



Poder Executivo
Ministério da Educação
Universidade Federal do Amazonas
Faculdade de Educação
PRAGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO



***FORMAÇÃO CONTINUA DE PROFESSORES(AS) DA
EDUCAÇÃO DO CAMPO NO AMAZONAS
(2010 a 2014)***

HELOISA DA SILVA BORGES

**Manaus – AM
2015**

HELOISA DA SILVA BORGES

***FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES(AS) DA
EDUCAÇÃO DO CAMPO NO AMAZONAS
(2010 a 2014)***

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas como requisito para a obtenção do grau de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Evandro Ghedin

**Manaus/Amazonas
2015**

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

B732f Borges, Heloisa da Silva
Formação contínua de professores(as) da educação do campo no Amazonas (2010 a 2014) / Heloisa da Silva Borges. 2015
245 f.: il. color; 31 cm.

Orientador: Evandro L. Ghedin
Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas.

1. Educação do Campo. 2. Formação Contínua de Professor(a).
3. Interdisciplinaridade. 4. Transdisciplinaridade. I. Ghedin, Evandro L. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

HELOISA DA SILVA BORGES

***FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES(AS) DA EDUCAÇÃO DO
CAMPO NO AMAZONAS (2010 a 2014)***

Defesa, em 1 de junho de 2015

BANCA AVALIADORA

Prof. Dr. Evandro Ghedin UERR– Orientador

Prof^ª Dr^ª Arminda Rachel Botelho Mourão
Membro do PPGE/UFAM

Prof. Dr. Salomão Antônio Mufarrej Hage – UFPA

Prof^ª Dr^ª Marinês Viana de Souza – UFAM

Prof^ª Dr^ª Edilza Laray de Jesus – UEA

Prof^ª Dr^ª Selma Suely Baçal de Oliveira – UFAM
1º Suplente Interno do PPGE

Aprendi que se depende sempre de tanta, muita diferente gente. Toda pessoa sempre é as marcas das lições diárias de tantas pessoas. É tão bonito quando a gente sente, que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá. É tão bonito quando a gente sente que nunca está sozinho, por mais que pense estar.

(Luiz Gonzaga Junior – Gonzaguinha).

DEDICATÓRIA

*Aos meus familiares, na pessoa de minha mãe, **Francisca da Silva Borges**, pelo apoio e pela força de ter me educado, amor e carinho manifestado a mim. As memórias de meu pai, **Danilo Rodrigues Borges** e de minha vovó **Alexandrina Rodrigues Barros**, que foram e são presentes na minha formação.*

*Aos **professores e professoras** do campo, com os quais tive e tenho tido a oportunidade de me formar na convivência dialógica, durante os processos formativos da vida.*

AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal do Amazonas (UFAM), através da Faculdade de Educação (FACED), que me possibilitou cursar da Graduação ao Doutorado;

Ao Programa de Pós-graduação em Educação, que vem contribuindo com a formação de profissionais da Educação no estado do Amazonas. Em especial aos professores e professoras que criaram o Curso de Doutorado em Educação, com os quais tive a oportunidade de estudar: Dr^a Arminda Rachel Botelho Mourão, Dr^a Lucíola Cavalcante, Dr^a Michel Freitas Bisol, Dr^a Ana Alcídia, Dr^a Rosa Helena Silva, Dr Silvério Baia Horta, Dr^a Selma Baçal de Oliveira, Dr^a Valeria Augusta Weigel e Dr. Evandro Ghedin;

Ao Professor Dr. Evandro Ghedin, que aceitou, depois de meus três anos de estudo, ser meu orientador, apesar das várias atribuições que desenvolve profissionalmente, sou grata pela amizade;

Aos membros da Banca Examinadora: Professores(as) Doutores(as): Arminda Rachel Botelho Mourão (UFAM), Salomão Hage (UFPA), Marinês Viana de Souza (UFAM), Selma Suely Baçal de Oliveira (UFAM) e Edilza Laray de Jesus (UEA) pelo aceite ao convite, pela atenção e contribuições dada a construção da tese;

À professora e amiga Dr^a Arminda Rachel Botelho Mourão, por sempre me incentivar, acreditar, instigar e provocar a reflexão sobre a tese indiretamente, permitindo-me aprofundar essa pesquisa. Por ser minha amiga;

Ao meu companheiro Waldemar Moura Vilhena Júnior, que tem compartilhado a vida e os estudos, principalmente o processo de doutoramento; porque também sobe ajudar com palavras, conversas, escutas as angústias, dúvidas, incertezas e pelo carinho que tem tido comigo nesse processo da vida;

À minha Família (Irmãos e irmãs): Helena Borges da Silva, Danilo Rodrigues Borges Júnior, Daniel da Silva Borges, Denilson da Silva Borges, Haydêe da Silva Borges e Carlos Augusto da Silva (primo e irmão). Aos sobrinhos: Mariane Brito Borges, Carlos Augusto Borges da Silva, Anderson de Oliveira Rodrigues, Carlos Alberto Borges da Silva, Danilo de Oliveira Rodrigues, Nyanne Cristina Rodrigues Borges, Brenda de Jesus Rodrigues Borges, Roberta Haydêe Borges Marinho, Heloisa Helena Lisboa Borges, Eduardo Lisboa, Carmem

Lobo Rodrigues Borges, Airton Lobo, Laís Costa Borges e Gabriel da Silva Borges. Sobrinho Netos: Laura Shofia Borges, Agátha Borges e Murilo Rodrigues. Tias: Denise Borges dos Santos e Dayse C. Barros da Conceição, Dyrce da Conceição Rodrigues Barros, aos meus primos e primas etc., com quem tenho vivido as alegrias e as tristezas, mas que têm sido o meu porto seguro, diante de tantas diversidades presentes ao longo da vida;

À Claudia dos Santos Nogueira, que me permite viver o amor que envolve a maternidade, que tem sido minha filha e amiga, horas concordando e discordando, porém, fazendo com que eu aprenda na convivência, além de me dá oportunidade de ter o Marcos Vinicius Paes Júnior e a Manuela Nogueira Paes como meus netos do coração;

Ao amigo Professor Dr. Amarildo Menezes Gonzaga, que me aceitou como discente na disciplina de Pesquisa em Educação em Ciências, no Programa de Pós-Graduação em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia, da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), fazendo-me perceber o caminho da construção da tese. Mas também, pela amizade e por acreditar em mim, apesar de divergir dos caminhos que escolho na vida;

À Universidade do Estado do Amazonas, em especial à Escola Normal Superior, que tive como campo de atuação profissional durante nove anos, permitindo-me investigar o meu objeto de estudo. Especialmente o amigo Júlio Cesar Carregari e Marcos André Ferreira Estácio, como também as professoras: Adria Duarte, Célia Bettiol, Vanderlete Silva, Augusto Fachin Terán e outros;

Aos professores(as) formadores(as) do Curso de Capacitação e Especialização em Educação do Campo ênfase Projovem Campo Saberes da Terra, convênio UEA/FNDE/MEC-Secadi: Maria Célia Eleutério Serrão, Eduardo Segura, Ana Cristina Santos Duarte, Helena Borges da Silva, Maria Trindade dos Santos Tavares, Jonildo Viana dos Santos, Mauricio Adu Schwade, Jesse Rodrigues dos Santos, Gabriel Rodrigues do Nascimento, Claudia Sônia Barroso da Rocha, Whasgthon Aguiar de Almeida, Waldemar Moura Vilhena Junior e outros;

Aos colegas da turma Arone Bentes, Jonildo Viana Santos, Dalmir Pacheco, Kellen Priscila, Paulo Ricardo Bessa Freire; em especial à amiga Ireuda da Costa Mourão, pelo companheirismo e contribuições durante o processo de formação, sobretudo pelas motivações naqueles momentos de desabafos da vida pessoal e acadêmica;

Aos colegas do Departamento de Administração e Planejamento da Faculdade de Educação, na pessoa da professora Maria da Conceição Monteiro Ferreira, que durante o ultimo período de 2014/2, compreenderam a necessidade da redução da carga horária de trabalho;

À professora Dr^a Maria das Graças Sá Peixoto, que sempre esteve na torcida, acreditando na produção de uma boa tese;

A minha amiga irmã Maria Madalena Ferreira da Silva, pelo carinho, pela amizade e pelos sonhos e utopias de acreditar no mundo melhor.

A minha família de Roraima Frances Rodrigues, Lourival Cardoso, Marlene Cardoso, Mayara Cardoso, Bruno Cardoso e outros, por compartilhar momentos de alegria e de fortes emoções na luta por dias melhores.

Aos bolsistas Josiney dos Santos Porto e Naize Cristina dos Santos Lapa que ajudaram na formatação dos dados da pesquisa;

Ao CNPq, pelo suporte financeiro, fundamental para a realização do estudo;

Aos camaradas que estiveram durante boa parte da vida na luta por um país melhor, especialmente Eron Bezerra, Lucia Antony, João Paulo, Ana Maria Nunes, Emmanuel Medeiros, Selene Baçal de Oliveira e muitos outros.

Por fim... às escolas públicas onde estudei, que contribuíram para a minha formação: Escola Nossa Senhora do Rosário, Escola Estadual Sant'Ana e Instituto de Educação do Amazonas (IEA).

BORGES, Heloisa da Silva. *Formação Contínua de Professores(as) da Educação do Campo no Amazonas*. Manaus: UFAM – PPGE, 2015.

RESUMO

A tese sustentada corresponde: *A formação contínua e o desenvolvimento profissional de professores (as) da Educação do Campo compõem-se numa perspectiva transdisciplinar tendo como condição o rompimento com os métodos tradicionais de educação*. A Educação do Campo, ao propor uma nova formação para os sujeitos do campo, propõe que a escola, o currículo, os planejamentos, as aulas etc, precisam mudar. Para tanto, partiu-se do seguinte problema: Quais as possibilidades e limites do Projovem Campo Saberes Terra, no convênio UEA/FNDE/MEC-Secadi, no período de 2010 a 2014, enquanto proposta interdisciplinar e transdisciplinar na Formação Contínua de Professores(as) do Campo? Teve como foco a pesquisa-ação na formação da docente, desenvolvida pelo convênio UEA/FNDE/MEC-Secadi, em parceria com Secretaria de Educação do Amazonas (SEDUC), no Curso de Capacitação/Especialização em Educação do Campo ênfase no Projovem Campo Saberes da Terra. ~~O projeto de~~ A pesquisa teve como objetivo geral analisar as possibilidades e limites da Formação Contínua de Professores(as) da Educação do Campo no Projovem Campo Saberes Terra, convênio UEA/FNDE/MEC-SECADI, no período de 2010 a 2014, constatando se a formação contínua e o desenvolvimento profissional dos(as) professores(as) do referido convênio deu-se numa perspectiva interdisciplinar e transdisciplinar tendo como condição e rompimento com os métodos tradicionais de educação. A pesquisa realizou-se orientada pelos os seguintes objetivos específicos: 1) Estudar as teorias que legitimam a Educação do Campo; 2) Identificar a relação da pesquisa na Formação de Professores(as) pela pesquisa como eixo de articulação e matriz formadora por meio do Projovem Campo Saberes da Terra; 3) Avaliar a fertilidade da pesquisa-ação na realização da interdisciplinaridade na formação de professores(as) do campo. Apoiou-se nos procedimentos metodológico da pesquisa: bibliográfica, documental, com foco na pesquisa-ação numa abordagem qualitativa e quantitativa, pautou-se no método do materialismo-histórico dialético. Conclui-se que a Educação do Campo, com seus pressupostos teóricos, contrapõem-se aos paradigmas das escolas liberal e neoliberal, por entender que a escola do campo é um espaço de formação de sujeitos, envolvendo as relações do mundo do trabalho do campo e os aspectos histórico, econômico, social político e cultural, tendo a pesquisa como matriz condutora do processo formativo. Nesse sentido, a formação do professor(a) da Educação do Campo, é contínua no enfoque da pesquisa-ação, perpassando pela interdisciplinaridade tendo como foco a transdisciplinaridade em todo percurso formativo.

Palavras-chave: Educação do Campo; Formação Contínua de Professor; Interdisciplinar; Transdisciplinaridade.

BORGES, Heloisa da Silva. Continuing training of teachers (as) from the field in Amazonas Education. Manaus: UFAM - PPGE, 2015.

ABSTRACT

The sustained thesis corresponds: *The continuous formation and the the professional development of teachers of Rural Education consists in a transdisciplinary perspective taking as a condition a break with traditional education methods.* The Rural Education, by proposing a new formation for the subject field, propose that the school, the curriculum, the planning, the class, etc, they need to change. Therefore, was started by the following problem: Which possibilities and limits from the Project Projovem Field Earth Knowledge, in agreement with *UEA/FNDE/MEC-Secadi*, on the period of 2010 until 2014, as an interdisciplinary and transdisciplinary proposal on Continuing Teacher Training Field? Had focused on action research in the training of teaching developed by the agreement with UEA / ENDF / MEC-Secadi in partnership with Department of Amazonas Education (SEDUC), in the Training Course / Specialization in Rural Education emphasis on the Project Projovem Field Earth Knowledge. The search had as general purpose analyze the possibilities and limits from the continuous formation and the the professional development of teachers of Rural Education at the project Projovem Field Earth Knowledge, in agreement with *UEA/FNDE/MEC-Secadi*, on the period of 2010 until 2014, noting if the continuous formation and the professional development of teachers of the agreement mentioned below, do with an interdisciplinary and transdisciplinary perspective taking as a condition and rupture with the traditional methods of education. This search was held guided by the following specific objectives: 1) To study the theories that legitimize the Rural Education; 2) Identify the relationship of research at the Teacher Training by research as articulation axis and forming matrix through the Project Projovem Field Earth Knowledge; 3) To evaluate the fertility from the action-search in achieving interdisciplinarity in training camp teachers. This search builds on methodological research procedures: bibliographical, documentary, focusing on action research in a qualitative and quantitative approach, was marked in the method of dialectical materialism-history. This search concluded that the Rural Education, with its theoretical assumptions, opposed to the paradigms of liberal and neoliberal schools, understanding that the field school is a space for formation of subjects involving the relations of the field workforce and the historical, economic, political and cultural social aspects, and research as conductive matrix of the training process. In this sense, the formation of Rural Education teacher is continuous in action research approach, passing by interdisciplinary focusing on transdisciplinary throughout formation.

Keywords: Rural Education; Continuing teacher formation; interdisciplinarity; transdisciplinary.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
I. CAPÍTULO I – O CAMINHO DA CONSTRUÇÃO DA TESE.....	26
1.1 A relação que estabeleço com objeto pesquisado.....	27
1.2 As dimensões Teórico-Epistemológica e Metodológica que embasam a pesquisa	31
1.3 O contexto, as abordagens e as técnicas da pesquisa da tese em debate.....	41
II. CAPÍTULO II - AS TEORIAS QUE LEGITIMAM A EDUCAÇÃO DO CAMPO	49
2.1 A Educação do Campo pauta-se na necessidade da escola.....	49
2.2 A matriz epistemologia que sustenta a concepção de Educação do Campo.....	56
2.2.1 <i>Tradição do Pensamento Pedagógico Socialista</i>	56
2.2.2 <i>Pedagogia do Oprimido e as experiências da Educação Popular</i>	63
2.2.2.1 <i>As experiências da Educação Popular</i>	70
2.2.3 <i>Pedagogia do Movimento</i>	73
III. CAPÍTULO III – A FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) E A PESQUISA COMO A MATRIZ FORMADORA NO PROJovem CAMPO SABERES DA TERRA.....	82
3.1 A formação de professor(a) do campo rompe com Pedagogia Tradicional e Tecnicista.....	83
3.2 A política da Educação do Campo, em especial a Formação do Professor do Campo na pauta das políticas públicas. A exemplo do Projovem.....	91
3.3 O Projovem Campo Saberes da Terra tem ligação epistemológica com a concepção da Educação do Campo.	102
3.4 A concepção que norteia a Formação de Professores(as) da Educação do Campo no Projovem Campo Saberes da Terra	116

IV. CAPÍTULO IV – A PESQUISA-AÇÃO NO VIÉS DA INTERDISCIPLINARIDADE E DA TRANSVERSALIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) DO PROJovem CAMPO.....	127
4.1 A pesquisa-ação presente na realização do convênio?.....	128
4.2 O contexto da pesquisa e suas implicações.....	133
4.3 A participação no processo de construção dos aspectos teóricos e metodológicos da formação de professores(as).....	147
4.4 A Interdisciplinaridade e a Transdisciplinaridade vivenciadas no processo formativo do Projovem Campo Saberes da Terra	160
CONSIDERAÇÕES FINAIS	184
REFERÊNCIAS	194
ANEXOS	206

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANMTR	Articulação Nacional das Mulheres Trabalhadoras Rurais
APOINNE	Articulação dos Povos Indígenas do Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santos
ARCAFAR	Associação Regional das Casas Familiares Rural
CBEs	Conferências Brasileiras de Educação
CEB	Câmara de Educação Básica
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CIMI	Conselho Indigenista Missionário
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNS	Conselho Nacional de Seringueiros
CNTE	Confederação Nacional de Trabalhadores em Educação
COIAB	Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira
Conaq	Coordenação Nacional de Quilombolas
CONED	Conselho Nacional de Educação
Contag	Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
CONJUVE	Conselho Nacional de Juventude
CUT	Central Única dos Trabalhadores
CPT	Comissão Pastoral da Terra
DAP	Departamento de Administração e Planejamento
DTF	Departamento de Teorias e Fundamentos
ENDIPE	Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
ENERA	Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária
ENS	Escola Normal Superior
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FACED	Faculdade de Educação
FAPEAM	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas
Fetraf	Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar

FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GED	Gerência da Educação do Campo
GEPEC	Grupo de Estudo e Pesquisa em Formação de Professor na Amazônia
GPT	Grupo Permanente de Educação do Campo
IRPAA	Instituto Regional de Pequena Agropecuária Apropriada
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAB	Movimentos dos Atingidos por Barragens
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação
MEC-USAID	Ministério da Educação - United States Agency for International Development
MMTR	Movimentos de Mulheres Trabalhadoras Rurais
Monape	Movimento Nacional dos Pescadores
MOC	Movimento de Organização Comunitária
MST	Movimento dos Trabalhadores Sem Terra
ONGs	Organizações Não Governamentais
PABAAE	Programa Brasileiro-Americano de Auxílio ao Ensino Elementar
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PEDEF	Programa Especial de Formação Docente
PPGE	Programa e Pós-Graduação em Educação
Procampo	Programa de Licenciatura em Educação para o Campo
PROFORMAR	Programa de Formação e Valorização de Profissionais de Educação
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PT	Partido dos Trabalhadores
Secadi	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.

SEDUC	Secretaria de Educação do Amazonas
SEMED	Secretaria Municipal de Educação de Manaus
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnologia
SERTA	Serviço de Tecnologia Alternativa
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UEA	Universidade do Estado do Amazonas
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFRR	Roraima para Universidade Federal de Roraima
UnB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNEFAB	União das Escolas Familiares Agrícolas do Brasil

LISTA DE FIGURAS E TABELAS

Figura	-	I	Materialismo Histórico-Dialético.....	38
Figura	-	II	Método Dialético.....	39
Figura	-	III	Leis da Dialética e as Categorias	40
Figura	-	IV	Mapa dos Municípios Polos da Formação.....	44
Quadro		I	Polos da UEA, Municípios e turmas do Curso.....	45
Figura	-	V	Método e Totalidade da Pesquisa.....	48
Quadro	-	II	Princípios Filosóficos e Pedagógicos dos Movimentos...	85
Figura	-	VI	Programas de Educação do Campo do Governo Federal.	97
Figura	-	VII	Tipos de Projovem.....	101
Figura	-	VIII	Bases Conceituais do Projovem Campo Saberes da Terra.....	106
Figura	-	IX	Matriz Curricular Nacional do Curso do Projovem Campo Saberes da Terra.....	110
Figura	-	X	Organização dos Tempos.....	112
Figura	-	XI	Percurso Formativo.....	114
Quadro	-	III	Quadros dos Componentes, Atividades e Tempos.....	115
Figura	-	XII	Ciclo Contínuo de Formação.....	118
Figura	-	XIII	Inter-relações da Pesquisa-ação.....	132
Figura	-	XIV	Trabalho do(a) Professor(a) Pesquisador(a) Formador(a) do Curso.....	142
Quadro	-	IV	Formação dos(as) Professores(as) Pesquisadores(as) Formadores(as) do Convênio UEA/FNDE/MEC-Secadi	143
Figura	-	XV	Estrutura Organizacional do Curso.....	148
Quadro	-	V	Eixos Temáticos do Projovem Campo Saberes da Terra e Objetivos Específicos do Curso.....	149
Figura	-	XVI	Estrutura de Funcionamento do Curso.....	153
Quadro	-	VI	Matriz Curricular do PPP do Convênio UEA/FNDE/MEC-Secadi.....	161

Quadro - VII	Disciplinas e Ementas Alteradas.....	165
Figura - XVII	Interdisciplinaridade e Transdisciplinaridade.....	168
Quadro - VII	Ficha Pedagógica do Tempo Escola.....	173

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico -	I	Formação dos Cursistas.....	145
Gráfico -	II	Participação dos Professores/as em Formação no Curso.....	154
Gráficos -	III	Tempo de Profissão.....	155
Gráfico -	IV	Trabalha em Outra Função.....	155
Gráfico -	V	Carga Horária de Trabalho.....	155
Gráfico -	VI	Tempo de Atuação na Escola do Campo.....	155
Gráfico -	VII	O que espera do Curso?.....	171
Gráfico -	VIII	Auto-Avaliação dos Cursistas.....	171
Gráfico -	IX	Experiência de Trabalhar com outros Professores(as) na Turma.....	174
Gráfico -	X	Atuação do Professor.....	174
Gráfico -	XI	Escola Rural # Educação do Campo.....	174
Gráfico -	XII	O que é Educação do Campo?.....	180
Gráfico -	XIII	Você acredita na proposta da Educação do Campo.	180
Gráfico -	XIV	O que muda depois desta Formação?.....	180
Gráfico -	XV	O que deve mudar no Curso de Formação?.....	180

INTRODUÇÃO

*Tem dias que a gente se sente
Como quem partiu ou morreu
A gente estancou de repente
Ou foi o mundo então que cresceu
A gente quer ter voz ativa
No nosso destino mandar
Mas eis que chega a roda-viva
E carrega o destino pra lá
Roda mundo, roda-gigante
Roda-moinho, roda pião
O tempo rodou num instante
Nas voltas do meu coração.*

(RODA-VIVA – Chico Buarque)

Começo citando *Roda-Viva*, cuja letra define uma época em que se lutou por dias melhores, principalmente no Brasil. Apesar de ter sido um período de muita dor, serviu para garantir várias conquistas. Também deixa evidente que o tempo não para, e que estamos numa constante roda-viva, que é o sentido da própria vida. Estabeleço esse propósito com a tese que defendo nessa pesquisa, porque a vinculo com o fato de que a formação não se dá somente com estudos escolares e na universidade, por ser decorrente da própria história de vida de cada sujeito, por ser um processo contínuo, que envolve, direta e indiretamente, outras pessoas.

Considero importante trazer à tona minha caminhada durante o percurso que aqui faço, que também não deixa de ser um momento formativo peculiar pelo qual passo. Por isso assumo a primeira pessoa, nos vários desdobramentos do que registro. Sou filha de uma família extensa, cuja avó paterna orientava a formação do filho e das filhas, netos/netas, enfim, de todos (fato que considero importante ressaltar já que vivemos em uma sociedade machista. Entretanto, a minha família desmitifica isso, uma vez que trabalha a ideia de que homens e mulheres são capazes e devem se responsabilizar pelos seus membros familiares, pautando-se na relação fraterna). Nessa mesma lógica, minha mãe conduziu a educação dos seis filhos(as), em uma visão do respeito ao próximo, em especial às diferenças, mas também ensinando a dividir do alimento ao conhecimento, com responsabilidade diante dos compromissos assumidos, além do respeito à igualdade e à solidariedade humana. Também aprendi que é possível compartilhar e aprender no companheirismo, com pessoas extremamente significativas, nesta caminhada da vida.

Quando criança acreditava que o mundo era formado por pessoas que ajudavam e ensinavam as outras, independentemente da raça, da condição econômica, social e política. Quando adolescente percebi as diferenças estabelecidas na sociedade de classes, na qual predominava o individualismo e a competição, como parte do que era tido como normal na vida das pessoas. Foi naquela época que ingressei em um grupo político de esquerda, que me ajudou a sonhar com a possibilidade de um mundo diferente e justo, com o qual compartilho até hoje algumas ideias. Foi um período da minha vida marcado por discussões, lutas políticas e estudos.

Essa relação com as ideias políticas dos movimentos sociais, inicialmente, ocorreu através do movimento estudantil secundarista, depois o universitário e, em seguida, o sindical. Todas essas experiências fizeram-me ver que o mundo não tinha uma única direção e que era possível caminhar em outras vertentes. Mas, para que isso acontecesse, seria necessário que o coletivo tomasse sobre suas mãos o seu destino, ou seja, que as pessoas se tornassem sujeitos do processo social (FREIRE, 2004). Atualmente, as minhas expectativas vão além do espaço político partidário, adentram o trabalho pedagógico, através da execução de políticas públicas no interior da universidade com projetos que atendam às camadas populares, principalmente a população do campo. Assim vou deixando evidente a relação ontológica que estabeleço com o objeto que investigo.

Minha formação entrecruza-se com as possibilidades e tendências da formação de professores, em diferentes etapas da minha vida. Por isso faço questão de registrar que foi desde a minha condição de discente do Curso de Licenciatura em Pedagogia, no Curso de Especialização em Educação de Jovens e Adultos e no Curso de Mestrado em Educação que tive como fazer a relação imbricativa entre a teoria e a prática, através das práxis entre a vida pessoal e a profissional, já na condição de professora do ensino superior, em universidades públicas. Dessa maneira, foi também com a vivência de formadora de professores(as) em área de assentamento, que me aproximo da concepção da Educação do Campo.

Fiz questão de abreviar este relato da minha vida, como uma maneira de justificar as razões pessoais que levaram a investigar o objeto desse estudo. Ressalto que tinha clareza da Educação do Campo como uma concepção que surge como uma reivindicação dos sujeitos do campo, por meio de seus movimentos sociais, de pesquisadores(as), professores(as) etc., com intuito de desenvolver o processo formativo que envolva os aspectos da vida do campo como o contexto social, político, econômico e cultural, tendo como eixo condutor a relação do

conhecimento com o mundo do trabalho do campo. Desta forma, a escola do campo, na concepção da Educação do Campo, pauta-se na formação integral e política do sujeito, para que compreenda o seu processo histórico de exploração tornando-se responsável pela condução de suas vidas, superando a condição de excluído.

Quando procurava definir com mais precisão o objeto investigado, ampliei minhas reflexões e me centrei numa constatação de que a concepção de Educação do Campo vem da luta por uma sociedade justa e igualitária, marcada por lutas sociais pelo direito de ter direito. Este debate tomou fôlego no início dos anos 90 do século XX, especialmente pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), UNICEF, UnB e CNBB, que articulados conseguiram realizar no ano de 1997, a I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, que culminou com a negociação para criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), para atender inicialmente os jovens e adultos com projetos para alfabetização dos mesmos através das universidades públicas, em parceria com INCRA. Naquela época o momento político não era propício, pois os outros Movimentos Sociais encontravam-se no recuo em decorrência da reestruturação produtiva, em que os meios de produções estavam introjetando em suas bases o trabalho morto, em detrimento ao trabalho vivo. Essa questão gerou ameaça para os trabalhadores e trabalhadoras, com o crescimento do desemprego, subemprego, perdas salariais, trabalhistas etc. Situação que foi consolidada através da aprovação de políticas neoliberais para viabilização da globalização da economia.

Diante da conjuntura apresentada, os organismos internacionais empenharam-se em financiar a escolarização das pessoas em todo o mundo. Até porque com as mudanças na base do mundo do trabalho seriam necessárias pessoas formadas nessa lógica para comporem o exercito de reserva e para serem consumidores dos próprios produtos da sociedade do cosumo. Fato que culmina com a realização da Conferência Mundial de Educação para Todos, na Tailândia, 1990, ressurgindo a preocupação com erradicação do analfabetismo no mundo e a nova divisão geográfica do mercado de trabalho. Desta forma, a Educação assume ponto estratégico para a nova realidade mundial.

No Brasil, este fato instigou vários debates entre os segmentos da sociedade política e civil organizada, para superação da problemática. Ainda na década de 90, ocorreram vários debates, discussões e por fim veio à aprovação da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9.394/96. Apesar da nova LDB, não ter sido a que os Movimentos Sociais haviam proposto, ela ampliou o debate da Educação do Campo no país, uma vez que

já havia toda uma articulação dos Movimentos Sociais do Campo para garantir a Educação do Campo, no e do campo. Decorrente desse contexto também foi aprovada as Diretrizes Operacionais no Conselho Nacional de Educação, Parecer nº 36/2001 e da Portaria nº 1.374 do Ministério da Educação e Cultura de 03/06/03. Assim, as pressões e os avanços legais vão gerar a necessidade do estudo sobre a Educação do Campo, especialmente sobre a Formação Contínua de Professor(a) no Amazonas. Mesmo que todas essas lutas tenham sido articuladas nacionalmente, com pouca participação na discussão e no debate pelos sujeitos do campo nessa região, tanto pelos Movimentos Sociais do Campo, pelos professores(as), além da ausência desse debate nas universidades, tais questões refletiram no contexto local. É nesse sentido que a pesquisa tornou-se relevante, para que tenha compreensão das propostas, das possibilidades e dos limites na formação de professores(as) para entendimento da diversidade da realidade cultural de cada grupo social aqui presente no Estado, como os indígenas, os pequenos agricultores, os assentados e os ribeirinhos da região norte.

Nas idas e vindas durante a problematização do objeto que investiguei, houve vários desdobramentos e direcionamentos. Foi quando surgiu o primeiro questionamento: Como formar sujeitos donos de seus destinos, quando os(as) professores(as) não foram formados nessa perspectiva? Deste questionamento surgiram outros, a saber: Quais as teorias que legitimam a formação de professores(as), particularmente as tendências norteadoras na formação de professor(a) do campo? Será que as políticas implementadas atualmente para a formação de professores(as) atendem a perspectiva da Educação do Campo? Como os processos formativos da formação de professores(as) no Amazonas se relacionam como os princípios e valores da concepção da Educação do Campo? Quais os impactos da formação de professores(as) na construção de sua identidade docente e na realidade em que estão inseridos?

O conjunto de questionamentos apresentados me instigou a elaborar o seguinte problema de pesquisa: Quais as possibilidades e limites do Projovem Campo Saberes Terra, no convênio UEA/FNDE/MEC-Secadi, no período de 2010 a 2014, enquanto proposta interdisciplinar e transdisciplinar na Formação Contínua de Professores(as) do Campo?

Nesse contexto, a proposição da tese é: *A formação contínua e o desenvolvimento profissional de professores(as) da Educação do Campo compõem-se numa perspectiva interdisciplinar e transdisciplinar tendo como condição e rompimento com os métodos tradicionais de educação.* Para tratar com objetividade a pesquisa, optei por investigar a

Educação do Campo, especificamente a formação de professores(as) no Programa Projovem Campo Saberes da Terra, no Curso de Capacitação/Especialização em Educação do Campo ênfase em Projovem Campo Saberes da Terra, período de 2010 a 2014, convênio UEA/FNDE/MEC-Secadi, em parceria com Seduc/AM.

Propus, para dar mais clareza e sistemática ao percurso feito, o seguinte objetivo geral: Analisar as possibilidades e limites da Formação Contínua de Professores(as) da Educação do Campo no Projovem Campo Saberes Terra, convênio UEA/FNDE/MEC-SECADI, no período de 2010 a 2014, constatando se a formação contínua e o desenvolvimento profissional dos(as) professores(as) do referido convênio deu-se numa perspectiva interdisciplinar e transdisciplinar tendo como condição e rompimento com os métodos tradicionais de educação. Na sequência, para chegar com mais precisão ao propósito do objetivo geral, delineei 3 (três) objetivos específicos: 1) Estudar as teorias que legitimam a Educação do Campo; 2) Identificar a relação da pesquisa na Formação de Professores(as) pela pesquisa como eixo de articulação e matriz formadora por meio do Projovem Campo Saberes da Terra; 3) Avaliar a fertilidade da pesquisa-ação na realização da interdisciplinaridade na formação de professores(as) do campo.

Uma vez efetivado o percurso investigativo, sistematizei os registros, que ficaram estruturados em 4 (quatro) capítulos que são: 1) O caminho da construção da tese; 2) As teorias que legitimam a Educação do Campo; 3) Formação de professores(as) e a pesquisa como matriz formadora no Projovem Campo Saberes da Terra; 4) A pesquisa-ação no viés da interdisciplinaridade e transdisciplinaridade na formação de professores(as) do Projovem Campo.

No capítulo I, denominado *O Caminho da Construção da Tese*. Nele tratei do caminho do processo de investigação, tendo como condução os seguintes subtópicos: 1) A relação do objeto da pesquisa com a pesquisadora e o problema; 2) A dimensão Teórico-Epistemológica e Metodológica que embasam a pesquisa; 3) O contexto, as abordagens, as técnicas da pesquisa e tese em debate. Assim, o capítulo proporciona o detalhamento da pesquisa permitindo o aprofundamento sobre a compreensão do que é o objeto de pesquisa, fazendo relação com história de vida e a formação da pesquisadora. No campo da dimensão teórico-epistemológica optou-se pelo horizonte materialista-histórico dialético, por coincidir mais adequadamente ao objeto de investigação aqui desenhado.

No segundo capítulo, tratei sobre *As teorias que legitimam a Educação do Campo*. Nele estão os referenciais teóricos e epistemológicos que sustentam a discussão da Educação do Campo, enquanto concepção de formação dos sujeitos do campo. O capítulo encontra-se dividido em dois subtópicos: A Educação do Campo pauta-se na necessidade da escola; A matriz epistemologia que sustenta a concepção de Educação do Campo. Estes subtópicos propuseram uma reflexão sobre a educação escolar renegada pelos Movimentos Sociais do Campo nos moldes do capital, que até hoje está sendo oferecidas em suas escolas, fazendo menção às disputas epistemológicas e ideológicas que elas apresentam. No segundo trata-se das 3 (três) vertentes condutoras da Educação do Campo que são: Pensamento Pedagógico Socialista Soviético; Pedagogia do Oprimido as experiências da Educação Popular; Pedagogia do Movimento. Neste ponto os estudos foram aprofundados nos teóricos que iniciaram e os que ainda hoje estão discutindo e acima de tudo revelando as experiências de uma nova práxis.

O terceiro capítulo denominei *Formação de Professores(as) e a Pesquisa como Matriz Formadora no Projovem Campo Saberes da Terra*. Nesse capítulo, identifiquei nos documentos (das Conferências e Seminários Nacionais da Educação do Campo; Resolução de Criação do Projovem; Resolução do Projovem Campo Saberes da Terra; Projeto Político Pedagógico Nacional; Saberes da Terra; Cadernos Pedagógicos; Relatórios e outros) a relação com o tipo de formação proposta pelo Projovem Campo Saberes da Terra e os aspectos legais da criação do programa. Para facilitar o entendimento o capítulo subdividiu-se em 4 (quatro) subtópicos: 1) A formação de professor(a) do campo rompe com Pedagogia Tradicional e Tecnicista; 2) A política da Educação do Campo, especial a Formação do Professor do Campo entra em pauta nas políticas públicas: À exemplo do Projovem; 3) O Projovem Campo Saberes da Terra tem ligação epistemológica com a concepção da Educação do Campo; 4) A concepção que norteia a Formação de Professores(as) da Educação do Campo no Projovem Campo Saberes da Terra.

O quarto capítulo trata sobre: *A pesquisa-ação no viés interdisciplinaridade e transdisciplinaridade na formação de professores(as) do Projovem Campo*. Nele são analisados os dados da pesquisa. Ele está subdividido nos seguintes subtópicos: 1) A pesquisa-ação presente na realização do Curso; 2) O contexto da pesquisa e suas implicações; 3) A participação no processo de construção dos aspectos teóricos e metodológicos da formação de professores(as); 4) A interdisciplinaridade e a transversalidade vivenciadas

durante o processo formativo dos(as) Professores(as), educadores(as), coordenadores(as) do Campo. Esses pontos materializam a reflexão crítica do processo educativo desenvolvido na práxis durante a Formação de Professores(as) do Projovem Campo Saberes da Terra no Amazonas, período de 2010 a 2014.

Por fim, nas considerações finais, apresento as possibilidades e os limites da formação contínua de professores(as) da Educação do Campo. Procuo mostrar que a Educação do Campo, mesmo que seja viabilizada pelas políticas públicas, corre o risco de não ser implementada na sua essência. Principalmente porque, no Amazonas, esta concepção ainda não está compreendida pelos principais interessados na proposta, que são os sujeitos do campo, nem pelo sistema de ensino e pelas universidades públicas etc. Assim sendo, parto da tese que: *A formação contínua e o desenvolvimento profissional de professores(as) da Educação do Campo compõem-se numa perspectiva interdisciplinar e transdisciplinar tendo como condição e rompimento com os métodos tradicionais de educação.*

CAPÍTULO I

O CAMINHO DA CONSTRUÇÃO DA TESE

*Não, não tenho caminho novo.
O que tenho de novo
é o jeito de caminhar*

*Aprendi (o caminho me ensinou)
a caminhar cantando
como convém a mim
e aos que vão comigo.*

Pois já não vou mais sozinho.

(A Vida Verdadeira – Thiago de Mello)

Thiago de Mello ajuda a ilustrar o que tratei neste capítulo, no qual detalho o caminho da construção do processo de investigação da elaboração da tese *Formação Contínua de Professores(as) da Educação do Campo no Amazonas, no período de 2010 a 2014*. Para isso, surgiram várias indagações, do tipo: O que é um objeto? Qual é a minha tese? Ela se relaciona com a ciência e de qual ela surge? A pesquisa é para manter o status, ou para mudar? Quais as suas implicações? Estas questões no princípio foram extremamente angustiantes, chegando a gerar mais dúvidas e incertezas para definição do caminho, que seria o mais coerente com a temática proposta.

Todas as situações vivenciadas no processo fizeram com que o trabalho avançasse e, como isto, ocorresse o amadurecimento intelectual, emocional, teórico, profissional etc., até porque o processo investigativo não é linear, claro e direto. Essas inquietações proporcionaram tanto o entendimento da pesquisa, quanto contribuíram para a minha formação.

Na intenção de definir com precisão o percurso que estava me predispondo a fazer, propus, a mim mesma, três questionamentos delineadores: Qual a relação que estabeleço com o objeto que estou pesquisando, e qual o sentido que dou a ele quando o problematizo? Quais as dimensões Teórico-Epistemológica e Metodológica que pretendo delinear para embasar a pesquisa? Qual o contexto, as abordagens, as técnicas da pesquisa? Assim procedi porque considero imprescindível, no delineamento de um percurso investigativo, estudar, conhecer, mapear, compreender, analisar e avaliar as questões epistemológicas da pesquisa, como suporte na investigação à tese de doutoramento.

1.1 A relação que estabeleço com objeto pesquisado

Para iniciar a discussão, procurei autores que descrevem sobre o que é um objeto de pesquisa em educação, definição exata, como estamos comumente acostumados a ter. Laville e Dionne (2008), nas Ciências Humanas, os objetos de pesquisa são dotados de liberdade e consciência, e a relação entre *sujeito* e *objeto* ocorre da seguinte forma: o *sujeito* que procura conhecer o *objeto* a ser conhecido, ambos possuem afinidades entre si de forma direta, ou não, “[...] uma vez que os objetos de estudo pensam, agem e reagem que são atores podendo orientar a situação de diversas maneiras, e igualmente o caso do pesquisador: ele também é um ator agindo e exercendo sua influencia” (LAVILLE; DIONNE, 2008, p. 39).

Corroborando com esse posicionamento Pimenta, Ghedin e Franco (2006, p. 7-10), afirmam que o objeto investigado necessita de procedimentos metodológicos que sirvam de “[...] suporte para que o pesquisador não se torne refém do objeto investigado e dos conceitos analíticos utilizados nas interpretações das relações presentes no processo investigativo”, pois o “[...] objeto se comunica com o mundo por meio do que somos, e nós comunicamos por meio dele aquilo que nos tornamos nessa relação simbiótica [...]”.

Ainda reportando-me a Laville e Dionne (2008, p. 39):

[...] objeto de estudo; define-se mais em função do pesquisador, de sua intervenção, de sua relação ativa com o objeto de estudo: O que o pesquisador traz para a pesquisa? Quais preocupações, perspectivas, concepções prévias influenciam sua pesquisa? Com quais consequências para os saberes produzidos? Em outras palavras, o papel do pesquisador é reconhecido, bem como sua eventual subjetividade, que se espera, todavia, ser racional, controlada e desvendada [...]. E sob esse ângulo que, a partir de então, define-se a objetividade, relacionada mais ao sujeito pesquisador e seu procedimento do que ao objeto de pesquisa.

Decorrente disso, o que se observa é que objeto tem uma relação direta com o pesquisador, o que não fica evidente, de imediato. Somente com o avançar da reflexão, é que o(a) pesquisador(a) passa a definir a delimitação, ao planejar o seu caminho. O objeto de pesquisa fica evidenciado quando se estabelecem a delimitação, do problema e da problemática da pesquisa. (ROSA, 2002; LAVILLE; DIONNE, 2008).

Estas questões levantadas pelos autores, em parte, também ocorreram quando estava pensando na seleção do doutorado e foquei na Educação do Campo. Mas foi durante a elaboração do projeto de pesquisa que o questionamento sobre objeto ficou mais evidente,

fazendo com que procurasse analisar bem a escolha.

A escolha não foi aleatória, visto que estava relacionada com o meu fazer enquanto professora universitária, uma vez que na época fazia parte de um Grupo de Estudo e Pesquisa de Formação de Professor na Amazônia, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Ensino de Ciências na Amazônia da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), no qual coordenava a Linha de Pesquisa Formação do Professor do Campo, que desenvolvia projetos de programa na área da Educação do Campo. Este fato possibilitou coordenar o Projeto de Formação de Professores(as) para o Ensino Fundamental, em áreas de Reforma Agrária de Roraima e Amazonas, no convênio UEA/INCRA/PRONERA, no período de 2004 a 2008. No de 2008 a 2013, coordenei o Curso de Capacitação/Especialização de Educação do Campo ênfase Projovem Campo Saberes da Terra, aprovado pela Secretaria da Diversidade e Inclusão¹ do Ministério da Educação e Cultura (MEC), convênio UEA/FNDE/MEC-Secadi, em parceria com a Secretaria de Educação do Estado do Amazonas (SEDUC/AM).

Devido à ligação com o objeto da pesquisa, o meu envolvimento com o trabalho docente no projeto contribuiu para que houvesse direcionamento e aprofundamento ainda maior durante a pesquisa no doutoramento. Essas relações confirmam o que Ghedin e Franco (2012, p. 13) dizem sobre processo investigativo:

Um caminho investigativo é sempre uma trajetória construída pelos passos que nos induziram numa determinada direção. O horizonte desta interpretação nos permite explicar e justificar porque, apesar dos limites que nos impedem de chegar, somos capazes de demonstrar que construímos uma caminhada que nos enriqueceu enquanto portadores da humanidade.

Estamos sempre chegando e partindo. É justamente na certeza da chegada que alicerçamos os critérios para a partida. É porque estamos sempre chegando e partindo que podemos avançar no universo do desvelamento do saber, orientado pela virtude de permanecer no constante movimento de continuar sempre indo em busca do que nos realiza e, apesar disso, permanecer nos lançando permanentemente na direção da chegada-ponto-de-partida.

Além disso, os autores descrevem e reforçam a relação entre a pesquisadora e objeto investigado (Educação do Campo) aqui tratado. Esse momento foi extremamente importante para a minha vida profissional e principalmente pessoal, uma vez que ao compartilhar com os

¹ Na época que se iniciou toda a discussão para aprovação e liberação do recurso financeiro com o MEC a Secadi possuía a denominação de Secad, por se chamar de Secretaria de Alfabetização e Diversidade.

ideários socialistas, anteriormente reforçados pela proposta, já defendia a concepção da Educação do Campo. Essa perspectiva de formação dos sujeitos do campo voltada para uma nova sociedade que, de fato, seja justa e igualitária, só esclarece o quanto seria importante dar continuidade à caminhada já iniciada, na condição de uma nova partida.

Esta escolha é resultado daquilo que Ghedin e Franco (2012, p. 13) descrevem, quando comentam que o “[...] conhecimento do objeto investigado nos envolve em sua complexidade de tal modo que se constrói uma identificação com o que somos, isto é, nossa identidade pessoal acaba por se identificar com o objeto, dado nosso envolvimento e embricamento com o real [...]”.

Durante o processo de busca, ao definir o objeto da pesquisa “Educação do Campo”, optei pelo tema: *Formação Contínua de Professores(as) da Educação do Campo no Amazonas*. Em seguida, veio à necessidade da delimitação da pesquisa, caso contrário estaria investigando um objeto muito amplo. A partir dessa constatação, o estudo ficou definido que seria sobre a *Formação Contínua de Professores(as) da Educação do Campo: Estudo no Projovem Campo Saberes da Terra no Amazonas, convênio UEA/FNDE/MEC-Secadi, no período de 2010 a 2014*.

Nesta relação da busca pela compreensão do objeto investigado, houve a preocupação em definir o problema da pesquisa. Desta forma, baseei-me em Laville e Dionne (2008, p. 88), quando afirmam que “[...] o problema não merece uma pesquisa se não for um “verdadeiro” problema – um problema cuja compreensão forneça novos conhecimentos para o tratamento de questões a ele relacionadas [...]”. Por isto, o problema é um questionamento que irá ser negado ou confirmado ao final da pesquisa, ou seja, é a mola condutora do processo investigativo.

Justificando esse propósito Laville e Dionne (2008, p. 98) expõem que o problema precisa ser resolvido, ou melhor, precisa ser problematizado, pois ele precisa ter sua problemática. Mas, o que é uma problemática? Ambos assim a definem:

[...] é o conjunto dos fatores que fazem com que o pesquisador conscientize-se de um determinado problema, veja-o de um modo ou de outro, imaginando tal ou tal eventual solução. O problema e sua solução em vista não passam da ponta de um iceberg, ao passo que a problemática é a importante parte escondida. Uma operação

essencial do pesquisador consiste em desvendá-la.

Essa operação de desvendamento consiste, mais precisamente, em jogar o mais possível de luz sobre as origens do problema e as interrogações iniciais que concernem a ele, sobre sua natureza e sobre as vantagens que se teria em resolvê-lo, sobre o que se pode prever como solução e sobre o modo de aí chegar.

Decorrente desta explicação compreendi que o problema decorre da reflexão–ação–reflexão sobre Educação do Campo que vem há mais de uma década sendo trabalhada, com o intuito de formar sujeitos, que sejam transformadores de suas realidades. Uma vez que é decorrente das lutas sociais dos movimentos do campo, cujas pessoas historicamente foram excluídas do seu direito de estudar e de aprimorarem seus conhecimentos.

Das situações então apresentadas surgiram as seguintes preocupações como possibilidade de elucidação do objeto: Como formar sujeitos donos de seus destinos, quando os(as) professores(as), muitas vezes, não foram formados nessa perspectiva? Com esta indagação surgiram outras do tipo: Quais as teorias que legitimam a Educação do Campo e a Formação de Professor(a) do Campo? Qual a relação da formação de professores(as) e a pesquisa como matriz formadora no Projovem Campo Saberes da Terra? De que forma vivenciou-se a pesquisa-ação no viés interdisciplinaridade e transdisciplinaridade na Formação de Professores(as) do Projovem Campo no Amazonas?

Decorrente disso, construí o seguinte problema: Quais as possibilidades e limites do Projovem Campo Saberes Terra, no convênio UEA/FNDE/MEC-Secadi, no período de 2010 a 2014, constituído-se enquanto proposta interdisciplinar e transdisciplinar na Formação Contínua de Professores(as) do Campo? O qual foi desdobrado na seguinte tese: *A formação contínua e o desenvolvimento profissional de professores(as) da Educação do Campo compõem-se numa perspectiva interdisciplinar transdisciplinar tendo como condição e rompimento com os métodos tradicionais de educação.*

O problema apresentado ajuda o(a) pesquisador(a) a movimentar-se na investigação, já que: “[...] o pesquisador está consciente que nesse agrupamento humano existem problemas. Pode, inclusive, ter a suspeita clara das dificuldades que se apresentam em determinada comunidade. Isto se torna mais evidente se o pesquisador é membro desse núcleo social”. (TRIVIÑOS, 1987, p. 94).

