitando as diferentes culturas, procurando promover não só o acesso à escola, mas, sim, a um processo educacional de qualidade.

V. CONCLUSÕES

Podemos afirmar que os conhecimentos construídos nesse processo de iniciação científica direcionam-se para o compromisso na formação de professores na Educação do Campo salientando-se a importância das práticas formativas contextualizadas, voltadas a uma especificidade que considere as características do trabalho produtivo na terra e das potencialidades do trabalho colaborativo na formação de professores no campo, expressando as inquietações presentes no cotidiano da realidade escolar.

A Educação do Campo emergiu em meio a lutas por direitos no campo das Políticas Públicas. Em sua trajetória traz muitas conquistas, porém precisamos avançar no seu reconhecimento no âmbito escolar para que possam refletir-se nas construções curriculares. Embora saibamos que o currículo necessita estar de acordo com o contexto social onde a escola está inserida, no caso sobre a formação do professor no contexto amazônico. Portanto, este se configura nosso grande desafio, pensar e efetivar práticas destinadas a romper com o processo de formação de professores, voltadas para a realidade urbana como se fosse a única. Há ainda um longo caminho a seguir e cabe a nós avançarmos.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos à Fundação de Amparo à Pesquisa do Amazonas FAPEAM pelo o apoio concedido para a realização do projeto “Educação do Campo: uma reflexão sobre a formação dos professores no Estado do Amazonas” no qual possibilitou ao desenvolvimento deste trabalho.

REFERENCIAS

Arroyo, M. (2011). *Currículo, território em disputa*. Petrópolis: Vozes.

Brasil, MEC. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília. Acessado em: 3 de maio de 2013. Consultado em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf.

Batista, M. (Org.). (2011). *Movimentos sociais, estado e políticas públicas de educação do campo: pesquisa e práticas educativas*. João Pessoa-BRA: Editora da UFPB.

Correia, D., Batista, M. & Brito, R. (agosto, 2011). Educação do campo: resistência e afirmação da identidade camponesa. *XX Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste EPENN.* Manaus, Brasil.
Freire, P. & Macedo, D. (2011). *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra.* Lólio, L. de O. (Trad.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Lorenzo, I. (2011). Sustentabilidade e desenvolvimento no Campo: Uma análise a partir das políticas de educação do campo ensino superior. O curso de ciência agrária do PRONERA na UFPB. In: M. Xavier (Org.). *Movimentos sociais, estado e políticas públicas de educação do campo: pesquisa e práticas educativas*. João Pessoa-BRA: Editora da UFPB.

Moreira, A. & Tadeu, T. (2011). Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: Moreira, A. & Tadeu, T. *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez. 12ª Ed.

Paiva, V. (1987). *Educação popular e educação de adultos*. São Paulo: Loyola.

Pimenta, S. (2002). *De professor, pesquisa e didática. Coleção Entre nós professores*. Campinas-BRA: Papirus.

Santos, A. (julho, 2008). A formação de professores do MST: a busca de uma educação para a coletividade. *III Encontro Nacional de Pesquisa do Campo.* Brasília: UnB.

Saviana, N. (2003). *Saber escolar, currículo e didática: problemas conteúdo/método no processo pedagógico. Coleção Educação Contemporânea*. Campinas-BRA: Autores Associados. 4ª Ed.

Souza, J. (2009). *Prática pedagógica e formação de professores*. (Orgs.). Neto, J. B. & Santiago, E. Recife-BRA: Universitária da UFPE.