Quando o(a) pesquisador(a) tem afinidade com o objeto, o problema torna-se um

mecanismo que ajuda no desenvolvimento da pesquisa, principalmente porque estabelece a delimitação do processo investigativo. Do ponto de vista de Triviños (1987), o problema pode auxiliar a pesquisadora, sobretudo, quando ele é especificado como questões norteadoras, que servirão como desdobramento da investigação do problema.

1.2 As dimensões Teórico-Epistemológica e Metodológica que embasam a pesquisa

Para tratar desta questão foram feitos estudos e reflexões sobre as teorias referentes à pesquisa em Educação, uma vez que Gonzaga (2010, p. 1) afirma que “[...] não podemos ignorar a relação imbricativa existente entre as dimensões existencial e filosófico metodológica, consolidadas durante o itinerário percorrido pelo investigador, que origina um determinado conhecimento a ser refutado ou reproduzido por alguém [...]”. Em outras palavras, a pesquisa é um processo investigativo que perpassa pelas ideologias que expressam uma visão de mundo do pesquisador, no caso aqui, da pesquisadora.

Ressalto que essa pesquisa procura clareza e consistência, a partir dos objetivos propostos (Geral e Específicos), baseando-se em Barbosa (2008, p. 6), quando propõe que os objetivos, “[...] correspondem a pergunta para quê? Para que pesquisar a temática escolhida? Para que se debruçar sobre o objeto de estudo?”. Essas perguntas ajudam a definir o percurso da pesquisa, estabelecendo o que de fato a pesquisadora quer com o resultado.

Referente à primeira pergunta: *para quê?* Essa pesquisa vem na intenção de estudar um segmento da sociedade, que por muito tempo ficou as margens das políticas públicas do Estado da sociedade capitalista, que se caracteriza pelos meios de produção com base na industrialização, que se localiza em grandes centros urbanos, subordinando o campo à cidade. Ficando o campo como um espaço vinculado ao atraso, à ideia de rústico, do rude, tendo que se basear nos modelos sociais das relações urbanas do modelo econômico e social do capital (SAVIANI, 1999).

Parti do fato de que a sociedade capitalista divide-se em classes e naturaliza o processo de exploração de uma classe sobre outra, ficando as classes populares na condição de inferioridade. É neste sentido que optei por estudar o Campo, compreendido como um conceito de territorialidade, por ser “[...] é um lugar marcado pelo humano e pela diversidade cultural, étnico-racial, pela multiplicidade de geração e recriação de saberes, de conhecimentos que são organizados com lógicas diferentes, de lutas, de mobilização social, de

estratégias de sustentabilidade [...]” (BRASIL, 2008, p. 40).

Desta maneira, o campo vai além do espaço geográfico envolve a situação social das famílias que vivem nele e que, de acordo com os dados estatísticos, são pessoas pobres, que vivem na degradação da qualidade de vida, são, em sua maioria, excluídas socialmente, sem acesso às políticas públicas, em especial à educação e saúde. Além disso, o Censo de IBGE (2010), aponta que a mecanização na agricultura no campo tem crescido 1,31% ao ano, em relação ao período dos anos 80, do Século XX, gerando mais ainda a saída de aproximadamente 2 milhões de indivíduos que se deslocaram para os centros urbanos. Mas, apesar da migração, os dados apontam um crescimento populacional. Porém, a proporção da população menor de 5 anos de idade na zona urbana é de 7%, enquanto que a área rural é de 8,4%. A taxa de fecundidade total para a área urbana foi de 1,8 filhos, enquanto que no campo é de 2,7 filhos.

Todas essas discussões apresentadas também são presentes na Região Norte, o que a diferencia significativamente são os aspectos geográficos, em relação às demais regiões do país, por vários motivos, entre eles a própria extensão territorial, a diversidade biológica, além dos diversos costumes, crenças, valores etc., fazendo dessa imensidão um diferencial no contexto do país. Entretanto, no Amazonas, toda atenção volta-se para a cidade de Manaus, em função da Zona Franca, ficando as outras cidades, denominadas de “interior”, numa condição de inferioridade, no sentido de sua importância social, política e econômica.

Nesta imensidão do Amazonas estão os sujeitos do campo, que enfrentam dificuldades no seu dia a dia, ou melhor, esquecidos pelas políticas públicas do Estado, tendo que muitas vezes criar suas próprias formas de garantir sua subsistência, desenvolvendo suas atividades no mundo do trabalho no campo, tendo como suporte o conhecimento tradicional sobre a situação geográfica e as mudanças climáticas que envolvem a região. Passando a produzir, plantar, pescar, extrair da própria natureza a sua garantia de vida. Ou seja, o Amazonas não é diferente das outras regiões do país, sua população do campo sofre com problemas mais diversos, tornando-se grupos sociais, que desenvolvem seus estilos de vida, sua cultura, criando a sua singularidade.

Dar visibilidade aos sujeitos do campo no Amazonas significa reconhecê-los como seres presentes com suas mudanças históricas e dinâmicas que existem no sistema social, econômico, político, cultural da sociedade atual. Por isso, é necessário “[...] criar mecanismos

que facilitem e possibilitem a participação destes grupos nos processos de decisão do poder, de modo crítico e consciente. Para isso, é preciso fazer da emancipação social um projeto de todos, construído por todos os cidadãos” (FRAXE; WITKOSKI; MIGUEZ; OLIVEIRA; FERREIRA, 2009, p. 35).

As questões referentes à vida dos sujeitos do campo no Amazonas não são diferentes das outras regiões, talvez um ponto ou outro se modifique, mas a essência de exclusão social, em relação ao acesso às condições de vida digna é um fato comum no campo em geral. É diante dessa realidade que os Movimentos Sociais do Campo, nos anos 90, iniciam uma luta e uma discussão dessa temática, no intuito de fazer valer o direito dos homens, das mulheres, dos jovens, dos adolescentes e das crianças que vivem no campo (MOLINA; JESUS, 2004).

Nesse mesmo período histórico, realizou-se a Conferência Mundial de Educação para Todos, em 1990, na Tailândia, ressurgindo por parte dos organismos internacionais a agenda voltada para a erradicação do analfabetismo no mundo. A preocupação dos Organismos Internacionais (FMI, BM) deu-se em função da reestruturação produtiva, unificada pela globalização da economia numa conexão com o neoliberalismo. Em outras palavras, esta nova divisão geográfica do mundo do trabalho, passa a exigir uma nova formação para os(as) trabalhadores(as) do mundo e coloca a Educação como ponto estratégico para a nova realidade mundial (FRIGOTTO, 1995). Este fato que traz para pauta dos governos (federal, estadual e municipal) programas que atendam às classes populares que, na maioria das vezes, são excluídos do processo educacional, em função da própria realidade em que vivem.

Tratando-se de Brasil, este fato estimulou vários debates entre os segmentos da sociedade (política e civil) para encaminhamentos da superação de tal problemática, para atender à nova conjuntura econômica, decorrente de propostas que vinham sendo discutidas pelos Movimentos Sociais, desde a década de 80, do século XX; uma década marcada por lutas pela redemocratização do país, pela aprovação da Constituição Federal de 1988 etc. Mas, é na década de 90, com aprovação da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, que podemos dizer que o debate sobre a Educação do Campo intensificou-se no país.

Apesar da LDB Nº 9.394/96 ter canalizado para a formação dos sujeitos polivalentes, deixa alguns espaços que permitiram que os Movimentos Sociais do Campo demarcassem posição, no sentido da garantia de direitos como a educação para todos. Por isso, esse período

é caracterizado pela resistência de alguns segmentos da sociedade às políticas neoliberais. Na verdade, os Movimentos Sociais do Campo, em especial o Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra, resistiram e se mantêm pressionando os governos e articularam junto às organizações internacionais, universidades públicas etc., a exigência de políticas que reconheçam as diferenças bem como a necessidade de uma Educação do Campo de forma diferenciada.

Nessa conjuntura, outro aspecto marcante são as Diretrizes Operacionais do Conselho Nacional de Educação, Parecer nº 36/2001 e da Portaria nº 1.374 do Ministério da Educação e Cultura de 03/06/03, que consideram a Educação do Campo a junção da educação dos povos indígenas com a população rural, não refletindo, de certa forma, o que já se constatou através dos debates, que são as diferenças sociais, culturais, econômicas etc., ou seja, as ideologias de cada segmento social, não analisando os conflitos e resistências impostas pela ideologia do sistema político-econômico ao Campo (SILVA, 2006).

Assim, ao estudar a partir da Educação do Campo, é importante atentar para a Formação de Professor(a) diante da diversidade da realidade cultural de cada um, dos conhecimentos, dos interesses, das ideologias e de projetos sociais (como é o caso dos indígenas, dos pequenos agricultores, dos assentados e dos ribeirinhos da região norte). Desta maneira, a Educação do Campo faz com que haja uma reflexão sobre a Formação Contínua de Professor(a) do Campo, uma vez que toda concepção pedagógica tem em sua prática uma visão do tipo de ser humano que pretende formar.

Agora, quanto à pergunta: *Para quê?* Podemos dizer que se evidenciaram os motivos da realização da pesquisa. Tendo como centro o seguinte objetivo geral: Analisar as possibilidades e limites da Formação Contínua de Professores(as) da Educação do Campo no Projovem Campo Saberes Terra, convênio UEA/FNDE/MEC-SECADI, no período de 2010 a 2014.

Para responder à segunda pergunta de Barbosa (2008): *Para que pesquisar a temática escolhida?* A perspectiva da Educação do Campo surge das lutas dos Movimentos Sociais do Campo, com o propósito de “[...] educar as pessoas que trabalham no campo, para que se encontrem, se organizem e assumam a condição de sujeitos da direção de seu destino” (MOLINA e JESUS, 2004, p. 18). Nesta perspectiva, os Movimentos Sociais do Campo, que são os protagonistas das mudanças sociais na sociedade capitalista, travaram e travam lutas

pela Educação do Campo, para que ela seja no campo e do campo. Por entenderem que as pessoas só são livres se forem detentoras de seus conhecimentos, para interferir nas suas mudanças na sociedade vigente.

Ao reivindicar a escola pública, os movimentos sabem que é preciso mudar os referenciais teóricos, que são trabalhados voltados para a teoria do capital humano, que estão voltados a valores, ideias, normas ou regras de conduta, princípios de certos grupos sociais e políticos; uma formação que lhes afastam do Campo e da Concepção de Educação do Campo, ou melhor, do ideário de uma formação que tenha como princípio a solidariedade, o respeito às diferenças, a justiça social etc. Portanto, quando os Movimentos Sociais do Campo propõem uma nova concepção educacional, são sabedores da necessidade de mudanças que vão alterar os currículos, os conteúdos programáticos, as atividades, experiências, materiais, métodos de ensino e outros meios empregados pelas pessoas que desempenham atividades no espaço formativo, ou seja, os(as) professores(as).

Porque o processo educativo não é neutro, aquele possui uma determinada proposta pedagógica, sendo um instrumento que reflete e produz a concepção não só educacional, mas também social, política, cultural, etc., dos que o pensam e o efetuam na prática. Porém, a formação, geralmente, apresenta-se de forma harmoniosa, numa lógica servindo aos interesses do indivíduo e da sociedade, que representa um conjunto de ideologias definidas, as quais são consideradas essenciais aos interesses de alguns grupos sociais, em prejuízo de outros (GHEDIN, 2007).

Nessa perspectiva o processo formativo passa a ser um instrumento de contracultura dominante e de formação cultural para a nova sociedade, que dissemina novos valores para emancipação social, democrática, promotora da igualdade e da justiça social (FREIRE, 2002). Sendo assim, ao pensar sobre formação, também é necessário ir até as relações de poder, portanto, pensar à Formação do(a) Professor(a) consiste em um ato político, precisamente em destacar seu envolvimento com as relações sociais, que o(a) professor(a) possui no sistema educacional interno e externo.

Partindo do exposto, reconheço a importância de investigar sobre a Formação Contínua de Professores(as) da Educação do Campo no Amazonas, redimensionando a partir de 3 (três) objetivos específicos iniciais: 1) Estudar as teorias que legitimam a Educação do Campo; 2) Identificar a relação da Formação de Professores(as) e a pesquisa como matriz

formadora no Projovem Campo Saberes da Terra; 3) Avaliar e compreender a convivência da pesquisa-ação no viés interdisciplinar e transdisciplinar na Formação dos(as) Professores(as) do Projovem Campo.

Em busca da resposta para a terceira pergunta de Barbosa (2008) que é: *Para que se debruçar sobre o objeto de estudo?* A preocupação decorre do fato da ligação da pesquisadora ter participado da execução convênio UEA/FND/MEC-Secadi, em parceria com SEDUC/AM (Curso de Capacitação/Especialização em Educação do Campo ênfase Projovem Campo Saberes da Terra, período de 2010 a 2014).

A construção da identidade dos(as) professores(as) do Campo e sua respectiva valorização profissional está voltada aos aspectos teóricos e práticos, que oferecem elementos para a reflexão sobre a construção de uma nova proposta curricular, que atenda e permita o reconstruir e construir a identidade destes sujeitos, que não está centrada na supervalorização da liberdade individual, mas sim como um processo coletivo construído ao longo de gerações. Decorrente disso, os(as) professores(as), educadores(as) e coordenadores(as) locais em formação, naquela modalidade, tiveram de perceber, descobrir e refletir sobre o modo de vida de cada comunidade, para compreender melhor a realidade em que a escola está inserida e possam com isso, incluir, no currículo da escola e no seu plano de ensino, os saberes daquelas comunidades, promovendo o diálogo entre os saberes da ciência e os saberes locais. Esta atitude de valorização do outro contribui significativamente para a instauração de um processo democrático liderado pela escola (BORGES, 2008).

A concepção da Educação do Campo e do Programa Projovem Campo Saberes da Terra expressam uma série de situações, que vão da questão da verdade, do certo e errado, que envolvem vários costumes e todos esses aspectos, muitas vezes, não são da vontade dos(as) professores(as) em formação e dos(as) educadores(as) envolvidos(as) no processo de ensino e aprendizagem, até porque a formação que predominou historicamente para esses profissionais, são oriundas das concepções pedagógicas tradicional e tecnicista, que não permite romper com a visão estática de sociedade. Por isso, não se pode discutir a formação de professores(as) sem se propor ao debate sobre o tipo de ser humano que se pretende formar, na perspectiva de propor uma contribuição para formação de pessoas, que possam ser capazes de escolher o seu próprio destino.

A formação de professores(as), deve incorporar não só elementos dos contextos, das paisagens, da realidade de cada um dos que compõem a escola, mas também os contextos históricos e culturais da Amazônia. Partir desse propósito, por meio da experiência educativa e das matrizes que fundamentam aprendizagens construídas, implica em valorizar a experiência dos educandos, propondo apropriação ativa do saber, através de atitude crítica e reflexiva frente ao conhecimento. Isso fará com que os sujeitos do campo participem e analisem a realidade social, política, cultural, histórica e o contexto de sua posição no mundo em que vivem, especialmente do trabalho.

Para responder à pergunta: *Para que se debruçar sobre o objeto de estudo?* O debruçar sobre pesquisa Formação Contínua de Professores(as) da Educação do Campo no Amazonas, implica em saber se processo de formação dos(as) professores(as) que tiveram a formação conseguiram o entendimento de que a reflexão da prática pedagógica possibilitou-lhes a compreensão dos problemas evidenciados no cotidiano escolar, dando-lhe possibilidade da construção de um novo agir, rompendo com o modelo tecnicista de formação.

Após detalhados os objetivos, respondendo às questões propostas por Barbosa, evidenciaram-se as seguintes categorias de análises: Educação do Campo; Formação Contínua de Professor(a); Interdisciplinaridade e Transdisciplinaridade. Elucida-se na argumentação de Cury (1989, p. 21), quando afirma que as categorias “[...] são conceitos básicos que pretendem refletir os aspectos gerais e essenciais do real, suas conexões e relações [...]”. No caso desta pesquisa, podemos dizer que possui pressupostos epistemológicos que permitem a interpretação numa perspectiva marxista dialética/histórico-crítica, uma vez que expressa a historicidade do fenômeno, as relações de forma mais ampla numa abordagem de um contexto, que busca as contradições entre os fenômenos presentes no objeto.

Para Frigotto (1997), a postura, ou concepção do Materialismo-Histórico Dialético é a práxis, que significa romper com investigação de forma linear ahistórica e da lógica harmônica, as quais não aceitam categorias imutáveis, que não transformem a sociedade. Aliás, quando se fala em práxis, considera-se intervir no mundo, sendo “[...] atividade “revolucionária”, “subversiva”, questionadora e inovadora, ou ainda, numa expressão extremamente sugestiva, “crítico-prática” ” (KONDER, 1992, p. 115).

Para tanto Konder (1992) alega que:

A práxis é a atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformando-se a si mesmos. É a ação que, para se aprofundar a maneira mais consequente, precisa da reflexão, do autoquestionamento, da teoria; e é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática.

Ao analisar o fenômeno, a partir desta perspectiva o mundo exterior existe, independente da consciência, porque o fenômeno é material e se encontra em constante movimento e mudança. Por isso a realidade e o ser humano estão em permanente movimento, fazendo com que transformem suas relações sociais e suas sensações, independente de sua vontade, e posteriormente adote uma nova consciência.

A transformação da consciência é decorrente da interação do ser humano com a natureza através do trabalho humano, que gera uma intencionalidade na ação e, com isso, produz bens materiais, mas também, produz ideias, hábitos, valores, atitudes, símbolos etc., todas essas produções se resumem no conjunto do saber da produção humana (SAVIANI, 2005).

Para ilustrar a ideia no processo investigativo, apresenta-se a estrutura expressa na Figura I, a seguir:

Figura I – Materialismo Histórico-Dialético



Fonte: Elaborado pela Pesquisadora no Processo de Construção da Tese (2014)

A dialética materialista histórica representa uma concepção de mundo, permitindo ao pesquisador(a) “[...] uma apreensão radical (que vai a raiz) da realidade e, enquanto práxis, isto é, unidade de teoria e prática na busca da transformação e de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade histórica” (FRIGOTTO, 1997, p. 73). Conclui-se que a dialética parte das condições objetivas da realidade histórica, que interpreta as relações contraditórias, conflituosas, seu desenvolvimento, a transformação dos fatos e funda-se no mundo do trabalho/produção social da existência.

Seguindo ainda a compreensão do processo de investigação optou-se em apresentar o desenho da Figura II, para expressar em que consiste o método dialético:

Figura II - Método Dialético



Fonte: Elaborado pela pesquisadora no Processo de Construção da Tese (2014)

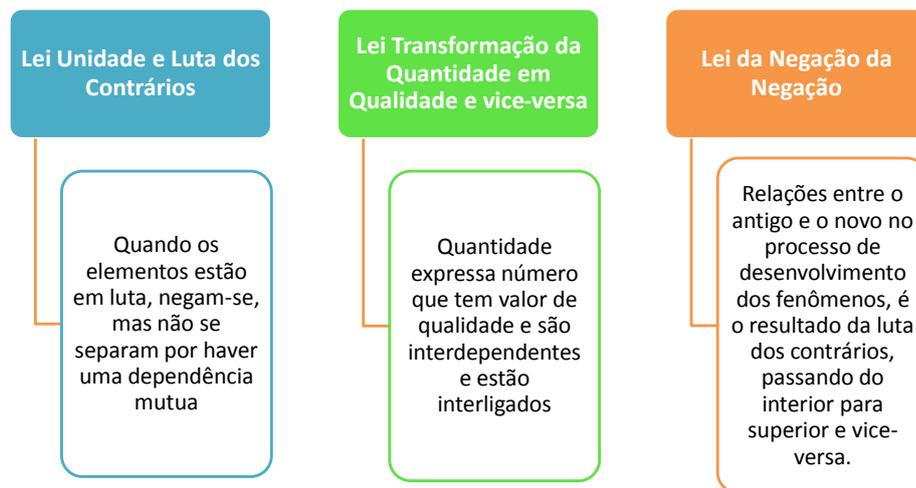
Para o Materialismo Histórico-Dialético, analisar o objeto de pesquisa implica em entender suas categorias. Triviños (1987) as descreve como forma de reforçar a interconexão entre objetos e fenômenos que se dão por meio de Princípios, Leis e Categorias.

Os princípios são: 1) princípio da conexão universal de objetos e fenômenos; e 2) princípios do movimento e do desenvolvimento, que fazem a interligação dos fenômenos. Exemplo: A Educação do Campo só existe em decorrência das lutas dos Movimentos Sociais do Campo, portanto, a Formação de Professores(as) da Educação do Campo só tem sentido se

for para atender à realidade do Campo. Decorrente do exemplo, é possível perceber que tudo está em movimento, o resultado das contradições internas do objeto (Educação do Campo), que gerou uma nova realidade (Formação de Professores(as) (TRIVIÑOS,1987).

Essa relação do movimento e do desenvolvimento está atrelada às Leis e às Categorias. Triviños (1987, p 54), afirma que: “[...] No materialismo dialético, as categorias e as leis apresentam um valor essencial. Existem entre elas semelhanças, mas também podem ser ressaltadas diferenças substanciais”. O autor, ainda entende, que a “[...] Lei é uma ligação necessária e geral, interativa ou estável [...]”. A Figura III corrobora com essa explicação:

Figura III - Leis da Dialética e as Categorias



Fonte: Elaborado pela Pesquisadora no Processo de Construção da Tese (2014)

Para entender melhor esta relação tratada nesta pesquisa, comenta-se que a Lei da Luta dos Contrários ocorre quando a Formação Contínua de Professores(as) da Educação do Campo é estabelecida pelas políticas públicas, através de programas de governo, numa realidade que não compreende o processo e nem o porquê desta formação específica, visto que a luta dos contrários é visível nas ações do próprio sistema educacional e dos(as) professores(as) e educadores(as) participantes da pesquisa através do Curso de Capacitação /Especialização em Educação do Campo ênfase Projovem Campo Saberes da Terra, do convênio UEA/FNDE/MEC-Secadi.

Para a Lei da Transformação da Quantidade em Qualidade, os professores(as) e educadores(as) em formação, ao terem o domínio teórico e epistemológico das Teorias que fundamentam a Educação do Campo, têm como dar ao seu trabalho pedagógico uma nova direção para formação dos seus educandos, através dos saberes locais, dialogados com os saberes escolares, proporcionando um novo currículo escolar, resignificado pela relações.

Para a Lei da Negação, é necessário que os envolvidos na pesquisa reconheçam que o velho modelo de formação de professor(a), trabalhada historicamente numa abordagem da Racionalidade Técnica, conjugada à Pedagogia Tradicional, não atendem à realidade objetiva e subjetiva dos sujeitos do campo. Portanto, ao negar essa formação, surgirão novas tendências, que se adéquam à realidade do campo.

As Categorias que estruturam o materialismo dialético são: Individual/Geral; Causa/Efeito; Necessidade/Acaso; Conteúdo/Forma; Essência/Aparência; Realidade/Possibilidades. Elas refletem os aspectos essenciais das relações dos objetos e fenômenos, ou seja, da relação entre a natureza e sociedade. Sua fonte é o objeto (Educação do Campo), na teoria de Triviños (1987), não existe a necessidade de usar na análise todas as 6 (seis) categorias, depende da necessidade do processo investigativo.

Portanto a essa pesquisa *“Formação Contínua de Professores(as) da Educação do Campo no Amazonas: Estudo no Projovem Campo Saberes da Terra convênio UEA/FNDE/MEC-Secadi”* possui as características do Materialismo-Histórico Dialético, porque procura entender que no mundo tudo é matéria em movimento, que suas relações se dão por meio da união e das contradições. Além disso, defende a visão de que ser o humano é ser histórico e social, que vive em sociedade de forma antagônica, numa realidade objetiva e histórica.

1.3 O contexto, as abordagens e as técnicas da pesquisa da tese em debate

Quanto ao que se denomina de contexto da pesquisa, consideram-se relevantes os aspectos geográfico, histórico, político e social das relações em que se deu a pesquisa, que tem o Estado do Amazonas como território da realização do percurso formativo dos professores(as).

O Estado do Amazonas é composto de 62 (sessenta e dois) municípios, cuja extensão territorial é 1.559.148,890km², que tem como base econômica o trabalho no campo, com

exceção do município de Manaus². A respectiva produção envolve uma variedade de incrementos diretamente da floresta amazônica constitui em um ecossistema que influencia a cultura e a vida social dos sujeitos da região (CASTRO, 2010). Os ribeirinhos, caboclos, agricultores, agricultoras familiares, trabalhadores rurais, trabalhadores do campo e pequenos produtores, são os nomes que identificam esses sujeitos que vivem a margens dos rios, dos lagos e igarapés da Amazônia (FRAXE, 2000).

Os rios são os únicos meios de transporte da população do campo, sendo a várzea o local em que as comunidades organizam-se socialmente para viver e para ter acesso às poucas políticas públicas. Para Fraxe (2000, p. 58), as comunidades são “[...] grupos de vizinhanças rurais que tendem a uma certa homogeneidade. Embora exista estratificação social, esse é incipiente, tênue. Verifica-se tal formação pelo fato de os camponeses trabalham a terra e água quase que exclusivamente com auxílio da família [...]”. Nesse contexto, predomina a agricultura familiar, em que o trabalho é derivado da prática polivalente, cujos produtos são originários do ambiente, disponíveis e dependendo da cronologia da produção agrícola e da reprodução ambiental, conforme os ciclos naturais.

É nesse ambiente que os 1.200 (mil e duzentos) jovens agricultores(as) familiares, de 33 (trinta e três) comunidades, de 14 (quatorze) municípios³ vivem, e aonde se deu o processo de formação dos Professores(as), Educadores(as) e Coordenadores(as) locais, do Programa do Projovem Campo Saberes da Terra, realizada pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA), no período de 2010 a 2014, e que subsidiou a realização desta pesquisa.

A Universidade do Estado do Amazonas é uma instituição que completou 14 (quatorze) anos de existência em 2015 e foi instituída pela Lei nº 2.637, de 12 de janeiro de 2001. Mas, foi o Decreto nº 21.666, de 1º de fevereiro de 2001, que lhe deu a personalidade jurídica de fundação pública, dispondo sobre sua estrutura, funcionamento e que estabelece os princípios⁴. Ela vinha, aproximadamente há 10 (doze) anos, em parceria com outros órgãos

² Manaus é a capital do Estado do Amazonas, que tem como centro da economia o polo industrial denominado de Zona Franca, fundada em 1968.

³ Anori; Careiro Castanho; Manaus; Novo Aripuanã; Iranduba; Nova Olinda do Norte; Itacoatiara; Maués; Uruará; São Sebastião do Uatumã; Barreirinha; Boa Vista do Ramos; Nhamundá; Parintins; Tefé.

⁴ Artigo 4º: I – universidade de conhecimento; II – indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; III – liberdade de aprender, ensinar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; IV – liberdade de expressão, pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; V – unidade de patrimônio e administração; VI – descentralização administrativa e racionalidade de organização, com plena utilização de recursos humanos e

governamentais, realizando a formação de professores(as) do campo, desenvolvendo formação para atender às necessidades dos sujeitos do campo. A primeira experiência deu-se através do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), proporcionando a formação em nível de graduação para 195 agricultores(as) e filhos(as) de assentados, para atuarem como professores(as) dos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos Estados de Roraima e Amazonas.

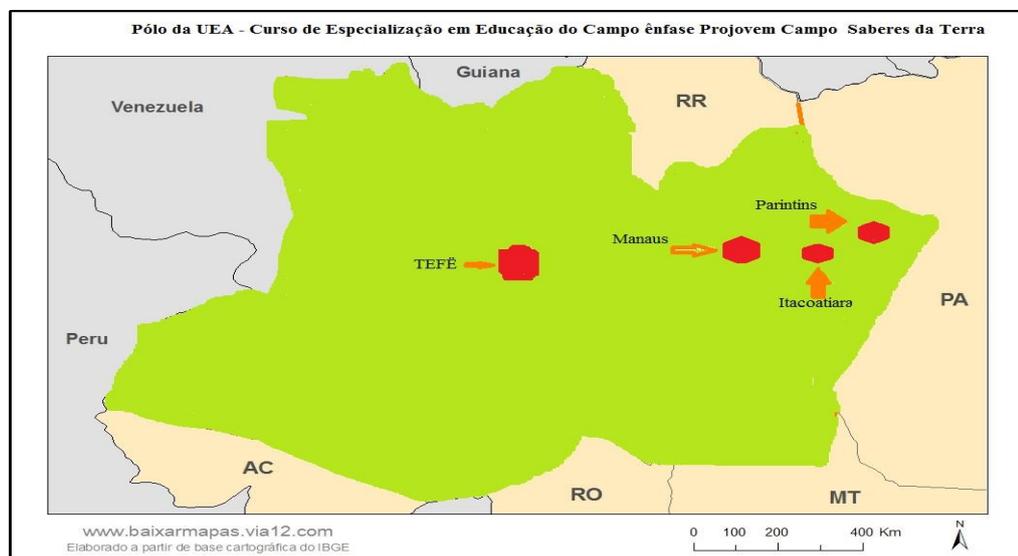
No período de 2008, houve o início do diálogo entre MEC-Secadi (na época Secad), o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), em parceria com SEDUC, para o Programa Projovem Campo Saberes da Terra. Decorrente desse diálogo, foi estabelecido convênio, e oferecida 169 vagas para a Formação Continuada de Professores(as), por meio do Curso de Capacitação/Especialização em Educação do Campo ênfase Projovem Campo Saberes da Terra. Além de vários projetos de pesquisas desenvolvidos e alguns projetos de especialização, de graduação (já aprovados nos Conselhos da UEA) e vários projetos de iniciação científica sobre a temática.

A unidade acadêmica da UEA responsável pela articulação política, aprovação e execução do convênio foi a Escola Normal Superior (ENS), situada na cidade de Manaus, em função da mesma possuir um Grupo de Estudo e Pesquisa em Formação de Professores para a Educação em Ciências na Amazônia (GEPEC), com uma linha de estudo e pesquisa Formação de Professor(a) da Educação do Campo, que suscitava a práxis no seu processo investigativo das pesquisas desenvolvidas. Esta linha assumiu toda a realização do convênio UEA/FNDE/MEC-Secadi, em parceria com Seduc/AM, especialmente a Gerência da Educação do Campo (BORGES, 2011).

Devido a UEA possuir 5 (cinco) Centros de Ensino Superior e várias unidades distribuídas em todo o Estado, desenvolvendo atividades de ensino, pesquisa e extensão, ~~Fato~~ ~~que~~ ajudou na organização das turmas, conforme aproximação dos municípios, que foram: Manaus; Itacoatiara, Parintins e Tefé, conforme é perceptivo no mapa dos polos na Figura IV:

materiais; VII – gestão democrática e alternância de poder, com base neste Decreto e na legislação vigente; VIII – publicidade de suas ações; IX – intercambio com outras instituições; X – gratuidade do ensino de extensão e de atividades de extensão; XI – garantia e padrão de qualidade; XII – valorização do profissional de educação.

Figura IV – Mapa dos Municípios Polos da Formação



Fonte: Elaborado pela Pesquisadora no Processo de Construção da Tese (2014)

Cada turma foi organizada para realização das atividades acadêmicas, com 4 (quatro) professores(as) por áreas de conhecimentos: Ciências Humanas; Ciências Naturais e Matemática; Linguagem e Códigos; Ciências Agrárias. Ao todo, participaram 169 professores(as) vinculados à SEDUC, com contratos temporários oriundos desta Secretaria, que não exigia experiência na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, nem na escola do campo, ou mesmo que residisse na comunidade. Foram dois editais, um geral, para os professores, que uma vez aprovados, poderiam aceitar ou não o trabalho. Outro edital foi para os técnicos agrícolas, denominados educadores, da área de ciências agrárias e voltado para a experiência com trabalho na agricultura familiar.

As turmas do curso do convênio foram organizadas pela UEA, conforme quadro I:

Quadro I – Polos da UEA, Municípios e Turmas do Curso

Cidade	Tempo Universidade	Turmas	Municípios
Manaus	Escola Normal Superior	1	Anori, Careiro Castanho, Manaus e Novo Aripuanã.
		2	Irlanduba e Nova Olinda do Norte,
Itacoatiara	Centro Superior de Ensino Superior	3	Itacoatiara, Maués, Urucará, e São Sebastião do Uatumã.
Parintins	Centro Superior de Ensino Superior	4	Barreirinha, Boa Vista do Ramos, Nhamundá e Parintins.
Tefé	Centro superior de Ensino Superior	5	Tefé

Fonte: Curso de Capacitação/Especialização em Educação do Campo ênfase Projovem Campo Saberes da Terra (BORGES, RELATÓRIO FINAL, 2014)

Inicialmente a quantidade de formadores(as) da UEA, para atender ao curso, ficou a critério da coordenação geral e pedagógica. Entretanto, o que realmente definiu foi a Resolução CD/FNDE nº 46, de 24 de agosto de 2009, que determinou a quantidade de pagamento de bolsas por cada duas turmas, de 50 (cinquenta) aluno(as), ou seja, 4 (quatro) professores(as) formadores(as) por área de conhecimento (Ciências Humanas; Ciências Naturais e Matemática; Linguagem e Códigos; Ciências Agrárias.). Como havia 169 (cento, sessenta e nove) professores(as) em formação, o quadro de bolsista ficou composto por 8 (oito), professores(as) formadores, 1(hum) coordenador geral, 2 supervisores, além dos voluntários que pertenciam à UEA e convidados, mas que não podiam receber bolsas, em função da Resolução CD/FNDE Nº 45 de 29 de agosto de 2011⁵.

A realização do Curso de Capacitação/Especialização em Educação do Campo, ênfase Projovem Campo Saberes da Terra, deu-se de forma simultânea à realização da pesquisa de doutoramento, o que possibilitou o desenvolvimento do mesmo através da pesquisa-ação, como condutor do processo formativo dos cursistas e investigativo, como horizonte metodológico do doutoramento, por assumir o viés da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade, para atender ao propósito desta pesquisa. Tal escolha se fundamenta na premissa de que a pesquisa-ação na educação, permite a interação entre os(as) pesquisadores(as) e os(as) pesquisados(as) de forma direta, ao mesmo tempo proporciona o diálogo com os participantes, de acordo com seus interesses. Também permite intervenções

⁵ Estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa concedidas pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação (SECADI/MEC) e pagas pelo FNDE/MEC a profissionais que atuam em cursos nas áreas de alfabetização e educação de jovens e adultos; educação do campo; educação escolar indígena; educação em áreas remanescentes de quilombos; educação em direitos humanos; educação ambiental e educação especial, ofertados pela Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica (Renafor).

no percurso investigativo de forma coletiva, possibilitando que os objetivos da pesquisa sejam constantemente reafirmados na teoria e na prática, gerando novos conhecimentos, alterando a práxis do grupo (THIOLLENT, 2007).

Como um dos procedimentos para dar suporte à pesquisa-ação, foi realizada a pesquisa documental, que possibilitou analisar os seguintes documentos ~~eome~~: Projeto Político do Projovem Campo Saberes da Terra Nacional, Projeto Político Pedagógico do Curso, convênio, os relatórios, diagnóstico dos participantes, avaliação do curso e outros. Alguns documentos, como o diagnóstico e avaliação do Curso, apresentaram dados quantitativos relevantes, por isso optamos em expor alguns deles.

Para dar consistência à pesquisa documental, foi feito uso da abordagem quantitativa, pois, na opinião de Bauer, Gaskell e Allum (2008, p. 22), a pesquisa quantitativa “[...] lida com números, usa modelos estatísticos para explicar os dados, e é considerada pesquisa [...] levantamento de opinião [...]”. Para Calais (2013), o levantamento pode ser utilizado para se saber “[...] determinados comportamentos aparecem em um determinado conjunto de pessoas para o qual se vai generalizar essa descoberta [...]”. Calais ainda afirma que os levantamentos apresentam vantagens e limitações, com base do uso das técnicas de questionários e entrevistas, ou mesmo do tempo gasto em sua aplicação e de sua análise. Para isso, utilizou-se este instrumento para a coleta de informações, aplicado nas 5 (cinco) turmas de professores(as), educadores(as) e coordenadores(as) locais em formação do Curso. Como a quantidade era significativa, seguiu-se a orientação de Triviños (1987), que propõe a pesquisa quantitativa, cuja base é estatística, com uso de gráficos ajudando a obter resultados objetivos, de tal modo, que as informações possam ser analisadas mais amplamente, auxiliando nas interpretações em relações ao objeto da tese.

Foi utilizada também a abordagem qualitativa que, para Triviños (1987, p. 117), envolve as concepções ontológicas e gnosiológicas específicas, proporcionando compreender e analisar a realidade. Para o autor, o enfoque crítico-participativo com visão histórico-estrutural-dialético da realidade social, “[...] parte da necessidade de conhecer (através de percepções, reflexão e intuição) a realidade para transformá-la em processos contextuais e dinâmicos complexos”. Logo, aponta as causas e as consequências dos problemas, suas contradições, suas relações, suas qualidades, suas dimensões quantitativas, se existem, por meio de ação do processo de transformação da realidade.

Além disso, a pesquisa qualitativa “[...] fornece os dados básicos para o desenvolvimento e compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação. O objetivo é uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos” (GASKELL, 2008, p. 65).

Essa abordagem também facilita a compreensão da realidade dos envolvidos no processo, ela parte do princípio de que: “[...] visto que a realidade é percebida e constituída não só por fatos observáveis e externos, mas também por significados, símbolos e interpretações elaboradas pelo próprio sujeito através de uma interação com os demais” (GONZAGA, 2005, p. 91-92).

Assim, utilizei a técnica da entrevista semi-estruturada, aplicada nas 5 (cinco) turmas, para extrair as informações da própria fala dos sujeitos investigados, úteis na produção de dados para se chegar a uma definição da realidade estudada. Assim, os referenciais teóricos ajudam a aproximar a dimensão filosófica histórico-dialética, para compreensão dos fatos. Uma vez que “[...] uma técnica, ou método para estabelecer ou descobrir que existem perspectivas, ou pontos de vista sobre os fatos [...]” (GASKELL, 2008, p. 65).

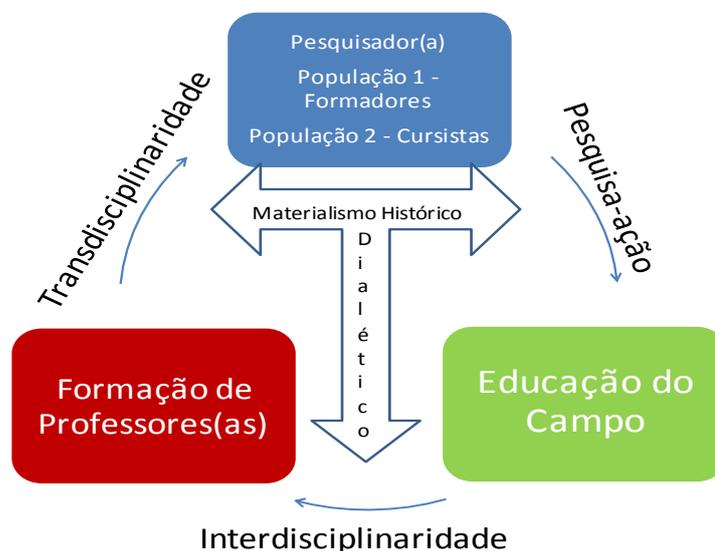
Também foram feitas análises de conteúdos qualitativo dos seguintes documentos: relatórios, do Projeto Político Pedagógico do Curso, Projeto Básico do Projovem Nacional, Diretrizes da Educação do Campo, Resolução nº48 FNDE criação do convênio, Cadernos Pedagógicos, contrato do convênio, entrevistas, Trabalhos de Conclusão do Curso etc. Segundo Bauer (2008, p. 192) a “[...] Análise dos Conteúdos nos permite reconstruir indicadores e cosmovisões, valores, atitudes, opiniões, preconceitos e estereótipos e compará-los entre comunidades [...]”. Com as análises dos documentos foi possível entender que o processo formativo vivenciado durante a realização da pesquisa-ação, considerando que os documentos, segundo Ludwig (2012, p. 63) são: “[...] muito importantes, pois revelam-se como fontes ricas e estáveis, poder ser consultados várias vezes, servem de base a diferentes estudos, fundamentam afirmações do pesquisador, além de complementar informações obtidas por meio de outras técnicas”.

Essa pesquisa também foi marcada pelos estudos bibliográficos, tendo em vista a consolidação da fundamentação teórica, visto que a pesquisa bibliográfica, segundo Ludwig (2012, p. 51) é “[...] uma maneira específica de estudar um determinado tema, [...] podemos

defini-la como o ato de procurar, recolher, analisar, interpretar e julgar as contribuições teóricas já existentes sobre um certo assunto”. Esse tipo de pesquisa proporciona o acesso ao levantamento da produção, através de visitas a bibliotecas, livrarias, internet, sindicatos, filmes, documentários etc.

O mapeamento feito apontou para realização do processo investigativo, relacionando todos os dados, numa análise que envolvesse a totalidade da pesquisa, como é possível observar na Figura V.

Figura V - Método e Totalidade da Pesquisa



Fonte: Elaborado pela Pesquisadora no Processo de Construção da Tese (2014)

Conforme a Figura V, observar-se que a mola propulsora que retroalimenta todo o movimento que caracteriza o percurso, é o materialismo histórico dialético. Esse, além de articular os conceitos-chave que sustentam o problema (Quais as possibilidades e limites do Projovem Campo Saberes Terra, no convênio UEA/FNDE/MEC-Secadi, no período de 2010 a 2014, enquanto proposta interdisciplinar e transdisciplinar na Formação Contínua de Professores(as) do Campo?), também impulsiona as possibilidades de dar sentido à interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade a partir da pesquisa-ação, tomando como princípio básico o processo formativo e os registros dos sujeitos da pesquisa, existentes nos arquivos do Curso.

CAPÍTULO II

AS TEORIAS QUE LEGITIMAM A EDUCAÇÃO DO CAMPO

*Afagar a terra
Conhecer os desejos da terra
Cio da terra, a propicia estação
E funda o chão*
*(Cio da Terra – Chico Buarque
Milton Nascimento)*

O trecho de *Cio da Terra*, de Chico Buarque e Milton Nascimento, expressa a relação do camponês com seu mundo, que é a terra, considerando que estamos na Amazônia devemos incluir águas, a floresta e rios. Por isso optei por iniciar a partir dele este capítulo, no qual dialogo com teóricos, os quais subsidiaram a discussão sobre a Educação do Campo, que sustentam essa pesquisa *Formação Contínua de Professores(as) da Educação do Campo no Amazonas (2010 a 2014)*.

Para direcionar a construção desse capítulo, defini alguns questionamentos importantes que me ajudaram no processo de reflexão e de compreensão sobre objeto aqui estudado, que são: Por que a Educação do Campo pauta-se na necessidade da escola? Qual a matriz epistemológica que sustenta a concepção de Educação do Campo? A partir delas, apresentam-se os desdobramentos, a seguir.

2.1 A Educação do Campo pauta-se na necessidade da escola

A Educação do Campo é uma concepção que nasce das lutas dos trabalhadores e trabalhadoras do campo por direito público. Contrapõe-se à educação rural⁶, oferecida pelo sistema administrativo da educação brasileira, a qual se constitui num modelo precário de formação aos sujeitos do campo, reprodutor da lógica do capitalismo, cuja formação de mão de obra centra-se para o mercado, baseando-se na competição, no individualismo tendo como paradigma a iniciativa privada e não o público, tornando os sujeitos do campo seres invisíveis, ou melhor, excluídos da vida do país (ARROYO, 2012).

⁶ Este termo foi utilizando por muito tempo pelo sistema educacional para as escolas das comunidades rurais. Para aprofundar o estudo indico o texto: A Educação no campo: uma realidade construída historicamente, das autoras: FONSECA, Rosa Maria. MOURÃO, Arminda Rachel Botelho. In: GHEDIN, Evandro (Org.). Educação do Campo: Epistemologia e práticas. São Paulo: Editora Cortez, 2012.

A partir desta proposição, a formação dos sujeitos do campo é igual à formação dos sujeitos urbanos, como se não houvesse diferenças geográficas, sociais, econômicas, políticas e, principalmente, de classes. Aparentemente, tudo é uma questão do querer do indivíduo, para que a vida dele se torne “melhor” e o país mais “desenvolvido”, negando os conflitos, reforçando e promovendo a coesão social e garantindo a integração de todos os indivíduos, principalmente no aspecto ideológico, gerando uma homogeneidade social das classes dominantes.

Esta perspectiva está presente nas Teorias Não Críticas como: Pedagogia Tradicional e Pedagogia Tecnicista, que estiveram e estão presentes na escola pública do sistema educacional brasileiro (SAVIANI, 2006). O autor referendado também comenta que por muito tempo transformou os educandos em depósitos de informações, os quais, ao invés de aprender, tinham de memorizar, de forma paciente e repetitiva, com uma visão ingênua e distorcida da realidade, domesticando e prejudicando o desenvolvimento do processo de aprendizagem dos(as) educandos(as). São práticas pedagógicas que reforçaram e marcam a opressão da estrutura da sociedade brasileira, que ao longo do tempo materializou-se nas escolas, para as classes populares e outra para as classes dominantes.

Paralelo ao desenvolvimento dessas práticas pedagógicas mencionadas houve também a expansão da escolarização brasileira, enquanto sistema administrativo, após a implantação do processo de industrialização⁷, na década de 30, do século XX. Emerge a escola pública gratuita para atender ao modelo econômico do capital, e também para atender à luta de vários segmentos da sociedade que já reivindicavam o direito e o acesso à escola pública, a exemplo a luta dos pioneiros⁸. Por outro lado, as camadas populares encheram-se de entusiasmo, passando a acreditar na nova forma de ascensão social, por meio do acesso à escola (FREITAG, 1980).

⁷ Apesar das mudanças estabelecidas nos países da Europa tenham ocorrido nos séculos XVIII e XIX, no Brasil somente no século XX.

⁸ Segundo Mendes (2006, p 181), “[...] o divisor de águas em relação à Escola Tradicional [...]”. Este movimento é liderado por Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e outros educadores, que consideravam que o modelo da Escola Tradicional precisa mudar basicamente em relação aos seus métodos, suas técnicas e sua concepção de formação para atender a nova realidade do mundo industrializado, porém ela não problematizava as questões sociais e políticos da sociedade.

Essas mudanças, ocorridas na educação escolar, naquele período, não foram capazes de alterar as relações do poder político e econômico existentes no país, uma vez que:

[...] mudanças e reformas significativas no plano do Estado, da economia e da política, não constituíram efetivamente uma ruptura com as velhas oligarquias. A elite industrial que se forjou nos anos 20 e após 30 é frágil e dependente das oligarquias agrárias [...], tem a capacidade de manter a desarticulação entre o político e o social (democracia política e profunda exclusão social) e de defender a modernidade e, ao mesmo tempo, de manejar, sem remorsos, a chibata senhorial.

Mantém-se, até hoje, uma cultura que escamoteia os conflitos, as crises, embora a sociedade viva em crises e em conflitos. Sob o paternalismo e clientelismo, dilui-se o conflito capital-trabalho, minimiza-se a desigualdade social e a profunda discriminação racial. Faz-se a apologia da conciliação e da harmonia “balofa”. [...] (FRIGOTTO, 1995, p. 36-37).

Conforme citação de Frigotto, não é uma questão nova e sim histórica, pois as classes dominantes que têm dirigido o país realizam mudanças conforme seus interesses e necessidades, entretanto, sem alterar as relações estruturais de poder. O referido autor chama atenção para o não rompimento da essência do latifúndio. Desta forma, fica evidente que o Estado é, de fato, uma instituição administrativa das classes dominantes, portanto, seus aparelhos estão a serviço de tais interesses. Ressalta-se, também, que, naquele período da história, a política educacional passou a ser o foco da reorganização como forma de manutenção do controle social e político, uma vez que a escolarização tinha a função de preparar pessoas ideologicamente para o novo modelo de sociedade e para o mercado de trabalho, que passava a exigir pessoas qualificadas para serem empregadas.

Vale esclarecer que a educação escolar pública sofreu mudanças na forma, mas não no currículo, mantendo a essência pedagógica para formação de sujeitos oprimidos e omissos socialmente. Se as escolas públicas, localizadas nos centros urbanos, vivenciam tal situação, o mesmo ocorre com as escolas públicas do campo. No campo a realidade se agrava, aquele fica esquecido ou, quando lembrado, somente como alvo de políticas paliativas, recaindo sobre os ombros desses sujeitos em formação à responsabilidade pelo atraso do desenvolvimento do país; ideia difundida pelas classes dominantes e aceita por boa parcela da sociedade. Essa situação gera um ideário conflituoso para os próprios sujeitos do campo, dificultando qualquer tipo de identidade neste espaço territorial, com seus saberes e técnicas, por se acharem seres improdutivos, vistos pelo estereótipo de “Jecas Tatus”, o que os

pressiona a buscarem uma saída do campo, ou seja, pelo êxodo, a fuga de tal situação (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004).

Com este tratamento dado, historicamente, aos sujeitos do campo, o protagonismo dos Movimentos Sociais do Campo reconhecem a necessidade de uma Educação Escolar diferenciada superando o modelo da Escola Rural. Ratifica-se essa constatação com o proposto por Fernandes (1999, p. 65) que a escola do campo é aquela que “[...] defende os interesses, a política, a cultura e a economia da agricultura camponesa, que construam conhecimentos e tecnologias na direção do desenvolvimento social e econômico dessa população. [...]”.

Diante desta necessidade, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) realizou discussões e preparou o I Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (Enera), em julho de 1997. Posteriormente, articulou, junto a CNBB, Unb, UNESCO e outras instituições, a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, em 1998, que proporcionou o surgimento do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), como uma política pública para atender aos assentados da Reforma Agrária (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004).

Naquele momento, articulavam-se as políticas públicas para o campo, na lógica da Educação do Campo, no nosso país. Vivia-se o refluxo dos Movimentos Sociais, no sentido mais amplo, em consequência da reestruturação produtiva do mundo do trabalho e da flexibilização do mercado associado à globalização da economia mundial, que estabelecia para a sociedade um novo modelo de vida com base no consumo, além das perdas trabalhistas, desemprego e outras mazelas oriundas das políticas neoliberais que estavam se consolidando, através da regulamentação dos governos eleitos.

A luta pela escola do campo, para atender àquela sua realidade foi se dando, com algumas experiências desenvolvidas nos próprios Movimentos Sociais, especialmente nos Movimentos Populares, reconhecendo que os sujeitos do campo também são detentores de conhecimentos, historicamente produzidos por seus antepassados. A concepção da Educação do Campo pautava-se na compreensão de que os seres humanos são capazes de se autodirigir numa perspectiva autogestionária, como ocorre nos Movimentos Sociais.

A necessidade de assegurar e de adentrar na escola pública como um direito, significa, segundo Caldart (2012, p. 259-263), “[...] afirmar a luta por políticas públicas que garantam aos trabalhadores do campo o direito à educação que seja *no e do* campo [...]”. Sendo assim, a Educação do Campo volta-se para o vínculo com a essência humana de sua existência, associando a formação com a produção material, decorrente da relação com o mundo do trabalho, reafirmando novos padrões de relações sociais, “[...] com outros valores e compromisso políticos, com lutas sociais que enfrentam as contradições envolvidas nesses processos” de exclusão, que os sujeitos do campo vivem.

A escola pública que os sujeitos do campo, militantes e intelectuais reivindicam, aquela que supera a proposta do sistema educacional e se volta para uma sociedade emancipadora, com vista tornar-se um projeto educativo, decorrente de um projeto político e social de seus membros. Logo, a escola pública do campo deverá ter a intenção de centrar-se na formação do ser humano, como ser social responsável pelos seus atos, por meio, de sua consciência compreendendo-se por estar no mundo e dialogando com ele e com outros. Por isso incide em uma educação *dos* e não *para* os sujeitos do campo. A respeito disso Caldart (2004, p. 28), afirma que: “A perspectiva da Educação do Campo é exatamente a de educar as pessoas que trabalham no campo, para que se encontrem, se organizem e assumam a condição de sujeitos da direção de seu destino”.

A escola pública do campo naquela perspectiva pauta-se na construção coletiva, que respeitem a identidade das crianças, dos jovens, adultos e idosos do campo, e que permite que a comunidade reflita sobre suas condições existenciais. Corrobora com isso, Silva (2002) quando afirma que não é só sua, pertence a um coletivo, que também se modifica e transforma. Nesta perspectiva, o currículo escolar do campo sustenta-se a partir de elementos teóricos e práticos que ofereçam subsídios para a reflexão sobre a construção de uma proposta curricular capaz de atender e permitir o reconstruir e o construir a identidade destes sujeitos. Nesse processo os educadores e educadoras não podem negar o sistema educacional, mas sim incorporar a realidade de cada um dos que compõem a escola e, principalmente, o contexto histórico e cultural que as envolve.

Do ponto de vista legal, o direito à educação consta na Constituição Federal de 1988, no Título VIII – Da Ordem Social, art. 205 – “A Educação, direito de todos e dever do Estado e da Família [...]”, art. 208 – “O dever do Estado com a Educação [...]”, na Lei Diretriz de Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, no Capítulo II - da Educação Básica - Seção

I, que trata das Disposições Gerais, no art. 28 – “Na oferta de 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:” e nos incisos:

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.

Além destas leis gerais, cita-se o Decreto 7.352/2010, que institui a Política Nacional de Educação do Campo e a Resolução CNE/CEB nº1 de 3 de abril de 2002, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, que define juridicamente, o conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo. Como é notório no art. 2º o seu parágrafo único:

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.

As lutas dos movimentos do campo por uma educação diferenciada estão legalmente asseguradas. Entretanto, não basta só isso, faz-se necessário que as instituições públicas, principalmente a escola e seus membros, dominem os princípios filosóficos e pedagógicos associados ao processo permanente de formação/transformação humana. Caso isso não ocorra a implantação das políticas não será efetivada, fazendo-se apenas uma maquiagem no fazer pedagógico, mantendo-se as relações de exploração, exclusão dos sujeitos do campo.

Para Molina e Sá (2012, p 327), “[...] a tarefa coloca-se também uma disputa epistemológica por fundamentos ético-políticos e conceituais que garantam a legitimidade da construção do projeto [...]”. A escola do campo, para responder à concepção da Educação do

Campo deverá fazer o enfrentamento da hegemonia epistemológica do conhecimento imposto pela ciência capitalista, garantindo o acesso aos conhecimentos negados e fazendo valer o respeito aos saberes tradicionais dos sujeitos do campo.

Caldart (2004) chama atenção para os 7 (sete) traços fundamentais para que se tenha a Educação do Campo: 1º) Formação humana vinculada a uma concepção de campo; 2º) Luta por políticas públicas que garantam o acesso universal a educação; 3º) Projeto de educação *dos* e não *para* os camponeses; 4º) Movimentos Sociais como sujeitos da Educação do Campo; 5º) Vínculo com a matriz pedagógica do trabalho e da cultura; 6º) Valorização e formação dos educadores; e 7º) Escola como um dos objetos principais da Educação do Campo.

Decorrente dos traços levantados, a Educação do Campo não é uma simples ação pedagógica, mas sim um conjunto de ações que envolvem a participação popular, voltando-se para construção coletiva de uma nova sociedade. Não se trata de propor uma escola do campo, mas o reconhecimento e a reconstrução de identidade dos sujeitos que ajudem a formar a nova sociedade. Para Caldart (2004, p. 20), a Educação do Campo estabelece o diálogo com a teoria pedagógica, com a realidade e com os conjuntos dos sujeitos do campo, evidenciando uma formação necessária para viabilizar “[...] o projeto de campo e de sociedade que integra o projeto da Educação do Campo”. Sendo assim, a Educação do Campo compreende que a escola pública pode contribuir também com a formação dos novos sujeitos sociais que vêm constituindo o campo.

Silva (2006, p. 61), a partir do texto “Da raiz à flor: produção pedagógica dos movimentos sociais e a escola do campo”, afirma que as experiências dos movimentos sociais têm gerado inovações pedagógicas nas escolas do campo, com vários matizes, “[...] mas com raízes tão semelhantes, parece extremamente oportuno refletir sobre como as práticas educativas não escolares tem contribuído com os ensinamentos para a construção da teoria pedagógica das escolas do campo”. Não há dúvida da importância da escola para os sujeitos do campo, mas ressalte-se que ela, seja, uma escola que se articule com o campo, ou melhor, com o mundo do trabalho ligado a terra, águas e floresta, como fio condutor das reflexões e de sua existência, em que os movimentos sociais estejam como partícipes do processo educativo (RIBEIRO, 2010).

2.2 A matriz epistemológica que sustenta a concepção de Educação do Campo

Compreender a matriz epistemológica que sustenta a concepção de Educação do Campo perpassa não só no formativo e educativo dos sujeitos do campo, mas também a partir do entendimento da construção teórica, produzida pelos Movimentos Sociais Camponeses, que fundamentam a discussão filosófica e pedagógica do trabalho da escola do campo. Caldart (2004), afirma que o diálogo com as teorias tem três vieses condutores teóricos: 1º) Tradição do Pensamento Pedagógico Socialista; 2º) Pedagogia do Oprimido e as experiências da Educação Popular; e 3º) Pedagogia do Movimento.

Diante dos três diálogos teóricos que Caldart (2004) levanta, no livro *Contribuição para a Construção de um Projeto de Educação do Campo, da coleção Por uma Educação do Campo n° 5*, procuramos fazer um estudo para expor em forma de subtópicos, que passaremos a tratar deste ponto em diante:

2.2.1 Tradição do Pensamento Pedagógico Socialista

Na *Tradição do Pensamento Pedagógico Socialista*, podemos citar os seus precursores, que são: Moisy Mikhailovich Pistrak (1888-1937)⁹, Viktor Nikolaevich Shulgin (1894-1965)¹⁰, Nadejda Konstantinovna Krupskaja (1869-1939)¹¹, Anton Semionovich Makarenko (1888-1939)¹², Pavel Blonsky¹³ e outros. Estes são os educadores que elaboraram

⁹ Professor, militante comunista e educador do povo russo. Foi um dos líderes da construção da escola soviética e da Pedagogia Marxista na União das Repúblicas Socialistas Soviéticas. Doutor em Ciências Pedagógicas, graduado em Física-Matemática pela Universidade de Varsóvia, em 1914. Foi diretor de várias escolas e institutos. Foi perseguido e fuzilado em 1937.

¹⁰ Militante político, teórico da Pedagogia do Meio, participa da construção da Escola-Comuna junto com Pistrak e crítico de John Dewey e escreveu vários livros tratando sobre a educação.

¹¹ Pedagoga russa responsável por reformas importantes na educação, durante o período revolucionário da União Soviética, no início do século XX. Considerada uma personalidade da época pré-revolucionária, apontada como uma das mulheres mais instruídas, cultas e informadas da sua geração. Fundadora da pedagogia pré-escolar soviética. Ocupou a função de vice-comissária para Instrução Pública na União Soviética.

¹² Filho de um operário ferroviário e de uma dona-de-casa. Aprendeu a ler e escrever com a mãe, como a maioria das crianças da época. Aos 17 anos, concluiu o curso de magistério e entrou em contato com as ideias revolucionárias de Lênin e Máximo Gorki, que influenciaram sua visão de mundo e de educação. De 1920 a 1928, Makarenko viveu sua mais marcante experiência: na direção da Colônia Gorki, instituição rural que atendia crianças e jovens órfãos que haviam vivido na marginalidade.

¹³ Nascido em Kiev no ano de 1884. Ele se formou na faculdade histórico-filológica, da Universidade de Kiev. Publicou a pesquisa histórica e filosófica: O problema da realidade em Berkeley; problema ético com Ed. Gartmana etc. Em 1913, tornou-se professor assistente na Universidade de Moscou. Além dos estudos históricos e filosóficos, muita atenção para os problemas da psicologia e da pedagogia, ensino e disciplina

reflexões e praticaram a Pedagogia Socialista Russa, eles têm como compreensão que toda organização do trabalho pedagógico centra-se no *coletivo* associado ao *trabalho*, como prática educativa (FREITAS, 2009).

Quanto à práxis da Pedagogia Socialista na União Soviética, esta ocorreu em função da Revolução de 1917, pois a tomada do poder precisava materializar-se em uma nova sociedade, rompendo com o período czarista e com a formação oferecida pela escola até então. A nova realidade política reconhecia a necessidade de uma escola para formar homens e mulheres trabalhadores cultos, para assumirem o controle da nova sociedade. Para isso, deveria superar o modelo feudal de formação que as poucas escolas proporcionavam aos soviéticos. Assim, intensificou-se o ensino em massa, visando a rompimento com analfabetismo e com o baixo índice de escolaridade que predominava, além da corrida pelo conhecimento científico e tecnológico para colocar a União Soviética como um país que simbolizaria o avanço do socialismo. Desta forma, a escola precisava transformar a sua estrutura, sua organização e funcionamento, envolvendo a relação entre educação e o trabalho, reforçando a dimensão pedagógica do trabalho e da organização coletiva, através da reflexão da cultura no processo histórico, associando as questões do processo de aprendizagem e ensino, tendo a psicologia sociocultural junto a outras ciências na perspectiva humanista e crítica (BORGES e SILVA, 2012).

Para estes soviéticos, a pedagogia e a escola têm sua contribuição para transformação social, principalmente naquele momento que estavam vivendo uma nova situação política e econômica. Eles reconheciam a “[...] importância da escola como um instrumento de luta na construção de uma nova sociedade, na perspectiva de que esta atenda aos interesses da classe trabalhadora [...], como instrumento de sua conscientização e emancipação [...]” (FREITAS, 2012, p. 337). Também defendiam a escola como única para todos, uma vez que não trabalhavam para continuação da divisão das classes sociais, e sim para uma nova sociedade onde não existissem mais explorados e nem exploradores.

Capriles (1989) cita no livro *Makarenko: O nascimento da pedagogia socialista*, que os educadores, naquele período, caminharam em várias direções, em seus estudos, a fim de

pedagógica na universidade Shanyavsky. Em seus artigos deste período considerou a possibilidade de desenvolvimento do sistema de ensino sob o socialismo (Por que todos os trabalhadores devem ser socialistas, escola e sistema social).

estruturar uma nova escola soviética. Iniciaram em John Dewey, com “nova escola” e Maria Montessori, Froebel, Durkheim, Piaget. Entretanto, os pedagogos soviéticos consideraram uma contradição ensinar com base naqueles pensadores, uma vez que não tinham nenhuma relação com o pensamento marxista-leninista. Naquele período, Lev Semiónovitch Vygotsky (1896-1934), contrapõe-se a Piaget afirmando que “[...] o desenvolvimento da psique é a fonte da evolução histórica e, por isso, a razão da sua existência [...]” (CAPRILES, 1989, p. 34). Entretanto, o estudo em Célestin Freinet foi o que deu aprofundamento, em função de seus textos conterem conteúdos cooperativista e popular, decorrente de sua experiência pedagógica.

Apesar de os pedagogos socialistas soviéticos, no primeiro momento não aceitarem as ideias de Ovide Decroly (Bélgica) e Georg Kerschensteiner (Alemanha), sobre a “formação do homem útil” e a “escola do trabalho”, por verem na escola um mecanismo para formar pessoas para a produção do capital, cabendo aquela a tarefa de preparar, através de treinamento manual, a profissionalização dos futuros trabalhadores(as), para atuarem, na condição de submissos, no mercado de trabalho.

O Comissário da Instituição Pública Lunatcharski e a vice-comissária Krupskaia, consideravam que aqueles autores tinham concepções que negavam a consciência de classe operária fortalecendo a exploração do capital (LUEDEMANN, 2006). Mas Pistrak e Shulgin, que estudam aqueles autores (Ovide Decroly e Georg Kerschensteiner), os introduziram na escola soviética, não na lógica da burguesia, como eles propunham, e sim numa perspectiva que o “[...] trabalho como princípio básico que forma a personalidade, como meio de criar a pessoa com aptidões coletivas, formar e desenvolver nela uma série de aptidões sociais e hábitos [...]” (2009, p. 216). Porque Pistrak (2008), numa visão marxista, compreendia que o trabalho é decorrente das necessidades sociais, para garantir a existência humana, mas também modifica a realidade objetiva e conseqüentemente a subjetiva do ser humano e de sua sociedade.

O trabalho passa ser o *solo básico*, que serve como fio condutor do processo educativo-formativo na escola, que une o ensino sem depender das disciplinas tornando-se presente nas ações pedagógicas. Assim, o método do enfoque do trabalho é a “[...] participação no trabalho ou estudo do próprio processo do trabalho (primeiro passo para a Organização Científica do Trabalho); depois segue o momento da avaliação do seu trabalho (e outros) como material do estudo e revisão crítica” (PISTRAK, 2009, p. 218). Lembrando que

o trabalho é sempre coletivo, na construção da subjetividade dos educandos, com exceção do autosserviço e cuidados pessoais, mas o tempo do trabalho não atrapalha os estudos.

A escola do trabalho soviético pautava-se em três princípios: 1º) Natureza da educação; 2º) Papel da cultura da escola e do trabalho; e 3º) Relações entre ciência e o trabalho (PISTRAK, 2008). No primeiro, a escola proporciona a relação entre o indivíduo e a sociedade, ou seja, eu e outro, que possibilite avaliação moral sua e da sociedade, sabendo viver diante da ordem social de forma coletiva e crítica. No segundo, a escola é o centro cultural da sociedade para formar as massas para o trabalho intelectual, numa lógica de cooperação como alicerce do socialismo. O terceiro princípio não separa a ciência do cotidiano do trabalho da escola, mas sim coloca a ciência a serviço do trabalho da construção social, assim a ciência é uma prática generalizada e sistematizada que orienta o trabalho.

A escola era uma arma das classes dominantes que mascarava as contradições sociais, neutralizando a ação e gerando a despolitização de seus membros (PISTRAK, 2008). Foi com essa escola que os pedagogos marxistas se depararam para discutir uma nova escola, ou uma nova pedagogia. O referido autor relata no livro *Fundamentos da Escola do Trabalho*, que tiveram muitas resistências, uma vez que pedagogos(as), professores(as), educadores(as) etc., que se encontram na escola soviética, vinham de uma formação voltada “[...] da psicologia, da pedologia e da pedagogia experimental, como um sistema independente objetivando seu próprio desenvolvimento sem relações com a prática” (PISTRAK, 2008, p. 22). Diante deste quadro é que o autor considera que era preciso que cada “[...] educador se torne militante social ativo [...]” (PISTRAK, 2008, p. 26).

Não seria possível ter uma Teoria Pedagógica Revolucionária sem instigar a reflexão da prática, ou seja, a prática centrada na realidade das comunidades (PISTRAK, 2008). Porque os(as) professores(as) e educadores(as) teriam de tomar decisões próprias de forma coletiva construindo e reconstruindo práticas e métodos de educação, rompendo com prática da execução dos manuais. Entretanto, entender que para desenvolver a educação das massas, significava compreender as lutas e os interesses de classes, para que conseqüentemente, viessem a ter consciência social de classe. Mas o processo formativo deveria pautar-se não na fragmentação dos conhecimentos através das disciplinas e sim com base na realidade concreta: “[...] trata-se de uma questão que se relaciona com a essência do problema pedagógico, com o conhecimento dos fenômenos atuais em suas relações e dinâmica recíprocas, isto é, com a concepção marxista da pedagogia” (PISTRAK, 2008, p. 35).

Quanto a este novo método de ensino desenvolvido pela escola socialista soviética, a pesquisa é o condutor do ensino e da aprendizagem, que Pistrak (2008) denomina de Método Complexo. Certamente, para que seja bem sucedido, é preciso ter uma base teórica que fundamente o entendimento do processo para se chegar ao resultado. Também é importante que se tenha clareza sobre o porquê de sua realização. Para quem? Para quê? O objetivo do ensino unificado, com intuito de responder à necessidade das camadas populares, para que seja construtor da nova sociedade. Ou seja, a educação e o ensino estão intrinsecamente relacionados com os planos de vida de seus educadores e educandos, trabalho, estudo, atividades culturais e políticas fazendo parte de um todo. Sendo a vida escolar vinculada à atividade produtiva da comunidade, ao trabalho social e à produção, portanto, a escola vincula-se ao movimento social, ao mundo do trabalho e auto-organização dos educadores(as) e educandos(as), que significa o coletivo conduzindo o processo de formação.

Assim, o método de ensino tem a preocupação com a realidade e não exclusivamente com os conteúdos. Para Pistrak (2008, p. 134), o “[...] estudo deve mostrar as relações recíprocas existentes entre os aspectos diferentes das coisas, esclarecendo-se a transformação de certos fenômenos em outros, ou seja, o estudo da realidade atual deve utilizar o método dialético [...]”, que possibilita os educandos ter condições de interpretar dialeticamente a realidade, em que vivem e daí consigam fazer suas próprias intervenções sociais.

O Método Complexo não é único, e sim vários métodos, que podem ser utilizados em trabalho de laboratório, excursão, etc.; seja qual for o método complexo, o que importa é que o ensino vincula-se na superação da alienação e na busca de cultivar uma nova formação do bem comum superando o individualismo e o egoísmo (PISTRAK, 2008). Portanto, pode-se dizer que é o método dialético, que tem como ponto central as relações sociais possibilitando a criatividade pedagógica; enfatiza o princípio ativo e a aplicação da pesquisa escolar, no processo formativo para apropriação do conhecimento em concepções ativas, devendo estudar a realidade histórica e atual. Assim o estudo deve ocorrer, por exemplo:

[...] tomar um objeto e analisá-lo do ponto de vista de uma disciplina qualquer ou de um conjunto de disciplinas próximas; por exemplo, o poço, que é analisado do ponto de vista do ciclo das ciências naturais, o taque, a floresta enquanto vegetação, etc. no mesmo nível se coloca a escolha do relógio, da autora e do crepúsculo, do fogareiro, e, relação à física, etc. (PISTRAK, 2008, p. 131).

Conforme, ainda Pistrak, não é um método e sim um sistema complexo, que não tem uma técnica simplesmente que atenda ao interesse da escola, mas sim dos seus participantes (educandos). Para isso, a escola deve ter um tema, que é objeto, selecionado com base na realidade e não no pedagógico puramente, mas que ajude aos educandos a compreender o processo social no qual se encontram. O estudo de cada tema envolve várias áreas das ciências e, às vezes, uma predomina mais, como é o caso do estudo do tema “O homem”, que, segundo Pistrak (2008), possibilita o estudo investigativo dos seguintes aspectos: corpo humano, alimentação, trabalho muscular e nervos, saúde, trabalho etc.

Outra personalidade importante, na Pedagogia Socialista Soviética, é Nadejda Krupskaya, que, segundo Capriles (1989), considerava o papel da educação um método científico coletivo, fundamentado no trabalho e na autodeterminação para transformar a realidade social. Krupskaya defendia que o governo deveria oferecer o máximo de instituições escolares, principalmente creches e jardim de infância, por entender que a formação se dava em todo o processo da vida, em especial nessa fase das crianças.

No prefácio da edição russa do livro: *A escola-Comuna* (PISTRAK, 2009), Krupskaya afirma que é preciso criar escola para formar sujeitos que se tornassem condutores de uma nova vida. A escola, ao preparar os educandos para uma nova realidade, poderia possibilitar a socialização do saber científico, por meio do trabalho e da convivência coletiva. Assim a “[...] escola deve ajudar a criar e fortalecer a nova juventude; deve formar os lutadores por um futuro melhor, os criadores dele [...]” (PISTRAK, 2009, p. 105). Pode-se dizer que a escola socialista russa desta época, esteve vinculada organicamente à luta social e política, demarcando uma formação com base na subjetividade e materialidade histórica.

Krupskaya (2009) reconhecia que os professores desta época estavam diante do risco de errar e de aprender com erros, viveram momentos críticos e de muitas dificuldades, por isso a importância do planejamento coletivo. Entretanto, não podiam sujeitar a escola aos seus interesses, “[...] mas saber tatear os germes vitais e mais valiosos e colocá-los em condições adequadas de desenvolvimento. No processo de crescimento, o plano inicial inevitavelmente passa por mudanças, a vida introduz nele correções, mas ao mesmo tempo aprofunda-o e torna-o mais claro” (p 107). A escola, segundo a autora, é o forte condutor da vida social e vice-versa de seus membros, ficando evidenciada a relação da escola e o plano de vida dos sujeitos sociais.

Krupskaya viabilizou a criação de pré-escolas e creches públicas para os filhos dos trabalhadores, ela criou cartilha para alfabetizar as pessoas até então iletradas e teve vários embates com diferentes tendências políticas e culturais no Comissário do Povo da Instrução e Arte. Ela foi “[...] a principal representante política do partido bolchevique nas orientações da cultura soviética” (LUEDEMAN, 2006, p. 103). Mas, o debate mais presente entre Krupskaya e Lênin era sobre a Escola Politécnica, uma vez que Lênin tinha a posição que a escola politécnica não podia ficar na relação do trabalho manual mecanicamente e sim envolvendo o trabalho tecnológico associado ao conhecimento geral. Para Krupskaya, aquele momento não considerava possível viabilizá-la para todos, porque existiam dificuldades para a implantação da formação politécnica, por isso defendia que deveria manter a escola profissionalizante para posteriormente programá-la.

A discussão sobre a formação politécnica significa a incorporação do trabalho como princípio educativo, vinculado à produção social, em que o(a) educando(a), ao apropriar-se da teoria e da prática, passa a dominar as técnicas e as tecnologias, dos princípios da organização da cooperação social, dos fundamentos sociais e éticos do trabalho na sociedade e da ciência contemporânea. Esta formação presente na escola unitária dá a possibilidade do domínio histórico e da realidade, para facilitar a compreensão do conhecimento e a existência, entre a vida e o saber de forma crítica (MACHADO, 2006).

Na história da Pedagogia Socialista Soviética, faz-se necessária referência a Makarenko que, segundo Capriles (1989); Lueddemann (2006); Filonov; Bauer; Buffa (2010), foi um educador que estabeleceu a relação entre a teoria e prática, de forma dialética, no processo pedagógico, trabalhando numa perspectiva sempre coletiva e única, deixando que os próprios educandos se responsabilizassem pela organização dos processos educativos, reestruturando a cultura da nova sociedade soviética, numa dimensão marxista para novo homem através da formação integral, que abarcasse a “[...] totalidade em suas diferentes expressões concretas da realidade pedagógica diferenças de idade, de sexo, de origem social, de cultura, de desenvolvimento físico e intelectual” (LUEDEMANN, 2006, p. 27).

As ideias de Makarenko foram influenciadas por Karl Marx e Frederic Engels e os livros de Maximo Gorki (FILONOV, 2010). Para ele a própria vida era a melhor educadora, mas tendo como base a sua realidade, e diante dela desenvolvia uma organização coletiva que para ele era superior, por ser decisão de um grupo e não uma posição individual. Assim, considerava que o coletivo seria o organismo vivo e decidiria, participaria, avaliaria,

identificaria os problemas e construiria soluções coletivas. Desta forma, teriam atribuições, responsabilidades, conexões e interdependência entre as partes para autoconstruir e formando-se sujeitos capazes de responder a suas necessidades e de saber fazer suas livres escolhas na vida.

Para Makarenko *apud* Filonov; Bauer; Buffa (2010, p. 46) “[...] educar um tal indivíduo de que a sociedade precise [...]”, ou seja, uma educação que forme sujeito que tenha comportamento, caráter, personalidade para a nova sociedade desejada. Assim o trabalho torna-se presente na formação dos educandos, ao lado dos estudos em geral, das atividades esportivas, artísticas, recreativas e sociais. Portanto, a educação escolar tem a função de integrar a escola, família, clube e organizações sociais, comunidade de produção, bairro etc., para desenvolver a democracia e a autogestão. Fato que Makarenko concretamente desenvolveu em suas experiências.

Estes pedagogos, pioneiros da práxis socialista, segundo Ciavatta e Lobo (2012), vivenciaram a experiência no país, atrasado em todos os aspectos, e isso fez o desafio tornar-se maior para eles, que tinham a responsabilidade de propor e de conquistar os demais professores(as), que atuavam no sistema educacional soviético para nova proposta da formação do novo homem social. Essa tarefa era extremamente difícil, uma vez que a União Soviética possui nesse período um índice elevado de pessoas analfabetas, em decorrência da ausência da educação formal para a maioria da população, que significava também que os(as) professores(as) também não tinham formação adequada, muito menos para compreender e modificar o trabalho pedagógico.

2.2.2 Pedagogia do Oprimido e as experiências da Educação Popular

O diálogo que a Educação do Campo faz com a Pedagogia do Oprimido e as experiências da Educação Popular têm como base Paulo Freire, pois segundo Caldart (2004) a realização da prática pedagógica do oprimido proporciona a legitimação dos sujeitos do campo num projeto emancipatório e educativo.

Para compreender o diálogo que a Educação do Campo faz com a Teoria da Pedagogia do Oprimido, optou-se em fazer um pequeno regaste da luta pela Educação Popular enquanto Escola Pública, ou seja, educação escolar *para e do* povo. Deste modo, pode-se constatar que não é algo novo e sim antigo, visto que ela vem se dando na história da

luta das classes, tendo início com a Reforma Protestante, no século XVI, com Lutero que questionava a necessidade da formação das pessoas, no sentido do domínio da leitura para poder ler o livro sagrado sem interferência de intermediários na terra (VALE, 2001). Vale (2001), ainda afirma que foi no final do século XVIII e no decorrer do século XIX, tendo como resultado da Revolução Francesa, que as camadas populares passam a reivindicar o acesso à escola pública, compreendendo que a escola estatal seria uma educação popular, ou seja, que a universalização escolar possibilitaria a igualdade de oportunidade social.

À época a escola pública, oferecida à população, como instituição do Estado, não correspondia e nem corresponde a uma educação escolar para atender às camadas populares, por ser uma escola de ideais burgueses, feitas para o povo, sem a participação da sociedade civil. Essa escola fica limitada às relações pedagógicas, tendo os conteúdos escolares voltados para as disciplinas, em que se divide conhecimento em fragmentos sem entendimento do todo e sem vínculo com a realidade, centrando-se na preocupação com seus membros para convivência na sociedade de forma harmoniosa e no mercado de trabalho.

Arroyo (2012) também afirma que a história da educação burguesa para o povo gira em torno da instrução e da repressão à educação-formação, ou seja, o que tem sido oferecido é a instrução de forma mecânica negando a educação como formação de homens e mulheres, para consolidação de sua cultura e da construção de sua identidade de classe social. Neste sentido, Enguita (1989), no livro *A Face Oculta da Escola*, expõe sobre a disputa interna, que existia na consolidação do Estado capitalista, sendo a escola pública um mecanismo de preparar e garantir poder para classe dominante e reduzir o papel da igreja, para uma nova ordem social, passando a ser a responsável pelo doutrinação ideológico e disciplinador, para novos hábitos, novos comportamentos adequados ao modelo econômico dos meios de produção (indústria). Portanto, nesta lógica, a escola não pode educar demasiadamente, somente o bastante para respeitar a ordem social, sem questioná-la, mas o suficiente para indivíduo saber o seu lugar. Para o referido: “A questão não era ensinar certo montante de conhecimentos no menor tempo possível, mas ter os alunos entre as paredes da sala de aula, submetidos ao olhar vigilante do professor o tempo suficiente para domar seu caráter e dar a forma adequada ao seu comportamento” (ENGUITA, 1989, p. 116).

A escola pública tão desejada tornou-se um lugar de reprodução da divisão de classes, pois, segundo Bourdieu e Passeron (2013), ela, no seu interior, já prepara alguns educandos(as) para o trabalho intelectual e muitos para o trabalho manual, garantindo no seu

cotidiano as desigualdades sociais como naturais. Esta divisão entre as classes sociais consolida a estrutura da sociedade vigente, além de ocupar o modo de produção na sociedade capitalista; conseqüentemente as relações sociais e de poder são definidas. Mas este fato não é nenhuma novidade, uma vez que Marx e Engels (2001, p. 27), no *Manifesto Comunista de 1848*, já falam da concepção de Estado, por isso a organização do capitalismo e de seu controle sobre a sociedade civil, principalmente em decorrência da “[...] criação da grande indústria e do mercado mundial, (através da qual) a burguesia conquistou finalmente a dominação política exclusiva no moderno Estado parlamentar. Um governo moderno é tão-somente um comitê que administra os negócios comuns de toda a classe burguesa”.

Desta forma, a escola pública, reivindicada pelas classes populares, passa a ser oferecida pelo Estado, institucionalizando-a como a educação oficial para a população. É evidente que, com isso, a ciência e cultura da classe dominante foram institucionalizadas, pois, segundo Gadotti (1995, p. 61), “[...] a burguesia tem uma ciência, uma cultura e uma educação que são dominantes, porque ela é a classe economicamente dominante [...]”. Logo, a escola passa ser a legitimação da ideologia burguesa, pelo exercício do poder do Estado, sustentando e impondo o seu discurso como verdadeiro.

Torres (1992), em *A Política da Educação Não-Formal na América Latina*, afirma que a escola pública, oferecida às classes populares tem sua abordagem na matriz da racionalidade teórica do funcionalismo, que significa moldar a prática educativa segundo a imagem e os ideais liberais, numa visão burocrática centrada no planejamento, na técnica, na otimização de recursos, colocando a escola numa posição de neutralidade social e política. Desta forma, a educação escolar apresenta-se como determinante para equidade e bem-estar social, contribuindo para mobilidade vertical dos indivíduos, fortalecendo a democracia liberal. Ainda, conforme Torres (1992), os defensores desta concepção são os idealistas e pragmáticos, que trabalham numa visão de desenvolvimento humano que tem como base o crescimento social, em que o indivíduo acrítico é compensado pela sua experiência, não questiona a sociedade e sim considera que é ela que permite o progresso da ciência e da tecnologia. Aquele cita como exemplo desta posição John Dewey¹⁴, que considera a educação

¹⁴ Nasceu em 20/10/1859 e morreu em 1/06/1952, americano, filósofo pedagogo, expoente da escola progressiva americana, sua visão era idealista neo-hegeliano e dota uma nova posição que o pragmatismo.

como um ato de socialização dos indivíduos para a competência social, em que formar é qualificar é treinar, oferecer formas gerar habilidades, conhecimentos básicos etc.

Para Luckesi (1994) e Libâneo (2013), a escola liberal, que aliena socialmente seus membros, também desumanizava com suas práticas pedagógicas, principalmente as Pedagogias Liberais, em especial a Tradicional. Decorrente disso, surgem lutas pelo direito à educação, para romper com tais modelos por vida digna, enfim, as reivindicações que são concretizadas no século XX. Dessa forma, vêm as teorias socialistas em contraposição as liberais, que propõem uma educação crítica, na perspectiva de uma formação de sujeitos que tomem em suas mãos o seu próprio destino, dando direção à construção de outro projeto social (PALUDO, 2012).

Reportando-se a Torres (1992); Ribeiro (2010); Paludo (2012), pode-se dizer que as raízes da Educação Popular são decorrentes das experiências históricas socialistas da Europa, do Leste Europeu, como é o caso da Rússia em 1918, e de alguns países da América Latina, na Argentina em 1920, no México no governo de Lázaro Cárdenas de 1934 a 1940, na Bolívia, em 1952 e de Cuba, em 1959, tornando-se bandeira de luta, em que os intelectuais, educadores e os movimentos sociais passaram a buscar e propor “[...] uma resignificação do ato de educar e do social da educação, como um meio fundamental de produção da cidadania [...]” (BRANDÃO, 1985, p. 29).

Este movimento, contra-hegemônico ao liberalismo, vai orientar várias utopias para a transformação social, as quais são denominadas de: “[...] projeto histórico; projeto libertador; novo contrato social; nova sociedade; sociedade justa, democrática, participativa e solidária; projeto alternativo de sociedade; sociedade sem oprimido e sem opressores; sociedade socialista” (PALUDO, 2009, p. 46). A referida autora ainda cita que a formação desses estudos e ações, que vinham ocorrendo no mundo (Revolução Soviética, Cubana, Chinesa, Nicaraguense e outras intervenções), proporcionaram a formação do Movimento de Educação Popular, nos anos 60, do século XX. Este movimento contou a participação da Igreja Católica, uma vez que, durante o Concílio do Vaticano II, com os documentos de Medellín e da Teoria da Libertação, impulsionaram a Igreja Católica a somar com a luta da transformação social, por via da formação dos sujeitos para intervirem nos contextos sociais e modificando-as para a “[...] construção da organização popular autônoma com consciência de classe e imbuída do desejo de construção do “poder popular”” (PALUDO, 2009, p. 46).

Este fato é também citado por Ribeiro (2010), como uma contribuição da presença da Igreja Católica, que concedeu o uso de seus espaços (seminários, escolas, paróquias, etc.), principalmente quando a Igreja Católica latino-americana fez a opção preferencial pelos pobres, em 1979. Com essa posição, aquela passa a participar de organizações sindicais e das pastorais populares e tornam-se formadores de lideranças para disputas até mesmo no campo da política partidária, tendo como condutor a formação da Educação Popular.

A Educação Popular é um movimento que não é hegemônico e sim conflitante, que se divide em diversas correntes e que agregam classes populares, intelectuais comprometidos, militantes, ativistas, personalidades, organizações das igrejas, organizações de trabalhadores, movimentos populares, partidos políticos, Organizações Não Governamentais (ONG). Todos esses segmentos tiveram e têm o papel importante para manter viva a resistência que se chama de “Movimento de Educação Popular” (PALUDO, 2009).

A Educação Popular tem um lugar e uma tarefa voltada para “[...] a prática social, para transformá-la, conscientemente, em função do processo organizativo e na perspectiva de construção de uma sociedade democrática [...]” (RAÚL LEIS R, 2009, p. 73). A Educação Popular não significa apenas uma proposta avançada da educação do povo, ou seja, é um movimento pedagógico que tem uma proposta política de sociedade. Brandão (1998, p. 46) considera que:

[...] a *Educação Popular* tem seu princípio operacional na comunidade popular (como o lugar social de realização do povo) e seu fim estratégico, no movimento popular (como o lugar político de realização das classes populares). [...] O movimento popular é a *dinâmica* da educação popular [...].

Brandão (1998, p. 48) ainda diz:

O que dá sentido político à *educação popular* é sua capacidade de não só comprometer-se como uma dimensão de produção-circulação do saber necessário com os movimentos populares, mas a de reproduzir-se, ela própria, como um movimento pedagógico. Melhor ainda, como movimento político de expressão pedagógica. Tudo isso junto permite acreditar que, mais do que um *programa*, a educação popular é uma *presença*. É a possibilidade de a educação ser não apenas comprometida e militante, ou ser não apenas participante e libertadora, mas ser, ela própria, uma mobilizada antecipação da libertação. Um trabalho educativo que antes

de lograr realizar aquilo de que participa, luta por realizar em si mesma aquilo que sonha concretizar no horizonte da vida social.

Nesta perspectiva, Torres (2009) (*apud* SILVA; MACHADO, 2013) afirmam que a Educação Popular na América Latina tem a finalidade de fazer com que os sujeitos envolvidos conscientizem-se de que sua participação nas organizações, empoderando-se para construir as mudanças sociais, política, justiça social, cultura e assegurando os seus direitos, tendo como princípios: o diálogo, o respeito, a participação e vozes dos sujeitos.

Para Carrillo (2013), a Educação Popular é um paradigma emancipador que envolve as dimensões: gnosiológica (interpretação crítica da realidade), política (posição diante da realidade) e prática (orienta ações individuais e coletivas), que significa uma prática social e política que envolve a subjetividade de seus sujeitos. Diante destas dimensões a Educação Popular expressa: o processo de reprodução do saber das comunidades populares reconhecendo o conhecimento e o capital cultural do grupo; reconhece que o trabalho educativo é um processo de organização e de luta dos educandos para transformar a realidade. Portanto, Educação Popular é um movimento de trabalho político com as classes populares através da educação.

Paludo (2013, p. 55) reforça, ao afirmar que a Educação Popular é uma prática e uma teoria que se vincula ao ato de educar, portanto é uma concepção educativa, que envolve “[...] uma multiplicidade de ações ou práticas educativas plurais, com diferentes características e bastante diversas, orientadas, entretanto, por uma intencionalidade transformadora [...]”. A referida autora considera que Educação Popular é uma Teoria da Educação que possui uma Pedagogia própria, que está sempre em processo de revisão e (re)elaboração e que se mantém da reflexão sobre o ato de educar visando (re)orientá-lo. Possuindo assim dois aspectos presentes que são: a visão antropológica (centro é o ser humano condutor de coletivo de sua história) e a dimensão política (organização dos sujeitos para construção do poder popular e para transformação social).

Ribeiro (2010), no *Movimento Camponês Trabalho e Educação*, expõe que a definição de Educação Popular não é única, mas sim diferentes concepções/práticas, oriundas das experiências pedagógicas dos movimentos sociais, populares rurais/do campo. A referida autora considera que a Educação Popular no Brasil tem três momentos históricos. O primeiro, de 1950 até o golpe militar de 1964, período em que a Educação Popular liga-se às campanhas

de alfabetização de adultos, a partir de Paulo Freire em seu trabalho pedagógico, ao associar os saberes escolares e populares ao ato de estar e ter consciência do mundo, através da leitura da palavra e do mundo. Também, naquele período, houve trabalhos de cultura popular, que envolviam professores(as), estudantes universitários, estudantes secundaristas, artistas e intelectuais, organizações sociais como União Nacional dos Estudantes e os Centros de Cultura Popular etc.

O primeiro momento ora descrito foi marcado pelo anseio por mudanças sociais, que entusiasmava a todos os sujeitos que confiavam em um novo país, objetivando a superação da concepção da educação bancária, presente nas escolas pública, que tinha a Pedagogia Liberal Tradicional como condutora da formação das pessoas, que nada mais era do que aquilo que Ribeiro (2010) chama de “educação do colonizador”. Para aquela realidade Paulo Freire (2011) propôs a formação para conscientização e para libertação, protagonizada pelas classes oprimidas. Sua contribuição foi e é importante para formação de sujeitos emancipados, isto é ressaltado não só no Brasil, mas na América Latina e por vários autores como: Paludo (2009; 2013), Gohn (2007; 2010; 2013); Gadotti (1998; 1994; 1995); Brandão (1985; 1995; 1998; 2002; 2009; 2013) e outros.

O segundo momento foi caracterizado pela ditadura militar de 64, que reprimiu os movimentos sociais até o início anos 80. Decorrentes disso, várias lideranças sociais foram mortas e exiladas. Entre os exilados estava Paulo Freire¹⁵. Naquela conjuntura, segundo Ribeiro (2010), este momento a presença da Igreja Católica é muito importante, cedendo espaços e recursos para realização de encontros de formação, elaboração de materiais didáticos, cartilhas populares e outros. As pessoas associadas às pastorais, conseqüentemente, à concepção da Educação Popular atuavam nos sindicatos, movimentos estudantis, movimentos de mulheres, chegando a influenciar no programa do Partido dos Trabalhadores (PT) e no surgimento do Conselho Indigenista Missionário (Cimi), em 1972, e do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), em 1984.

Ribeiro (2010, p. 69) afirma que:

¹⁵ Saiu do Brasil e foi primeiro para Bolívia, depois para o Chile, Estados Unidos e África.

[...] Nesse período a preocupação maior é com o fortalecimento das organizações sindicais e com a conquista de sua *autonomia*, principalmente em relação ao Estado, mas também na sua relação com a Igreja. A *emancipação* social, enquanto projeto coletivo, portanto, ainda não está colocada. A questão da *liberdade*, para os movimentos sociais e populares, aparece vinculada à cidadania, na luta por direitos sociais básicos entre eles, a uma educação pública de qualidade.

O terceiro momento, de acordo com Ribeiro (2010), inicia nos anos 90, com as mudanças que ocorreram, e que contribuiriam para a reestruturação produtiva no mundo do trabalho e o crescimento do neoliberalismo, já como políticas públicas, gerando desemprego e esvaziamento dos movimentos sociais, dentre eles principalmente, o movimento sindical. Some-se a isto os Movimentos Populares ligados a Igreja Católica, em especial a Educação Popular, com a posse de João Paulo II que por ter posição conservadora, retira boa parte do apoio aos trabalhos das pastorais, ligadas aos movimentos populares. Entretanto, o MST já estava com independência em relação à Comissão Pastoral da Terra (CPT) e Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), passando atuar com autonomia usando autogestão para conduzir suas ações políticas.

A Educação Popular tem matizes e tendências, herdeira do pensamento crítico possui amplo campo centrado na luta pela transformação, tendo a educação como condutora do processo da prática social nos contextos político, sociais e culturais. Segundo Carrilo (2013), ela possui uma vasta experiência concreta nos movimentos sociais, que possibilita ir aprimorando o enfoque pedagógico, proporcionando refletir a partir das suas experiências, nestes longos 50 anos de sua atuação, nas lutas por dias melhores.

2.2.2.1 As experiências da Educação Popular

A Educação Popular tornou-se também campo de estudo de intelectuais, pesquisadores, militantes políticos, educadores e educadoras populares e outros. Alguns deles são marcantes com suas contribuições, podemos citar: Vanilda Pereira Paiva (2003), Osmar Fávero (2006), Carlos Alberto Torres (1992), Miguel Arroyo (2012), Carlos Rodrigues Brandão (1985; 1995; 1998; 2013) e outros. Sendo, o mais conhecido Paulo Freire, com a grande contribuição da Pedagogia do Oprimido, conforme citamos anteriormente.

A discussão sobre a *Pedagogia do Oprimido* de Paulo Freire vem à tona a princípio com sua metodologia de ensino com alfabetização de adultos, enquanto concepção, numa perspectiva de emancipação da população, com toda uma abordagem ontológica e

epistemológica (GADOTTI,1995). Pois, Freire (2011) quem também faz uma exposição de sua compreensão sobre a educação escolar que até então era presente nas escolas do Brasil e de outros países. Formação marcada pela imposição, que caracterizava o autoritarismo, o conservadorismo e mantinha as relações sociais na escola, de forma a opressora, que Freire (2011) denomina de Educação Bancária.

A Pedagogia do Oprimido é uma concepção de mundo, que supera a ideia do ser humano como ser oprimido e subserviente, rompendo com a consciência hospedeira desnaturalizando a sua condição no mundo da opressão, porque na “[...] concepção ‘bancária’ a consciência é, em sua relação com o mundo, esta ‘peça’ passivamente escancarada a ele, à espera de que entre nela, coerentemente concluirá que ao educador não cabe nenhum outro papel que não o de disciplinar a entrada do mundo nos educandos. [...]” (FREIRE, 2011, p. 88).

Portanto, a *Pedagogia do Oprimido* não pode ser elaborada pelos opressores, uma vez que faz da opressão sua causa e sua práxis, que significa o engajamento na luta pela sua libertação, tendo de ser, “[...] aquela que tem de ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. [...]” (FREIRE, 2011, p. 43). O referido afirma que a conquista do novo homem é um parto que tem um longo prazo até se chegar à consciência de classes, porque a liberdade é uma conquista do sujeito com ele mesmo. Porque:

Somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando, assim, sua “convivência” com o regime opressor. Se esta descoberta não pode ser feita em nível puramente intelectual, mas da ação, o que nos parece fundamental é que esta não se cinja a mero ativismo, mas esteja associada a sério empenho de reflexão, para que seja práxis.

O diálogo crítico e libertador, por isto mesmo que supõe a ação, tem de ser feito com os oprimidos, qualquer que seja o grau em que esteja a luta por sua libertação. Não um diálogo às escâncaras, que provoca a fúria e a repressão maior do opressor. (FREIRE, 2011, p. 72).

Freire (2011, p. 72) ainda diz que: “Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão”; que o caminho deste processo de conscientização passa primeiro pelo momento quando este ser crê em si mesmo; depois,

superando a convivência com opressor e, principalmente, quando adota uma nova práxis. Na realidade, o oprimido deve estar primeiramente convencido do que ele deseja, caso contrário nada mudará, uma vez que o opressor está introjetado na sua visão de mundo; depois, deve conscientizar-se de que quando libertar-se, finalmente irá sofrer repressões e retaliações, podendo assim, assumir atitudes fatalistas em relação à situação concreta de opressão.

Freire escreveu vários livros, posterior à *Pedagógica do Oprimido*, mas é nesta obra que suas reflexões aproximam-se do marxismo. Segundo Solano (1996 *apud* RIBEIRO, 2010, p. 65), este fato está presente na transferência do “[...] conceito de homem para o de classe social, com a compreensão das relações sociais de produção e da dependência da sociedade brasileira em relação ao capitalismo internacional [...]”. Neste ponto é que Freire expressa suas mudanças de visão de mundo, substituindo a transformação social por conscientização, numa perspectiva crítica da realidade, reforçando a necessidade da organização para ação, tornando visíveis os processos organizativos de resistências à sociedade de classes, por parte dos movimentos sociais (RIBEIRO, 2010).

As experiências da Educação Popular potencializaram o caráter emancipador da *Pedagogia do Oprimido*, por meio de práticas pedagógicas que se propuseram à dialogicidade, tendo como essência a educação para a prática da liberdade, através do diálogo possibilitando a participação efetiva na sociedade e uma posição crítica frente ao mundo, uma vez que o “[...] mundo só pode ser realmente compreendido na unidade dialética entre subjetividade e objetividade [...] na questão das finalidades da ação ao nível da percepção crítica da realidade” (FREIRE, 2007, p. 51). Neste sentido, a concepção da *Pedagogia do Oprimido* tem sido desenvolvida em várias instituições, movimentos sociais, etc.

Arroyo (2012, p. 554), considera que a:

Pedagogia do Oprimido é um conceito, uma concepção de educação construída em um contexto histórico e político concreto. É uma concepção e prática pedagógica construídas e reconstruídas nas experiências sociais e históricas de opressão e nas resistências dos oprimidos, dos movimentos sociais pela libertação de tantas formas persistentes de opressão.

[...] O conceito-concepção de Pedagogia do Oprimido, como toda concepção, sustenta-se e encontra inteligibilidade e força político-pedagógica ao explicar a reverter essas práticas sociais, políticas e pedagógicas [...].

A *Pedagogia do Oprimido* torna-se a referência enquanto práxis do trabalho pedagógico da Educação Popular, presente nos vários movimentos sociais, dirigidos por pessoas ligadas à concepção do Movimento Popular, por ter, na sua essencialidade, o objetivo de formar pensamentos e subjetividades emancipadores dos sujeitos, para construção de uma nova sociedade. Arroyo (2012, p. 554), a respeito disso, afirma que a *Pedagogia do Oprimido* considera que “[...] todo conhecimento é inseparável dos sujeitos históricos, das experiências produtoras de conhecimentos, de valores, de cultura e de emancipação”.

Conforme Carrillo (2013), para se chegar àquele propósito, o percurso formativo da proposta passa resumidamente pelos seguintes passos: 1) Atitude de problematizar a realidade para se chegar aos temas geradores; 2) Posição crítica diante do mundo com posicionamento ético e político; 3) Fazer a leitura do mundo de forma constante para transformá-lo; 4) Pensar criticamente e reconhecer a herança cultural do opressor para superá-lo, consigo próprio principalmente; 5) Pensamento crítico é ler criticamente o mundo por conta própria; 6) Pensar criticamente vai além do cognitivo e passa pela prática para transformar; 7) A formação crítica é coletiva; 8) É fazendo autocrítica diante da realidade que se aproxima da reflexividade; e 9) Ser crítico é ter uma práxis.

Nesses 50 anos de existência, a Educação Popular tem, em sua caminhada, uma larga experiência, mas todas com objetivo da ruptura das desigualdades e afirmação das diversidades culturais (BRANDÃO, 2009). Entretanto, em função do aumento da crise da sociedade capitalista hoje, decorrente da estrutura das relações econômicas internacionais, podemos dizer que apesar das políticas pontuais para amenizar as contradições, a situação não se modificou, logo, ação-reflexão-ação da *Pedagogia do Oprimido*, por meio da Educação Popular são necessárias.

2.2.3 Pedagogia do Movimento

A terceira vertente teórica da Educação do Campo vem dos Movimentos Sociais, tendo como base as diversas experiências educativas dos próprios *movimentos*, em especial do campo. Tendo como matriz epistemológica a *Educação Popular*, que é a herdeira da *Pedagogia do Oprimido*, que tem uma visão ética, política e pedagógica, que, durante aqueles anos, vem gerando reflexões, práticas e ferramentas que se construiu e se reconstrói no dia a dia dos próprios *movimentos* (SILVA, 2006).

Os Movimentos Sociais possibilitam uma práxis, por estarem numa relação dialética com suas próprias lutas, possibilitando ação-reflexão-ação, que, segundo Gohn (2007, p. 13):

[...] são ações sociais coletivas de caráter sócio-político e cultural que viabilizam distintas formas da população se organizar e expressar suas demandas. Na ação concreta, essas formas adotam diferentes estratégias que variam da simples denúncia, passando pela pressão direta (mobilizações, marchas, concentrações, passeatas, distúrbios à ordem constituída, atos de desobediência civil, negociações etc.), até as pressões indiretas [...].

Corroborando com esse posicionamento, ressalta-se que os sujeitos envolvidos vão se relacionando e alterando seus comportamentos de forma coletiva que se "[...] constituem tentativas, fundadas num conjunto de valores comuns, destinadas a definir as formas de ação social e a influir nos seus resultados [...]" (BOBBIO; MATTEUCI; PASQUINO, 1997, p. 787). Assim, podemos dizer que neles está presente o caráter educativo de identidade própria. Por outro lado, é um campo de disputa no qual se desenrola o conflito ideológico, que apresenta um conjunto de demandas, que gera pressão/mobilização, para atender as reivindicações decorrentes das contradições sociais da sociedade. É por meio dos movimentos sociais que se formulam “[...] as identidades, plataformas e modos de organização que expressam dinâmicas de classe, sistemas de valores, estilos de lideranças, trajetórias históricas bastantes diversas. O jogo político da transição e os desafios, riscos e limites [...]" (BOCAYUVA, 2000, p. 101).

Faz-se necessário lembrar que há movimentos sociais conservadores. A exemplo, aqueles que são fundamentalistas e xenofobias nacionais, religiosas, raciais etc. Esses movimentos não visam mudanças sociais emancipadoras, embora estabeleçam mudanças, segundo seus interesses particulares e, até mesmo, usam a força, ou seja, utiliza a violência como ação principal de sua atuação (GOHN, 2007). Todavia, há Movimentos Sociais progressistas com perspectivas transformadoras (que estamos aqui tratando), que atuam na sociedade dentro de quatro pontos: 1) As lutas de defesas das culturas locais; 2) As reivindicações éticas na política e, ao mesmo tempo, exercem vigilância sobre a atuação do estado/governos; 3) Os movimentos ligados a entidades ou instituições como partidos políticos, sindicatos, igrejas, sexo, crenças, valores etc. Que são de alguma forma, relacionadas ao cotidiano das pessoas; 4) Os movimentos autônomos com capacidade para representar os movimentos nas negociações, nos fóruns de debates, nas parcerias de políticas públicas.

Os Movimentos Sociais atualmente no cenário brasileiro, pautam-se em dez eixos temáticos que envolvem lutas, ações coletivas de associações e demandas que são: Movimentos sociais ao redor da questão urbana; Movimento em torno da questão do meio ambiente urbano e rural; Movimentos identitários e culturais: gênero, etnia, gerações; Movimentos de demandas na área do direito; Movimentos ao redor da questão da fome; Mobilizações e movimentos sociais na área do trabalho; Movimentos decorrentes de questões religiosas; Mobilizações e movimentos rurais; Movimentos sociais no setor de comunicações; e, Movimentos sociais globais (GOHN, 2010).

A presença dos movimentos sociais é permanente na história política da sociedade e, no caso, aqui, do Brasil, hora com fluxos e refluxos. O importante é enfatizar a força sociopolítica e o reconhecimento de que suas ações impulsionam mudanças sociais diversas. As lutas que eles constroem demarcam interesses, identidades, subjetividades e projetos de grupos sociais. Pode-se dizer que os Movimentos Sociais envolvem ações sociais por meio da organização de um coletivo, que atuam diante de um contexto social, político etc., em que a sociedade se encontra. Nesta dinâmica é que os sujeitos envolvidos no processo planejam montam estratégias, buscam conhecimentos, participam politicamente das negociações, das mediações, de interações nas lutas e nas resistências, etc., ou seja, vivenciam um espaço de socialização de ensinar e aprender.

Os Movimentos Sociais vivem as consequências da crise do capitalismo, com as mudanças geradas pela reestruturação produtiva e com as políticas neoliberais. Esta situação gera mais riqueza nas mãos de alguns países, ou melhor, de algumas pessoas, além de provocar o crescimento da pobreza e da miséria para a maioria da sociedade. Este fato fez os Movimentos Sociais Sindicais recuarem nas suas organizações, porém, apesar da nova conjuntura política foram surgindo novos, que podemos citar dos *Movimentos do Campo*, que desafiaram e subiram na arena trazendo novas e velhas questões em formas de lutas como é o caso dos movimentos: Movimento dos Sem Terra (MST); Movimentos indígenas (COIAB¹⁶, APOINNE¹⁷, CIMI); Movimento Nacional dos Pescadores (Monape); Movimentos dos Atingidos por Barragens (MAB); Coordenação Nacional de Quilombolas (Conaq); Conselho Nacional de Seringueiros (CNS); Movimentos de Agricultores (as) e Trabalhadores (as)

¹⁶ Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira

¹⁷ Articulação dos Povos Indígenas do Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santos.

Rurais: Contag¹⁸, Fetraf¹⁹, MPA²⁰; e Movimentos de Mulheres Trabalhadoras Rurais (SILVA, 2006).

Para discutir sobre os Movimentos Sociais, há infinitudes de *movimentos* dos vários tipos. Retornando à discussão da Pedagogia do Movimento, pode-se dizer que, a origem dela vem do MST, de sua experiência de formação que a batizou com este nome, nos anos 90, do século XX (CALDART, 2012, p. 546). Principalmente porque ele tem em sua plataforma o princípio educativo, com base na formação humana para emancipação, por compreender que o mundo é dialético e que todos os sujeitos possuem história, sonhos, desejos, etc., portanto, “[...] o ser humano se forma transformando-se ao transformar o mundo” (CALDART, 2012, p. 546).

Pedagogia, o educador é o próprio *movimento*, formando seus militantes no processo da luta e na práxis para um projeto de formação humano, não *para*, e, mas sim *com*, *no* e *do*, ligando as próprias raízes culturais, reforçando a criatividade, acatando a diversidade e regaste de seus instrumentos e símbolos do trabalho, sendo a educação uma ação cultural respeitando os sujeitos do campo que:

[...] têm rostos, gêneros etnias diferenciadas, e que ao lutar pelo direito a terra, a floresta, a água, a soberania alimentar, ao meio ambiente, aos conhecimentos potencializadores de novas matrizes tecnológicas, da produção a partir de estratégias solidárias vão recriando suas pertenças, reconstruindo a sua identidade na relação com a natureza e com sua comunidade. (SILVA, 2006, p. 75).

Para que as identidades dos sujeitos sejam mantidas e que as mudanças estruturais da sociedade vigente sejam compreendidas, o *movimento* realiza formações com seus militantes, muitas vezes ocorrem no final de semana e até mesmo curso mais longo, para que os militantes estudem e tenham noção sobre sociologia, economia, administração, política e direitos (BEZERRA NETO, 1999). Na realidade, a necessidade da formação decorre das lutas sociais, uma vez que são elas que impulsionam as formas de mobilizações e a própria organização dos trabalhadores e trabalhadoras, por isso, seus membros ao vivenciarem a

¹⁸ Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura.

¹⁹ Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar.

²⁰ Proposta de educação está fundamentada na pedagogia do exemplo (SILVA, 2006).

formação cotidianamente vão pensando o *movimento* com embasamento das suas convicções ideológicas.

Todas as ações centram-se no *sujeito social coletivo*, ou melhor, na formação para a humanização das relações sociais, tendo a própria organização do grupo e o mundo do trabalho ligado ao processo formativo. Deste modo, a formação do coletivo abarca as questões comuns e, até mesmo o projeto de sociedade desejada, fazendo com que os sujeitos coletivos “[...] se formem não pelas condições objetivas que os definem, exatamente porque seus membros partilham mais do que uma condição: partilham objetivos construídos ou tornados conscientes no movimento histórico em que se afirmam ou são reconhecidos pela sociedade. [...]” (CALDART, 2012, p. 548), por meio de suas lutas sociais.

O que marca a identidade coletiva é a terra, seja para morar, trabalhar, lutar por ela, ou seja, viver ou morrer (FALKEMBACH, 2007). Neste processo é que o *movimento* gera reflexão-ação-situação, sendo um movimento contínuo entre o passado, presente e futuro, mantendo vivos os que tombaram na luta, observando e superando as fissuras. Assim, deste modo, segue a luta pela terra, o movimento, a história da trajetória do movimento e de sua aprendizagem.

Os sujeitos coletivos formam-se na luta e vão transformando e se transformando, aprendem e ensinam no curso das contradições, das tensões, dos conflitos, das diferenças, dos avanços, dos retrocessos, nas conquistas e nas derrotas. É nesta relação com a luta que os sujeitos nos *movimentos* materializam-se historicamente sustentando e garantindo a luta e o coletivo numa relação dialética em que ele se constitui como ser humano a sua existência.

Isso significa novas relações entre o trabalho vivo e morto, trabalho intelectual e o manual, entre a vida e a cultura etc., pois, segundo Vázquez (2011, p. 241), a práxis é transformadora e caso ela fique somente na teórica não se materializa o círculo dela própria (teoria-prática-teoria), uma vez que “[...] atividade teórica por si só não é práxis [...]”. Na visão de Caldart (2006), a Pedagogia do Movimento é a materialização da Pedagogia da Práxis.

Gramsci (1982) entende que Pedagogia da Práxis é a teoria e a prática somada à subjetividade, à objetividade, as diferenças, fazendo com que os sujeitos em formação saiam do senso comum para a consciência filosófica, para a reflexão crítica, rompendo com a prática

mecanicista e condicionante. Gramsci (1982), também reforça que a educação escolar deve formar para o trabalho, para cultura e para sociedade, numa dimensão ampla em que todos participem do processo educativo. Desde o momento da elaboração do currículo, da execução, num caráter de integração e de crítica a sua própria prática na escola.

Nesta perspectiva, é fundamental que a escola seja uma escola unitária, com vida diurna e noturna, liberta das atuais formas de disciplina, que ele considera hipócrita e mecânica, sendo uma escola criadora que realize pesquisa para solidificar o conhecimento dos discentes (GRAMSCI, 1982, p. 123). A escola não poder ser uma simples proposta de “programa” que já tenha sido predeterminado e que obrigue a inovação pela inovação. Ela precisa envolver o(a) professor(a), discente no processo e que tenha: aulas, seminários, uso da biblioteca, laboratórios, experiências etc., ou seja, a vida.

Além do exposto, a Pedagogia da Práxis dá dinamicidade à *Pedagogia do Movimento* considerando que é na luta social que as pessoas se educam por não aceitarem as contradições que são impostas a elas, com isso, conscientizam-se das relações de opressão que vivem e reagirem. Caldart (2006, p. 140) afirma que a “[...] luta social forma sujeitos com traços de uma identidade específica. Mas a luta social que efetivamente forma sujeitos coletivos é aquela que se reproduz ou se projeta como práxis revolucionária [...]”.

Todas essas relações tornam-se possível porque a *Pedagogia do Movimento* pauta-se no trabalho como princípio educativo, por entender que o trabalho é a base da totalidade do ser humano. Diante deste princípio, o *movimento* novamente apoia-se em Gramsci (1982, p. 130) para se alicerçar, tendo clareza da importância trabalho como direito e deveres na ordem social e natural, por ser o trabalho uma atividade teórica e prática numa relação histórico-dialética do mundo “[...] para a compreensão do movimento e do *devenir*, para a valorização da soma de esforços e de sacrifícios que o presente custou ao passado, e que o futuro custa ao presente, de todas as gerações passadas, que se projeta no futuro”.

O trabalho educativo é a ação que produz, direta e intencionalmente, nas pessoas aquilo que foi produzido histórico e coletivamente pelos próprios seres humanos (SAVIANI, 2011). Portanto, o trabalho é uma concepção histórica que se relaciona com o processo de apropriação do conhecimento, enquanto produto cultural que possibilita ao ser humano atuar “[...] enquanto sujeito histórico-social, e não como sujeito abstrato. [...]” (OLIVEIRA, 1996, p. 63), ou seja, é parte integrante da realidade de forma concreta.

É através do trabalho como prática produtiva que se “[...] sustenta a esfera do social e a esfera da cultura simbólica: a prática social pressupõe a esfera do econômico, do político e do simbólico [...]” (SEVERINO, 1994, p. 152). Desta forma, os processos de mudanças na sociedade vão-se alterando, tendo como base as relações de trabalho existentes, adaptando-se no momento histórico de cada época. Sendo ele o responsável pelas modificações das culturas²¹, conseqüentemente alterando a forma de pensar, ou seja, novos conhecimentos na sociedade, passando a ser também ideológico.

O trabalho tem uma forte influência na formação humana, por ser o principal motor das práticas sociais que formam o ser humano. Diante desta compreensão, a escola precisa interagir com a realidade dos seus sujeitos, trazendo para seu cotidiano ações pedagógicas, que reflita o mundo dos sujeitos do campo. É nesta dinamicidade que a *Pedagogia do Movimento* trabalha com reflexões sociais e históricas, com diálogos fecundos com outras áreas do conhecimento de forma interdisciplinar e transdisciplinar (CALDART, 2004).

Caldart (2006, p. 141), inclusive, utiliza-se da seguinte argumentação:

[...] Pedagogia do Movimento se constitui na historicidade das ações (o jeito que o Movimento vai construindo para formar um sujeito coletivo e educar as pessoas que dele participam) e das reflexões pedagógicas dos Movimentos Sociais, cuja dinâmica aciona ou põe em movimento diferentes matrizes de formação humana, entre as quais, e com centralidade, a matriz pedagógica combinada da LUTA SOCIAL e da ORGANIZAÇÃO COLETIVA.

Em outras palavras, os Movimentos Sociais do Campo, ao aderirem a *Pedagogia do Movimento* como referência política e pedagógica, legitimaram-se como protagonistas de um projeto de educação e de sociedade, cujas matrizes pedagógicas estão fundamentadas na: *luta social, organização coletiva, terra, cultura e história*. A *Pedagogia do Movimento* não é algo inventado do nada, é concreta e apresenta um novo jeito de fazer e pensar a formação dos sujeitos sociais, também deixa claro que é uma pedagogia que vê a luta como uma estratégia permanente de formação, uma vez que o movimento se altera “[...] hoje é de um jeito, amanhã já pode ser diferente [...]”, pois quando “[...] a vida está por um fio, o ser humano é mexido desde a raiz [...]” (CALDART, 2004, p. 331-333), que autora chama de virar o mundo de ponta-cabeça.

²¹ Conjunto de conceitos, de símbolos, de valores e de atitudes que modelam uma sociedade.

Para a Pedagogia do Movimento, a Escola tem sua importância na construção do projeto político educativo de sociedade, quando rompe com a dormência dos processos educativos construídos para o imobilismo, para alienação e parte para a formação humana na sua totalidade. Assim, a escola tem um papel revolucionário para educar para luta, para justiça, para liberdade, para democracia numa perspectiva crítica; inclusive sobre os próprios movimentos e de sua prática educativa.

A escola é elemento fundamental no processo de mudança na vida das pessoas. Mas para isso, ela deve ter:

[...] uma concepção e um método de ESTUDO que permita aos educandos se apropriar das “ferramentas culturais”, as particulares e as universais, necessárias ao exercício da práxis: capacitação para leitura crítica da realidade, formação de uma visão de mundo, construção de autonomia intelectual, e capacitação para o exame reflexivo das diferentes dimensões da vida humana concreta (CALDART, 2006, p. 147).

A Pedagogia do Movimento reconhece o valor da escola e sabe que ela é um espaço de disputa permanente, uma vez que não foi criada para transformar e sim conservar hegemonicamente a sociedade; nela desenvolve-se ensino, vivências, atividades que, intencionalmente, muitas vezes geram aprendizagem, consolidam valores, comportamentos, saberes e relações, teorias e práticas e sociais. Porém, a escola pode ajudar na formação de sujeitos conscientes, críticos, etc., além de ajudar a humanizar as pessoas. A escola tem sua importância por ser a única possibilidade das camadas populares terem acesso ao conhecimento científico e com isso, possa enxergar o mundo de uma forma diferente (VALE, 2001).

A escola cabe no movimento, não como um modelo fechado, mas sim com a postura e com a tarefa definida de educar, sem estabelecer modelos prontos e acabados, como historicamente temos vivenciado na educação brasileira. Se isso acontecer não é mais o movimento, que educa no processo e sim alguns sujeitos apenas. Por ser o movimento um processo de ação e reflexão permanente “[...] pelos valores de uma grande luta, uma luta *de vida por um fio, fio de raiz, de vida inteira*, em todos os sentidos” (CALDART, 2004, p. 395).

A Pedagogia do Movimento precisa ser referência política e pedagógica não somente

para o movimento, mas para o trabalho educação da sociedade (CARDART, 2006). Pois, para se ter uma nova sociedade é necessário haver também uma sólida formação política e técnica dos sujeitos, em que trabalho e educação se articulem, uma vez que a transformação exige princípios e valores para que a educação crítica e transformadora se propague para além do campo (VENDRAMINI; MACHADO, 2011).

CAPÍTULO III

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) E A PESQUISA COMO MATRIZ FORMADORA NO PROJÓVEM CAMPO SABERES DA TERRA

*Ando devagar porque já tive pressa
E levo esse sorriso porque já chorei de mais
Hoje me sinto mais forte, mais feliz quem saber
Só levo a certeza que muito pouco eu sei
Ou nada sei
(Tocando em Frente – Almir Sater e Renato Teixeira)*

Começo esse capítulo com *Tocando em Frente* porque pouco se sabe, e muito ainda se tem para fazer na Educação do Campo, em especial na Formação de Professores(as) do Campo no Amazonas. Ambos representam uma pluralidade de situações, que sustentam uma práxis, advinda das ações dos Movimentos Sociais, do Estado e dos próprios sujeitos envolvidos.

A Educação do Campo, tratada no capítulo anterior, tem como pressupostos teóricos a Pedagogia Socialista Soviética, a Educação Popular, a Pedagogia do Oprimido com base nas experiências de Paulo Freire e a Pedagogia do Movimento, que servem como base para as lutas dos Movimentos Sociais do Campo, por uma educação diferenciada, crítica, transformadora e emancipadora; numa dimensão dialética voltada para a formação política, ideológica, organizativa, técnica, moral, cultura e estética. Assim ocorre porque se entende que é através da educação que ocorre o processo formativo dos sujeitos inseridos numa determinada sociedade, ou grupo, transformando-se e transformando-a. Assim, pode-se dizer que a Educação do Campo é um projeto político de sociedade numa dimensão de mundo, que se contrapõe às contradições impostas na sociedade vigente.

Foi a partir dos fundamentos mencionados que os Movimentos Sociais do Campo lutaram e ainda reivindicam políticas públicas como: saúde, moradia, educação etc. Decorrente disso foram postos em um plano marginal, considerados um segmento da sociedade atrasado, por não atenderem aos interesses dos parâmetros do mundo do trabalho do capitalismo. Sendo assim, ao longo da história, os sujeitos do campo ficaram fora das prioridades relacionadas às políticas públicas, uma vez que o Estado na sociedade de classes atende ao que considera fundamental para o desenvolvimento dos donos dos meios de

produção, conseqüentemente ao mundo do trabalho assalariado, dando ênfase à formação para atender ao mercado de trabalho.

A Educação do Campo é uma concepção que não tem como referência o modelo de educação escolar desenvolvido pelo sistema público brasileiro. Decorrente disso, durante o estudo da tese, principalmente na qualificação e pós-qualificação, surgiram os seguintes questionamentos: 1) Por que a formação de professor(a) do campo rompe com Pedagogia Tradicional e Tecnista? 2) Em que momento político a Educação do Campo, em especial a Formação de Professor(a) do Campo entra em pauta nas políticas públicas? A exemplo o Projovem? 3) O Projovem Campo Saberes da Terra tem ligação epistemológica com a concepção da Educação do Campo? Qual a matriz pedagógica que o sustenta? 4) Qual o tipo de concepção que norteia a formação de professores(as) da Educação do Campo no Projovem Campo Saberes da Terra?

A seguir, evidencio como cada uma das questões mencionadas foram refletidas, a partir dos estudos bibliográficos e de alguns documentos como: Documentos das Conferências e Seminários Nacionais da Educação do Campo; Resolução de Criação do Projovem; Resolução do Projovem Campo Saberes da Terra; Projeto Político Pedagógico Nacional; Saberes da Terra; Cadernos Pedagógicos; Relatórios e outros conforme a necessidade.

3.1 A formação de professor(a) do campo rompe com a Pedagogia Tradicional e Tecnista

A Educação do Campo centra-se na perspectiva de transformação da sociedade, considerando que qualquer mudança não ocorre de cima para baixo, mas sim no sentido inverso. Também defende que é preciso fazer valer o direito de todos os sujeitos do campo, quanto ao acesso, de forma digna, à cidadania, independente do contexto. Sendo assim, com ou sem organização social, as políticas públicas devam existir, garantindo qualidade social e o bem viver dos sujeitos do campo.

A Educação do Campo, em seu processo pedagógico, assume uma conotação política, a fim de garantir a intervenção da materialização da consciência crítica e ajudando na formação dos sujeitos, para que se tornem protagonistas de suas vidas, rompendo com a submissão e com o silêncio, que muitas vezes são presentes no modo de vida da população do campo. Logo, a formação desejada quebra com a reprodução cultural e social do poder

vigente, fazendo com que os professores, professoras e comunitários sejam capazes de denunciar, discutir sobre seus problemas, suas causas e também dialoguem, no coletivo, buscando soluções e intervindo diretamente em sua realidade, enxergando-se além de seus olhos.

O processo formativo da Educação do Campo não tem identidade com a ordem social vigente, porque seus princípios filosóficos e pedagógicos trabalham na busca da transformação das relações de poder (CALDART, 2004). Logo, é complexa, já que envolve a construção de um novo tipo de poder, rompendo com o paradigma do opressor e do oprimido tendo “[...] a ver com novos valores, novas relações entre as pessoas, homens e mulheres, adultos e crianças, dirigentes de base, novos posicionamentos diante das várias questões da vida. [...]” (2004, p. 7). Sendo assim, supera o comportamento individualista, autoritário, comodista, personalista etc., costumes e hábitos, que foram e são estimulados pelo modelo social que se tem na sociedade capitalista.

Ao constatarem que a formação oferecida pelo Estado aos sujeitos do campo não atendia às expectativas do mundo do trabalho do campo, os Movimentos Sociais do Campo dialogaram, procurando sentido para a ideia da formação de sujeitos do campo. Esses Movimentos são compostos por vários outros movimentos de cunho: religioso, sindical, popular, mulheres, quilombolas etc. Mas Silva (2010) afirma que a luta pela mobilização em defesa da escola e dos ideais fundamentais pedagógicos da Educação do Campo é antiga. E ainda registra que são oriundos da Educação Popular, destacando os seguintes “[...] movimentos e organizações: **movimentos de educação popular** (MCP, CPC, A campanha De Pé no Chão também se aprende a ler, MEB); **movimento da Ação Católica** (JAC, JEC, JIC, JOC e JUC) e Ação Popular; **movimentos sociais do campo** (Liga Camponesas, ULTRAB, MASTER) (2014, p. 38)”.

Aqui, optei por expor o que une e move os Movimentos e seus valores, princípios, objetivos e práticas, sobretudo do MST e CONTAG. Principalmente por estes serem os principais Movimentos que vêm, ao longo de suas histórias, desenvolvendo experiências e reforçando a luta pelo direito a Educação Escolar. Entretanto, não é negado a contribuições de outros movimentos como: Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), da Rede de Educação do Semi-Árido Brasileiro (RESAB), do Centro Familiar de Formação por Alternância (Rede CEFFAS), etc.

Para compreender como se deu a constituição dos princípios presentes nas linhas de ações do coletivo dos Movimentos e de suas reivindicações através da luta pela Educação no

Campo, optou-se por apresentar um quadro com princípios filosóficos e pedagógicos que orientam as lutas pela Educação do Campo, a seguir.

Quadro II – Princípios Filosóficos e Pedagógicos dos Movimentos

MST ²²	MSTTR ²³
<ul style="list-style-type: none"> • Educação de classe; • Educação massiva; • Educação organicamente vinculada ao Movimento Social; • Educação aberta para o mundo; • Educação para ação; • Educação aberta para o novo. • Relação entre prática e teoria; • Combinação metodológica entre processos de ensino e de capacitação; • A realidade como base da produção do conhecimento; • Conteúdos formativos socialmente úteis; • Educação para o trabalho e pelo trabalho; • Vinculo orgânico entre processos educativos e processos políticos; • Vinculo orgânico entre processos educativos e processos econômicos; • Vinculo orgânico entre educação e cultura; • Gestão democrática; • Auto-organização dos/das estudantes; • Criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos educadores/das educadoras; • Atitude e habilidade de pesquisa 	<ul style="list-style-type: none"> • A compreensão do ser humano em sua totalidade; • A permanência abertura aos vários saberes; • A reconstrução da mística de mudança social; • Permanente articulação entre prática e teoria; • Interdisciplinaridade na abordagem dos conhecimentos; • Formação pluralista, classista, crítica e criativa; • Formação numa perspectiva de ação transformadora; • Postura avaliativa e crítica permanente da ação e da prática formativa; • A pesquisa como princípio educativo; • A construção coletiva do conhecimento; • A vivência de relações horizontais entre educador e educadora, e educandos e educandas; • Fortalecimento das identidades: respeito às diferenças de raça, etnia, geração, gênero e religião; • A memória enquanto um potencial crítico-transformador na formação.

Fonte: Elaborado pela Pesquisadora no Processo de Construção da (2014)

O quadro não apresenta divergência entre os princípios dos 2 (dois) movimentos, aparecem como se estivessem completando-se. Os princípios do MST expressam posição mais voltada para os aspectos: filosófico, social, cultural, econômico e pedagógico. Expressam uma visão de mundo, contrapondo-se ao modelo de sociedade de classes que a sociedade brasileira vem vivendo historicamente até os dias atuais. Reconhecendo a educação como espaço de luta e ações voltadas para intervenção para as transformações na estrutura social. Os princípios do MSTTR estão voltados para as questões mais pedagógicas e

²² Caderno de Educação nº 8 – Princípios da Educação no MST (2004).

²³ Projeto Político Pedagógico do Movimento Sindical dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais (MSTTR), movimento ligado a CONTAG.

metodológicas do processo formativo, ou seja, os princípios voltam-se para formação, tendo como centro a concepção de educação, garantindo o processo formativo dos sujeitos do campo, numa perspectiva transformadora também. O que fica evidenciado que os movimentos não concordam com a formação tradicional e tecnicista que a sociedade brasileira vem tendo, em especial para os sujeitos do campo.

Os princípios mencionados têm como referenciais, em seus diálogos, com o ser humano e o seu desenvolvimento. Entrelaçam-se e reforçam que a formação trabalhada nas escolas públicas do campo não corresponde aos seus princípios, que são resultados de longos estudos, discussões e debates nos próprios movimentos. Foram conjunto de ações que geraram propostas, cujas pautas sustentaram a agenda da luta pela educação escolar na sua perspectiva da formação de seus membros, deixando evidente que os interesses dos governantes e das classes dominantes não são os mesmos dos sujeitos do campo.

Apesar das divergências entre eles, os Movimentos uniram-se e passaram a lutar pelo direito à Educação Escolar no e do campo, de maneira que pudessem também ter acesso à escolarização nos seus espaços territoriais, voltando-se para suas culturas. A exemplo, pode-se citar o Documento-síntese do Seminário da Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, Cajamar-SP/11/1999, que reafirma a necessidade de práticas e posturas pedagógicas que superem os valores anti-humanos centrados no mercado do capital. Assim, os Movimentos Sociais do Campo (Via Campesina; MAB, MPA, ANMTR, CPT, PJR), retomam a discussão no Seminário Nacional “Por uma Educação do Campo”, em Brasília, 26 a 29/11/2002, com os seguintes princípios (aqui resumidos) que são:

- 1) O centro é o ser humano, com uma formação humanizadora plena, considerando que a educação e a escola são direitos das pessoas;
- 2) Contrapor à lógica de que escola do meio rural é escola pobre, ignorada e marginalizada, devendo aqueles que desejem estudar saírem do campo e sim estudar para viver no campo;
- 3) A luta para garantia que todas as pessoas do campo tenham acesso à educação pública e de qualidade, com estratégias específicas de acordo com sua realidade;
- 4) Novo modelo de agricultura para inclusão e não para excluir;
- 5) A luta pela escola no e do campo, que valorize a história, à cultura, trabalho e as causas sociais e humanas dos sujeitos do campo;
- 6) Educação compreende todos os processos sociais de formação das pessoas como sujeitos de seu próprio destino;
- 7) Valorização profissional valorizando os educadores e educadoras do campo e efetive políticas educacionais, por meio de projeto educativo do povo que vive no campo;
- 8) Educação integral, que envolva as questões de gênero, de raça, de respeito às diferenças culturais e as diferentes gerações, a soberania alimentar, agricultura sustentável e de uma política energética que proteja o meio ambiente;

- 9) Os Movimentos Sociais devem ser o guardião dos direitos público, tendo o Estado o dever de escutar e respeitar o povo do campo, com políticas públicas de fato;
- 10) O sujeito que vive no campo deve ser protagonista de sua própria formação;
- 11) Educação como instrumento de participação democrática de forma dialógica e de luta pela justiça social e pela emancipação humana;
- 12) Reconhecem os avanços com atual LDB, as Diretrizes Nacionais e as Diretrizes Operacionais para as Escolas do Campo; e
- 13) Consolidação das organizações que trabalham pela causa.

Estes princípios, pautados e revalidados pelos Movimentos Sociais do Campo nas Conferências, nos Seminários e no Fórum Nacional de Educação do Campo, evidenciam que a Educação do Campo necessita de uma escola que seja um espaço que os sujeitos do campo estudem para viver no campo e que as crianças e jovens possam sentir orgulho de sua origem e de sua própria identidade. E que a escola esteja “[...] vinculada a processos de formação bem mais amplos, que nem começam nem termina nela mesma, e que também ajudam na tarefa grandiosa e de fazer a terra ser mais do que terra [...]” (CALDART, 2002, p. 35).

Porque, ainda segundo Caldart (2005, p. 33):

A Escola deve ser o lugar da vivência e desenvolvimento de NOVOS VALORES, como o companheirismo, a solidariedade, a responsabilidade, o trabalho coletivo, a disposição de aprender sempre, o saber fazer bem feito, a indignação contra as injustiças, a disciplina, a ternura... Chegando a uma CONSCIÊNCIA ORGANIZATIVA (o grifo da Autora).

Diante do exposto pode-se constatar que a perspectiva da Formação de Professor(a) do Campo não pode ter como base a Pedagogia Tradicional ou a Tecnicista, por serem tendências que têm como pressupostos o liberal clássico²⁴, uma vez que estimulam a liberdade e as diferenças individuais na sociedade, estabelecem uma forma de organização baseada na propriedade privada dos meios de produção (PIMENTA, 2005). Além disso, essa Pedagogia define e considera que o ser humano é um ser livre, dotado de razão e cujo destino é vir a ser plenamente livre, para vender ou comprar sua força de trabalho. Fomentam a liberdade individualizada escondendo as diferenças sociais, pois quando enfatiza o indivíduo, passando a responsabilidade do sucesso ou na maioria das vezes o fracasso para a própria pessoa, uma

²⁴ Corrente da economia do século XVIII e predominante no século XIX e XX, que representa as aspirações da burguesia de gerenciar seus próprios negócios, sem a intervenção do Estado.

vez que o Estado, nesta concepção oferece condições e oportunidades para todos, embora não garanta as condições para que todos tenham acesso.

Para Luckesi (1994, p. 55)

A pedagogia liberal sustenta a ideia de que a escola tem por função preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais, por isso os indivíduos precisam aprender a se adaptar aos valores e às normas vigentes na sociedade de classes através do desenvolvimento da cultura individual.

A Pedagogia Liberal utiliza-se da escola para a formação de pessoas para atuarem nos papéis sociais bem definidos, de acordo com as aptidões individuais. A lógica desta formação é de ensinar para que os sujeitos aprendam a "enquadrarem-se" nos valores e nas normas da sociedade em que vivem, sem pensarem numa possível mudança social, enquanto estrutura de classes. A ideia é da formação para o desenvolvimento de habilidades e para a veiculação dos valores éticos necessários à boa convivência social.

Vale ressaltar que a Pedagogia Tradicional é a tendência mais usada na formação das pessoas no país, muito presente no percurso formativo dos profissionais da educação. Inicialmente pela influência dos padres jesuítas, que trabalhavam para o ideário da formação de pessoas como "bom pastor" da sociedade. Nesta tendência, a educação escolar reforça os laços sociais, promovendo a coesão social, para garantir a integração de todos os indivíduos na sociedade. A educação é doutrinária, porque prega uma visão de uma sociedade harmoniosa, perfeita e sem problemas. Nessa concepção, o(a) professor(a) é uma figura passiva socialmente, porém, numa postura autoritária, acrítico e incapaz de compreender e questionar os fatos sociais ao seu redor, tendo como foco o educar para preservar a ordem social (GHEDIN, 2008; SAVIANI, 2005).

Nesta Pedagogia Tradicional, o(a) professor(a) não ensina e sim repassa, de forma vertical, os conteúdos para os educandos (as), previamente estabelecidos nos livros, prepara de forma neutra os estudantes em suas dimensões intelectuais e moral para a sociedade. Os educandos devem superar suas dificuldades, para conquistar seu lugar na sociedade. No campo intelectual, somente alguns podem desenvolver tais habilidades, e a maioria deve voltar-se para área prática (trabalho manual). É de responsabilidade da escola a vigilância constante quanto à formação moral do educando, uma vez que se fundamenta na concepção de que o homem é mau e corruptível. A educação escolar disciplina o homem, através dos

castigos corporais, para melhor internalizar a hierarquia social.

A Pedagogia Tecnicista, parte integrante da Pedagogia Liberal, tem como base o modelo empresarial, para atender às exigências da sociedade industrial e tecnológica, por isso sua ênfase é na preparação de mão de obra. Seu método tem por base os modelos taylorista e fordista, com ênfase nas tarefas e nas questões de ordem técnica como: livro didático, planejamento, reuniões, metas etc. Estes dois modelos, pensados e desenvolvidos nas fábricas, foram, por muito tempo, utilizados no século XX, tendo como centro a formação de pessoas sem a preocupação com o conhecimento mais elaborado e sim mecânico, com as devidas fragmentações da divisão social do trabalho. Esta tendência tem seu pressuposto teórico na filosofia positivista de Augusto Comte, orientado pela ideia de Estado positivo²⁵ (ARANHA, 2006), mas também na corrente behaviorista norte-americana, a partir da teoria do reforço positivo e negativo, relacionada ao comportamento operante de Skinner, e depois com Gagné, Bloom e Mager.

A Pedagogia Tecnicista tem forte influência na Formação de Professor(a), em decorrência da Lei de Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus nº 5.692/71, que se pautou no conhecimento técnico, o qual propunha o domínio do fazer de forma prática. Ao mesmo tempo, tanto o professor(a), quanto o estudante são espectadores do processo de aprendizagem, não havendo a necessidade de debates, discussões, questionamentos, relações afetivas e pessoais. A aprendizagem é centrada no controle sobre o comportamento dos estudantes na busca da eficiência do mercado.

Essa tendência, de origem americana, influenciou o Brasil, nos anos 50, através do PABAE (Programa Brasileiro-Americano de Auxílio ao Ensino Elementar). Entretanto, é após o golpe militar de 1964 que se intensificou tal influência, através do acordo MEC-USAID, e das leis de reformas: Lei de Reforma Universitária, nº 5.540/68 (formação do pedagogo e de professor de Licenciaturas curta ou plena) e a Lei de Reforma de 1º e 2º Graus, nº 5.692/71 (cursos profissionalizantes, especial para professor(a) no magistério) e a Lei 7.024/82 (que revoga o caráter compulsório do ensino profissionalizante), as quais vigoraram no país até a aprovação da segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96.

²⁵ Estado positivo é aquele que o homem atinge depois de ter superado outras formas menos rigorosas de conhecer a realidade, até compreender que o conhecimento científico é o mais adequado para explicá-la.

Na Tendência Tecnícista, o(a) professor(a) é o especialista que executa seus planos, devidamente elaborados, sob a supervisão de alguém que controla o que vai ministrar durante as aulas. O professor(a) é apático à realidade e é desinteressado, utiliza os recursos tecnológicos e didáticos mecanicamente, não precisando pensar sobre seu trabalho e sim executá-lo para quantificar os resultados. O(a) professor(a) de hoje ainda tem sua base epistemológica nesta formação, decorrente do antigo Curso de Magistério (2º Grau), Curso Normal Superior, Licenciatura em Pedagogia e as demais licenciaturas, que tinham como embasamento a tendência tecnicista (PIMENTA, 2007; DEMO, 2004).

O tecnicismo é sustentado e dirigido pela ideia de uma ciência administrativa que define o que deve ser feito, controla, supervisiona e avalia a atuação do(a) professor(a), sua formação não passa pelos aspectos morais, éticos e nem cognitivos por sua atuação ser baseada nas tarefas rotineiras relacionadas à padronização dos modelos impostos pelo sistema educacional, além de não permitir nenhum tipo de reflexão sobre o processo formativo ficando distante da sua própria realidade (GHEDIN, 2008).

As Tendências aqui apresentadas são as que mais marcaram a formação de professor(a) no Brasil oficialmente (GHEDIN, 2007; ALMEIDA, 2008). Muitos professores(as) que atuam na sala de aula foram educados de acordo com estas duas tendências pedagógicas, reproduzindo um ensino totalmente técnico e reducionista, tendo assim dificuldades de pensar criticamente (GHEDIN, 2002). O contexto histórico, econômico e político em que elas se encontravam sustentavam-se a partir da ideia de que a escola e a formação serviriam para atender à sociedade de classes, mas sem compreender o processo de exploração vivenciada por ela e sim numa relação de alienação social.

Ghedin (2007, p. 27) afirma que: “[...] É a partir do modo de formar professores que apresenta ou está posto o modo de pensar e o modo de agir de cada profissional. O modo de agir, de um certo modo, é consequência de um modo de pensar, que é consequência simultânea do modo de agir. Então, de um certo modo, isto é uma forma de práxis”.

A formação de professores(as) está associada às necessidades da estrutura social de classes, uma vez que são eles que educam as novas gerações, deixando de lado a realidade concreta da maioria da população, prevalecendo os ideais das classes dominantes, que definem as necessidades que os meios de produções terão para produzir seus produtos e, ao mesmo tempo o que as populações deverão consumir no seu dia a dia, tendo como base, o

princípio de que as formações são estabelecidas a partir de e para o mercado do capital. (LIBANEO, 2002; PIMENTA, 2002).

Diante do exposto, é notório que as duas Tendências aqui apresentadas não possuem condições de ser a base do processo formativo da Educação do Campo, principalmente em relação à Formação de Professor(a), por não serem capazes de emancipar, e sim de manter a estrutura da sociedade vigente, uma vez que negam toda essência teórica e prática da Educação do Campo, fugindo dos princípios, dos valores, dos objetivos propostos na formação dos sujeitos do Campo.

Os Movimentos Sociais do Campo, sobretudo a Articulação Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”, ao terem a convicção das posições ideológicas que as defendem, ao dialogarem com o Governo Federal, à época, estabeleceram o divisor para a execução das políticas públicas, criando mecanismo para o acompanhamento das linhas de ações da Educação do Campo no país. Foi a partir desta dinâmica que os Movimentos fortaleceram-se, com: Estudos, Seminários, Conferências, Encontros, etc., além de agregar conhecimentos e entidades parceiras, principalmente às universidades que passam a atuar inicialmente no Programa Nacional na Reforma Agrária (Pronera) ²⁶.

3.2 A política da Educação do Campo, em especial a Formação do Professor do Campo entra em pauta nas políticas públicas. À exemplo do Projovem.

A luta no campo pela posse da terra é muito antiga, que antecede a luta pela Educação do Campo. A Educação do Campo entra em pauta, quando os Movimentos Sociais do Campo, principalmente o MST, passam a discutir a luta pela terra, deixando de lado a visão ingênua de que a posse dela simples seria o objetivo final para sua cidadania (CALDART, 2005). É quando percebem que luta pela Educação do Campo amplia não só a possibilidade de ter cidadania na lógica liberal, mas contribui para que se reconheça que o exercício da cidadania liberta da condição de oprimido e explorado. Entretanto, a Educação do Campo, na condição de política pública, abre caminho para construção da emancipação social. A partir deste entendimento, as lutas pela garantia legal de políticas públicas, em

²⁶ No governo de Fernando Cardoso, em 1998, pela portaria nº 10/98, publicado pelo Ministério Extraordinário da Política Fundiária. O Pronera no período de 1998 a 2002, segundo o Balanço dos 10 anos, foi responsável pela escolarização de 122.915 trabalhadores(as) assentados(as).

particular a escolarização, presentes no campo, tornou-se um dos centros da pauta reivindicadora dos Movimentos Sociais do Campo.

A partir disso, os Movimentos Sociais do Campo, com apoio de instituições e entidades de classes, partem para luta enfrentando, à época, o Governo de Fernando Henrique Cardoso, que tinha como característica a não negociação com os Movimentos Sociais, devido a política de governo voltar-se para atender e consolidar as reformas neoliberais, no país. Naquela época, houve momentos marcados pelo endurecimento com os Movimentos Sociais, juntamente com vários setores progressistas da sociedade civil. Movimentos que estiveram por 20 anos na luta contra o Golpe Militar, que, nos anos 80, foram às ruas pelo fim da Ditadura, pela democratização do país e pelo Impeachment de Fernando Collor de Melo.

Apesar dessas vitórias dos Movimentos, a atitude do governo do FHC foi de fortalecer as leis e as propostas de reformas, exigidas pelos Organismos Internacionais, em decorrência da globalização da economia mundial, em circunstância da reestruturação produtiva, implementada pelos países capitalistas, considerados de primeiro mundo. Até porque o bloco socialista, composto por vários outros países que possuíam peso na economia mundial, naquele momento, que se colocavam como alternativas econômicas para uma nova sociedade, recuaram, voltando-se para a economia neoliberal, fazendo com que os defensores do neoliberal reforçassem a tese do fim do socialismo e a vitória do capitalismo.

Naquele momento da história do país, os Movimentos Sociais estavam enfrentando fortes represálias, não mais como na época da Ditadura, mas sim vivenciando pressões e perdas no aspecto legal. Todas as lutas por direitos trabalhistas passam a ser ameaçados e novas artimanhas são feitas para intimidar as ações das organizações sociais e incentivam as atividades individualizadas, competitivas bem no viés da lógica neoliberal, além do crescimento do desemprego, da terceirização, de trabalho temporário, subemprego, além da exigência do mercado pela qualificação profissional dos (as) trabalhadores e trabalhadoras, como a cobrança de cursos superiores etc.

Contudo, as pressões do Movimento Social do Campo (em especial o MST) foram fortes e buscaram apoio, articulando-se com instituições nacionais e internacionais, fazendo com que o governo atendesse às reivindicações, a exemplo, a criação do PRONERA, em 1998, que é um programa vinculado ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma

Agrária²⁷ (INCRA), que começou com projetos voltados para alfabetização de jovens e adultos e depois passou atender Ensino Fundamental, Ensino Médio e Cursos a nível Médio e Superior para Formação de Professores(as) nas áreas de Projetos de Assentamentos em todo país; situação que ajudou aos movimentos, às universidades e às outras entidades envolvidas, a aprofundarem os conhecimentos sobre a temática.

Três anos depois, em 2001, ainda no governo de FHC, a conquista da aprovação do Parecer CNE nº 36/2001, que trata das Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo, que suscitou a aprovação da Resolução de nº 01, de 3 de abril de 2002, que institui as Diretrizes Operacionais, estabelecendo a base Legal do conjunto de princípios e procedimentos, que passam a nortear a institucionalização das escolas do campo, que contou com os seguintes parceiros no processo como: MST, União das Escolas Familiares Agrícolas do Brasil (UNEFAB), a Associação Regional das Casas Familiar Rural (ARCAFAR), o Movimento de Organização Comunitária (MOC), a Universidade de Brasília (UnB), o Serviço de Tecnologia Alternativa (SERTA), o Instituto Regional de Pequena Agropecuária Apropriada (IRPAA), Instituto Agostin Casterjon, Secretária Municipal de Educação de Curaçá-BA, Cametá-PA, Vicência-PE e as Escolas de Formação da CUT (SILVA, 2005).

Esta conquista expressa a garantia ao respeito à diversidade do campo, reconhecendo as constituições da identidade desta população, de tal modo que as diretrizes passam a ter suas especificidades como é possível de se observar no art. 2º: “[...] às Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil; Ensino Fundamental; Ensino Médio, a Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, a Educação Indígena, Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal”.

Apesar de tudo, houve o avanço da conquista pela garantia da identidade, com base nas questões da realidade do campo e na busca de assegurar aquela natureza de cultura, conforme a temporalidade dos saberes próprios dos sujeitos, de suas memórias, dando-lhes qualidade social e coletiva a vida no campo. Este progresso, presente na lei, entra em contradições com a LDB nº 9.394/96, quando trata da Formação de Professores(as), uma vez que LDB estabelece, nos artigos 12, 13, 16 e 62, a exigência do docente para atuar na

²⁷ “É uma autarquia vinculada ao Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), mas sua criação remonta a década de 70 do século XX ainda sob a égide do regime autoritário, a partir da fusão do Instituto Brasileiro de Reforma Agrária (IBRA) com o Instituto Nacional de Desenvolvimento Agrário (INDA) [...]” (VILHENA JUNIOR, 2013. p. 53).

docência a formação no ensino superior, em cursos de licenciaturas. Portanto, o art.2º fere a LDB, as Resoluções²⁸ e Pareceres, que também tratam da Formação de Professore (as) da Educação Básica e fazem a exigência da formação em curso superior.

Mas a Resolução das Diretrizes Operacionais, no art. 12, ressalta que a Formação de Professor (a) do Campo, em nível de ensino superior, porém, a questão do nível médio ainda é mantida, como podemos constar: “[...] Formação em Curso de Nível Médio, na modalidade de Normal”. Ou seja, a Lei sinaliza para a necessidade de cursos de licenciaturas voltados para a realidade do campo, entretanto, deixa o espaço aberto em relação à formação de professores(as), podendo ser o mesmo que é oferecido nos cursos regulares de nível médio. É bem verdade que os cursos de magistério em nível médio, no formato do antigo 2º grau, com a atual LDB tornam-se inexistentes. Entretanto, a própria lei assegura o Curso Normal para atender o processo de Formação de Professores(as) no Campo.

Constata-se que as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, no art. 13, faz referência aos sistemas de ensino para as orientações das escolas do campo. Normatiza a Formação de Professor (a), para o exercício da docência nas escolas do campo, com os seguintes incisos:

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 escolas democráticas.

Considerando que os incisos da normatização reforçam a necessidade de formação dos sujeitos do campo, na perspectiva dos princípios dos movimentos sociais, é possível dizer que existe a necessidade real de formação dos professores(as), que não são nos moldes tradicional e tecnicista, que historicamente vinha ocorrendo. Desta forma, os referidos incisos citados acima devem orientar os possíveis cursos de Formação de Professores(as) do Campo,

²⁸ 3/1997; 2/1999; 1/2002 e 2/2002.

que significa uma conquista, apesar dos dois artigos (12 e 13) anteriores darem ênfase a formação em nível médio. Do ponto de vista legal, esta Resolução é a primeira que traz a preocupação da necessidade da Formação do Professor do Campo de forma diferenciada, já no viés da perspectiva da Educação do Campo.

Novas conquistas foram ampliando-se ainda mais, nos aspectos legais, até porque o momento político era propício, uma vez que se tinha uma nova conjuntura favorável, em função da eleição de Luiz Inácio Lula da Silva, em 2002, que culmina com sua posse, em 2003. Até aquele momento, o Movimento de Articulação por uma Educação do Campo, constituído por vários movimentos, era o que tinha impulsionado a discussão para garantia de políticas públicas da Educação do Campo. Após a posse de Lula, esse Movimento basicamente deixou de existir, e muitos de seus membros passam a compor o governo, através do Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPT) no MEC. (MUNARIM, 2011). No entanto, é bom lembrar que outros Movimentos Sociais, já estavam no refluxo, no governo que antecede ao governo Lula, em função da própria conjuntura internacional (globalização e reestruturação produtiva) e, com a ida de várias lideranças para o aparato do Estado, ocorre mais ainda esvaziamento para servir de contraponto, mesmo porque, até aquele momento, aquele era o único movimento de resistência, que conseguia pressionar o governo em oposição às políticas neoliberais.

Em 2004, com a realização da II Conferência “Por Uma Educação do Campo”, o GPT institucionalizou-se, com a criação da Coordenação Geral da Educação do Campo, como parte da então Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad)²⁹ no MEC. Os Movimentos Sociais do Campo são inseridos ao MEC, mas não como instituição e sim com pessoas em cargos, para encaminharem as ações dentro da estrutura do sistema educacional do país, atuando diretamente com os sistemas oficiais dos Estados, Distrito Federal e Municípios. Este fato fez os setores, departamentos, sessões que se chamavam de Educação Rural passarem a ser chamados de Educação do Campo, não pela compreensão do que são, mas sim pela formalidade do sistema.

Este fato ajudou a nova situação da Educação do Campo, uma vez que inserida na estrutura do sistema educacional, mais precisamente no MEC (União), as políticas passam a ser concretas, mesmo que através de programas, que dependem de recursos e de aprovação do

²⁹ Hoje SECADI, conforme exposto anteriormente.

Congresso Nacional. Os aspectos legais estavam inseridos, uma vez que a lei já estava no papel, mas faltava viabilizar as ações. A busca da materialização da segunda intenção fez com que fosse gerado o desafio da viabilização, acirrando-se as disputas políticas e ideológicas no interior do sistema em questão. Essa situação não é nada surpresa, já que no Brasil não existe um sistema nacional colaborativo em função das competições entre os próprios sistemas como afirmam Libâneo; Oliveira; Toschi (2007, p 231 *apud* SAVIANI, 1987) e salienta 4 (quatro) hipóteses que são: falta de conhecimento dos problemas da realidade educacional, a segunda:

[...] consiste na existência de diferentes grupos em conflito, os quais obstaculizam a definição de objetivos [...] o problema do transplante cultural, a terceira hipótese, significa a importação da cultura de outros países, sem levar em conta a realidade da sociedade brasileira. A insuficiência teórica dos educadores é a quarta hipótese, uma vez que apenas adequada fundamentação teórica lhes pode dar sustentação, para não serem vítimas de flutuações pedagógicas, ou seja, dos modismos que impedem a formação de verdadeiro espírito crítico (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2007, p. 231 *apud* SAVIANI, 1987).

Saviani expressa que não é algo de agora e sim de ordem histórica, na sua própria composição. Certamente tais hipóteses precisam ser entendidas, para poder analisar-se a situação quando se trata da Educação do Campo, que é outra perspectiva teórica, que nem se quer o sistema tem clareza, ou mesmo concorde. Além do mais, o governo eleito não simbolizou o rompimento ou o fim da sociedade de classes, até porque o governo é um espaço político que gerencia os interesses da classe dominante (MARX; ENGELS, 2001), ou seja, o governo Lula teve um forte enfrentamento interno e externo na estrutura do sistema, mas manteve seguindo com algumas alterações no sentido de atender às camadas populares, entretanto, o que prevalecia foi a lógica dos interesses dominantes.

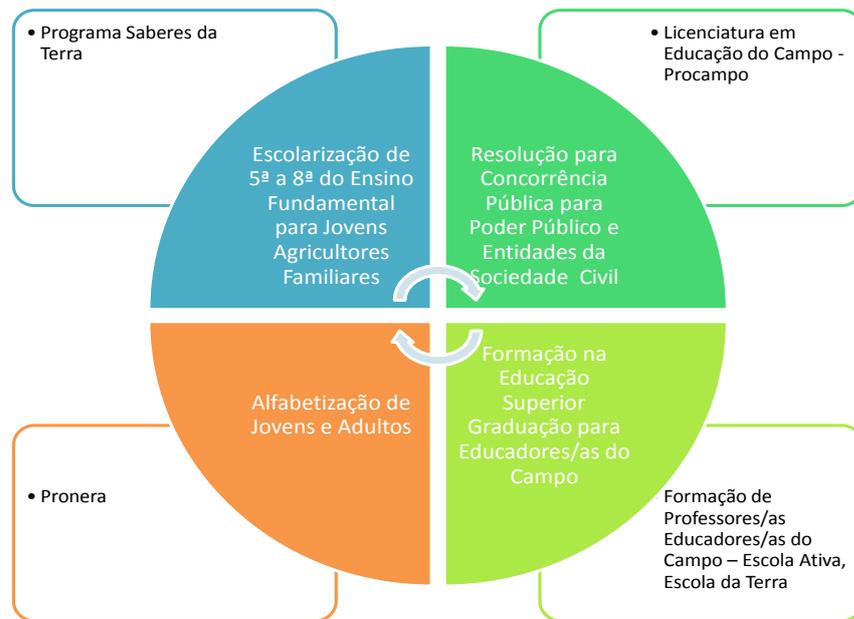
É bem verdade que essas hipóteses apresentadas por Saviani (2005) não são uma situação da política exclusivamente da presidência e sim uma prática corriqueira que vai dos governos municipais, estaduais até ao Congresso Nacional. Além dos acordos de bastidores para o 1º e 2º escalões, como também em cargos, ou funções mais simples.

Diante das questões apresentadas, pode-se dizer que as políticas públicas da Educação do Campo, muitas vezes, sustentam-se apenas aquela denominação, uma vez que existe uma lacuna no domínio das dimensões que compõe a Educação do Campo em sua essência, em relação aos aspectos: político, pedagógico e epistemológico. Estes pontos, uma

vez não dominados no processo de formação dos sujeitos do campo, por mais boa vontade que se tenha para viabilizar o acesso à Educação do Campo, levará apenas à Escola do Campo, com metodologias talvez um pouco mais ousadas (MOLINA e SÁ, 2011).

Esta estratégia de institucionalizar a Educação do Campo como uma política pública no país, significa um avanço para a população do campo, tais como os ribeirinhos, assentados, colonos, descendentes de escravos nos quilombolas, indígenas, etc. Alterou-se as normatizações, com resoluções e implementação de vários programas ligados diretamente as

Figura VI - Programas de Educação do Campo do Governo Federal



ações do governo federal, como é possível ser observado na Figura VI:

Fonte: Elaborado pela Pesquisadora no Processo de Construção da Tese (2014)

Houve avanços em relação às políticas dos governos anteriores. Mas, apesar do governo Lula ter estabelecido Resoluções, que, de certa forma, direcionam a criação de projetos para ser financiados, é possível constatar que em boa parte dos Movimentos e mesmo as universidades públicas não tiveram como atender aos seus projetos na conexão da

Concepção da Educação do Campo. Até porque as políticas públicas educacionais, ao se materializarem por meio dos programas pedagógicos, deixaram mais tensas as relações entre a união e os sistemas de ensino (MUNARIM, 2011). Nesta relação, as resoluções estabelecem o triângulo (Movimento, Universidade e Sistema) para viabilizar a realização dos projetos, que é um ganho, uma vez que as políticas públicas historicamente sempre foram pensadas e executadas na lógica das classes dominantes, rompendo com a ordem estabelecida pelo viés do Estado burguês, de cima para baixo.

O envolvimento dos movimentos, universidades e sistema de ensino vão em algum momento gerar não só tensões, mas uma nova reflexão que poderá em algum momento de fato uma política que atenda os sujeitos do campo. Cada uma parte desse tripé possui suas próprias concepções e, principalmente, interesses que se contrapõem ideologicamente, ou seja, significaria o que Pistrak (2008) diz que é na reeducação que todos assumem valores sociais, superando os valores e os preconceitos estabelecidos secularmente na sociedade.

O fato da posse de um governo progressista, que apontou para políticas públicas sociais voltadas para a população excluída do processo social significou melhorias, não se tem como negar. Contudo, é bom lembrar que um governo não é composto de uma única ideologia política e sim de um conjunto de correntes partidárias, que possuem interesses contrários, são as correlações de forças internas presentes nesta relação. Neste sentido, Marx (2001) já citava que o governo é para administrar os interesses econômicos voltados para o capital, por isso, o Estado é centro da disputa pelo poder. Devido a isso, o poder do Estado deve ser negado às classes dominadas, entretanto, isto não é algo simples e visível, mas sim mascarado através da participação do voto, como se todos os eleitos estivessem representando os interesses de todos na sociedade harmoniosamente.

No Amazonas, as discussões e apresentações de projetos ocorreram na UEA, conforme citado no primeiro capítulo, em decorrência da condição política favorável, tanto do Governo Federal (Lula) e Governo do Estado (Eduardo Braga). Mas teve outro fator favorável, nas instâncias da UEA, particularmente na Unidade da Escola Normal Superior (ENS), que o Grupo de Estudo e Pesquisa Formação de Professor na Amazônia, que tinha uma linha de estudos e pesquisas sobre a Educação do Campo. Este Grupo fazia as articulações interna e externa, viabilizando, apresentando e aprovando projetos relacionados à Formação de Professor(a) do Campo. Houve momentos de tensões internas e externas, uma vez que durante os estudos e articulações, o referido Grupo também vivenciou o seu processo

formativo, adquirindo novos conhecimentos, que proporcionaram outra compreensão sobre a Educação do Campo e, com isso, percebendo-se que a Formação de Professor(a) do Campo, não poderia pautar-se nas expectativas dos cursos regulares existentes na UEA (RELATÓRIO DOS 10 ANOS DE UEA, GEPEC, 2012).

É nesta conjuntura política que o Grupo teve acesso à Resolução do FNDE/CD nº 25, de 4 de junho 2008. Resolução que estabelece os critérios e procedimentos para a transferência de recursos financeiros do Programa Projovem Campo – Saberes da Terra - no exercício de 2008, às instituições de Ensino Superior Públicas. Esta Resolução, complementar à Medida Provisória nº 411, de 28/12/2007, que tem como objetivo promover a reintegração de jovens ao processo educacional e sua qualificação profissional e seu desenvolvimento humano através de quatro modalidades: I) Projovem Adolescente – Serviço Sócio Educativo; II) Projovem Urbano; III) Projovem Trabalhador; e IV) Projovem Campo Saberes da Terra. Além dessa resolução, apoia-se na Constituição Federal de 1988 no art. 208, a Lei 8.666/1993, Lei 9.394/1996, Lei 11.326/2006, nos Decretos: 5.154/2004; 6.094/2007 e 5.840/2006. Instrução Normativa nº01 da Secretaria do Tesouro Nacional, de 15/01/1997, o Parecer das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo – CNE/CEB nº1, de 3 de abril de 2002 e o Parecer CNE/CEB nº01 de 1/02/2006.

Por conta destas ações políticas tem-se a origem do Projovem Campo Saberes da Terra. Mas, antes de detalhá-lo sobre ele, tratar-se-á sobre o Projovem, para entender melhor o porquê da criação do Programa. No ano de 2004, o Governo Lula cria o Grupo de Trabalho Interministerial da Juventude, coordenado pela Secretária-Geral da Presidência da República, que reuniu 19 Ministérios e Secretarias para realização do Diagnóstico da Juventude Brasileira e para fazer o levantamento dos programas federais voltados para os jovens.

O diagnóstico da juventude brasileira, produzido pelo GTI, constatou que a situação da Juventude Brasileira tinha um alto índice de jovens iletrados, e os que passavam pela escola não concluíram nem o Ensino Fundamental da Educação Básica, portanto, estariam fora da relação com o trabalho formal. É diante desta situação que o referido governo passa a orientar a formulação de políticas públicas, dirigidas aos jovens, para ampliar o acesso e a permanência deles na escola de qualidade, buscando a superação do analfabetismo, aproximando a discussão dos jovens com a ideia de trabalho e renda. Também procurou democratizar o acesso deles ao esporte, ao lazer, à cultura e à tecnologia da informação, estimulando a cidadania e a participação social dos jovens no meio urbano, rural e nas

comunidades de referência. Sendo assim, o governo voltou-se para as políticas afirmativas, para que aquele segmento tivesse acesso às políticas e, como isso, fosse incluído no processo político, econômico e social do país, uma vez que estavam e estão distante de tomarem consciência de si ou social, por serem os mais atingidos pela sociedade do consumo.

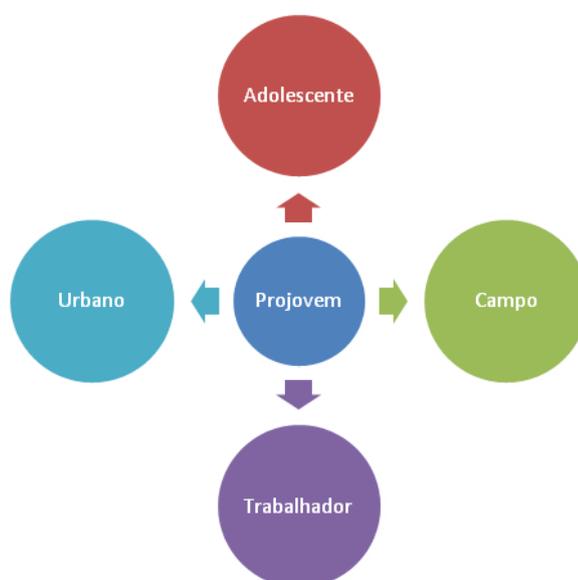
Houve um fato relevante quanto a essa situação. O governo assumiu o enfrentamento dos desafios, que passaram a orientar a formulação de uma política pública dirigida aos jovens, como: Ampliando o acesso e a permanência dos jovens na escola de qualidade; Erradicando o analfabetismo entre eles; Prepará-los para o mundo do trabalho; Gerando trabalho e renda; Promovendo vida saudável; Democratizando o acesso dos jovens ao esporte, ao lazer, à cultura e à tecnologia da informação; Promovendo os direitos humanos e as políticas afirmativas; Estimulando a cidadania e a participação social dos jovens; Melhorando a qualidade de vida dos jovens no meio urbano, rural e nas comunidades de referência. (BRASIL, 2005).

Durante o levantamento das ações para a juventude, também foram identificados cerca de 40 programas, nas mais diversas áreas, destacando-se os seguintes: Na área da assistência social, o Projeto Agente Jovem de Desenvolvimento Social e Humano, coordenado pelo Ministério do Desenvolvimento Sustentável; Na área da aprendizagem e inserção profissional, os Consórcios Sociais da Juventude, o Juventude Cidadã, Escola de Fábrica coordenado pelo Ministério do Trabalho; Coordenado pelo MEC; na área da educação, o Saberes da Terra; na área de formação integrada, o Projovem (original), coordenado pela Secretaria Nacional de Juventude.

Diante das orientações indicadas pelo diagnóstico, a Secadi (2004) e o governo, em 2005, através da Lei n.º 11.129, de 30 de junho, determinam, simultaneamente, a criação da Secretaria Nacional de Juventude (SNJ), Conselho Nacional de Juventude (CONJUVE) e Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM). Na primeira versão, com o nome de Saberes da Terra, em 2005, foi executado em 12 Estados (Bahia, Pernambuco, Paraíba, Maranhão, Piauí, Rondônia, Tocantins, Pará, Minas Gerais, Mato Grosso do Sul, Paraná e Santa Catarina). Em 2007, depois da experiência desenvolvida e bem sucedida, foi lançado, o novo PROJOVEM, regido pela Lei n.º 11.692, de 10 de junho de 2008, que adota a concepção geral da política de juventude de “gerar oportunidades, para assegurar direitos aos jovens”. E amplia a faixa etária de 15 a 24 para 15 a 29 anos.

O Projovem possui uma natureza intersetorial³⁰, com 4 (quatro) modalidades, coordenadas por órgãos distintos do governo federal como: Projovem Adolescente – Serviço Sócio-educativo (15 a 17 – MDS); Projovem Urbano (Projovem Original, com alterações) (18 a 29 – SNJ); Projovem Campo – Saberes da Terra (18 a 29 – MEC-Secadi); Projovem Trabalhador – (18 a 29 – MTE). No Plano Plurianual – PPA do Governo Federal: Programa 8034 - Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem (SNJ) Ação 20B8 – Serviço Sócio-Educativo para Jovens de 15 a 17 anos (MDS). O foco do Projovem são os jovens que se encontram em diversos locais, por isso ele possui vários enfoques, como é possível de se perceber na Figura VII.

Figura VII – Tipos de Projovem



Fonte: Elaborado pela Pesquisadora no Processo de Construção da Tese (2014)

Na realidade, a juventude passou a ser atendida pelas ações do governo Lula, por meio de vários setores do governo federal associados aos governos estaduais e municipais. Com característica geral do novo Programa em que à educação de jovens incluindo os(as) agricultores e agricultoras familiares, volta-se à integração da qualificação social ao ensino

³⁰ Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome; Secretária-Geral da Presidência da República, por meio da Secretaria Nacional de Juventude; Ministério do Desenvolvimento Agrário, por meio da Secretaria de Agricultura Familiar e da Secretaria de Desenvolvimento Territorial; Ministério do Trabalho e Emprego, por meio da Secretaria de Políticas Públicas de Emprego e da Secretaria Nacional de Economia Solidária; e Ministério do Meio Ambiente, por meio da Secretaria de Biodiversidade e Florestas.

profissional, considerando as especificidades do campo, por meio do Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) e da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC).

Todas essas ações políticas do governo priorizam a educação associada à formação profissional. Nessa perspectiva, os programas do governo federal apresentaram uma compreensão da relação humana com o mundo do trabalho conforme seu contexto social do local, sinalizando para uma perspectiva de um novo modelo de economia que são: Sustentabilidade e Economia Solidária. O que se torna perceptivo a preocupação do governo de forma imediata para oferecer respostas para tal situação deste segmento da juventude. Fato que consideramos uma boa atitude enquanto política pública, embora na estrutura administrativa do Estado, ou seja, os ministérios, sistemas, universidades etc., continuam sem entender ou mesmo sem de fato viabilizar a política pública na perspectiva da emancipação social e sim somente para gerar um pouco de melhoria social, favorecendo a sociedade do consumo.

3.3 O Projovem Campo Saberes da Terra tem ligação epistemológica com a concepção da Educação do Campo

O Programa Nacional de Educação de Jovens voltado a agricultores e agricultoras familiares, ou seja, o Projovem Campo Saberes da Terra foi um Programa implementado pelo MEC, por meio da Secadi e da Setec, citadas no subtópico anterior. Tem como finalidade:

[...] proporcionar formação integral ao jovem do campo por meio de elevação de escolaridade, tendo em vista a conclusão do Ensino Fundamental com qualificação profissional e potencializar a ação dos jovens agricultores para o desenvolvimento sustentável e solidário de seus núcleos familiares e suas comunidades por meio de atividades curriculares e pedagógicas, em conformidade com o que estabelecem as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo – Resolução CNE/CEB Nº 1 de 03/02/2002 (PPP NACIONAL PROJOVEM CAMPO SABERES DA TERRA, 2008, p. 16)

O Programa define o processo de escolarização do Ensino Fundamental vinculado à modalidade da EJA de forma integrada a qualificação social e profissional. Respalda-se na Constituição Federal de 1988, no art. 208 estabelece que é dever do Estado a garantia de educação, conforme o inciso “I - [...] assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os

que a ela não tiveram acesso na idade própria”. Também se apoia no princípio IX da LDB nº 9.394/96, que vincula “[...] a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais”. E nos art. 4º nos incisos I e VII, no art. 37 que faz referência a Educação de Jovens e Adultos. Também no art. 28, que trata da oferta de educação rural adequada a realidade da vida no campo conforme sua região e pedagogicamente já indica alteração na forma da condução do processo ensino aprendizagem, presentes nos incisos I, II e III. E no art. 39 que trata da educação profissional “[...] integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e a tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”. O que podemos constatar que em relação ao aspecto legal, o Programa encontra-se amparado.

Para atender ao objetivo geral proposto pelo Projovem Campo, e evidente no Projeto Político Pedagógico (2008), consta a concepção do Currículo Integral, presente em todo o processo formativo. Deste modo, realça-se a ideia da formação integrada rompe com a ideia de formação fragmentada e sim numa dimensão do todo no processo formativo, reconhece a diversidade, valorizando os sujeitos e suas capacidades de produção da vida. Assim, ao propor a relação entre os saberes escolares e o mundo do trabalho na lógica dos camponeses, ribeirinhos, assentados, colonos etc., dá-se fundamentos aos saberes, entrecruzando-os com o cotidiano da vida dos sujeitos do campo, ressaltando-se a questão da cultura e as mediações necessárias a trabalho para produzir sua existência social. A partir disso, o Programa caminha na perspectiva da educação politécnica, que possibilita a integração de todas as dimensões da vida no processo do desenvolvimento formativo, que permite a formação da omnilateralidade dos sujeitos, por envolvê-los nas dimensões fundamentais da vida, que estruturam a prática social, que são o trabalho, a ciência e a cultura.

Quanto aos objetivos específicos, assim estão distribuídos:

Elevar a escolaridade e proporcionar a qualificação profissional inicial de agricultores(as) familiares;

Estimular o desenvolvimento sustentável como possibilidade de vida, trabalho e constituição de sujeitos cidadãos no campo;

Fortalecer o desenvolvimento de propostas pedagógicas e de metodologias adequadas à modalidade de Educação de Jovens e Adultos no campo;

Realizar formação continuada em metodologias e princípios políticos pedagógicos voltados às especificidades do campo para educadores (as) envolvidos no Programa;

Fornecer e publicar materiais pedagógicos que sejam apropriados ao desenvolvimento da proposta pedagógica;

Estimular a permanência dos jovens na escola por meio da concessão de auxílio financeiro (PPP NACIONAL PROJovem CAMPO SABERES DA TERRA, 2008, p. 29).

Estes objetivos estabelecem relações com a Epistemologia da Educação do Campo, por entrelaçarem-se com o ensino e o trabalho, considerando-se a relação da formação e da auto-organização dos educandos, levando-os a participarem não só da construção da própria formação, mas também do processo de desenvolvimento da sociedade, adotando-se o pensar e o fazer (PISTRAK, 2008) como algo natural do ser humano. Percebe-se, nesses objetivos, mais educação do que propriamente o ensino pelo ensino. Percebe-se, sim, mais aprendizagem para a vida, produzindo-se e criando-se, de forma coletiva, relações com o mundo de forma dialética. Assim, “[...] vão aprendendo habilidades, comportamentos e posturas necessárias ao seu desenvolvimento humano e à sua inserção social” (PISTRAK, 2008, p. 12).

O curso foi inteiramente gratuito aos educandos, incluindo o transporte para a escola e a alimentação, que era distribuída no local de funcionamento. Tudo era custeado pelo Programa. Os participantes do Projovem Campo recebiam uma bolsa de R\$100,00, a cada dois meses, e tiveram que cumprir 75% da frequência, para garantir o recebimento do referido auxílio. Os recursos foram repassados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE/MEC), por meio de transferência automática, à Secretaria de Educação do Estado.

Tais recursos foram destinados à organização das turmas, e aplicados nas seguintes ações: a) auxílio financeiro para deslocamento dos educadores e coordenadores de turmas para as formações realizadas pela Universidade Pública; b) contratação de educador da formação profissional; c) aquisição de material para a qualificação social e profissional necessários para o desenvolvimento das atividades pedagógicas dos “Projetos de Produção Agro-ecológica”, previsto no Projeto Político Pedagógico; d) aquisição de gêneros alimentícios para o período tempo-escola; e) acompanhamento técnico e pedagógico dos educandos no tempo comunidade; f) transporte de educandos para a frequência aos locais de funcionamento das turmas; g) certificação dos educandos; e h) viabilização do transporte dos educadores às comunidades dos educandos para acompanhamento do tempo comunidade. (PPP NACIONAL PROJovem CAMPO SABERES DA TERRA, 2008).

A viabilidade da execução do Projovem Campo Saberes da Terra como uma política pública torna-se importante, em decorrência do quadro apresentado pelo diagnóstico de 2006, que mostra 1.641.940 jovens do campo, ou seja, 26,16% deste segmento que não concluíram a 1ª etapa do Ensino Fundamental, e 3.878.757, que corresponde a uma porcentagem de 61,80%, referente à 2ª etapa, referente àqueles que não finalizaram seus estudos. Estes dados justificam a ação do governo para execução da política. Entretanto, é perceptível o quanto os jovens do campo não veem a escolarização como algo relacionado à vida no campo.

Mas o Programa em questão chama atenção quanto ao financiamento das ações, pois os dados por si só evidenciam a importância do governo em colocar em pauta tais ações, incentivando aos jovens do campo, com o apoio às ações que vão desde o transporte, alimentação, material didático e a bolsa, necessários para retornarem à vida escolar. Sendo assim, a política faz o seu papel, que é, neste caso, de proporcionar o financiamento das ações. Mas, o que ficou evidente durante a realização da formação é que os sistemas: estadual e municipais, não têm a compreensão com esta política, já que não possuem clareza da realidade da proposta pedagógica da Educação do Campo, mesmo sendo um programa pedagógico todo orientado e subsidiado com formações nacionais e locais, para as coordenações e para os(as) professores(as) cursistas que atuam no Programa (MUNARIM, 2011).

Ao estruturar a política em questão, o governo fundamentou-se, em princípio, na Resolução nº 25/2008 e depois na Resolução nº 46/2009, que trata das questões mais abrangentes, orientando todo o procedimento além das funções dos envolvidos institucionalmente, dando, às instituições, a liberdade pedagógica para desenvolver as ações, tendo o PPP Nacional Projovem Campo Saberes da Terra (Projeto Básico) como referência. Quanto às ações pedagógicas, aquelas dependem dos recursos e ficam travadas, já que o Plano de Trabalho apresentado à Secadi, quando retorna, vem com as rubricas definidas, não podendo ser alteradas somente por ordem do FNDE, inclusive impossibilitando a contratação temporária de pessoal para o trabalho administrativo e outros.

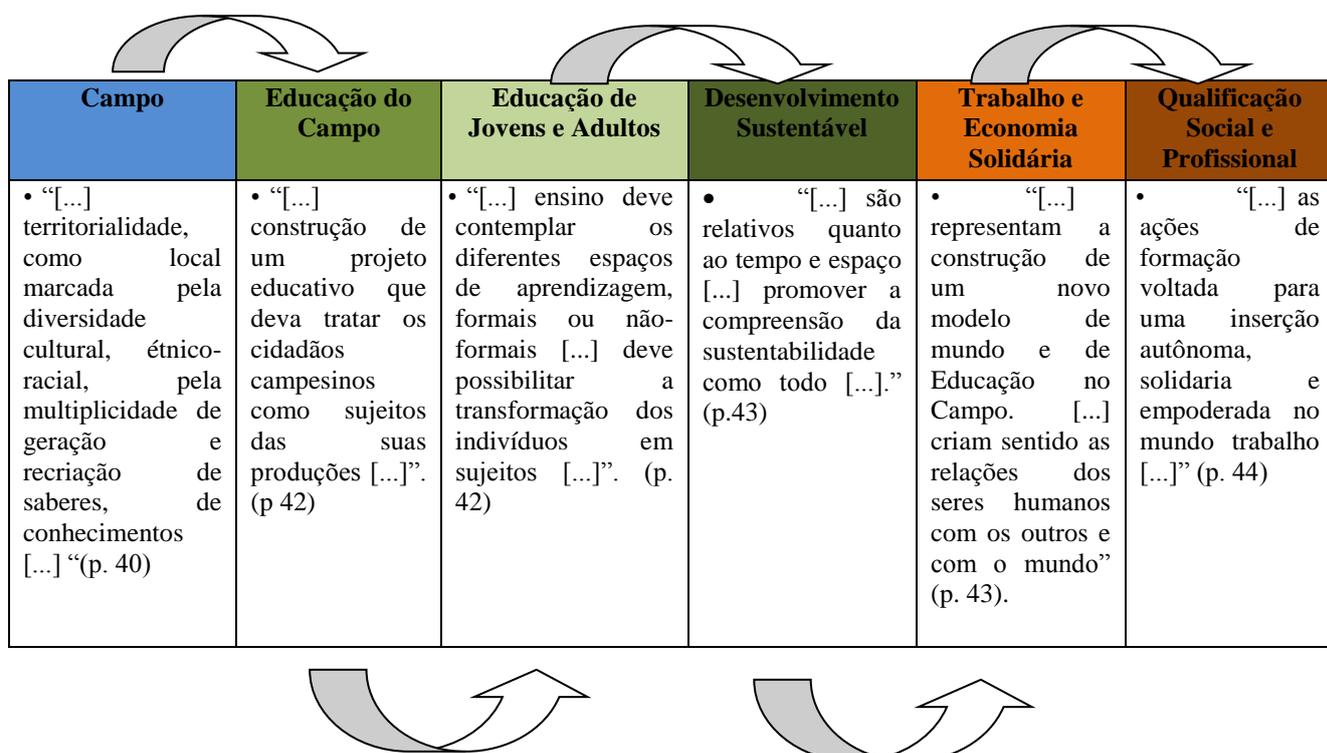
Quanto à conquista, são louváveis as ações, mas há também os entraves, em função da contradição da proposta da gestão democrática, da autonomia pedagógica e outras, transformando-se em situações-problema, esbarrando nas questões financeiras que, apesar de estarem bem estruturadas nas Resoluções, no PPP e Plano de Trabalho, na prática, tornou-se um verdadeiro desafio, principalmente para aqueles que desenvolveram e coordenaram as

ações. Uma vez, que na minuta do convênio impossibilitava o pagamento ou contratação de pessoal para trabalhar, por entenderem que a contrapartida da universidade era o recurso humano. Já UEA entendia que era uma escolha do GEPEC em participar, considerando assim, que o convênio não poderia gerar ônus. O que estava assegurado de fato eram algumas bolsas para os(as) formadores(as) e coordenação. Fato que gerou sobrecarga de trabalho para equipe, principalmente para a coordenação geral, que teve de desenvolver as ações da logística, da pesquisa e pedagogia (RELATÓRIOS UEA/FNDE/Secadi, 2010 a 2012).

Retornando ao questionamento se o *Projovem Campo Saberes da Terra* tem ligação epistemológica com a concepção da Educação do Campo? Qual a matriz pedagógica que sustenta? Tratar-se-á mais especificamente da segunda questão, referente à matriz pedagógica que norteia a formação dos jovens agricultores(as).

O Projovem Campo tem os seguintes princípios como base conceitual que são: 1) Campo; 2) Educação do Campo; 3) Educação de Jovens e Adultos; 4) Desenvolvimento Sustentável; 5) Trabalho e Economia Solidária; 6) A Qualificação Social e Profissional. Como é possível observarmos na Figura VIII:

Figura VIII - Bases Conceituais do Projovem Campo Saberes da Terra



Fonte: Elaborado pela Pesquisadora no Processo de Construção da Tese (2014)

Na referida relação, estabelecida pelas Bases Conceituais do Programa, percebe-se o quanto estão bem definidas e elaboradas, tratando-se da perspectiva da Educação do Campo, enquanto Projeto Político Pedagógico para a formação dos jovens do campo, objetivando a formação da omnilateralidade, visto que se interliga a vida dos sujeitos do campo, envolvendo a relação do campo como espaço geográfico, ou seja, território de identidade, de cultura, de trabalho etc. O trabalho aparece como princípio educativo, em que os sujeitos equivalem-se da formação humana para produzir sua própria realidade, além de apropriarem-se dela, transformando-a, passando a ser sujeitos responsáveis pelas suas próprias histórias. Por isso, as Bases Conceituais, ao estarem intergradadas aos conhecimentos científicos, à cultura e ao mundo do trabalho incorporam valores éticos-políticos que caracterizam a práxis humana, proporcionando dimensões sócio-produtivas dos(as), educandos(as), professores(as) de forma autônoma e crítica na sociedade.

Quanto à questão da formação da práxis para transformação, o Projovem Campo Saberes da Terra tem os seguintes princípios: 1) A escola formadora de sujeitos articulada a um projeto de emancipação humana; 2) A valorização dos diferentes saberes no processo educativo; 3) A compreensão dos tempos e espaços de formação dos sujeitos educativos; 4) A escola vinculada à realidade dos sujeitos; 5) A Educação do Campo estratégia para o desenvolvimento sustentável; 6) A autonomia e colaboração entre os sujeitos do campo e o sistema nacional de ensino; 7) O trabalho como princípio educativo; 8) A pesquisa como princípio educativo.

Os princípios mencionados estão em sintonia com as propostas das linhas de ações da I e da II Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, correspondendo aos princípios das Diretrizes Operacionais e aos princípios filosóficos e pedagógicos dos Movimentos Sociais do Campo, que colocam a escola, o(a) professor(a), o(a) educador(a), o educando e a comunidade no centro da formação social. Portanto, a escola é centro cultural que tem o papel, o direito e o dever de desempenhar ações que envolva a participação efetiva de todos, sendo a vanguarda fazendo com que o processo de ensino seja de forma racional, fornecendo os saberes científicos associados aos saberes do conhecimento cultural, ou popular, mas que sejam percebidos pelos sujeitos em formação, gerando com isso a práxis social (PISTRAK, 2008).

A organização curricular do curso é de duração de dois anos, com a carga horária de 2.400. Sua metodologia se dá através da Pedagogia da Alternância, ou seja, uma parte das atividades é realizada na escola e a outra parte na comunidade. As atividades na escola são chamadas de Tempo Escola de 1.800 horas e na comunidade chamado de Tempo Comunidade carga horária de 600 horas. O Projeto Político Pedagógico Nacional, ou Projeto Básico abre a possibilidade da organização das turmas em período integral (oito horas por dia), turmas com meio período (quatro horas por dia) e turmas nos finais de semana, conforme a realidade dos jovens educandos (PPP NACIONAL PROJOVEM CAMPO SABERES DA TERRA, 2008).

O Projovem Campo Saberes da Terra centra-se no eixo articulador *Agricultura Familiar e Sustentabilidade*. Desta forma, o ensino ocorre através de 5 (cinco) eixos temáticos que são: 1) Agricultura Familiar: Cultura, Identidade, Etnia e Gênero; 2) Sistemas de Produção e Processos de Trabalho no Campo; 3) Cidadania, Organização Social e Políticas Públicas; 4) Economia Solidaria; e 5) Desenvolvimento Sustentável e Solidário com enfoque Territorial. Todos os eixos com suas ementas que agregam conhecimentos da formação profissional e das áreas de estudos do Ensino Fundamental. Como podemos constatar:

- 1) Agricultura Familiar: Cultura, Identidade, Etnia e Gênero - Ementa: Estudo das relações sociais no processo histórico de produção econômica e cultural da Agricultura Familiar, seus problemas e potencialidades culturais nas dimensões de gênero, etnia, geração e de identidade. Estudo das ocupações e transformações do ambiente, das diferentes concepções de Agricultura Familiar e das relações comunidade;
- 2) Sistemas de Produção e Processos de Trabalho no Campo - Ementa: Estudo sobre questões relacionadas à Agricultura Familiar e suas relações com os sistemas de produção; o papel da família e da comunidade na transformação dos ecossistemas em agroecossistemas; a sucessão vegetal e os possíveis limites, potencialidades e desafios dessa transformação ecológica; as práticas dos sistemas de produção locais e sua reprodução social; a produção e reprodução familiar, sua territorialidade e influências das relações de trabalho internas e externas ao estabelecimento rural; compreender os processos de trabalho no campo, inclusive os papéis dos membros da família e das pessoas da comunidade; estudo das principais políticas agrárias e agrícolas que influenciam na produção familiar e realidades do campo;
- 3) Cidadania, Organização Social e Políticas Públicas - Ementa: Estudo das organizações sociais, da relação entre Estado e Sociedade Civil a partir do contexto sócio-histórico, discutindo conceito de cidadania e princípios de ética; Análise dos conceitos de Estado, Governo, Democracia suas relações com a legislação (Federal, Estadual, Municipal); Conhecimento da trajetória dos Movimentos Sociais e das Organizações Sociais e suas implicações na definição de Políticas Públicas; as estratégias organizativas locais; jovens como foco de políticas públicas; educação no meio rural brasileiro e educação do campo. Refletir as políticas públicas voltadas para o desenvolvimento do ensino e a valorização das manifestações culturais e sociais; refletir sobre as políticas de saúde, educação, esporte e lazer; Conselhos municipais e Cartas de Direito; Compreender as políticas para a Agricultura

Familiar: crédito, assistência técnica, seguro safra, geração de trabalho e renda, mercados;

4) Economia Solidaria - Ementa: Estudo do campo como local de formação de pessoas, de relações sociais e econômicas; sistemas sociais e econômicos ao longo da história; modos de produção e organização social; Legislação agrária e ambiental. Refletir sobre as formas de economia solidária no Brasil: cooperativismo, associativismo, microcrédito e sistemas de crédito; Mercados solidários; Comercio justo. Análise conceitos de solidariedade; relações sociais e econômicas presentes na sociedade em geral; Desenvolvimento humano e solidário;

5) Desenvolvimento Sustentável e Solidário com enfoque Territorial - Ementa: Estudar, pesquisar e refletir sobre conceitos básicos de desenvolvimento e sustentabilidade; evolução histórica do termo Desenvolvimento Sustentável; desafios, limites e potencialidades para o desenvolvimento sustentável; princípios e fundamentos da Agroecologia; importância do uso racional dos recursos naturais; Políticas Públicas; experiências de promoção do desenvolvimento local e territorial sustentável; práticas sustentáveis nas unidades familiares de produção, microbacias hidrográficas e biomas específicos (PPP NACIONAL PROJovem CAMPO SABERES DA TERRA, 2008, p. 51-52).

Estes eixos temáticos são os geradores que norteiam todo o percurso formativo, fazendo o diálogo com as áreas dos conhecimentos como: Ciências Humanas (História; Geografia; Religião e Artes); Ciências Natureza; Matemática; Ciências Agrárias; Linguagens e Códigos (Língua Português; Inglês). Isso evidencia o que Pistrak (2008) denomina de Temas Complexos, que envolvem a realidade, fazendo com que os educandos, ao estudarem pesquisam sobre a temática, fazem uma reflexão sobre a sua própria vida no processo formativo. Como é possível observar na Figura IX da Matriz Curricular do Projovem Campo Saberes da Terra:

Figura IX - Matriz Curricular Nacional do Curso do Projovem Campo Saberes da Terra



Fonte: MEC-Secadi - Projeto Político Pedagógico Nacional do Projovem Campo Saberes da Terra (2008)

A Matriz Curricular Nacional é o fio condutor de todo o processo formativo, que não deixa de ser uma proposta pré-definida, que assegura as ações, por meio dos cadernos temáticos dos(as) educadores(as) e educandos que traz várias atividades de aula, envolvendo as áreas e os eixos temáticos do Programa. Esses eixos temáticos dialogam com as áreas do conhecimento do Ensino Fundamental e servem de gestão do trabalho pedagógico no processo formativo que integra todo o processo de ensino e aprendizagem.

Amarra-se, assim, ao viés da Epistemologia da Educação do Campo, por estarem coerentes com a estrutura de organização e funcionamento, atendendo aos objetivos e à formação proposta.

Mas, *o que traz de novo esta matriz?* O entrelaçamento dos eixos temáticos ligados à vida dos jovens agricultores(as) familiares com as áreas dos conhecimentos específicos da ciência. Essa proposta pedagógica de formação, inclusive, evidencia o percurso *dialético*, contribuindo para a interpretação da realidade dos envolvidos no processo educativo, quando

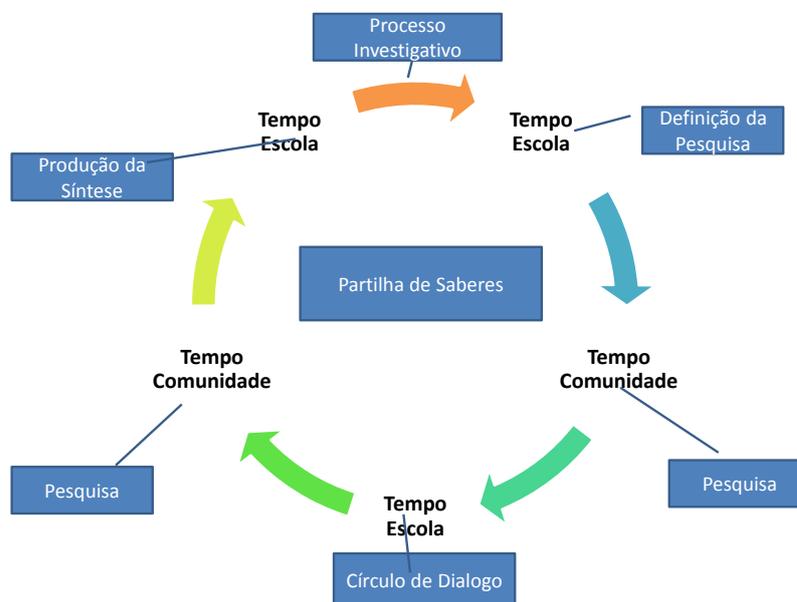
associados aos conhecimentos técnicos e científicos e ao mundo do trabalho do campo. Essa possibilidade abre caminho para a análise da realidade com base nas contradições existentes, quando quantificadas e qualificadas a partir da negação da negação, através da história, vivida das lutas e das intervenções, gerando uma nova práxis social.

O Percorso Formativo do Projovem Campo (2008), deixa evidente que são os procedimentos metodológicos da Matriz Curricular, através da Pedagogia da Alternância, que possibilitam o desenvolvimento do processo dentro e fora da escola. Assim, a escola deve proporcionar um:

[...] processo educativo baseado nas relações que se desenvolvem na família, na comunidade e na escola. Essa pedagogia utiliza como matéria-prima para o ensino o conhecimento produzido pelas pessoas no seu cotidiano, e a experiência de vida delas. A apropriação desse conhecimento se dá através da pesquisa que os educandos desenvolvem, com o objetivo de conhecer a realidade onde vivem, buscando, no saber empírico da família e da comunidade, subsídios para a escola desenvolver o seu planejamento. (PEREIRA, 2003, p. 69).

Vale ressaltar que a Pedagogia da Alternância não é só um procedimento das ações pedagógicas, mas sim uma valorização das manifestações sociais, principalmente das reivindicações de direitos da comunidade, como é o caso da educação dentro das expectativas da Educação do Campo e não para o Campo. Esta prática pedagógica tem como característica a organização dos Tempos formativos que são: *Tempo Escola* e o *Tempo Comunidade*, que se entrecruzam com outras atividades das jornadas pedagógicas, que têm a pesquisa circulando em todo percurso formativo. Vejamos a Figura X:

Figura X - Organização dos Tempos



Fonte: Elaborado pela Pesquisadora no Processo de Construção da Tese (2014)

A organização dos Tempos é fundamental para o processo formativo dos educandos(as), uma vez que o trabalho pedagógico bem definido, a partir e para aqueles, permite a ida e vinda dos jovens ao ato de conhecer o objeto, ou seja, de se chegar ao conhecimento, a partir do processo investigativo da sua realidade. Assim, se considera porque o conhecimento é a explicação que envolve a teoria e a prática, ou as duas ações, ao mesmo tempo, ao ligarem as áreas do conhecimento de forma simultânea. Então, pode-se dizer que o conhecimento é produto de uma relação humana com o mundo, que só faz sentido quando o produzido torna-se a base do entendimento da realidade (MARX, 2001).

Na dinâmica da Pedagogia em questão, o *Tempo Escola* é o momento em que os educandos têm aulas teóricas e participam dos aprendizados das várias áreas dos conhecimentos: Língua Portuguesa; Matemática, Ciências Naturais, Geografia, História, Artes, Técnica Agrícola etc. Todos esses conhecimentos são explorados pelos professores(as) das referidas áreas e relacionados com os Eixos Temáticos, discutidos e relacionados pelos alunos com o mundo do trabalho do campo. Nesse tempo os educandos se auto-organizam, para realizarem tarefas que garantam o funcionamento do curso, ao participarem de

discussões sobre o processo formativo, e da elaboração do planejamento das atividades, referente ao Tempo Comunidade. Ressalta-se que também ocorre a interação de todos, oportunizando a prática de valores e de habilidades, a partir e para a construção da consciência coletiva.

Ainda nesse tempo:

[...] a convivência grupal é o aspecto mais forte, os educandos têm a oportunidade de exercitar os valores e as habilidades da vida de grupo. Observa-se uma estreita interação, identificação entre os mesmos. Essa relação de camaradagem, de companheirismo se observa, também, entre professores e estudantes que mantêm um clima de amizade e respeito mútuo, sem descuidar da função de cada um no processo (PEREIRA, 2003, p. 70).

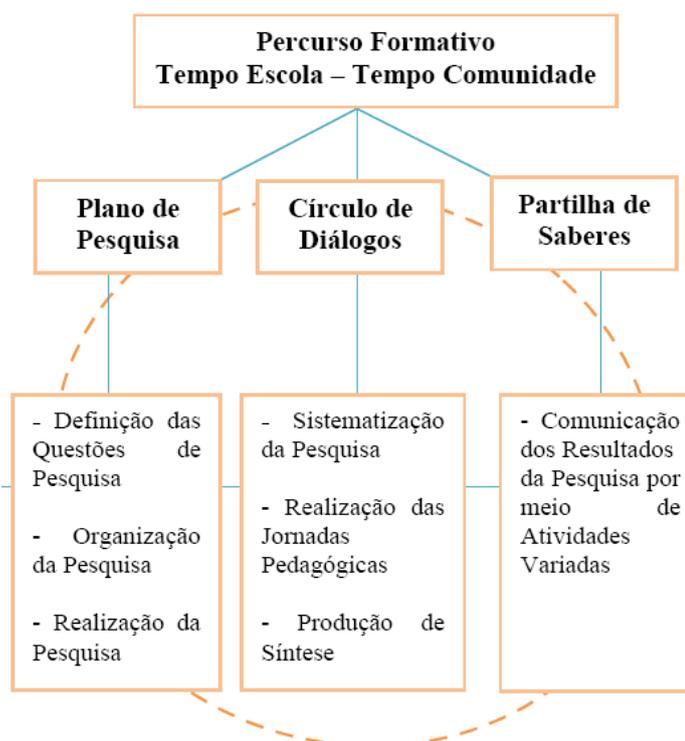
Isso significa a proposição de situações que evidenciam a importância de que se tem que educar para agir e pensar de forma coletiva. Tal prática gera novas relações sociais, que geram novas ações-reflexões-ações, fazendo com que o *Tempo Escola* não seja desperdiçado, uma vez que o referido *Tempo* não é somente um lugar de estudo em sala de aula, mas um lugar de formação humana nas várias dimensões que a vida deve ter. O *Tempo Escola* é um lugar que deve ser trabalhado de modo que se torne educativo e produtivo.

O *Tempo Comunidade* incide na segunda parte do processo formativo da Pedagogia da Alternância, e representa o momento em que são realizadas as atividades de pesquisa da realidade, dos registros de experiências, das práticas que permitem a troca de conhecimento, nos vários aspectos. Este tempo é acompanhado pelos professores(as), porque é o momento em que os educandos(as) devem estar bem orientados(as) para realização das atividades, e os professores(as) devem, tecnicamente, estar bem preparados para proporcionar as devidas orientações, uma vez que é naquele momento que as dificuldades tornam-se mais presentes.

O *Tempo Comunidade* é aquele em que as pessoas envolvidas, em especial os(as) professores(as), devem, prioritariamente, estar vivendo, ou seja, participando da vida de sua comunidade da escola. Caso contrário, não é possível desenvolver as atividades programadas. Principalmente porque a realização das atividades acontece através da inserção da dinâmica da participação coletiva.

As atividades pedagógicas desenvolvidas nos *tempos* são desenvolvidas em todo o processo formativo, para facilitar a visualização do processo podemos visualizar conforme na Figura XI:

Figura XI - Percurso Formativo



Fonte: Coordenação do Curso de Capacitação e Especialização em Educação do Campo ênfase Projovem Campo Saberes da Terra – Slide de Autoria Adria Simone Duarte de Souza (2010)

O Percurso Formativo é um desafio pedagógico que deve ser tratado para ajudar na organização do trabalho da escola do campo. A compreensão de forma detalhada do percurso é de fundamental importância para que os tempos possam ser bem sucedidos, caso contrário não será possível desenvolver a caminhada da formação nesta expectativa da alternância, já que alternâncias ocorrem estruturadas organizadas didática e pedagogicamente no coletivo e com os trabalhos bem planejados.

Os dois *Tempos* para o Projovem Campo são fundamentais, por estabelecer definições dos componentes, atividades e os tempos, conforme o Quadro III:

Quadro III – Quadros dos Componentes, Atividades e Tempos.

Componentes Formativos	Atividades	Tempo Formativo
Plano de Pesquisa	Definição das problemáticas de pesquisa	Tempo Escola
	Organização da Pesquisa	Tempo Escola
	Realização da Pesquisa	Tempo Comunidade
Círculo de Diálogos	Sistematização da Pesquisa	Tempo Escola
	Realização das Jornadas Pedagógicas	Tempo Escola
	Produção de Síntese	Tempo Escola
Partilha do Saberes	Comunicação dos resultados da pesquisa por meio de atividade variadas	Tempo Comunidade

Fonte: Percurso Formativo Projovem Campo Saberes da Terra (2008)

Os componentes formativos são bem definidos para realização do trabalho pedagógico em todo o processo, deixando bem claro que existe a necessidade dos professores (as), coordenação estadual, local e a equipe de formadores(as) da universidade envolverem e, acima de tudo, desenvolverem o percurso. Ou seja, as ações planejadas devem ser bem elaboradas de forma coletiva, para que o trabalho pedagógico ocorra dentro das orientações do percurso formativo, para se chegar à formação integrada dos(as) educandos(as). Compreende-se, dessa forma, que o ser humano deve superar a divisão entre o pensar, a ação, planejando, conduzindo, construindo e reconstruindo sua leitura de mundo, para atuar como sujeito que tenha orgulho de sua identidade e que venha vincular-se, organicamente, no processo: político, econômico, culturais etc., o que Caldart (2005), chama de cultura da mudança, sem deixar o passado como referência para novos horizontes.

Toda Matriz pedagógica do Projovem Campo invoca a pesquisa para o centro da ação-reflexão-ação da formação. Assim, a pesquisa, no referido percurso formativo, traz o que Freire (2004), afirma quando diz que: não há ensino sem pesquisa e vice-versa. Sendo assim, é através da pesquisa que buscar-se-á e indagar-se-á, de forma constante, contribuindo para que ocorra a intervenção constante, durante o processo formativo. Dessa forma, a pesquisa é a mola motriz para conhecer o não conhecido, gerando o reconhecimento do que já estava evidente, fazendo com que os sujeitos em formação rompam com a consciência ingênua, estimulando a criatividade e a consciência crítica dos envolvidos no processo investigativo.

Torna-se um tipo de experiência investigativa em que a pesquisa propõe uma formação que faz com que os envolvidos exercitem suas indagações sobre o mundo que lhe

cerca fazendo ligação com novos conhecimentos, já que a “[...] pesquisa é a tradução mais exata do saber pensar e do aprender a aprender” (DEMO, 2005, p. 120), superando o distanciamento do conhecimento da realidade, uma vez que sem conhecer para intervir não haverá ação, porque a ação não incide somente em fazer, mas sim em saber fazer, para sempre refazer. Para isso é necessário saber pensar sem desvalorizar a teoria, renovando-a para uma nova ação, o que significa educar pela pesquisa. Portanto, a matriz do Projovem Campo tem a pesquisa como princípio educativo, por ser não somente uma estratégia de aprendizagem, mas também uma atitude, presente no cotidiano da formação.

A partir do descrito sobre o processo formativo em questão, fica visível que toda a formação é sustentada pelas três Pedagogias: 1) Pedagogia Socialista Soviética; 2) Educação Popular, em especial a Pedagogia do Oprimido; 3) Pedagogia do Movimento. Essa última está presente em todo o percurso formativo da matriz do Projeto Político Pedagógico do Projovem Campo, no enfoque crítico emancipador, centrando-se no trabalho como princípio educativo, proporcionando desenvolvimento humano, a partir das relações sociais construídas nas dimensões objetivas e subjetivas reais, em que os(as) educandos(as) se desenvolvem nos aspectos: intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico. Além disso, está também a formação omnilateralidade, capaz de fazer o educando sujeito “[...] cognoscente, de uma mente pensante que examina a realidade especulativamente, porém, de um ser que age objetiva e praticamente, de um indivíduo histórico que exerce a sua atividade prática no trato com a natureza e com os outros homens [...]” (KOSIK, 2002, p. 13).

Toda caminhada do processo formativo do Projovem Campo foi alicerçada nos princípios filosóficos e pedagógicos das 3 (três) matrizes teóricas que sustentam a concepção de Educação do Campo. Entretanto, os professores(as) que atuaram no Programa, se não tivessem a devida formação dentro das bases conceituais e dos princípios propostos, teria ficado inviável a realização da formação, a partir daquela perspectiva, mesmo aquele programa sendo o desdobramento de uma política pública bem alicerçada nas base teóricas, epistemológicas e metodológica da Educação do Campo.

3.4 A concepção que norteia a Formação de Professores(as) da Educação do Campo no Projovem Campo Saberes da Terra

O PPP do Projovem Campo Saberes da Terra, ao ser elaborado, teve como base as experiências do Projeto Piloto Saberes da Terra, dos 12 (doze) Estados³¹ da federação, referente ao período de 2005-2006 (PPP PROJOVEM CAMPO, 2008). Essas experiências tiveram como parceiros as Secretarias de Educação dos Estados, Universidades Públicas, Movimentos Sociais do Campo etc., que estruturam o Projeto Básico, do ponto de vista curricular, fazendo com que fosse visualizada a necessidade de todos envolvidos, principalmente os(as) professores(as) dos sistemas de ensino, a participarem da formação, para atuarem no Programa. Quanto à proposta pedagógica, conforme visto anteriormente, as ações desenvolvidas exigiram que toda a equipe tivesse conhecimentos não só das técnicas do trabalho pedagógico, mas do conhecimento teórico da concepção que norteia a Educação do Campo, por ser uma formação pautada na abordagem teórica crítica e transformadora. Até porque aquela não vem dos ideais liberais tradicionais e tecnicistas que, comumente, são usados na formação de professores(as), em geral.

A Educação do Campo é materializada nos processos formativos da formação dos sujeitos coletivos, que nesse caso são: professores(as), educadores(as), educandos e outros (CALDART, 2008). Pois, o “[...] exercício da práxis, ou seja, que permitam ao educador aprender a juntar teoria e prática em um mesmo movimento que é o de transformação da realidade (do mundo) e sua autotransformação humana [...]” (CALDART, 2011, p 104). Sendo assim, fica claro o rompimento com a formação convencional que os(as) professores(as) vêm recebendo ao longo de sua formação inicial. Essa formação, muitas vezes dividida em conhecimentos fragmentados, através das disciplinas de cunho científico e pedagógico, separa, de forma natural, a teoria da prática, priorizando os conteúdos e as técnicas sem reflexões e descontextualizados da vida do coletivo.

Para que ocorresse a realização do Curso do Projovem Campo Saberes da Terra, para atender à formação de jovens agricultores(as) familiares na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, de forma integrada ao Ensino Profissionalizante, foi fundamental que todos os envolvidos participassem da Formação específica, voltada aos princípios e as bases conceituais da Educação do Campo, a partir das quais o Programa foi elaborado. Desta forma, observa-se o PPP do Projovem Campo (2008), de que a Formação dos(as) professores(as),

³¹ Bahia, Pernambuco, Paraíba, Maranhão, Piauí, Rondônia, Pará, Minas Gerais, Mato do Sul, Paraná e Santa Catarina.

educadores(as) e coordenadores pedagógicos compõe o ciclo contínuo de formação de todos. Como se pode demonstrar na Figura XII.

Figura XII - Ciclo Contínuo de Formação



Fonte: Elaborado pela Pesquisadora no Processo de Construção da Tese (2014)

Fica visível na figura que todo o processo formativo do Projovem Campo ocorre dentro de uma dimensão da Formação Contínua, por ser, conforme Barroso (2006) e Freire (2004), um processo pelo qual as pessoas vivenciam cotidianamente de forma permanente, desmistificando a função funcionalista do(a) professor(a) como mero executor e aplicador de instrumento de ensino. Ao romper com a posição positivista do conhecimento fechado, com a ideia da transmissão do conhecimento rígido, em que as pessoas são objetos de depósito passivo para receber conhecimento sem compreender o todo.

Nesta direção o PPP, apesar de dizer que a Formação é Continuada, o que se manifesta nas entrelinhas é a ideia da Formação Contínua por ser uma formação que ultrapassa a escola, porque os sujeitos são formados na vida com suas vivências que lhe permitem aprender e a produzir conhecimentos. Assim, a Formação de Professores(as)

indicada pelo PPP está voltada para autonomia, para reflexão crítica de professores(as), para que o possam “[...] apropriar-se do saber e tornando-se cada vez mais autônomo e crítico” (STAHLSCHMIDT, 2009, p. 76).

Mas o que é Formação Contínua? Incide naquela em que se concentra nas necessidades e nas situações do cotidiano, envolvendo o pessoal e o profissional, no decorrer da carreira profissional (NOVOA, 1992; PIMENTA, 2005). Lima (2001, p. 34) conceitua dizendo que a Formação Contínua “[...] é a articulação entre o trabalho docente, o conhecimento e o desenvolvimento profissional do professor, como possibilidade de postura reflexiva dinamizada pela práxis”. Logo, o processo Contínuo de Formação envolve o desenvolvimento durante toda a vida do sujeito, cujos saberes são apropriados, muitas vezes, diante das dicotomias vivenciadas.

O referido conceito tem duas categorias: trabalho e práxis, as quais, inclusive, no enfoque gramsciano, fazem relação com o conhecimento de um dado momento histórico da realidade, a partir de reflexão crítica e do posicionamento do(a) professor(a) na condição de Intelectual Orgânico, pois, “[...] a criação de uma nova camada intelectual, [...] modificando sua relação com o esforço muscular-nervoso no sentido de um novo equilíbrio [...], continuamente o mundo físico e social, torne-se o fundamento de uma nova e integral concepção do mundo” (GRAMSCI, 1982, p. 8). Assim, a compreensão de professor(a) como Intelectual Orgânico significa um profissional engajado de forma coletiva e consciente da necessidade da organização da sociedade, para as mudanças sociais e não como intelectual tradicional de visão individualista vinculado a ideologia da classe dominante vigente.

A posição do(a) professor(a) diante de sua vivência e das contradições sociais com seu trabalho é que proporcionam a transformação de si mesmo e da sociedade, mas para isso precisa de uma postura crítica, pois a dimensão da práxis pauta-se numa dimensão dialética, que se dá entre articulação da Formação Contínua com a Formação Continuada do trabalho docente através da prática reflexiva e transformadora (PIMENTA, 2005). Na realidade, os autores Stahlschmidt (2009); Bittencourt (2006); Zainko (2006); Eyng; Ens; Junqueira (2003); Diniz-Pereira; Zeichner (2011) entre outros comungam do mesmo entendimento da Formação Contínua e Continuada.

A Formação Continuada, por sua vez, é aquela que ocorre por meio de programa, cujo projeto é vinculado diretamente ao sistema de ensino, que é oferecido para responder aos

processos pedagógicos imediatos. Esta questão é uma incumbência das universidades que realizam a formação em serviço, em parceria com os sistemas de ensino municipais e estaduais, devendo desenvolver a formação de forma conjunta (BITTENCOURT, 2006; DINIZ-PEREIRA; ZEICHNER, 2011). No caso do Projovem Campo, os sistemas estaduais e municipais são os responsáveis pelas garantias de condições para realização da formação, principalmente da liberação dos(as) professores(as) para participarem das formações oferecidas. Portanto, o PPP do Projovem Campo deixa bem evidenciado que é de responsabilidade o compromisso da Formação por parte das Instituições de Ensino Superior.

Esta questão não vem exclusivamente do Projovem Campo, apesar de que só é possível a realização da formação de sujeitos do campo, na perspectiva da Educação do Campo, por meio de formação específica e exclusiva dos profissionais da educação, a fim de compreenderem que a matriz epistemológica é totalmente divergente da tradicional e tecnicista. Vale ressaltar que a Formação Continuada de Professores(as), não é algo novo, uma vez que a Formação de Professor(a) é discutida desde os anos 40, do século XX, através do Movimento dos Educadores-Pesquisadores, em boa parte dos países, que apontavam para o desafio de que a Formação de Professor(a) precisa ser desenvolvida pelas universidades envolvendo o ensino e pesquisa, fazendo com que ocorra uma formação contra-hegemônica no processo formativo dos(as) professores(as) (DINIZ-PEREIRA; ZEICHNER, 2011).

Interessa ratificar, aqui, que há vários paradigmas na disputa e na luta pela posição de hegemonia como podemos citar: Racionalidade Técnica; Racionalidade Prática; e Racionalidade Crítica. A Racionalidade Técnica é aquela que possui uma prática positivista que vê a melhoria do ensino com base nos métodos puramente científicos, em que o papel da teoria é fundamentalmente para fazer o(a) professor(a) executar sua função através das resoluções de problemas, que venham a surgir na sala de aula, na escola etc., de forma mais prática e eficiente, sendo um profissional especializado, formado por meio de treinamentos para desenvolver habilidades comportamental sem reflexão sobre o todo e sim somente para aquele momento necessário. Contudo, pode gozar de poder em função de sua formação, ou seja, um(a) professor(a) nos moldes tradicional. A Racionalidade Prática vem da ideia da reflexão na ação, porém com independência em relação à teoria e a técnica, ou melhor, que ambas sejam separadas durante suas ações, que o fazer se torne o centro do processo de aprendizagem de forma mecânica. Já a Racionalidade Crítica ~~que~~ trabalha com análise sócio-histórica, direcionando o processo formativo da prática educativa para a transformação do

contexto social, envolvendo de forma mútua os educandos e professores(as) para o centro da discussão e do diálogo com o conhecimento, tendo como suporte o contexto social, político, econômico e cultural da sociedade do qual estão vivenciando.

Referente às três racionalidades comentadas, pode-se dizer que a Racionalidade Crítica é a base que sustenta a Formação de Professores(as) do Projovem Campo Saberes da Terra, uma vez que se pauta na proposta internacional do Movimento dos Educadores-Pesquisadores, que defendem a transgressão da ordem vigente, vendo o espaço da educação escolar, em especial o da sala de aula, como um local de possibilidade da construção coletiva e da autogestão, tendo a pesquisa-ação como o caminho para a Formação Contínua de Professores(as); desnudando a visão da formação de professores(as) numa abordagem tecnicista fragmentada ou mesmo da bandeira da reflexão pela reflexão, além da superação da luta pela superação das desigualdades de classes, fazendo com as questões surjam da base da sociedade e não de cima para baixo, conforme é comum ocorrer na esfera pública, ou seja, pura pesquisa-ação (DINIZ-PEREIRA; ZEICHNER, 2011).

O Projovem Campo, apesar de ser uma reivindicação dos Movimentos Sociais do Campo e, por pautar-se na visão da Formação Contínua, ao ser tomado como política pública para atender aos jovens agricultores(as) familiares, nos vários Estados da federação, também corre o risco de ser uma proposta de cima para baixo, caso o coletivo do Movimento Social e a universidade, que é responsável pelo desenvolvimento da formação dos(as) professores(as), não tenham clareza das questões epistemológicas para conduzirem a práxis do processo formativo daqueles profissionais, mesmo tendo todos as concepções definidas e estruturadas no PPP.

Outro ponto que chama atenção é que a concepção Formação de Professor(a), foi mencionado anteriormente, não é algo de hoje e nem do Projovem Campo, mas de algum tempo, e que sendo tratado por vários segmentos, entre eles os organismos internacionais, particularmente o Banco Mundial que tem se apropriado do discurso do modelo da Racionalidade Prática, tendo como centro a reflexão para resolução de problemas. Tais organismos fazem interpretações descontextualizadas e pontuais do ensino, que nada mais é do que manter o controle sobre os programas de formação de professores(as) (DINIZ-PEREIRA e ZEICHNER, 2011). Decorrente disso, o Banco Mundial indica aos países a necessidade das reformas neoliberais, fazendo com que o sistema de ensino seja atingido diretamente, através de leis aprovadas pelos governantes e pelos parlamentares, para

atenderem aos interesses das mudanças da reestruturação produtiva do mundo do trabalho internacional, ou melhor, para a formação de sujeitos polivalentes e consumidores dos produtos da produção do próprio capital global.

Quanto ao exposto no parágrafo acima, Diniz-Pereira; Zeichner (2011, p. 28-34), afirmam que:

[...] organizações internacionais conservadoras, incluindo o Banco Mundial têm recentemente cooptado o discurso da “pesquisa dos educadores” para manter o controle sobre os programas de formação de professor. Portanto, é indispensável hoje em dia distinguir propostas geradas a partir de “cima” e iniciativas criadas por movimentos de “baixo para cima”. Igualmente, é essencial diferenciar concepções técnicas da “pesquisa dos educadores”, as quais veem tal atividade apenas como ferramenta para a melhoria do ensino [...]

[...] diferentes modelos lutam por posições hegemônicas nos programas de formação de professores: de um lado estão aqueles baseados no modelo da racionalidade técnica – modelos tradicionais e comportamentais de formação docente; de outro, aqueles baseados no modelo de racionalidade prática – modelos alternativos, nos quais o professor constantemente pesquisa sua prática pedagógica cotidiana – e aqueles baseados no modelo da racionalidade crítica – os quais são explicitamente orientados para promover maior igualdade e justiça social.

Sendo assim, a Formação Continuada de Professor(a), presente no PPP do Projovem Campo como indicação para orientação da formação da equipe formadora dos sujeitos do campo, encontra-se na concepção da Racionalidade Crítica, alicerçada nas lutas dos Movimentos Sociais do Campo e dos Movimentos de Educadores-Pesquisadores. Ademais, apoiam-se nas dimensões da prática social do docente, utilizando as questões da didática do ensino e confrontando com as suas experiências, expectativas de vida, de profissão, envolvendo conhecimento dos aspectos históricos, econômicos, sociais e culturais do contexto, numa perspectiva crítica e transformadora da realidade. Agem dessa forma para que os(as) professores(as) considerem-se capazes de ter sua própria autonomia no trabalho pedagógico e social.

O PPP Nacional do Projovem Campo (2008, p. 68-69) indica, em seus objetivos, ações que levam o coletivo a desenvolver Formação Contínua e Continuada com o suporte das Instituições de Ensino Superior, conforme pode ser percebido, abaixo:

- Realizar formação continuada em metodologias e princípios políticos pedagógicos voltados as especificidades do campo conforme diretrizes gerais do Projovem Campo Saberes da Terra;
- Apoiar projetos pedagógicos em conformidade aos princípios políticos-pedagógicos deste projeto, para garantia da expansão da educação básica no e do campo, especialmente de jovens agricultores(as) familiares;
- Fortalecer o desenvolvimento de propostas pedagógicas e metodologias adequadas à Educação de Jovens e Adultos do campo, integrando ensino fundamental e qualificação social e profissional;
- Promover o monitoramento das turmas e o acompanhamento pedagógico nas turmas e o acompanhamento pedagógico aos Educadores na escolarização e qualificação social e profissional dos educandos;
- Produzir materiais pedagógicos em articulação com os Sistemas de Ensino executores do programa.

Decorrente dos objetivos apresentados, todos voltados para ações de ensino, pesquisa, de gestão de processos educativos e formativos, estabelecendo metas para construção do quadro de referência, de sistematização de concepções, práticas políticas-pedagógicas e metodológicas que orientem a continuidade do processo formativo dos educandos(as), como também dos próprios professores e professoras. Os referidos objetivos indicados, também, vão em direção ao que Freire (2004), já sinalizava para a formação dos sujeitos, tendo a reflexão crítica da prática docente provocando movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o seu próprio fazer, envolvendo o contexto na sua totalidade, caso contrário será um fazer ingênuo ou espontâneo.

O respectivo diálogo da Formação de Professor(a) encontra-se ancorado na pesquisa-ação, tendo Paulo Freire com base no processo educativo alicerçados em três pontos: teoria e prática; sujeito e objeto; pesquisa e ensino. Esses três pontos são bem evidenciados nos objetivos e em toda matriz curricular do Projovem Campo, fazendo com que a pesquisa seja o ponto central de todo o processo, não como só investigação na atitude do ensino. Mas sim pelo domínio da ação como estratégia sistematizada e continuada, que permite que se aprenda a partir da sua própria experiência associando ao planejamento e autoavaliação de forma contínua. Uma vez que “[...] ao fazer pesquisa, o professor estreita a lacuna entre ele e o pesquisado (os alunos e a comunidade escolar) [...] como estratégia para se tentar romper com os programas de formação de professores baseados nos modelos técnicos [...]” (DINIZ-PEREIRA; ZEICHNER, 2011, p. 30 e 34).

A pesquisa-ação permite diálogos entre a teoria e a prática, entre o sujeito e o objeto e da pesquisa com ensino. Para tanto, necessitam estar em sintonia constante em todo o processo da formação, através da problematização do contexto. A Instituição de Ensino Superior, por sua vez, é a responsável pela condução de todo o percurso da Formação Continuada de Professor(a), na abordagem da pesquisa-ação colaborativa, para viabilizar e desenvolver as ações de forma participativa associada ao conhecimento, proporcionando a reflexão crítica, uma vez que a pesquisa-ação não é uma pesquisa “sobre os outros” e sim “com outros”, como bem afirma Kemmis e Wilkinson (2011).

A pesquisa-ação, assim, é um processo social que envolve a participação de forma prática colaborativa, emancipatória, crítica e dialética, que permite o estudo da prática, tendo como “[...] frutos as mudanças reais e materiais: naquilo que as pessoas fazem; em como interagem com o mundo e com outros; em suas interações e naquilo que valorizam o mundo” (KEMMIS e WILKINSON, 2011, p. 44-45). Considerando essa perspectiva, a Formação de Professor(a), proposta pelo Projovem Campo, configura-se em uma pesquisa-ação que também rompe com a pesquisa convencional, que mobiliza “[...] os saberes da teoria da educação necessários à compreensão da prática docente, capazes de desenvolverem as competências e habilidades partir dela, constituam os seus saber-fazer docentes, num processo contínuo de construção de novos saberes” (PIMENTA, 2006, p. 35). Além disso, também significa que os(as) pesquisadores (as), professores(as), educandos etc. ao desenvolverem a pesquisa-ação, criam a cultura da análise das suas próprias práticas, realizando e refazendo de forma coletiva o compromisso com o processo formativo contínuo e continuado.

A necessidade da formação dos profissionais é inquestionável, até porque o Programa tem em seu percurso formativo a necessidade de capacitar professores(as), educadores(as), coordenação etc., para atuarem na perspectiva da Educação do Campo ligando as modalidades da Educação de Jovens e Adultos ao Ensino Profissionalizante. O (a) professor(a) que não estuda sempre não é profissional sério da educação (GADOTTI, 2001). Os docentes e educadores(as), portanto, necessitam de capacitarem-se com conhecimentos teórico-práticos na elaboração, execução, acompanhamento e avaliação do Projovem Campo Saberes da Terra, tendo em vista a sua atuação exige consciência de seu papel social, já que ser professor(a) e educador(a) constitui ao educar também se educam no processo formativo (FREIRE, 2004; CALDART, 2005).

Na referida relação, inclusive, a Formação de Professor(a) supera a concepção da divisão do trabalho entre trabalho intelectual e trabalho manual. O(a) professor(a), ao vivenciar os processos formativos, na condição de profissional, vive suas reflexões na ação, retornando e resignificando sua nova ação.

Para Lima (2001, p. 31) a formação é uma teia:

[...] que entrecruza os saberes adquiridos, 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 exibir em seu currículo. Está, sim, na sua competência profissional e intelectual. Está nos seus saberes vários e nos inúmeros conhecimentos que se entrelaçam e se inter cruzam na vida, no trabalho, nas associações e grupos que frequenta, enfim, nas experiências em geral. A formação contínua estaria, assim, a serviço da reflexão e da produção de um conhecimento sistematizado, capaz de oferecer a fundamentação teórica necessária para a articulação com a prática e a crítica criativa do professor em relação ao aluno, à escola e à sociedade. Estaria ainda ajudando a pensar a profissão, a profissionalização, o profissionalismo e o desenvolvimento profissional do professor.

Todas estas proposições apresentadas por Lima (2001) estão relacionadas com a concepção de Educação do Campo proposta pelo PPP Nacional do Projovem Campo. Essa intenção, abre espaços para que na formação dos sujeitos do campo, dos professores(as), educadores(as), pesquisadores(as) haja possibilidades do diálogo e redirecionamento das pesquisas, com os protagonistas do próprio campo. Logo, a Formação dá ênfase no trabalho como condução humana essencial à existência, provoca a necessidade de um novo projeto de desenvolvimento camponesa na condição de conhecer, compreender, entender e a partir desses saberes fazer relação com a organizar através da luta social, para caminhar para um novo desafio pautado no coletivo, ou seja, tudo a haver com a perspectiva da pesquisa-ação.

Lima (2001, p 37), reforça que a Formação Contínua deve estar associada a um projeto de desenvolvimento profissional ligado aos sonhos, à vida e ao trabalho do(a) professor(a). Nesse aspecto, perpassa por todas as instâncias da vida desse profissional e conseqüentemente alterando suas atitudes, prioritariamente ao produzir e mudar qualitativamente seu modo de ser. Portanto, esse é um grande desafio “[...] para as universidades, para os cursos de formação de professores, para os pesquisadores, para a sociedade, e para as políticas de valorização do magistério”.

A formação que se apresenta no PPP Nacional evidencia a Formação Contínua, até porque é um programa que atua em duas formações simultaneamente, ou melhor, atendendo às duas frentes: 1) Educandos jovens de 18 a 29 anos de idade na modalidade da EJA com currículo integrado ao ensino profissionalizante; e 2) Curso de Formação Continuada para os(as) Professores(as) e educadores(as) formadores(as) das turmas. Ambas as formações estão estruturadas na relação com o contexto social, econômico, político da sociedade. O programa caminha na perspectiva da Educação do Campo, com base em Paulo Freire (2002), ao focalizar que a formação permanente é uma conquista da maturidade, da consciência do ser. Ou seja, a formação de professores e professoras trilha por estes caminhos dos saberes exige em sua práxis o juntar teórico prático da realidade concreta, encurtando a distância da realidade negadora do seu projeto de gente.

O próximo capítulo detalha e analisa o processo realizado da pesquisa, Formação Contínua de Professores(as) da Educação do Campo no Amazonas, convênio UEA/FNDE/MEC-Secadi, período de 2010 a 2014, nos Cursos de Capacitação/Especialização em Educação do Campo ênfase Projovem Campo Saberes da Terra. Chama atenção para uma Pesquisa centrada na abordagem da pesquisa-ação com viés da interdisciplinaridade e transdisciplinaridade na formação dos professores(as) pesquisadores(as) formadores(as) e professores(as), educadores(as), coordenadores(as) locais.

CAPÍTULO IV

A PESQUISA-AÇÃO NO VIÉS DA INTERDISCIPLINARIDADE E DA TRANSDISCIPLINARIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) DO PROJOVEM CAMPO

*Penso que cumprir a vida
Seja simplesmente
Compreender a marcha
E ir tocando em frente*

*(Tocando em Frente
Almir Sater e Renato Teixeira)*

Tocando em Frente é análoga à Pesquisa-Ação, que foi a natureza da pesquisa desse estudo sobre a Formação Contínua de Professores(as) do Projovem Campo. Ambas confundem-se, uma vez que possibilitam compreender que a vida é uma marcha de constante movimento, que ocorre dialeticamente no curso natural da existência dos seres humanos, capazes de interferirem em seu ambiente e, ao mesmo tempo, autotransformam-se.

A partir desta perspectiva apresento os dados analisados da pesquisa de Formação Contínua de Professores(as) da Educação do Campo no Amazonas, que teve como delimitação o Curso de Capacitação/ Especialização em Educação do Campo ênfase Projovem Campo Saberes da Terra, convênio UEA/FNDE/MEC-Secadi, em parceria com a Secretaria de Educação do Estado do Amazonas, no período de 2010-2014. Minha pretensão é deixar evidente a sistematização da reflexão crítica do processo educativo desenvolvido na práxis durante a Formação de Professores(as), em que eu assumi a condição de pesquisadora-coletiva³².

A Educação do Campo, conforme discussão feita no primeiro capítulo, vem há alguns anos consolidando-se, tanto através das lutas sociais, quanto no campo teórico, entretanto, ainda é recente em relação ao Estado enquanto políticas públicas. Por isso que corre o risco de não se concretizar, uma vez que seus objetivos são: críticos, transformadores

³² Para Barbier (2004), o pesquisador-coletivo é aquele que compõe o grupo-sujeito de pesquisa constituído por pesquisadores profissionais de organismos de pesquisa ou de universidades, que é membro vinculado a investigação.

e emancipadores para superação da sociedade capitalista, tendo como essência a luta de classes por uma sociedade justa e igualitária (CALDART, 2008).

Para discutir sobre os resultados obtidos na pesquisa, parti dos seguintes questionamentos: 1) Por que a pesquisa-ação foi utilizada para realização do convênio? 2) Qual o contexto da pesquisa e suas implicações? 3) Como assegurar a participação e o processo de construção dos aspectos teóricos e metodológicos da formação de professores(as)? 4) De que forma a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade são vivenciadas durante o processo formativo dos(as) Professores(as), educadores(as), coordenadores(as) do Campo?

A partir destes questionamentos, analisei os dados coletados durante todo o processo da pesquisa-ação. Ressalta-se, também, que serão feitas referências aos documentos e resultados do próprio convênio que são: Projeto Político Pedagógico do Curso de Capacitação/ Especialização em Educação do Campo ênfase em do Projovem Campo Saberes da Terra, convênio UEA/FNDE/MEC-Secadi - 2010-2014; O diagnóstico do curso; Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs) dos(as) professores(as), educadores(as) e coordenadores(as) locais; Avaliação do Curso e Autoavaliação dos cursitas e dos(as) professores(as) formadores, que compuseram a equipe do Projeto, ou melhor, da pesquisa; Os relatórios finais do Curso; e outros. Este procedimento tem como propósito ratificar a análise dos dados coletados, durante o processo da pesquisa-ação, aqui registrado.

4.1 A pesquisa-ação presente na realização do convênio

Conforme foi abordado anteriormente, o Projovem Campo Saberes da Terra é um Programa do governo federal, criado para atender aos jovens agricultores(as) familiares, que residem no campo, na faixa etária de 18 a 29 anos de idade. Mas, além da formação desses jovens também estabelece a Formação Continuada de Professores(as), coordenadores(as) locais e educadores(as) que atuam nas turmas das escolas municipais das comunidades rurais, em cujas Secretarias Municipais de Educação aderiram ao programa.

Parti do princípio de que as formações propostas pelo Projovem Campo aos dos(as) jovens e aos profissionais não são estáticas e rompem com a velha prática pedagógica do repasse de informações, sem vínculo com a realidade dos sujeitos sociais envolvidos. Ambas as formações complementam-se, tendo como suporte as Instituições de Ensino Superior

Públicas durante todo percurso formativo, como pode-se constatar nas ações propostas no PPP Projovem Campo (2008, p 69) as universidades, a saber:

- a) implantar e desenvolver todas as etapas do curso de formação continuada dos educadores e coordenadores de turma em efetivo exercício do Projeto, com etapa inicial de no mínimo 40 horas, acrescida de 320 horas, ao longo de dois anos, por meio de módulos sequenciais que permitam certificação em nível de extensão universitária e/ou pós-graduação lato sensu;
- b) produzir e reproduzir materiais didáticos apropriados para o desenvolvimento da prática docente e profissional em conformidade com os princípios políticos-pedagógicos desse Projeto base;
- c) realizar acompanhamento pedagógico e registrar informações em um sistema de monitoramento e acompanhamento do Projeto;
- d) organizar a formação continuada em conformidade com o disposto no Projeto Político-pedagógico do Projeto Saberes da Terra;
- e) participar da Comissão Pedagógica Estadual/municipal;
- f) realizar parcerias com escolas agrotécnicas, escolas comunitárias, Comitê e/o fórum Estadual de Educação do Campo, organizações da sociedade civil sem fins lucrativos atuantes no campo que tenham experiência na realização de Programas de Educação de Jovens e Adultos, para a construção de proposta de formação continuada (PPP PROJOVEM CAMPO, 2008, p 69).

É possível perceber a necessidade do engajamento sociopolítico dos participantes a serviço das causas populares dos sujeitos do campo. No primeiro item, torna-se a preocupação com a formação dos profissionais, concomitante durante os dois anos da formação dos jovens agricultores(as) do Projovem Campo. Inclusive, dando ênfase à formação continuada para qualificação, enquanto titulação, no aspecto legal dos currículos de seus participantes. Neste item, a Formação de Professores(as) confirma a necessidade da Pesquisa-Ação como caminho possível para viabilizar a formação nos moldes da interação do coletivo, sem desvalorizar seus participantes e sim valorizando esses profissionais, com a melhoria na formação específica e para carreira.

A Pesquisa-Ação é o caminho para a realização das formações por possibilitar a realização de ações através da pesquisa ajudando no desenvolvimento profissional de seus participantes, tendo como centro a participação de forma concreta, fazendo com que não haja a fragmentação do processo de trabalho da equipe dos profissionais desenvolvendo o diálogo,

de forma consciente das ações pedagógicas e sociais, que a escola vivencia, além de melhorar os currículos escolares e de seus próprios profissionais (KEMMIS e WILKINSON, 2011).

Os outros itens reforçam a necessidade da Pesquisa-Ação neste processo formativo, pois voltam-se para o conjunto de ações que fazem com que as instituições assumam de forma coletiva atividades que ultrapassam as salas de aulas, provocando a construção de novas práticas voltadas à reflexão-ação-reflexão, forçando embasamento teórico para que possa elaborar e propõe não só para os educandos, mas principalmente, a si mesmo e ao coletivo formas para superar a hegemonia das classes dominantes, ou seja, que tenham subsídios teórico e prático para enfrentar a disputa e viabilizar a formação dos sujeitos do campo, no moldes da Educação do Campo. A Pesquisa-Ação já vem sendo trabalhada nas escolas do MST, no sul do país, por proporcionar diálogo, reflexão, mudança, relação coletiva e decisória, fazendo com que os participantes sejam responsáveis pelo processo educativo exercitando a autogestão (DINIZ-PEREIR; ZEICHNER, 2011).

A Pesquisa-Ação proporciona um planejamento flexível, com fases que envolvem apoio, resistência, convergência, divergências, etc., durante a sua realização. Permite-se, com isso, a intervenção no percurso, fazendo a convivência com problemas detectados e sua superação inicialmente para se chegar aos desejados. Só assim, os “[...] objetivos definidos e aos meios ou soluções que tornam possível a realização [...]” (THIOLLENT, 2007, p. 58). Além disso, promove diálogo entre os(as) pesquisadores(as) e os objetivos teóricos numa linguagem de forma popular fazendo com que todos estejam compartilhando os encaminhamentos das questões em pauta.

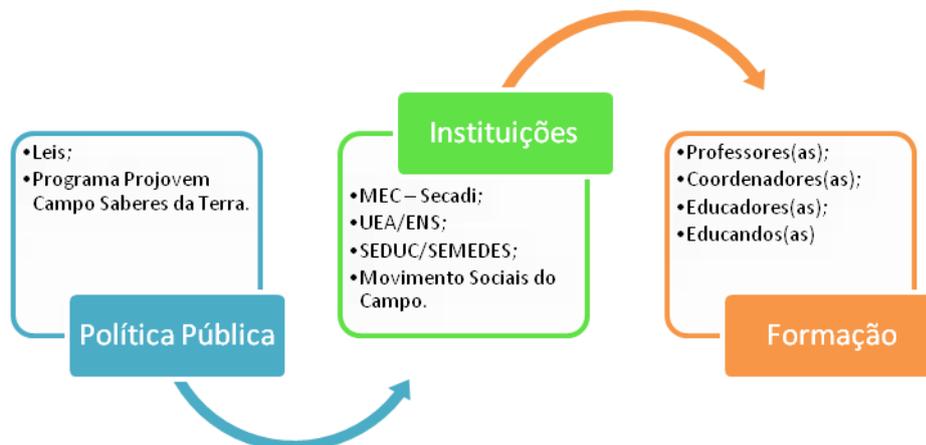
A Pesquisa-Ação não cria falsas expectativas ao nível da sociedade (THIOLLENT, 2007). Contudo, faz com que a equipe vivencie o dia-a-dia do todo, por isso, não se compara com as pesquisas convencionais, apesar de utilizar instrumentos, técnicas, abordagens que são comuns em outras pesquisas; o que marca a diferença é a forma como a intervenção no processo da pesquisa ocorre além da avaliação contínua; no decorrer do processo, fazendo modificações coletivas em todo o trajeto. Neste sentido, não busca somente alcançar informação, lembrando que é uma pesquisa que possui um caráter conscientizador, que envolve mudanças coletivas tendo como protagonistas todos os participantes (BARBIER, 2004; DINIZ-PEREIRA; ZEICHNER, 2011).

Nestas ações propostas pelo Projovem Campo, indica-se o envolvimento dos participantes não só no espaço da escola, mas também extraescolar como: acompanhando, monitorando e participação nas organizações referentes à Educação do Campo no Estado, evidenciando a formação através da Pesquisa-Ação, como o caminho. Ela por ser pesquisa social que vem crescendo no campo das Ciências Sociais, que tem por base a experiência: “[...] que é concebida e realizada em estreita associação com a ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo” (THIOLLENT, 2007, p. 16).

Na Pesquisa-Ação o(a) pesquisador(a) intervém como militante para gerar mudanças na situação, por isso a definição da estratégia deve ser bem clara. Porém, a mudança desejada não é imposta pelo(a) pesquisador(a) e sim resultado das decisões que o coletivo se debruçam. O(A) pesquisador(a) não provoca a situação e sim ajuda a constatar, seu papel é de explicar os problemas, elucidar as questões e as atividades “[...] assinalar as contradições, explorar os mal entendidos. Seus valores são menos a confiabilidade ou a validade do que a melhoria das condições sociais das populações marginalizadas e desfavorecidas. Seu papel torna-se mais político” (BARBIER, 2004, p. 57).

Para isto, é fundamental que exista inter-relação dos sujeitos, que vem das instituições intermediárias e da sociedade local para se conseguir realizar a pesquisa e suas estratégias já indicadas. Entretanto, é preciso que as pessoas que compõe os três pilares da formação estejam em sintonia no processo formativo, não só no trabalho pedagógico, como também na clareza dos objetivos, metas que se pretende chegar. Para facilitar a compreensão optamos em visualizar as relações através da Figura XIII.

Figura XIII - Inter-relação da Pesquisa-Ação



Fonte: Elaborado pela Pesquisadora no Processo de Construção da Tese (2014)

Considerando esta inter-relação, constituída entre as instituições e os sujeitos da formação, pode-se dizer que a Pesquisa-Ação tem função política e estabelece estreita ligação com os participantes dos grupos e sujeitos, instituições intermediárias e a sociedade, constantemente através de práticas estudadas dialeticamente. Nesta expectativa, a política é praticada por meio da autoconsciência. Ratifica-se então, que: “[...] é necessária entender a prática como sendo exercida por indivíduos que agem no contexto histórico e em meios constituídos por vasta rede histórica de interações sociais entre as pessoas [...]” (KEMMIS e WILKINSON, 2011, p. 52).

A formação associada à pesquisa dá movimento aos pesquisadores(as) e docentes sobre a organização do trabalho, o fazer docente (ensinar) e sua identidade. Isto faz com que vivenciem suas próprias práticas além dos limites e das possibilidades sem receita pronta, mas sim construída ou reconstruída, desta forma “[...] ela se constitui em estratégia pedagógica de conscientização, análise e crítica [...] a partir da reflexão propiciada na interlocução com os pesquisadores-observadores e na participação nas discussões com o grupo de pesquisa, alterações de suas práticas, sendo delas os autores” (PIMENTA, 2006, p. 34).

A Pesquisa-Ação é pura ação, ou pesquisa para ação, ou pesquisa com ação, ou ação com pesquisa, de tal modo, que ambas caminham juntas ao objetivo da transformação, mergulhada na práxis do grupo social envolvidas no processo da pesquisa (GHEDIN e FRANCO, 2008, p. 214). Os autores ainda falam de três conceitos que são: a) colaborativa; b)

crítica; c) Estratégica. a) Colaborativa é aquela que é solicitada ao pesquisador(a), ficando ele ou ela com o papel de integrador científico com o processo de mudança do grupo já previamente definido. b) Crítica é aquela que tem como base a reflexão coletiva que busca a emancipação dos sujeitos envolvidos conscientemente, de forma que os participantes libertam-se dos “[...] mitos e preconceitos que organizam suas defesas contra a mudança e reorganizam sua autoconcepção de sujeitos históricos”. c) Estratégica é quando as mudanças já estão previamente planejadas sem a participação dos participantes, ficando sobre os cuidados do(a) pesquisador(a) a função de acompanhar aplicação e os resultados.

Diante do exposto por Ghedin e Franco (2008), fica bem evidente que o PPP do Projovem Campo (2008), com suas ações propostas às IES, sinaliza para um roteiro da realização da Formação Continuada de Professores na abordagem da Pesquisa-Ação. Porém deixa aberta as abordagens conceituais através das quais serão encaminhadas e desenvolvidas, ou seja, dependendo da equipe da IES e dos sistemas de ensino estadual, municipal, etc., a formação toma seu caminho e sua direção conceptual.

A partir desta compreensão, o Curso de Capacitação/Especialização em Educação do Campo ênfase Projovem Campo Saberes da Terra, convênio UEA/FNDE/MEC-Secadi, teve a Pesquisa-Ação Colaborativa Crítica como proposta pedagógica para viabilizar a Formação Continua de Professores(as), coordenadores(as) e Educadores(as) atuantes como profissionais do Programa no Amazonas, no período de 2010 a 2014.

4.2 O contexto da pesquisa e suas implicações

A Amazônia tem sua imagem associada às paisagens da terra, floresta, água e de trabalho humano, além da grande diversidade da fauna, da flora e da convivência entre os seres humanos com suas manifestações culturais e sociais com seus estilos de vidas. Entretanto, o ser humano é o único que possui consciência das relações com todo ambiente e a natureza, ou seja, o ecossistema seja nas terras firme (98%) ou na de várzea (2%). Essas terras possuem suas singularidades de seus ecossistemas conforme o tipo de cultura desenvolvida e de acordo com a estação do ano (WITKOSKI, 2007).

O ser humano amazônico não está parado, possui suas crenças, costumes, danças, valores morais etc., mas também recebe influência de diversas sociedades, entre elas a urbano-industrial, em que predomina a visão de mundo voltada aos valores sociais da

sociedade capitalista. Portanto, este universo não é homogêneo e nem uniforme, busca garantir sua existência através da coletividade em suas organizações sociais formais ou informais. Portanto, são sujeitos sociais marcados pela invisibilidade, pelo silêncio e pela ausência de políticas públicas (FRAXE; WITKOSKI; OLIVEIRA; FERREIRA, 2009).

As especificidades e diversidades dos diferentes grupos sociais que vivem na Amazônia, mais especificamente no Estado do Amazonas, com destaque para ribeirinhos, assentados, extrativistas, pescadores, dentre outros, estão inseridos numa dinâmica própria tendo a agricultura familiar, a pesca e o extrativismo, como principal meio econômico de sua subsistência. Por isso, requer um olhar específico no campo das políticas, em especial na educação para atender e responder às demandas de homens, mulheres, jovens, adolescentes, crianças e idosos que vivem no e do campo.

Outro ponto relevante que Stédile (2000, p. 196) chama atenção é para a questão da concentração latifundiária que a Amazônia tem, a saber: “[...] maior número de latifúndios e também a maior quantidade de terras públicas [...]”, que estão nas mãos de grandes empresários do sul do país, das grandes madeireiras e de algumas multinacionais, e que têm por objetivo apenas a exploração dos recursos naturais, sem relação com a questão do bem estar social da população da região. Além disso, vivencia problemas decorrentes desta relação com a terra que são os conflitos pela sua posse, além da questão ambiental, da gestão dos recursos hídricos, as peculiaridades geográficas, dentre outros. Ressalta-se que, a base da economia encontra-se nas mãos de poucos predominando a interferência dos governantes, como sendo os salvadores desses sujeitos e com isso, realizando atendimentos pontuais de baixa qualidade conforme as necessidades mais urgentes da população.

É neste contexto complexo da diversidade e do descaso social com os sujeitos do campo que esta pesquisa foi desenvolvida, no Amazonas³³. Por meio do convênio UEA/FNDE/MEC-Secadi nº 655524/2009³⁴, que teve como objetivo “conceder apoio financeiro para formação de profissionais, no âmbito do Projovem Campo – Saberes da Terra” (RELATÓRIO FINAL, 2014, p. 4). Decorrente deste convênio, ocorreu o Curso de

³³ Conforme o IBGE (2010) na época do início da pesquisa a população estimada era de 3.483.985. Amazonas tem 62 (sessenta e dois) municípios que se localizam na extensão territorial de 1.559.148,890 km².

³⁴ Convênio assinado e publicado no diário oficial do dia 29 de dezembro de 2009. (RELATORIO FINAL, 2014, p. 4).

Capacitação/Especialização em Educação do Campo ênfase Projovem Campo Saberes da Terra, que atendeu 33 (trinta e três) comunidades, em 14 (quatorze) municípios: Anori, Careiro, Novo Aripuanã, Manaus, Nova Olinda do Norte, Iranduba, Itacoatiara, São Sebastião do Uatumã, Maués, Urucará, Parintins, Nhamundá, Boa Vista do Ramos, Barreirinha e Tefé.

O convênio deu-se numa abordagem da Pesquisa-Ação Colaborativa Crítica, e teve como espaço da realização a Universidade do Estado do Amazonas (UEA), particularmente a Escola Normal Superior, por meio do GEPEC, como já citamos anteriormente. Assim, podemos considerar que a existência do GEPEC foi fundamental para a discussão em 2008, e participação, em parceria com SEDUC, do edital da Resolução nº 25/2008. Em seguida, foi elaborado o Projeto Político Pedagógico do Curso de Capacitação/ Especialização da Educação do Campo ênfase em Projovem Campo Saberes da Terra, discutido, aprovado e desenvolvido nas 4 (quatro) unidades da UEA, nos municípios de: Manaus; Itacoatiara; Parintins e Tefé. É bem verdade que teve ajuda de outro Grupo de Estudo e Pesquisa que trabalhava com currículo e cultura, além da participação de docentes da unidade que participaram inicialmente para conhecer a proposta do PPP Projovem Campo nacional. Este momento deu-se durante as 40 horas de estudos que fez com que se compreendessem a proposta e daí fossem formuladas as 13 (treze) ementas das disciplinas³⁵ do Curso.

As articulações ocorreram de maneira favorável, mesmo, em determinado momento rápidas ou lentas e com dificuldades, principalmente em função da burocracia do FNDE/MEC-Secadi como também na parte administrativa da UEA, referente ao andamento das licitações, das liberações de passagens, diárias, etc., presente em todo período do convênio (RELATORIOS MENSAIS SECADI 2011-2012). Apesar do momento político, ser propício, em função dos acordos políticos do governo federal (Luis Inácio Lula da Silva /Dilma Rousseff e do governo estadual - Eduardo Braga/ Omar Aziz), sendo os últimos aliados políticos à época. Diante dos aspectos citados, ocorreu exatamente aquilo que Saviani (2005) cita, quando faz referência aos acordos políticos na estrutura do Estado. Nesse caso, pode-se dizer que o sistema educacional fica vulnerável nas mãos de pessoas que ocupam cargos políticos, decorrentes das alianças políticas, sendo muito comum o apadrinhamento.

³⁵ O uso da expressão disciplina foi mantido, porque facilitava o andamento da compreensão dos conteúdos específicos, especialmente nas discussões internas dos Conselhos da UEA.

Esse fato sempre é visto como recompensa em função do apoio político, principalmente durante as campanhas eleitorais. Essa prática da divisão de cargos no interior dos órgãos governamentais é uma questão que evidencia o que ainda vivemos dentro das matrizes culturais escravistas latifundiárias e controladas pelo poder político e econômico das oligarquias, que foi constituída e deixada como herança histórica para sociedade, em especial para os sujeitos do campo (SILVA, 2010). Ou seja, o conhecimento sobre o assunto é o que menos pesa nesse processo, no caso da Educação do Campo fica mais problemático, porque realmente é uma concepção que poucos compreendem sua abordagem filosófica e pedagógica, imagine diante deste quadro político.

Detectou-se os aspectos mencionados no parágrafo anterior como algo muito comum em todo o período da realização da Pesquisa-Ação na Formação Contínua de Professores(as) do Curso, quando o MEC-Secadi, a cada momento que se realizavam encontros nacionais³⁶, apresentava as discussões coletivas das propostas os encaminhamentos tudo muito bem debatido como grupo nacional, etc. Ao passo que, quanto aos representantes, principalmente das Secretarias de Educação, algumas universidades e até mesmo alguns mesmo da MEC-Secadi, era perceptível a falta de conhecimento sobre o assunto.

O que mais marcou na relação com a MEC-Secadi foi que, ao ser enviado, por várias vezes, o plano de trabalho, para ser analisado retornava com indicação de correções orçamentária nas rubricas das ações do convênio, advertindo que, na proposta pedagógica nunca foi feita nenhuma solicitação de alteração por parte do MEC-Secadi. Entretanto, cada vez que se enviavam as alterações solicitadas, já era outra pessoa que estava como responsável pelo contato, para efeito de viabilizar soluções dos problemas que iam surgindo, no decorrer do convênio.

Em relação à SEDUC/AM, as questões não foram diferentes, as articulações resultaram dos acordos políticos, presentes durante todo o processo formativo. Quando o MEC, ao criar a Coordenação Nacional da Educação do Campo, conseqüentemente a Secretaria de Educação, cria a Gerência de Educação do Campo, para viabilizar os encaminhamentos e acompanhamentos das ações dos programas e projetos, aderidos pela

³⁶ I Seminário Nacional de Formação de Formadores do Programa Projovem Campo – Saberes da Terra, em Brasília, período de 15 a 19 de setembro de 2008. I Encontro de Gestão do Projovem Campo Saberes da Terra, período de 9 e 10 de junho de 2009, em Brasília-DF. II Seminário Nacional de Formação de Formadores do Projovem Campo “Sistema de produção e processo de trabalho no campo”, período de 26 a 30 de abril de 2010. III Seminário Nacional de Formação de Formadores do Programa Projovem Campo, deu-se em agosto de 2012.

Secretaria. Este fato é mecânico e retira o aspecto político da luta histórica construída, marcada pelo sangue dos(as) trabalhadores(as) do campo, na luta pelos seus direitos. Na realidade, tal ação fez com que o debate ficasse na ideia de uma “[...] pedagogia, cujo debate originário vem apenas do mundo da educação, sendo às vezes conceituada mesmo como uma proposta pedagógica para as escolas do campo” (CALDART, 2008, p 71). Isto descaracteriza toda a discussão da Educação do Campo, construída a partir das experiências das lutas, numa lógica da práxis concreta, no mundo dos sujeitos do campo.

A Secretaria, através de suas representantes, não tinha clareza da base conceitual, dos princípios do Projeto Político Pedagógico do Projovem Campo e dos procedimentos metodológicos para realização das atividades formativas, quanto à utilização do sistema de tempo escola e tempo comunidade. Nem se menciona aqui, a compreensão em relação aos Movimentos Sociais do Campo e suas lutas, muito menos as bases epistemológicas da Educação do Campo. Pesava, visivelmente, a relação de poder para selecionar professores(as), de viajar para tratar das questões da participação nacional nos encontros representando a Secretaria (status muito comum nas instituições do estado), conversas com prefeitos, secretários(as), coordenação local da SEDUC, etc., para viabilizar o Programa nos municípios e nas comunidades, como uma ação de governo de pura execução do fazer pedagógica de forma mecânica.

Quando se tratava da discussão do Programa, quanto ao desdobramento da matriz pedagógica, o diálogo era conflituoso entre as coordenadoras da SEDUC, os(as) professores(as) que atuavam nas turmas e os jovens (educandos/as) que participavam, predominando, uma relação de hierarquia por parte dos representantes da Secretaria. Essa situação demonstra o quanto a base que sustenta as relações no interior do sistema de ensino está alicerçada nas visões do modelo da formação da Racionalidade Técnica, nos moldes positivistas da prática associada à tendência pedagógica tradicional, oriunda da história de poder no estado e no país, que se espelha até hoje numa visão patrimonialista, herdada das oligarquias de governos autoritários.

Em princípio, houve várias reuniões/encontros entre GEPEC/ENS/UEA e Gerência da Educação do Campo (GEC/SEDUC), para realização de estudos sobre o PPP Projovem Campo Nacional, os Cadernos Pedagógicos, discussão do PPP do Curso, encontro de planejamentos para elaboração do plano anual do Programa (Projovem Campo Saberes da Terra) e a construção coletiva das aulas, realizamos oficinas para confecções de planos de

aulas de forma interdisciplinar para as 5 (cinco) áreas do conhecimento (Ciências Humanas; Linguagens; Ciências Agrárias; Ciências da Naturais e Matemática). Esses encontros tiveram poucas discussões para aprofundamento dos estudos, o que predominava, por parte da Secretaria, era o que fazer e como fazer, ou seja, qual é a receita/roteiro que se deveria passar para os(as) professores(as) realizarem as aulas, evidenciando que havia uma espécie de dificuldade na compreensão da proposta. Com o tempo a GEC/SEDUC foi se ausentando dos encontros às vezes com justificativas de que não tinha carro para levar suas representantes à universidade, agenda lotada (certamente possível, por serem duas pessoas somente) e depois foram deixando de justificar as ausências nos encontros das instituições.

Ao final de 2011, as coordenadoras começaram a sinalizar que estava muito difícil ficar coordenando o Programa, uma vez que não tinham apoio interno da SEDUC e, apesar de possuir recurso próprio do Programa, tinham dificuldade na liberação para realização das atividades em função da burocracia. Outro ponto apresentado por elas era a questão do não recebimento de gratificações para função, ou de bolsas pelo FNDE, para desenvolverem o trabalho. Alegavam que estavam prejudicadas pessoalmente, porque o trabalho exigia dedicação exclusiva não permitindo sua participação em outra atividade remunerada, ficando seus salários muito reduzidos. Em função destas questões solicitaram suas aposentadorias no início de 2012, ou seja, no meio da Formação de Professores(as) e da formação dos jovens que estavam no Projovem Campo.

A Gerência, dessa forma, ficou ausente das discussões e dos acompanhamentos periódico do Programa. Somente alguns meses, já ao final de 2012, foi que novos servidores foram designados para ocupar as coordenações. Durante a conversa com daqueles servidores a coordenação geral do Curso, observou em suas falas, que foram para esta Gerência a convite do novo Secretário de Educação, e que estavam bastante satisfeitos pelo reconhecimento para composição da nova (na época) gestão da SEDUC/AM. Entretanto, não sabiam ao certo do que se tratava a discussão do Projovem Campo Saberes da Terra e da Educação do Campo. Decorrente disso, fica evidente que o quadro funcional da GEC/SEDUC possuía várias limitações, que refletiram durante a Formação dos(as) Professores(as), evidenciando assim a falta de domínio do assunto ficando as coordenações locais, também se sentindo perdidas no processo, passando ao GEPEC a tarefa de coordenar toda a formação praticamente só.

Outro desafio foi a ausência da participação dos Movimentos Sociais do Campo. Por vários momentos foram formalizados convites para reuniões, seminários, oficinas, etc., para

Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado do Amazonas (FETAGRI); eram momentos que permitiriam a discussão de propostas, de encaminhamentos, ajudando a pensar sobre a realização da Educação do Campo, além de aproximar o GEPEC com as lideranças do campo. Todavia, não tivemos essa interlocução, somente alguns momentos muito pontuais, do tipo participação nos seminários como palestrantes. Contudo, nesse período foi viabilizada a rearticulação do Comitê Estadual da Educação do Campo, em conjunto com as coordenadoras da SEDUC e a representante do PRONERA/INCRA/AM.

Foram realizadas várias reuniões, durante as quais foi elaborado o calendário de encontros e o regimento interno, também foram definidos os representantes das entidades de classes, organizações não-governamentais, órgãos públicos etc. Todas essas atividades ocorreram entre 2010 e 2011, depois houve desarticulação, novamente. Naquele período não se discutiu, em nenhum momento, concepções, ou mesmo propostas mais concretas para a Educação do Campo. Não havia discussão, não se tinha clareza do debate da temática da formação, e muito menos a compreensão da relação intrínseca do sujeito do campo com o meio ambiente (natureza) mediada pelo seu trabalho.

Além dos problemas citados, o GEPEC enfrentou outra situação interna na Escola Normal Superior (UEA), porque havia três concepções de Formação de Professores(as) que estavam na época em disputa ideológica e política, sem estarem declaradas verbalmente, mas presentes na prática do dia-a-dia dos docentes da instituição e da direção, entrecruzando-se. Uma pautava-se na Racionalidade Técnica, que se associava ao da Racionalidade Prática que, de certa forma, fundiam-se durante os debates e os encaminhamentos das votações internas nos conselhos. A terceira, com o qual o GEPEC e outros docentes, alguns com grupos, outros sem grupos identificavam-se aproximava-se da Racionalidade Crítica.

Mas, porque cheguei a essa conclusão das três concepções? Em função das ações formativas desenvolvidas na ENS/UEA. Pois, a Racionalidade Técnica vem da epistemologia positivista, e tem como foco o papel da teoria como a iluminação para o(a) professor(a) resolver os problemas, tendo os profissionais como especialistas técnicos, frutos da formação de treinamentos, principalmente comportamental. Já a Racionalidade Prática, que vem segundo Diniz-Pereira; Zeichner (2011) de Dewey, Stenhouse e Schön, que é aquele modelo que busca romper com o modelo tradicional, propondo que os(as) professores(as) questionem constantemente sua prática pedagógica no seu cotidiano, seus problemas e daí busque resolvê-los.

Para Diniz-Pereira; Zeichner (2011, p. 24), existem no mínimo três modelos desta formação, que são:

O modelo humanístico, no qual professores são os principais definidores de um conjunto particular de comportamentos que eles devem conhecer a fundo [...], o modelo de “*ensino como ofício*”, no qual o conhecimento sobre o ensino é adquirido por tentativa e erro por meio de uma análise cuidadosa da situação imediata [...]; *o modelo orientado pela pesquisa*, cujo propósito é ajudar o professor a analisar e refletir sobre sua prática e trabalhar na solução de problemas de ensino e aprendizagem na sala de aula.

Esses modelos citados por Diniz-Pereira; Zeichner (2011), durante as discussões no coletivo, ou melhor, no colegiado de professores(as) da Escola Normal Superior, era o que mais predominavam gerando certa confusão com a Formação Crítica. Isso se diz, pela mesma passar a ideia de que o ensino por pesquisa, por si só, já estabelece as mudanças necessárias para melhoria da educação, como se esta melhoria não estivesse ligada ao contexto político, social e econômico da sociedade.

Mas, o modelo Crítico também propõe que o docente faça o levantamento do problema, o que diferencia, é o envolvimento do aspecto sócio-histórico numa abordagem política explícita sobre o assunto, de forma dialética, para transformação da prática social nos moldes da proposta Freireana. Nesse sentido, a pesquisa é a força motriz do processo de ensino, de forma estratégica, sistemática e contínua, que envolve todo um planejamento da própria aprendizagem do docente e seus educandos.

Nesta abordagem do modelo da Racionalidade Crítico, Diniz-Pereira; Zeichner (2011, p. 27-28) afirmam que existem três modelos que são:

[...] *o modelo sociorreconstrucionista*, o qual concebe o ensino e aprendizagem como veículos para a promoção de maior igualdade, humanidade e justiça social na sala de aula, na escola e na sociedade [...]; *o modelo emancipatório ou transgressivo*, o qual concebe a educação como expressão de um ativismo político e imagina a sala de aula como local de possibilidade, permitindo ao professor construir modos coletivos para ir além dos limites, para transgredir [...]; e *o modelo ecológico crítico*, no qual a pesquisa-ação é concebida como um meio para desnudar, interromper e interpretar desigualdades dentro da sociedade e, principalmente, para facilitar o processo de transformação social.

Os membros do GEPEC, ao estudarem sobre a Educação do Campo e a Formação de Professor(a) do Curso, não tinham um único modelo dos três, conforme exposto por Pereira e Zeichner (2011). Sabia-se que a Formação era Contínua e Crítica, com intuito de romper com o pensamento alienado e positivista que permeava as discussões nos corredores da ENS, da SEDUC, etc., apesar de se saber que a Educação do Campo é uma concepção ideológica que propõe a emancipação social dos sujeitos do campo, não de forma dada e sim pela conquista através da luta coletiva e do próprio processo da vida. Desta forma, o percurso formativo centrado na pesquisa-ação contribuiria para que o(a) professor(a), ao fazer pesquisa, estabelecesse estreita ligação entre ele, o pesquisador, os(as) educandos(as) e a comunidade escolar, alterando a subjetividade e a objetividade da pesquisa e sua, redefinido-a em conjunto com o coletivo numa lógica objetiva e distanciada ao mesmo tempo. Para isso, houve vários encontros de estudos periódicos, possibilitando o amadurecimento teórico para os devidos encaminhamentos durante o processo formativo dos(as) professores(as) do Curso e serviu para subsidiar os debates na UEA.

É diante desta relação que o Grupo teve um papel importantíssimo nesse processo da Formação de Professores(as) do Curso, além de assumir a responsabilidade da condução do processo formativo como um todo, até porque as divergências, conflitos de concepções foram ficando cada vez mais visíveis em função dos debates internos na ENS. Outra situação que neste mesmo período surgiu foi a participação da ENS/UEA, no Programa do governo federal, de Formação de Professor(a) denominado de PARFOR (Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica), fazendo com que 95% dos docentes da ENS aderissem. Até porque, este Programa na UEA tinha sua base teórica na concepção do modelo da Racionalidade Prática presente na proposta pedagógica e que não exigia dedicação ao curso, somente a participação durante o tempo da carga horária da disciplina que seria ministrada, também, não exigia a participação nos estudos e nem na produção de materiais didáticos para discentes do curso, por utilizarem apostilas de textos já publicados nacionalmente ou local. Outro motivo foi o valor da bolsa que os professores passaram a receber, pois, o PARFOR bolsa nos valores entre R\$ 1.100,00 (mil e cem reais) e R\$ 1.300,00 (mil e trezentos reais), enquanto que no Projovem Campo era de R\$ 900,00 (novecentos) reais, além da dedicação ao Curso.

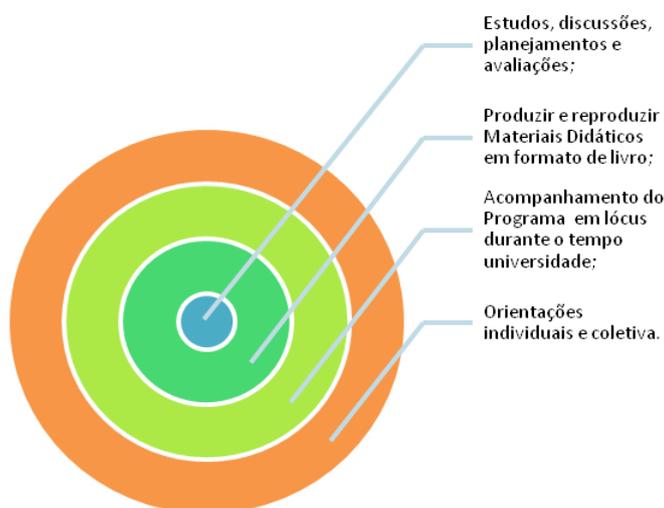
Este fato deixou o GEPEC isolado e as discussões teóricas, disputas políticas etc., foram perdidas no interior da ENS, ou melhor, cada docente que possuía sua concepção de

formação passa a desenvolver de forma individual, predominando o viés ora da Racionalidade Técnica ou da Racionalidade Prática, ou nenhuma. Toda a discussão, por sua vez realizada no Pronera e no Projovem Campo ficou no próprio grupo.

Diante disso, optei por discutir com outros dois líderes de Grupos de Estudos e Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia – Mestrado ENS/UEA, que indicaram discentes, de acordo com seus orientadores(as), para participarem da Formação de Professor(a) do Curso, na condição de formadores(as). Fato extremamente rico para o estudo, discussão e encaminhamentos do processo formativo, por serem discentes que estavam estudando seus objetos investigativos e tinham conhecimento do debate sobre a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade. Mas também tivemos alguns profissionais pesquisadores que foram convidados para compor a equipe, alguns oriundos de Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) dos cursos de Mestrado e Doutorado, da Faculdade de Educação da UFAM, que ministraram aulas e produziram textos para subsidiar o estudo dos(as) professores(as), educadores(as), coordenadores(as) locais do Curso e outros profissionais foram convidados em decorrência de suas experiências na temática.

A equipe formadora teve importante tarefa em todo o processo, como se pode demonstrar, na Figura XIV:

Figura XIII - Trabalho do(a) Professor(a) Pesquisador(a) Formador(a) do Curso



Fonte: Elaborado pela Pesquisadora no Processo de Construção da Tese (2014)

Todo este trabalho, em equipe, aconteceu por meio dos estudos, de coletas de dados, intervenções coletivas e individuais, quando necessário. Envolveu todos diretamente na reflexão, na ação e na intervenção, que significou um papel ativo de todos, principalmente diante dos problemas encontrados, uma vez que tínhamos clareza dos objetivos, tanto do PPP do Projovem Campo Nacional como do PPP do Curso. Essas ações desenvolvidas foram viabilizadas durante a realização da Pesquisa-Ação na Formação de Professores(as), que contou com o seguinte quadro de profissionais, inclusive 3 (três) bolsistas de graduação: Enfermagem, Licenciatura em Matemática e Comunicação Social. Os(as) professores(as) formadores(as) tinham formação ampla como é possível constatar no Quadro IV:

**Quadro IV – Formação dos(as) Professores(as) Pesquisadores(as)
Formadores(as) do Convênio UEA/FNDE/MEC-Secadi**

Áreas do Conhecimento/Graduação		Qt	Especialização	Qt	Mestrado	Qt	Doutorado	Qt
Ciências Humanas	Pedagogia	12	Educação de Jovens e Adultos	06	Educação	10	Educação	06
	Normal Superior	04						
	Sociologia	01	Psicopedagogia	02	Sociedade e Cultura na Amazônia	02		
	Antropologia	01	Metodologia do Ensino Superior	04				
	Psicologia	01	Gestão Escolar	01				
	Geografia	01	Educação Infantil	01				
	Economia	02	Educação Popular	01				
			Educação do Campo	01				
Matemática	Licenciatura em Matemática	03	Ensino da Matemática	01	Ensino de Ciências	13	Ensino de Ciências	01
Ciências Naturais	Química	1						
		Biologia	2					
Ciências Agrárias	Engenharia de Pesca	01			Agroecologia	01	Sustentabilidade na Amazônia	01
		Técnicas Agrícolas			02	Economia Sustentável		
Linguagem	Licenciatura em Letras	03						

Fonte: Relatório Final do Curso de Capacitação e Especialização em Educação do Campo ênfase Projovem Campo Saberes da Terra (2014).

O quadro detalha a formação dos(as) professores(as) pesquisadores(as) formadores(as), que compuseram a equipe do Curso. Nesse detalhamento, a área de Ciências

Humanas predominou, sendo o Curso de Licenciatura em Pedagogia o mais presente na equipe. Aspecto positivo, porque o Curso de Pedagogia e Normal Superior formam profissionais para atuarem nos anos iniciais do Ensino Fundamental da Educação Básica que, de certa forma, tem acesso aos estudos das áreas da Geografia, História, Língua Portuguesa, Artes, Didática, Psicologia, Educação de Jovens e Adultos, Sociologia e outras.

As outras áreas ficaram com participação pequena, mas, foram fundamentais nas áreas específicas que, em nenhum momento, foi um problema. Este fato proporcionou o diálogo sobre os eixos temáticos, sobre a elaboração dos textos para confecção do material didático em formato de livro e na atuação no tempo universidade com os cursistas em suas turmas³⁷.

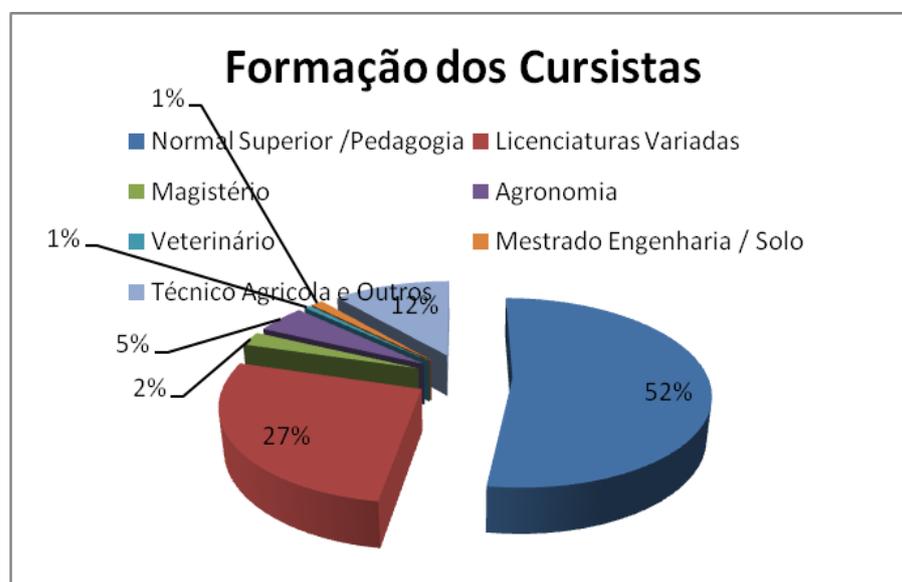
A formação da equipe formadora é em nível de pós-graduação, mestrado, em especial ao Curso de Mestrado em Educação em Ciências, fato que ajudou muito o diálogo pedagógico, uma vez que os formadores(as) possuíam uma boa compreensão sobre a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade. Até porque eles/elas estavam concluindo, ou tinham concluído, recentemente, os seus cursos. O que contribuiu foi o fato de que o Curso de Mestrado em Ensino de Ciências da UEA tem enfoque nas áreas Ciências Naturais e Matemática voltado para o processo de ensino e a aprendizagem, buscando superar a concepção do conhecimento fragmentado, em busca de uma abordagem da interdisciplinaridade e da transversalidade para facilitar os processos formativos dos educandos, principalmente da Educação Básica.

Dessa forma, os(as) formadores(as) pesquisadores(as) enriqueceram o processo formativo associado à pesquisa, valorizando as reflexões confrontadas com as teorias e as práticas, gerando uma nova práxis, em que eles fossem “[...] capazes de desenvolverem as competências e habilidades para que os professores investiguem a própria atividade docente, e a partir dela, constituam os seus saber-fazer docentes, num processo contínuo de construção de novos saberes” (PIMENTA, 2006, p. 35), isto é presente em todo o processo e notório nos relatórios, nas fotos, vídeos e nos textos produzidos por eles/elas.

³⁷ Turma 1 e 2 funcionaram na sede da Escola Normal Superior UEA em Manaus (Turma 1- cursista dos municípios de: Anori, Careiro, Novo Aripuanã, Manaus. Turma 2 – cursistas dos municípios de: Nova Olinda do Norte, Iranduba); Turma 3 funcionou no Centro de Ensino Superior de Itacoatiara da UEA (cursistas dos municípios de: Itacoatiara, São Sebastião do Uatumã, Maués, Uruará); Turma 4 funcionou no Centro de Ensino Superior de Parintins UEA (cursistas dos municípios de: Parintins, Nhamundá, Boa Vista do Ramos, Barreirinha); Turma 5 funcionou no Centro de Ensino superior de Tefé UEA (Cursistas do próprio município).

Quanto à formação dos participantes do Curso de Capacitação/Especialização, segundo o Relatório Final do Curso (2014), era de 147 (cento, quarenta e sete) graduados e 22 (vinte e dois) com cursos técnicos em agrotécnico ou cursando o curso superior, em licenciatura ou na área agrária. Aqueles participantes eram professores/as, educadores/as e coordenadores/as, que tinham a seguinte formação escolar/acadêmica, conforme os dados indicados no diagnóstico da pesquisa em janeiro de 2011, aqui expresso no Gráfico I:

Gráfico I – Formação dos Cursistas



Fonte: Diagnóstico do Curso de Capacitação e Especialização em Educação do Campo ênfase Projovem Campo Saberes da Terra – convênio UEA/FNDE/MEC-Secadi (2011).

O Gráfico I revela que, apesar da matriz curricular do Projovem Campo ser centrada nas 5 (cinco) áreas do conhecimento (Ciências Humanas; Ciências Agrárias, Linguagens, Ciências da Naturais e Matemática), predominava entre os cursistas a formação nas Ciências Humanas, especialmente na Formação de Professores(as) nos Cursos: Normal Superior e Licenciatura em Pedagogia. Porém, é bom lembrar que a Formação desses profissionais no Estado do Amazonas, vem sendo realizada desde final do século XX e início dos anos de 2000, através de vários convênios, ou melhor, Programas desenvolvidos pelas universidades públicas (UFAM/UEA), em parceria com os governos municipais e estadual, com justificativa de atenderem à exigência do art. 62 da LDB nº 9.394/96. Assim, pode-se citar o

Proformar/UEA e PEDEF/UFAM³⁸, quanto às outras licenciaturas algumas são oriundas deste período do PEDEF/UFAM. Já nos anos de 2010, a política que vem atendendo este segmento é do governo federal, em parceria das universidades, com o Programa PARFOR/MEC.

Este fato fez com que durante a discussão da elaboração do PPP do Curso, os participantes do Grupo optassem pelo Curso de Especialização em *Lato Sensu*, como também oferecesse o Curso de Capacitação, simultaneamente, para aqueles que não possuíam ensino superior. Este fato demonstra no objetivo geral, do PPP do Curso: *Contribuir na formação continuada de professores do campo, através da implantação, implementação e avaliação de um curso de especialização e capacitação em Educação do Campo, com ênfase no Projovem Campo Saberes da Terra*. Ressalta-se que o Curso teve sua elaboração no sentido de atender à proposta nacional, assim como valorizar os profissionais que estavam envolvidos na e com a formação de 1.200 (hum e duzentos) jovens agricultores(as) familiares no Projovem Campo Saberes da Terra.

O que se pode dizer que o contexto da pesquisa ocorreu dentro de alguns momentos de convergências, atritos, conflitos abertos. No entanto, todos os problemas que foram surgindo fortaleceu o GEPEC, ou melhor, a equipe formadora para articular, junto a Reitoria da UEA apoio para viabilizar todo o trabalho de forma transparente e dentro dos prazos, atraindo visibilidade para o tema da Educação do Campo no Estado e, particularmente na ENS/UEA.

Ainda durante a realização da formação, os Movimentos Sociais do Campo, presentes no Colegiado do Desenvolvimento Territorial do Baixo Amazonas, no dia 15 de agosto de 2012, encaminharam a solicitação do Curso de Especialização em Educação do Campo, das Águas e das Florestas em Pedagogia da Alternância, ao Magnífico Reitor da época³⁹, projeto aprovado pelas instâncias do ENS e pelo Conselho Universitário da UEA. Também, naquele período, realizou-se, em conjunto com a Reitoria o I Encontro interno com a presença de vários convidados para traçar as metas da Educação do Campo na UEA, no mês de abril de 2013. Todas atividades tinham como pano de fundo o GEPEC, que com os momentos de tensões e harmonia, foi amadurecendo politicamente para poder realizar a Pesquisa-Ação no processo formativo dos(as) Professores(as) do campo.

³⁸ Programa Especial de Formação Docente da Universidade Federal do Amazonas.

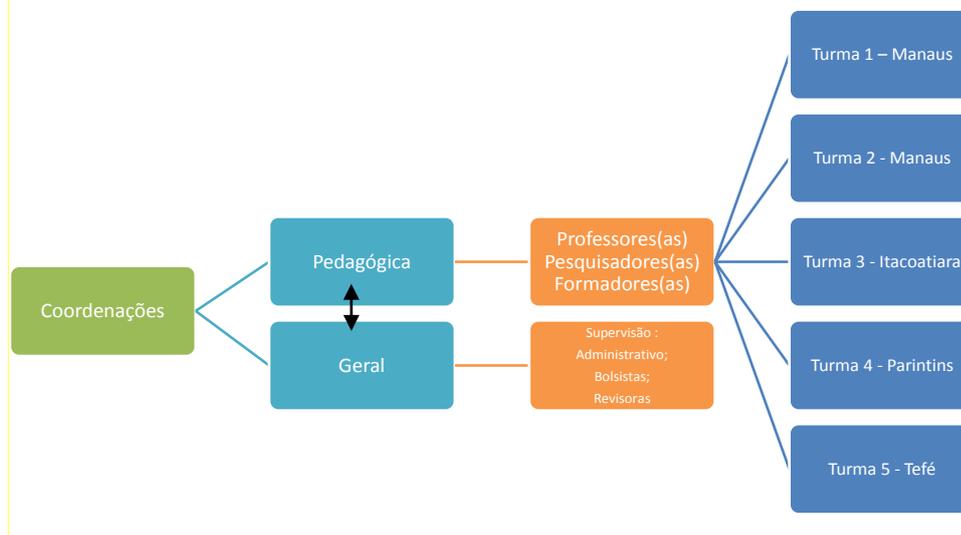
³⁹ Prof. Dr. José Aldemir de Oliveira.

4.3 A participação no processo de construção dos aspectos teóricos e metodológicos da formação de professores(as)

A partir do contexto exposto, anteriormente, o GEPEC focou nas dificuldades e nos problemas, no sentido de que não tornassem empecilhos, e sim o desafio para materialização da proposta de Formação Contínua de Professores(as) da Educação do Campo no Amazonas, uma vez que tinha como suporte a Pesquisa-Ação, que proporciona estreita relação da formação dos sujeitos envolvidos no processo formativo, com circunstâncias existentes e com as que poderiam vir a surgir. Tendo a pesquisa o papel de intervir, de forma coletiva, utilizando os conhecimentos teóricos, numa perspectiva da reflexão crítica para uma práxis transformadora. Aqueles sujeitos foram 2 (dois) tipos de formadores(as): 1º) Professores(as) pesquisadores(as) do GEPEC/UEA e convidados; 2º) Professores(as)/ educadores(as)/ coordenadores(as) locais em formação vinculados a SEDUC/AM. O primeiro, denominado de equipe formadora, e o segundo de equipe dos cursistas, para evitar confusão durante a leitura do texto.

Todo o processo não se deu ao mesmo tempo. Teve-se que fazer uma espécie de divisão das atividades, para que todos participassem dos estudos, das discussões, das decisões, da realização e da avaliação. No primeiro momento, conforme citado, houve a parceria da SEDUC, e a participação de aproximadamente 50% de professores(as) da ENS (ATAS DOS ENCONTROS, 2009 e 2010). Com a saída desses profissionais, em função da possibilidade do acúmulo de bolsas do FNDE por causa do PARFOR, solicitou-se, da direção da ENS, que colocasse em ponto de pauta da reunião do Colegiado de Professores(as), a indicação e aprovação das coordenações (geral e pedagógica), dos(as) professores(as) formadores(as) para oficializar a organização da estrutura funcional do Curso (ORDEM DE SERVIÇO Nº 010/2011/ENS/UEA). Decorrente disso, assim ficou organizado o Curso conforme a Figura XV.

Figura XV - Estrutura Organizacional do Curso



Fonte: Curso de Capacitação/Especialização em Educação do Campo ênfase Projovem Campo Saberes da Terra (2011)

Esta estrutura permitiu, no primeiro momento, o diálogo com a equipe no sentido horizontal, facilitando as discussões, decisões etc., além da compreensão do papel e da responsabilidade de cada membro da Equipe Formadora. A partir desse entendimento, trabalhou-se para viabilizar as propostas que se entrecruzam com a do PPP Projovem Campo Saberes da Terra e a do PPP do Curso do convênio.

Para facilitar o entendimento da necessidade da organização da equipe formadora do GEPEC, adotaram-se os objetivos específicos como eixos condutores, para se fazer a divisão das atividades e das precisões que se teria de enfrentar, concretamente. Para facilitar o entendimento, optou-se em demonstrar por meio do Quadro V.

Quadro V – Eixos Temáticos do Projovem Campo Saberes da Terra e Objetivos Específicos do Curso

Eixos Temáticos do Projovem Campo	Objetivos Específicos do Curso
<ul style="list-style-type: none"> • Agricultura Familiar: Identidade, cultura, gênero e etnia; 	Problematizar os fundamentos de identidade, cultura, gênero e etnia que norteiam os saberes e fazeres do homem/mulher do campo, adotando como princípio dialógico os processos e produtos oriundos da agricultura familiar;
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Educação de Jovens e Adultos</i> (Não é eixo e sim modalidade de ensino) 	Compreender as concepções da Educação de Jovens e Adultos fazendo ligação com a realidade do campo;
<ul style="list-style-type: none"> • Sistemas de Produção e Processos de Trabalho no Campo 	Aprofundar conhecimentos sobre os Sistemas de Produção e processos de trabalho no campo;
<ul style="list-style-type: none"> • Cidadania: Organização social e políticas públicas, 	Refletir a respeito dos conceitos de cidadania, organização social e política, através de paralelo estabelecendo com a realidade educacional do campo;
<ul style="list-style-type: none"> • Economia Solidária 	Dominar fundamentos e procedimentos sobre o processos e produtos caracterizadores da Economia Solidaria;
<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento Sustentável e Solidário com Enfoque Territorial 	Ampliar conhecimentos sobre Desenvolvimento Sustentável e Solidário com enfoque Territorial, para efeito de aplicação, através de práticas pedagógicas alternativas que envolvam a escola e comunidade. (PPP CURSO/CONVÊNIO, 2008. p. 4).

Fontes: PPP Projovem Campo Saberes da Terra / PPP Curso de Capacitação/Especialização em Educação do Campo ênfase Projovem Campo Saberes da Terra – convênio UEA/FNDE/MEC-Secadi (2008).

É perceptível que os Eixos Temáticos do Projovem estão interligados ao Curso de Formação de Professores(as) do convênio. Estes objetivos estão presentes nas 13 (trezes) disciplinas, que são: 1) Políticas Sociais Públicas, Cidadania e Educação de Jovens e Adultos; 2) História da Educação do Campo; 3) Geografia e Conjuntura Agrária do Campo; 4) Produção Textual Técnica e Científica; 5) Docência do Ensino da Língua Portuguesa; 6) Metodologia da Pesquisa Científica; 7) Transversalidade e Elementos da Floresta; 8) Ensino de Ciências em Ambientes não Formais; 9) Estratégias para o Ensino de Ciências; 10) Matemática e Transversalidade na Educação do Campo; 11) Sustentabilidade e Alfabetização Ecológica; 12) Fundamentos de Economia Solidária; 13) Projeto Transdisciplinar Saberes da Terra.

Cada disciplina, com sua ementa, relacionava-se com os eixos temáticos do PPP do Projovem Campo (como mais adiante será tratar - no próximo subtópico). Diante disto é que se deu a divisão da equipe formadora para realização dos trabalhos administrativos, de estudo, de pesquisa, de produção do material didático (livros), orientação, ou seja, de formação dos cursistas como também da própria equipe formadora. Nesse sentido, compartilha-se com Zainko (2006), quando afirma que é no contexto da produção do conhecimento enquanto

ciência, que se constrói o processo de formação, sendo o(a) professor(a) o seu próprio protagonista da aprendizagem. Mas, para isso, é necessário, “[...] criar as condições para a uma aprendizagem contínua, que possa reforçar a autonomia do docente para aprender permanentemente, aperfeiçoando as suas competências intelectuais e técnicas, de forma a transformá-la no legítimo gestor do seu processo de aprendizagem” (ZAINKO, 2006, p. 195).

A partir disso, o Curso de formação procurou organizar os grupos, para que se inter-relacionassem durante os encontros mensais, para atender à expectativa de formação. Os encontros tinham a carga horária de 40h, divididas em 32h de estudos/produção do material de forma coletiva, como também por área de conhecimento e 8h para discussões e encaminhamentos nos encontros presenciais com as coordenações. Isto não impedia que os grupos também se reunissem por áreas de conhecimento (Linguagem; Ciências Humanas; Ciências Agrárias; Ciências Naturais e Matemática), quando tivessem suas atividades em conjuntas no espaço da universidade. Os encontros mensais foram definidos num calendário anual, para evitar qualquer contratempo na agenda dos membros da equipe, sendo esses encontros momentos de socializações das produções e das avaliações do processo formativo do Curso.

Os momentos significativos davam a equipe de formadores(as) visão do todo, principalmente das 5 (cinco) turmas, dos 14 municípios. Tais momentos compreenderam desde as questões administrativas, para viabilizar diárias, passagens, bolsas etc., que em muitas circunstâncias tiveram o peso da burocracia institucional na liberação das verbas para implementar essas ações, o que comprometia a sua fluidez. Outros momentos estavam voltados para as questões de ensino/aprendizagem, dentre outras que, por ventura, tornavam-se ponto necessário para melhorar a formação dos cursistas. Participavam, expondo como avaliavam o desenvolvimento do processo formativo dos professores(as), educadores(as) e coordenadores(as) locais de suas responsabilidades, percebendo se estavam participando com entusiasmo, se compreendiam o processo, ou estavam na formação por obrigação em função da política do Projovem Campo Nacional, que vinculava aquela formação como critério para atuar na turma; propunham mudanças, mesmo que fossem assuntos considerados simples. Orientou-se para ouvir e valorizar as falas dos participantes, principalmente em relação aos Tempos: Universidade e Comunidade, para que, posteriormente, fosse feita avaliação e as possíveis alterações, conforme a necessidade dos cursistas, mas tendo às propostas dos dois PPPs como metas principais.

A escuta de todas as atividades, realizadas nos Tempos (Universidade e Comunidade) eram fundamentais gerando diálogos, principalmente em relação às ações teóricas e práticas, fazendo com que fossem refletidas por todos. Pois, na Educação do Campo a relação entre sujeito-objeto está hibridada colocando o sujeito diante das “[...] suas limitações e possibilidades. Implica em assumir uma postura de que quanto mais conhecemos, mais precisamos conhecer aquilo que dizemos que conhecemos. O autoconhecimento é fundamental para recriar as novas possibilidades de vida no campo” (JESUS; MOLINA, 2004, p. 125). Desta forma, os(as) professores(as) pesquisadores(as) formadores(as) apresentavam todos os meses nos encontros, durante o círculo de diálogo, todas as questões ocorridas, além de entregarem seus relatórios, à coordenação. Sugeriram alterações para novos encaminhamentos, de forma livre e autônoma, para melhorar a formação dos cursistas, como também ajudavam o próprio formador(a) a melhorar sua práxis. Neste sentido, citar-se Barbier (2004, p. 54) que diz o seguinte:

[...] a pesquisa-ação reconhece que o problema nasce, num contexto preciso, de um grupo em crise. O pesquisador não o provoca, mas constata-o, e o seu papel consiste em ajudar a coletividade a determinar todos os detalhes mais cruciais ligados ao problema, por uma tomada de consciência dos atores do problema numa ação coletiva.

A própria estrutura organizacional do Curso, em grupos pequenos, permitiu que ocorresse a compreensão do processo educativo por toda a equipe formadora, fazendo com que agissem coletivamente, porém com ações divididas. Assim, deu-se a composição da equipe formadora: Coordenações geral e pedagógica eram compostas por professores(as)/pesquisadores(as) do GEPEC/ENS/UEA e convidados de outros grupos e programas de pós-graduação. A coordenação geral tinha a função de dialogar com: FNDE; MEC/Secadi; SEDUC; Movimentos Sociais; Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa; Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários, Pró-Reitoria de Administração; Direção da Escola Normal Superior e outros.

A referida coordenação tinha o papel de articulação política, tanto interna como externa, também orientava as atividades da Supervisão, visto que eram trabalhos interligados às questões administrativas, viabilizando o processo formativo do Curso. Apesar dela ter um papel político para viabilizar a discussão sobre a temática, sempre buscava, antes de qualquer

ação, chamar o coletivo para informar e juntos, refletirem para realizar os próximos passos a serem dados. Uma vez que, a Pesquisa-Ação explica, interage com a realidade, busca solucionar com ações concretas, esclarece a situação, mas, “[...] não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo): pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o nível de consciência das pessoas e grupos [...]” (THIOLLENT, 2007, p. 19). Foi nesta perspectiva que se buscou incentivar a participação, no intuito de democratizar todo o percurso formativo.

A coordenação pedagógica, era o “coração” de toda a Formação Contínua de Professores(as) do Curso, e tinha a incumbência de aprofundar os estudos da matriz curricular do PPP do Projovem Campo, fazendo relação com as ações do PPP do Curso, para subsidiar a discussão com toda equipe, além de ser uma espécie de suporte para auxiliar na discussão da pesquisa, principalmente em relação à interdisciplinaridade e à transdisciplinaridade no processo de formação. No entanto, houve vários atrasos na assinatura do convênio e, conseqüentemente, no repasse do recurso financeiro, por parte do FNDE para UEA, gerando alteração no cronograma das atividades dos diferentes Tempos (universidade /comunidade). Esta situação fez com que as coordenações pedagógicas assumissem outras tarefas na ENS e na Reitoria da UEA, deixando sobre os cuidados da coordenação geral todas as suas incumbências, fato aceito pelo grupo, em decorrência da possível entrada de membros que não tinham nenhuma identidade com a proposta da Educação do Campo. A estrutura do funcionamento do Curso, na prática, assim ficou configurada conforme a Figura XVI.

Figura XVI - Estrutura de Funcionamento do Curso



Fonte: Elaborado pela Pesquisadora no Processo de Construção da Tese (2014).

A referida estrutura foi mais acessível facilitando o envolvimento da equipe formadora. Devido a isso, a coordenação geral passou desempenhar o papel de agrupar e de incentivar a equipe, e de proporcionar encontros que fizessem com que todos compreendessem o processo formativo, para poder auxiliar durante a formação. Até porque os(as) professores(as) pesquisadores(as) formadores(as) eram os que estavam responsáveis por ministrar as questões teóricas no Tempo Universidade e orientar as pesquisas do Tempo Comunidade, realizadas pelos(as) professores(as), educadores(as) sob a supervisão dos(as) coordenadores(as) locais nas escolas das comunidades.

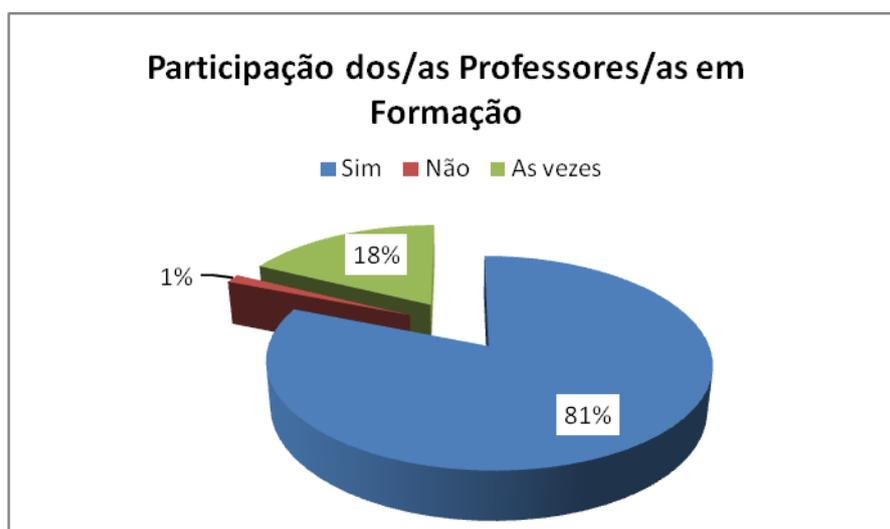
Os(as) professores(as) pesquisadores(as) formadores(as) foram imprescindível neste processo formativo, pois, ministraram e produziram, com a ajuda de alguns convidados, 13 (trezes) livros⁴⁰ e orientaram as pesquisas, que culminaram com o Trabalho de Conclusão de

⁴⁰ Livros: Políticas Sociais Públicas, Cidadania e Educação de Jovens e Adultos do Campo; Fundamentos da Educação do Campo e o Trabalho Pedagógico; Produção Textual: Algumas reflexões para a Formação do(a) professor(a) do campo; Metodologia da Pesquisa em Educação: Estudo para auxiliar na Formação de Professores(as)/Educadores(as) do campo; Transversalidade Como Prática Pedagógica: Reflexões para auxiliar na formação de professor(a) e educador(a) do campo; No prelo: Dialogando com Saberes da História, da Geografia e da Conjuntura Agrária na Formação do(a) Professor(a) da Educação do Campo; Ensino de Ciências em Ambientes Não Formais: Dialogando com a formação de professores(as)/ Educadores(as) do campo; Matemática e Transversalidade na Educação do Campo; Estratégia, Métodos, Técnicas e Planejamento do

Curso (TCC) e, em algumas vezes foram até as escolas das 33 comunidades, dos 14 municípios (Anori, Careiro, Novo Aripuanã, Manaus, Nova Olinda do Norte, Iranduba, Itacoatiara, São Sebastião do Uatumã, Maués, Urucará, Parintins, Nhamundá, Boa Vista do Ramos, Barreirinha e Tefé). Todas essas ações foram discutidas no coletivo e expostas durante as atividades dos tempos. Procurava-se, sempre, saber o que havia de positivo e de negativo, fazendo com que cada professor(a) pesquisador(a) formador(a) ouvisse a turma para que, nos encontros pedagógicos mensais, pudessem avaliar e propor alterações nos encaminhamentos das ações do Curso. Isto nos reporta a Pistrak (2008, p 26), quando diz em seu livro Fundamentos da Escola do Trabalho, que é “[...] preciso que cada educador se torne um militante social ativo [...]”.

A participação tornou-se o ponto forte do processo formativo, como é perceptível no Gráfico II.

Gráfico II – Participação dos Professores/as em Formação no Curso



Fonte: Avaliação do Curso de Capacitação/ Especialização em Educação do Campo ênfase Projovem Campo Saberes da Terra – convênio UEA/FNDE/MEC-Secadi (2012).

A participação foi marcante, conforme expresso no Gráfico II, por parte dos(as) professores(as), educadores(as) e coordenadores(as) locais durante a formação, como também

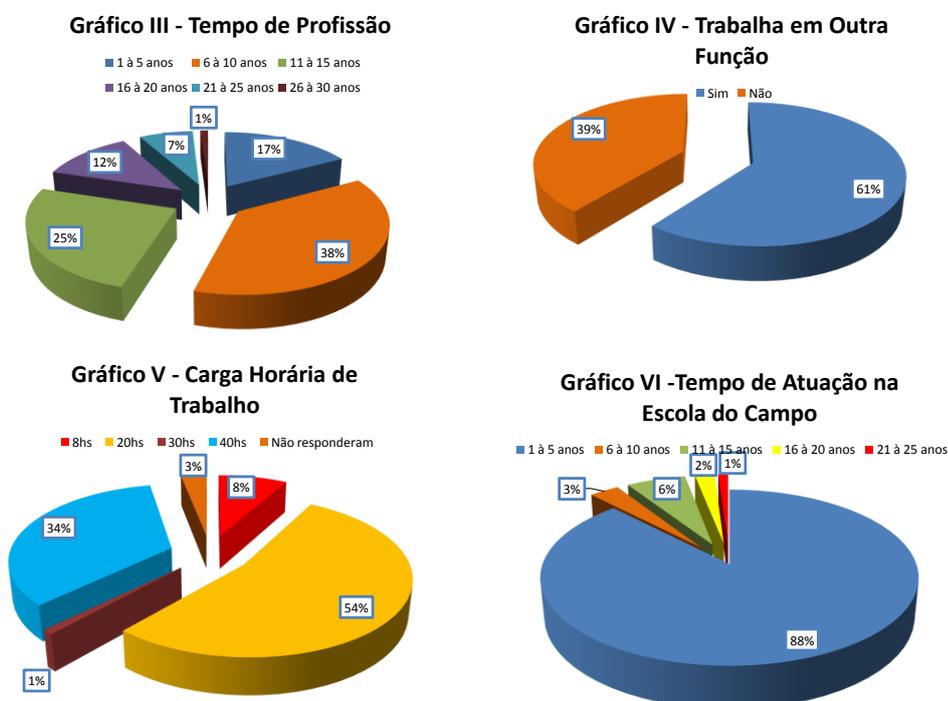
pela equipe formadora. Foram realizados 3 (três) seminários⁴¹, com discussões sobre as temáticas que envolviam a Educação do Campo, Formação de Professor(a), Políticas Públicas e Projovem Campo Saberes da Terra, que contou com palestras, oficinas, relatos de experiências, apresentações de pesquisas e defesas dos TCC. Também tivemos 13 (trezes) Tempos Universidades/Comunidades, sendo o primeiro no mês de janeiro de 2011. Nesse momento foi aplicado em todas as 5 (cinco) turmas o diagnóstico, com 14 (quatorze) perguntas⁴² semiabertas e estruturadas. As referidas questões deram à equipe do GEPEC/ENS/UEA, suporte para visualizar os problemas e as expectativas dos cursistas, facilitando o conhecimento sobre os(as) professores(as), educadores(as) e coordenadores em formação, para viabilizar o andamento da formação deles(as) no Curso.

Foi possível constatar algumas informações sobre os cursistas em relação à profissão, o tempo de trabalho, a fim de se pensar como seria o desenvolvimento da formação oferecida de fato, uma vez que eles/elas estavam diretamente realizando a formação com os jovens das turmas do Projovem Campo Saberes da Terra, nas escolas das comunidades. Desta forma, constatou-se os seguintes dados, vejam os Gráficos III, IV, V e VI.

⁴¹ I Seminário Formação de Professor(a) e o Projovem Campo Saberes da Terra, 21 e 22 de dezembro de 2010, na ENS/UEA. II Seminário “Educação do Campo e Agricultura Familiar, Identidade, Cultura, Gênero e Etnia” realizado 4 de abril de 2011, na realidade ele deu-se de forma simultânea nos 4 polos aonde ocorria as atividades do tempo universidade nas unidades da UEA, nos municípios de Manaus, Itacoatiara, Parintins e Tefé. III Seminário “Política de Formação de Professor do Campo: Compromisso e Práticas Pedagógicas”, em 18 e 19 de dezembro de 2012, na cidade de Manaus, na Reitoria e na ENS/UEA.

⁴² Quanto tempo você é professor(a)? Quanto tempo você é professor(a) do Campo e do Projovem Campo? Você exerce outra função? Qual? Qual a sua formação do 2º grau? Qual a sua graduação? Qual a comunidade que atuou no Projovem Campo? Você já tem curso de especialização ou outro curso de pós-graduação? Qual? Qual a sua carga horária de trabalho semanal de trabalho? Qual a sua opinião sobre o curso? Comente: Qual a sua motivação em participar do curso? O que você espera desse curso? Que transporte utiliza para chegar a comunidade? E quantas horas levam para chegar? A informação quanto ao curso tem sido divulgação com antecedência para a realização por parte da secretaria de educação?

Gráficos III – IV – V – VI – Professor(a) e Educador(a) do Campo no Projovem Campo



Fonte: Diagnóstico do Curso de Capacitação/Especialização em Educação do Campo ênfase Projovem Campo Saberes da Terra – convênio UEA/FNDE/MEC-Secadi (2011).

Os dados do Gráfico III expressam o tempo de profissão dos cursistas, fica visível se juntar os 25% (11 a 15 anos) e 38% (6 a 10 anos), que, juntos, somam 63%, ou seja, são profissionais que atuam já algum tempo no magistério em seus municípios e que estavam pela primeira vez participando de formação específica para atuarem na Educação do Campo. Dessa forma, podemos contatar que esses profissionais (cursistas) foram formados em seus cursos (Magistério/ Normal Superior/ Licenciatura em Pedagogia etc.) na lógica da Racionalidade Técnica, como pitadas da pedagogia tradicional.

O Gráfico IV dá uma ideia da vida dos cursistas, no sentido do tempo, para planejar, pesquisar, estudar sobre o trabalho pedagógico no Projovem Campo, uma vez que 61% deles/delas estavam ligados a outro trabalho, além de estarem naquele momento envolvidos com sua própria formação no Curso de Capacitação/Especialização, o que representava uma verdadeira pressão para eles/elas, quem mais pressionassem teria atenção. Assim, optou-se em

realizar no tempo universidade os estudos associados aos eixos temáticos, com as dinâmicas com uso de recursos didáticos que se orienta o ensino e a aprendizagem dos jovens agricultores(as) do programa, deu-se mais ênfase nas metodologias do que nas questões teóricas, procurando-se dividir, meio a meio, os materiais didáticos utilizados nos tempos universidades, durante as realizações das disciplinas do Curso.

Apesar de o Gráfico V apresentar que os cursistas possuíam uma carga horária de trabalho semanal de 20h, considerassem somente o trabalho do Projovem Campo, que ocorria aos sábados e nos domingos, os mesmos tinham muitas dificuldades nas atividades quando precisavam estar durante os dias da semana nas comunidades, até porque a maioria deles/delas viviam na sede dos municípios, já se contrapondo a ideia da Educação do Campo, que aponta que professores(as) do campo devem residir nas comunidades, em que trabalham ou vice-versa.

O Gráfico VI, que faz referência ao tempo de atuação na escola do campo, ou melhor, não é na Educação do Campo, mas sim na escola rural⁴³ que por muito tempo foi o modelo para formar as pessoas do campo. Os dados apontam que o tempo de trabalho é pequeno, fato importante que significou que estamos diante de um grupo que poderia vir a entender a proposta sem muita resistência no sentido do fazer pedagógico.

Tinham uma participação ativa demonstrando interesse nas atividades durante as atividades presenciais, pois tudo exigia aprofundamento de estudos, e como parte deles(as) estavam envolvidos em outro trabalho, com uma carga horária puxada para realizar a formação do curso em serviço, tinham muitas vezes de pagar para outro profissional ficar no lugar trabalhando, enquanto iam estudar nos municípios polos (Manaus, Itacoatiara, Parintins e Tefé), aonde ocorriam as atividades.

Essas questões foram tratadas na coordenação durante os vários encontros pedagógicos, decidindo-se que se iria entregar a todos os participantes da formação uma declaração de participação nos dias em que estavam no Tempo Universidade, e também fez-se uma carta endereçada aos 14 (quatorze) Secretários de Educação Municipal, informando

⁴³ MOURAO, Arminda R. Botelho & FONSECA, Rosa Maria. A Educação do Campo: Uma realidade construída historicamente. Livro: *Educação do Campo: Epistemologia e práticas*. (Org) GHEDIN, Evandro. São Paulo. Cortez, 2012.

sobre a importância da participação da formação dos(as) professores(as), e apresentando-se o cronograma do curso, que geralmente era na primeira semana do mês (terça-feira, quarta-feira e quinta-feira), porque os cursistas desenvolviam suas atividades de 20h/a no final de semana na escolas das 33 comunidades. Todas essas questões foram discutidas e aprovadas por eles(as), com aval da SEDUC/AM, contudo, quando a GEC/SEDUC/AM passou a se ausentar, e não se teve mais como tratar ficando os(as) coordenadores(as) locais responsáveis em conversar com a direção da escola, aonde o cursista tivesse lotado, diretamente com o(a) gestor(a) da escola.

Na realidade quando se fala de Educação do Campo, não é simplesmente troca de nomenclatura e sim outra abordagem teórica e metodológica, que envolve o currículo integrado e contextualizado, relacionando no mundo do trabalho do campo e a cultura dos sujeitos. Por isto, a formação de professores(as) é contínua, tendo sua concretude na teoria pedagógica da Racionalidade Crítica, levando em consideração a intersubjetividade neste processo formativo. Diante desta, é perceptivo que o sistema de ensino desconhecia a essência da Educação do Campo e, se soubessem não iriam abrir as portas, por ser uma proposta que vai contra o modelo histórico de exploração dos sujeitos do campo. Concorda-se com Munarim (2011), quando diz que o poder político mesmo sem saber ao certo o que é Educação do Campo, está declarado uma disputa de território, principalmente porque uma vez entendida e consciente os sujeitos do campo tomariam suas vidas e suas opções rompendo com o controle do Estado sobre eles/elas, que seria uma ameaça aos governantes e seus aliados latifundiários.

Pode-se dizer que foram tantos problemas no decorrer da formação, mas como a formação do Curso deu-se na abordagem da Pesquisa-Ação, iniciando-se com a aplicação do diagnóstico, como foi citado nos gráficos anteriormente, proporcionou conhecer-se melhor os(as) professores(as), educadores(as) e coordenadores(as) locais e suas expectativas. Como é possível verificar nas posições deles(as) na seguinte pergunta: *O que você espera do curso?* Selecionaram-se algumas para exposição que são:

O Curso é de grande relevância, pois, além de contribuir para o currículo e a formação profissional, essa modalidade de ensino abre as portas para o futuro, para que possamos resgatar a cultura e os valores dos povos camponeses (Professor de município Itacoatiara – Turma 3);

Garantir a partir dessa experiência e aperfeiçoamento, novas oportunidades de trabalho na área da Educação do Campo. (Coordenadora Local no município de Boa Vista do Ramos – Turma 4);

Espero novas oportunidades e valorização. (Professor do município de Tefé – Turma 5);

Que as políticas públicas, voltadas para o campo sejam de fatos realizados. (Professora do município de Barreirinha – Turma 4);

Que continue abrindo meus horizontes do conhecimento para possa ver mais além e veja os problemas como realmente são e ajude a encontrar soluções. (Professora no município de Iranduba – Turma 2);

Espero novos conhecimentos e novas formas de aplicar de melhorar as minhas práticas pedagógicas na área educacional do campo. (Professora município de Nova Olinda do Norte – Turma 1).

As falas selecionadas são as mais significativas, ao expressarem a expectativa em relação ao Curso de formação que estavam tendo, quando associados à valorização da profissão de professor(a) no sentido do reconhecimento, pois, sabe-se que a profissão de professor(a) a cada dia mais vem sendo desvalorizada, no sentido social, moral, econômico e cultural, que para Nunes (2007) significa que o/a professor(a) ao vender sua força de trabalho se transforma em mercadoria, ou seja, tornar-se objeto de oferta e de procura. Como nos municípios existe uma escassez de emprego, logo existem muitos profissionais à disposição do mercado. Nesse sentido, interpreta-se que os cursistas estavam esperançosos com a formação em relação à valorização de sua titulação.

Outro ponto levantado é a importância da formação dos(as) jovens agricultores(as) pela oportunidade de uma educação voltadas para realidade do campo. Observa-se que, durante o Curso, nas atividades realizadas, expressavam, por várias vezes, que eram esquecidas tanto quanto os sujeitos do campo. Desta forma, a participação no trabalho docente no Programa do Projovem Campo, garantia a formação deles associada a uma nova prática, comprometida com seu papel social, sem desvincular da valorização de seu trabalho, legitimando a Educação do Campo, como concepção que viabiliza a formação de seus sujeitos (BELTRAME; CARDOSO; NAWROSKI, 2011).

Também é perceptível em algumas falas, a ideia da formação em uma única direção, em que o(a) professor(a) é o sujeito do conhecimento e os(as) educandos objetos vazios que devem receber o conhecimento para melhorar sua vida. Trata-se de uma concepção oriunda

das políticas públicas em que a educação é tida como doação dos governantes para a população desfavorável, que comunga com a visão da filosofia da educação redentora e da pedagogia tradicional, que até hoje temos enfrentado como resistência em todos os espaços da educação brasileira, especialmente na escola do campo.

O que foi bem evidenciado, ao longo da formação, atendendo às expectativas dos cursistas, é que todas as situações adversas que existiram no decorrer do Curso proporcionaram a participação coletiva na formação enquanto aprendizagens de conteúdos teóricos, metodológicos e de vida, estando associados ao contexto político, social, econômico e cultural, todos entrelaçados na realidade amazônica e de suas populações “[...] tradicionais locais, como os caboclos, ribeirinhos, povos indígenas e quilombolas, possuem com as regiões em que vivem e se reproduzem [...], ou melhor, a diversidade cultural” (LIRA; COSTA; FRAIXE; WITKOSKI, 2014, p. 72).

4.4 A interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade foram vivenciadas durante o processo formativo do Projovem Campo Saberes da Terra

O processo formativo do Curso de Capacitação/Especialização em Educação do Campo ênfase Projovem Campo Saberes da Terra, trabalhou com o Eixo Articulador “Agricultura Familiar e Sustentabilidade” e com os mesmos 5 (cinco) Eixos Temáticos⁴⁴ do PPP do Projovem Campo Saberes da Terra. Fato que fez com que os procedimentos metodológicos também se articulassem com as 13 (trezes) disciplinas⁴⁵, cada uma com 30 h/a, referente ao Tempo Universidade.

O uso do termo disciplina⁴⁶ foi empregado para facilitar a circulação interna nos Conselhos da UEA, conforme citado anteriormente, além de que naquele momento uma boa parte dos(as) professores(as) formadores(as) que não tinham clareza do que representava o

⁴⁴ Agricultura Familiar: Cultura, Identidade, Etnia e Gênero; Sistemas de Produção e Processos de Trabalho no Campo; Cidadania, Organização Social e Políticas Públicas; Economia Solidária; e Desenvolvimento Sustentável e Solidário com enfoque Territorial.

⁴⁵ Políticas Sociais Públicas, Cidadania e Educação de Jovens e Adultos; História da Educação do Campo; Geografia e Conjuntura Agrária do Campo; Produção Textual Técnica e Científica; Docência do Ensino da Língua Portuguesa; Metodologia da Pesquisa Científica; Transversalidade e Elementos da Floresta; Ensino de Ciências em Ambientes não Formais; Estratégias para o Ensino de Ciências; Matemática e Transversalidade na Educação do Campo; Sustentabilidade e Alfabetização Ecológica; Fundamentos de Economia Solidária; Projeto Transdisciplinar Saberes da Terra.

⁴⁶ Japiassu (1976), diz que uma das características da disciplina, é que ela estabelece uma espécie de ângulo, ou melhor, ela delimita e domina uma área de estudo, que passa ser de seu domínio, de sua fronteira que a constitui, é também o termo é empregado para o ensino de uma determinada ciência em uma área do conhecimento.

rompimento com o trabalho docente através de disciplina, até porque é uma situação secular. Este fato fez com que fossem realizados estudos e círculos de diálogos, para podermos romper com a concepção do trabalho através de disciplina, pois a mesma gera ideia e prática da fragmentação do conhecimento, por áreas isoladas, individualizando as ações pedagógicas no processo formativo.

Como trabalhava-se com a Formação Contínua de Professor(a), na perspectiva da Educação do Campo, que vem da vertente do materialismo histórico dialético, que reconhece que o conhecimento é decorrente das relações históricas e sociais do mundo do trabalho dos sujeitos e, que esse conhecimento faz conexão com todas as áreas do conhecimento humano. (SAVIANI, 2005; GASPARIN, 2007). Logo, o que se estuda na Educação do Campo envolve as dimensões conceituais, científicas, históricas, econômicas, ideológicas, políticas, culturais, educacionais que são explicitadas no processo de formação, que se liga à forma como o ensino e a aprendizagem ocorrem. Comunga-se com Saviani (2005, p. 3), quando ele expõe que é preciso superar esta divisão, porque o “[...] mundo das divisões do conhecimento [...], proporcionam a perda da totalidade [...]”.

O Curso foi dividido em blocos de disciplinas relacionadas aos Eixos: Articulador e Temáticos, buscando fazer a interligação entre eles através dos Tempos Universidade e Comunidade, dos seminários utilizando sempre a ideia do todo entrelaçado com as áreas e com as disciplinas. Como é possível observar no Quadro VI:

Quadro VI - Matriz Curricular do PPP do Convênio UEA/FNDE/MEC-Secadi

EIXO ARTICULADOR	EIXO TEMÁTICO	ÁREAS DE (A C) CONHECIMENTO					BLOCO DE DISCIPLINAS	CARGA HORARIA
Agricultura Familiar e	1.Agricultura Familiar, Identidade, Cultura e Etnia.	1.	2	3.	4.	5.	Políticas Sociais Públicas, Cidadania e Educação de Jovens e Adultos.	30
		L	C	C	C	C	História da Educação do Campo.	30
		I	I	I	I	I	Geografia e Conjuntura Agrária do Campo.	30
	SEMINÁRIO	G.	N	N	N	N	TEMÁTICO	10
		C	I	I	I	I	Produção Textual Técnica e Científica.	30
	2.Sistemas de produção e Processos de Trabalho no Campo	Ó	A	A	A	A	Matemática e Transversalidade na Educação do Campo.	30
		D	S	S	S	S	Metodologia da Pesquisa Científica.	30
		I	H	N	E	A		
	G	U	A	X	G			
	S	M	T	A	R			

Sustentabilidade	3. Cidadania, Organização Social e Políticas Públicas.	E S U A S T E C N O L Ó G I A	A N A S	U R A S	T A S	Á R I A S	Transversalidade e Elementos da Floresta.	30
							Ensino de Ciências em Ambientes não Formais.	30
							Estratégias para o Ensino de Ciências.	30
	SEMINÁRIO						TEMÁTICO	10
	4. Economia Solidária						Sustentabilidade e Alfabetização Ecológica.	30
							Fundamentos de Economia Solidária.	30
							Docência do Ensino da Língua Portuguesa.	30
	5. Desenvolvimento Sustentável e Solidário com enfoque Territorial.						Projeto Transdisciplinar Saberes da Terra.	30
							SEMINÁRIO	TEMÁTICO

Fonte: PPP Curso de Capacitação/Especialização em Educação do Campo ênfase Projovem Campo Saberes da Terra – Convênio UEA/FNDE/MEC-Secadi (2008).

O bloco de 13 (trezes) disciplinas, que estavam relacionadas com os eixos: articulador e temáticos, foram aprofundados nas ementas, como podemos observar:

Políticas Sociais Públicas, Cidadania e Educação de Jovens e Adultos - Ementa: O Estado como instituição administrativa da sociedade de classes. Políticas Sociais e Políticas Públicas e suas relações com a sociedade. O Público e Privado na Constituição Federal de 1988 e na LDB nº 9.394/96. Cidadania e o Direito a Educação. A Educação de Jovens e Adultos;

História da Educação do Campo - Ementa: Movimentos sociais no campo e usa lutas por educação. O que é Educação do campo e não para o campo. Educação do campo uma perspectiva da educação popular. Paradigma da construção de um projeto político da educação do campo. Pedagogia do campo e as práticas pedagógicas;

Geografia e Conjuntura Agrária do Campo - Ementa: Geografia agrária. Legislação agrária. Capitalismo e agricultura, Identidades e novas territorialidades na Amazônia;

Produção Textual Técnica e Científica - Ementa: O método e a construção do conhecimento científico. A pesquisa científica; as abordagens de pesquisa; as técnicas e os instrumentos de pesquisa; principais implicações em pesquisas no ensino de Língua Portuguesa. O pesquisador e a construção do texto científico no ensino da língua materna;

Matemática e Transversalidade na Educação do Campo - Ementa: A educação matemática e os processos transdisciplinares. Transdisciplinaridade e ensino de ciências. Etnomatemática. Modelagem matemática e Educação do Campo;

Metodologia da Pesquisa Científica - Ementa: A Reflexão Crítica sobre a ciência e a metodologia científica como produto da ação humana. Diferentes dimensões das práticas da pesquisa nas ciências sociais e na educação. Métodos e técnicas da pesquisa em Educação. Elementos essenciais para a elaboração de projetos e de relatórios de pesquisas;

Transversalidade e Elementos da Floresta - Ementa: O pensamento sistêmico como paradigma emergente; A complexidade e seus reflexos na educação; A interdisciplinaridade e a educação do campo; A transversalidade como atitude interdisciplinar a partir dos saberes da terra; Estratégias didáticas para desenvolvimento de temas transversais centrados nos elementos da floresta;

Ensino de Ciências em Ambientes não Formais - Ementa: Movimento Educação Científica para todos. Alfabetização Científica e Tecnológica. Educação formal, informal e não-formal em ciências. Caracterização dos espaços não-formais de educação científica. Caráter educativo e a relação da escola com os espaços não-formais. Contribuições dos espaços não-formais para o ensino-aprendizagem de Ciências. Considerações metodológicas sobre a utilização de espaços não-formais como um recurso didático para o Ensino de Ciências. Trabalho interdisciplinar. Projetos de trabalho;

Estratégias para o Ensino de Ciências - Ementa: O ensino de ciências no contexto dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Novos paradigmas da educação. Ensino de ciências em espaços formais e não formais. O ensino de ciências e os elementos da floresta. Propostas de museus animados e inanimados e o ensino de ciências. Métodos, Técnicas e Prática de Ciências. O método da descoberta. Técnica da Redescoberta. Situações-problema no ensino de ciências. Método de projetos e ensino de ciências. Elaboração e organização de projetos para o ensino de ciências no campo. Feira de ciências: clube de ciências seus reflexos na educação;

Sustentabilidade e Alfabetização Ecológica - Ementa: Conceito introdutório sobre sustentabilidade e desenvolvimento sustentável. Concepção de meio ambiente e sustentabilidade ecológica. A interdependência da vida e os limites dos recursos sócio-ambientais. Fundamentos básicos de ecologia e a alfabetização ecológica na Amazônia. Currículo e alfabetização Ecológica. Abordagens pedagógicas para uma alfabetização ecológicas transformadora. Alfabetização ecológica e os Parâmetros Curriculares Nacional. Alfabetização Ecológica no contexto da Amazônia contemporânea;

Fundamentos de Economia Solidária - Ementa: O ser humano e sua relação com o mundo do trabalho na sociedade capitalista. Os pressupostos e princípios da economia solidária. Representações sociais no mundo do trabalho no campo. Características e tendências da economia solidária no Brasil. Teoria e práxis da economia solidária. Autogestão e as experiências de geração de renda no campo;

Docência do Ensino da Língua Portuguesa - Ementa: Saberes docentes da formação do professor. O compromisso político do educador na prática pedagógica. O currículo como condutor da formação. Pedagogia de projetos na visao interdisciplinar e transdisciplinar. O projeto político pedagogico do Programa Nacional da Educação de Jovens e Adultos Integrado com a Qualificação Social e Profissional para Agricultura Familiar (Saberes da Terra). Elaboração do projeto transdisciplinar;

Projeto Transdisciplinar Saberes da Terra - Ementa: A universidade como centro gerador do saber (perspectivas históricas e atuais); Perspectivas de docência no ensino superior; Situação atual do ensino, da pesquisa e da extensão oriundos de conhecimentos da Língua Portuguesa na universidade; Estratégias de ensino-aprendizagem para a otimização da produção de textos orais e escritos na educação superior; Métodos inovadores para ensinar a produção textual na universidade.

Visto até que esta matriz curricular foi desenvolvida de forma dialógica, em que os conteúdos das disciplinas não estavam fragmentados e sim ligados ao Eixo Articulador, Eixos Temáticos e as Áreas do Conhecimento, expressando a complexidade da vida e do trabalho dos sujeitos do campo e as questões conceituais e metodológicas do Projovem Campo, num enfoque de reconstrução da teoria e de uma nova prática, evidenciando o desafio para a equipe formadora e para os cursistas. Buscou-se compreender o conhecimento na sua totalidade, não de forma unidimensional, mas, intervir numa lógica da apreensão crítica das diversas dimensões da mesma realidade para transformá-la (SAVIANI, 2005).

A matriz curricular foi a condutora do processo formativo, uma vez que ao visualizá-la é possível perceber o caminho que o Curso trilhou, possibilitando a produção e a formação intencional e indireta em cada um dos participantes do grupo, em alguns momentos de forma singular, em outros coletivamente, como pode ser citado na produção e na organização dos meios (livro, espaço, tempos e procedimentos metodológicos, pesquisas etc.). Isto se diz porque todas as atividades de formação tinham a ver com a contextualização, envolvendo o saber popular, interesses dos(as) jovens agricultores(as) e dos cursistas estavam trabalhando, com o saber da ciência, sistematizado / metódico, para que a toda formação se tornasse produção do saber social.

O saber social faz com que os seres humanos, ao terem acesso à formação, dominem os instrumentos da sua elaboração, de tal modo que percebam e expressem, pelo meio da sua própria reflexão e da prática social, sua consciência de classe, visto que o domínio do saber através de uma nova leitura de mundo é o que gera a consciência de si, do social e de classe (SAVIANI, 2005). O Curso teve seus passos metodológicos centrados no diálogo entre os(as) professores(as) pesquisadores(as) formadores(as) e os cursistas, possibilitando a discussão e mudanças no percurso formativo, conforme as necessidades que foram surgindo no processo.

A partir disso, situações foram geradas e, em certo momento, avaliou-se que se precisava modificar algumas ações, como se pode citar o caso mais marcante, que foram as alterações em algumas disciplinas e ementas, porque se percebeu que elas não estavam correspondendo às expectativas da formação do Curso e, principalmente dos cursistas, que estavam diretamente presentes nas salas de aulas ministrando as formações dos(as) jovens agricultores(as). Assim, discutiu-se e reformulou-se o PPP do Curso, em pleno funcionamento das atividades e encaminhamos aos Conselhos da ENS e ao Conselho Universitário da UEA, que aprovaram tais mudanças.

As disciplinas que tiveram alterações foram: Geografia e Conjuntura Agrária do Campo para a nomenclatura de: História, Geografia e Conjuntura Agrária do Campo (ementa alterou); Ensino de Ciências em Ambientes não Formais (ementa sofreu alteração); Estratégias para o Ensino de Ciências ficou com a nomenclatura de: Estratégias para a Educação do Campo (ementa alterada); Docência do Ensino da Língua Portuguesa para Docência e o Currículo da Educação do Campo (ementa alterada); e Projeto Transdisciplinar e Saberes da Terra (alteração na ementa). Como podemos verificar no Quadro VII:

Quadro VII – Disciplinas e Ementas Alteradas

SEM ALTERAÇÃO		COM ALTERAÇÃO	
DISCIPLINA	EMENTA	DISCIPLINA	EMENTA
Geografia e Conjuntura Agrária do Campo	Geografia agrária. Legislação agrária. Capitalismo e agricultura, Identidades e novas territorialidades na Amazônia.	História, Geografia e Conjuntura Agrária do Campo	Historia das populações tradicionais na Amazônia. Agricultura Familiar na Amazônia. Movimentos Sociais do Campo. Geografia agrária. Legislação agrária. Capitalismo e agricultura, Identidades e novas territorialidades na Amazônia.
Ensino de Ciências em Ambientes não Formais	Movimento Educação Científica para todos. Alfabetização Científica e Tecnológica. Educação formal, informal e não-formal em ciências. Caracterização dos espaços não-formais de educação científica. Caráter educativo dos espaços não-formais. Relação da escola com os espaços não-formais. Contribuições dos espaços não-formais para o ensino-aprendizagem de Ciências. Considerações metodológicas sobre a utilização de espaços não-formais como um recurso didático para o Ensino de Ciências. Trabalho interdisciplinar. Projetos	Ensino de Ciências em Ambientes não Formais	Movimento Educação Científica para todos. Alfabetização Científica e Tecnológica. Educação formal, informal e não-formal em ciências. Caracterização dos espaços não-formais de educação científica. Caráter educativo dos espaços não-formais. Relação da escola com os espaços não-formais. Contribuições dos espaços não-formais para o ensino-aprendizagem de Ciências. Considerações metodológicas sobre a utilização de espaços não-formais como um recurso didático para o Ensino de Ciências. Trabalho interdisciplinar. Projetos de trabalho. Feira de ciências: clube de ciências: seus reflexos na educação. Feira de ciências: clube de ciências: seus reflexos na educação.

	de trabalho.		
Estratégias para o Ensino de Ciências	O Ensino de ciências no contexto dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Novos paradigmas da educação. Ensino de ciências em espaços formais e não formais. O Ensino de ciências e os elementos da Floresta. Propostas de museus animados e inanimados e o ensino de ciências. Métodos, Técnicas e Prática de Ciências. O método da descoberta. Técnica da Redescoberta. Situações-problema no ensino de ciências. Método de projetos e ensino de ciências. Elaboração e Organização de Projetos pra o ensino de ciências no Campo. Feira de ciências: clube de ciências: seus reflexos na educação.	Estratégias para a Educação do Campo	O Ensino da Educação do Campo e Novos paradigmas da educação. Métodos, Técnicas e Prática da Educação do Campo. Os saberes locais como condutores dos saberes científicos na educação do campo. Estratégias e método da descoberta, técnica da redescoberta, situações-problema na Educação do Campo. Elaboração e Organização de Projetos de pesquisa na Educação Básica da Educação do Campo.
Docência do Ensino da Língua Portuguesa	A universidade como centro gerador do saber (perspectivas históricas e atuais); Perspectivas de docência no ensino superior; Situação atual do ensino, da pesquisa e da extensão oriundos de conhecimentos da Língua Portuguesa na universidade; Estratégias de ensino-aprendizagem para a otimização da produção de textos orais e escritos na educação superior; Métodos inovadores para ensinar a produção textual na universidade.	Docência e o Currículo da Educação do Campo	Docente profissional da educação. Identidade do professor do campo. Formação Pedagógica dos Professores. Saberes docentes da formação do professor. Educação do Campo: Estrutura e Organização conforme as Diretrizes da Educação Básica do Campo. As teorias do currículo e a Pedagogia da Alternância. O currículo da Escola do Campo. Projeto Político Pedagógico. Relação Escola-comunidade. Formação continuada e Educação do Campo.
Projeto Transdisciplinar e Saberes da Terra	O compromisso político do educador na prática pedagógica. O currículo como condutor da formação. Pedagogia de projetos na visão interdisciplinar e transdisciplinar.	Projeto Transdisciplinar e Saberes da Terra	O compromisso político do educador(a) na prática pedagógica. Elaboração de projeto e relatório transdisciplinar do Projovem Campo Saberes da Terra.

	Elaboração do projeto e relatórios transdisciplinar do Projovem Campo Saberes da Terra.		
--	---	--	--

Fonte: Elaborado pela Pesquisadora no Processo de Construção da Tese (2014)

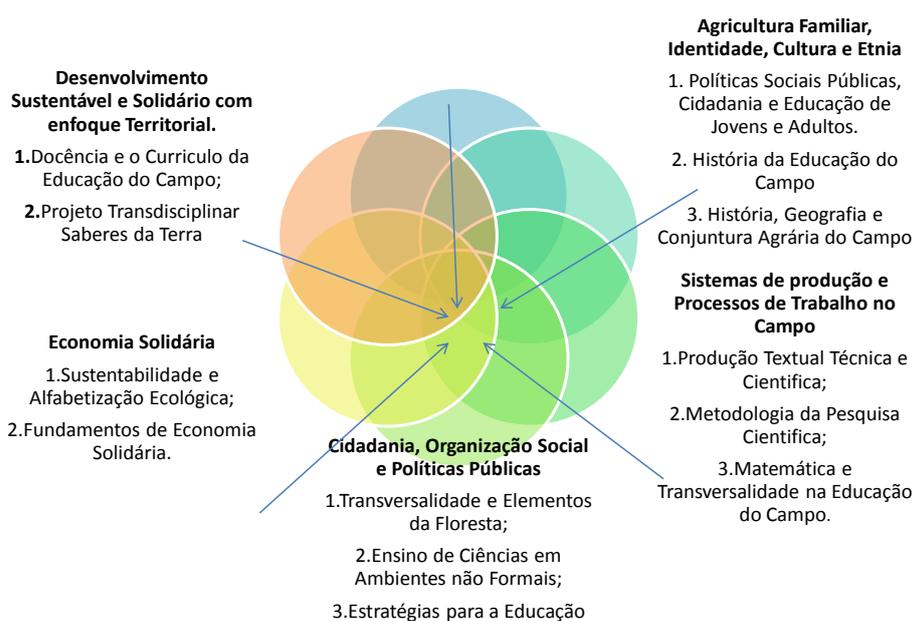
Este fato foi bem significativo, porque demonstrou o crescimento da equipe formadora, como dos cursistas, que durante o processo de discussão e aprovação, participaram ajudando avaliar se caberia realmente a necessidade das alterações. É verdade que nem todos do grupo tinham essa certeza, porém durante as exposições e as reflexões coletivas referentes aos motivos das alterações, fez com que o coletivo definisse tais mudanças. Apesar de muitas das alterações serem decorrentes de alguns professores(as) pesquisadores(as) que tinham mais vivência na formação de professor(a) da Educação do Campo.

Esse processo também foi muito desconfortável, porque a equipe formadora era composta de 33% de docentes da UEA, que não estavam liberados para as atividades do Projeto, além de que entre eles/elas havia algumas fragilidades teóricas em relação a concepção da abordagem metodológica da Pesquisa-Ação e da Educação do Campo, que foram surgindo no decorrer do Curso. No entanto, esses aspectos foram sendo refletidos e tratados no processo. A outra parte da equipe formadora correspondia a 67% de discente dos Programas de Pos-Graduação e professores(as) convidados, isto, de certa forma dava mais poder e responsabilidade aos docentes da ENS/UEA, ou seja, era uma equipe composta de profissionais que, embora inconscientemente, passavam a ideia de hierarquia nas relações internas, sem expressar isso no seu cotidiano. Somado à estas questões, destaco a falta de tempo dos docentes, visto que todos os envolvidos que estavam no Curso tinham outros afazeres (seus empregos, aulas, Defesa de Dissertação, Doutorado em andamento, etc.), o que limitava o tempo de dedicação ao projeto.

As alterações proporcionaram uma compreensão melhor da pesquisa e, conseqüentemente, da formação, sempre avaliando o processo numa relação dialética, para um novo pensar e agir pedagógico durante todo o percurso do Curso. Assim, para materializar o processo formativo usamos o planejamento como condutor do trabalho docente utilizando a interdisciplinaridade e transdisciplinaridade entre às áreas do conhecimento e as disciplinas que estavam ligadas aos eixos temáticos.

Pode-se observar que o processo formativo não se deu de forma linear e sim numa reflexão crítica, que traz para o centro a realidade social e prática dos sujeitos do campo e seu mundo, especialmente do trabalho, suas relações sociais, instrumentos de produção, as instituições/Estado, forças produtivas, patrimônio social e cultural, linguagem, pensamento e o próprio sujeito consigo mesmo. Pode-se dizer que toda a formação voltou-se para as expressões sociais, por ser, segundo Gasparin (2007, p. 4), “[...] a existência social dos homens que gera o conhecimento”. Nessa direção é que o Curso se deliniou na abordagem da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade, como é possível observar na Figura XVII.

Figura XVII - Interdisciplinaridade e Transdisciplinaridade



Fonte: Elaborado pela Pesquisadora no Processo de Construção da Tese (2014)

Foram agrupados blocos das disciplinas com os eixos temáticos e as áreas do conhecimento, ao serem estudadas (teoria) no tempo universidade e no tempo comunidade com as pesquisas, fazendo com que em cada reencontro ocorresse o círculo de diálogo e depois o retorno à comunidade dos(as) jovens agricultores(as) a socialização com resultados do processo investigativo. Tal metodologia possibilitou com que os cursistas estivessem

muito atentos aos estudos, a partir da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade, dimensões presentes no percurso formativo efetivamente. Nesse processo, o planejamento tornou-se o centro para realização dos tempos universidade e comunidade, visando que as relações entre elas tornarem-se possível e compreensível.

Pode-se dizer que o Curso é um todo, composto pelo eixo articulador e os eixos temáticos que dão suporte para que possam visualizar a prática social. Por ser ele o ponto de partida e o de chegada, e que cada vez que ocorre isso, surgem novos conhecimentos retornando para uma nova práxis (SAVIANI, 2005). Tendo os eixos como condutores da ação política e, como suportes teóricos os conteúdos das áreas do conhecimento, os docentes e discentes poderiam visualizar a totalidade, com equilíbrio entre teoria e prática através dos instrumentos de trabalho pedagógico. (SAVIANI, 2005; GASPARIN, 2007). Uma vez que segundo Kosik (2002, p. 13), a realidade “[...] não se apresenta aos homens, à primeira vista, sob o aspecto de um objeto que cumpre intuir, analisar e compreender teoricamente, cujo polo oposto e complementar seja justamente o abstrato sujeito cognoscente, que existe fora do mundo e apartado do mundo”.

Conhecer e compreender o processo formativo que ocorria, simultaneamente, era ponto importante para equipe formadora e para os cursistas, uma vez que todos estavam envolvidos na sua e na formação dos(as) jovens agricultores(as) familiares, direta ou indiretamente. No caso dos(das) professores(as) pesquisadores(as) formadores(as), aqueles eram os responsáveis pela Formação Contínua de Professores(as), Educadores(as) e Coordenadores(as) Locais. Nada mais do que uma formação dentro de outra formação, visto que ambos precisavam entender bem o processo para que fosse viabilizado a formação da formação.

Com base nas ementas dos eixos articuladores associados às ementas das disciplinas, foi feito o agrupamento e a ligação com os assuntos tratados em cada Caderno Pedagógico do Projovem Campo. É evidente que os textos dos Cadernos tratavam dos eixos temáticos, que teorizavam sobre a prática social, que também orientavam as questões das pesquisas que foram desenvolvidas nas jornadas pedagógicas, que continham questões voltadas para reflexão daquele eixo. Dessa forma, problematiza-se a prática social, na busca da explicação sobre a realidade, para isso, o uso da instrumentalização, que é nada mais do que, segundo Gasparin (2007, p 53), “[...] o caminho pelo qual o conteúdo sistematizado é posto à disposição dos alunos para que o assimilem e o recriem e, ao incorporá-lo, transformem-no

em instrumento de construção pessoal e profissional”. Isso faz a relação dos conhecimentos do cotidiano com os científicos.

Em cada encontro pedagógico, realizou-se o planejamento, tendo como suporte um eixo temático, a ementa da disciplina daquele tempo universidade, conseqüentemente o material didático produzido em formato de livro, para se pensar os procedimentos metodológicos como instrumentos pedagógicos. Naquele, momento, apareciam, efetivamente, as relações da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade para auxiliar no cotidiano dos cursistas em suas aulas e com os outros professores(as) e educadores(as) nas turmas. Ressalta-se que esses cursistas tinham que desenvolver durante 24 (vinte quatro) meses, com 20h/a por semana (final de semana), em conjunto com os seus pares o Eixo Temático (daquele momento) e os conteúdos das áreas do conhecimento de forma interdisciplinar inicialmente.

Este era o grande desafio da formação, do Curso de Capacitação/Especialização, pois, tanto a equipe formadora, como os cursistas precisavam entender a lógica do trabalho pedagógico no enfoque da interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. Na perspectiva do PPP do Projovem Campo Saberes da Terra, isso era possível porque os eixos temáticos estariam interligados com a formação dos professores(as), educadores(as) e coordenadores(as) locais e dos jovens agricultores(as). Entretanto, este fato não ocorreu, conforme o previsto, pois a SEDUC/AM iniciou com suas atividades em setembro de 2009, uma vez que havia recebido o recurso financeiro em dezembro de 2008, enquanto que a UEA, assinou o contrato em dezembro 2009, recebeu o recurso financeiro em maio de 2010, iniciando a formação dos cursistas em janeiro de 2011.

Os trabalhos pedagógicos, realizados pelos cursistas, iniciaram com o acompanhamento da coordenação da SEDUC/AM, que também apresentou algumas dificuldades em compreender a proposta⁴⁷. O fato é que quando começaram os trabalhos pedagógicos da formação os cursistas estavam ansiosos para entender ao processo formativo do Projovem Campo Saberes da Terra. Essa necessidade foi marcante nas suas falas, principalmente nos relatos dos(as) formadores(as) nos encontros pedagógicos, nos relatórios mensais, no diagnóstico do curso e na Avaliação do Curso, especialmente quando

⁴⁷ Dados adquiridos durante aplicação da Avaliação do Curso, quando os cursistas afirmaram que 52% consideravam que a SEDUC/AM não conhecia a proposta do Projovem Campo, 27% disseram que sim, 20% em parte e 1% não respondeu.

perguntamos: Qual a sua opinião sobre o Curso? Qual a sua motivação em participar do Curso? O que você espera do Curso? Eles/elas expressam suas opiniões como podemos observar nos Gráficos: VII do diagnóstico e no VIII na Avaliação do Curso, na questão da Auto-avaliação.

Gráficos VII e VIII – Dados dos Cursistas

Gráfico VII - O que espera do Curso?

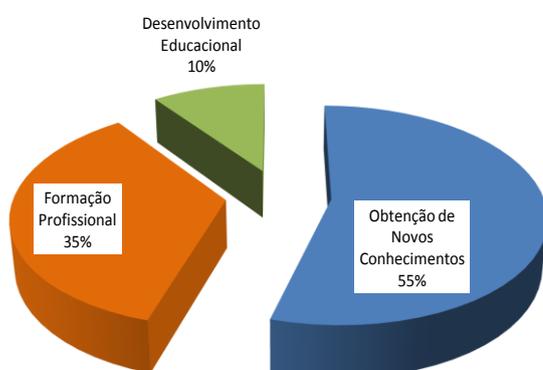
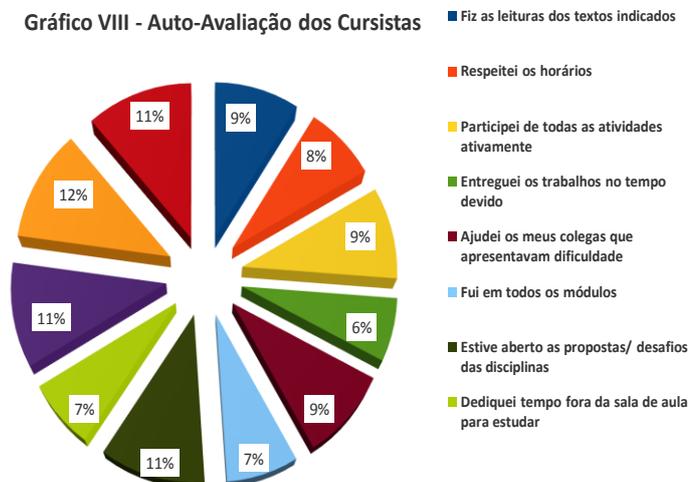


Gráfico VIII - Auto-Avaliação dos Cursistas



Fonte: Coordenação do Curso Capacitação/Especialização em Educação do Campo - Diagnóstico do Curso/Avaliação do Curso (Janeiro de 2011/ Dezembro de 2012).

O Gráfico VII anuncia a posição dos Cursistas sobre o que estavam aguardando do Curso, que era a obtenção de novos conhecimentos com a formação, afinal, já estavam atuando no Programa com 4 (quatro) profissionais numa mesma turma e com os cadernos pedagógicos. Ou melhor, estavam querendo orientação para viabilizar as atividades de ensino.

Já que naquele momento estavam vivenciando um novo enfoque de trabalho pedagógico, voltado para currículo integrado e que não estavam mais amarrados por territórios de conhecimento fragmentados, “[...] mas tentando ultrapassar fronteiras, vislumbrar novos territórios de integração entre os saberes [...]” (GALLO, 2000, p. 25), com a interdisciplinaridade e transdisciplinaridade.

No Gráfico VIII, que é decorrente da Avaliação do Curso, em que constava que eles/elas se manifestassem sobre o desempenho pessoal no processo formativo. Dessa forma, o gráfico expressa o quanto eles/elas estiveram envolvidos no processo, já que tudo era muito complexo, uma vez que eram oriundos da formação disciplinar (fragmentada), em que predomina o isolamento, a individualidade e a competição. Somente, com a formação no ~~de~~ Curso é que vão associar que estavam diante de um novo desafio, que era a interdisciplinaridade e que necessitavam ter consciência da necessidade da inter-relação entre as áreas do conhecimento (disciplinas), para que fossem bem sucedidos no cotidiano do trabalho pedagógico, particularmente no ensino e na aprendizagem dos jovens agricultores(as). Nesse sentido, a “[...] interdisciplinaridade é a tentativa de superação de um processo histórico de abstração do conhecimento que culmina com a total desarticulação do saber que nossos estudantes (e também nós, professores) têm o desprazer de experimentar”. (GALLO, 2000, p. 27).

Os cursistas estavam vivendo e pensando o trabalho pedagógico, ou seja, estavam diante da realidade concreta, em que passaram a perceber que a interdisciplinaridade possibilitava a totalidade, que é composta por múltiplas relações. Ou melhor, a totalidade “[...] significa um todo estruturado e dialético, do qual ou no qual um fato ou conjunto de fatos pode ser racionalmente compreendido pela determinação das relações que os constituem [...]” (KOSIK, 1978 *apud* RAMOS, 2005, p. 114).

Mas, como fazer? Como entender isso? Diante de tal complexidade que envolvia o percurso formativo, além das atividades que estavam caminhando de forma separada, os cursistas desenvolviam a proposta sem a formação do Curso, pois inicialmente somente tiveram, como informado pela Seduc/AM, “treinamento”, parte disso em decorrência dos atrasos dos repasses financeiros e da burocracia interna na UEA. Assim, foi no dia a dia que a compreensão da proposta foi se dando, hora de forma mais fácil, hora mais complexo, porque o todo (totalidade) eram as formações, compostas pelas partes que se relacionavam com os eixos e com os conteúdos das áreas do conhecimento. Portanto, pode-se dizer com base em

Ramos (2005), que a interdisciplinaridade uma vez usada como método, possibilita a reconstituição da totalidade, porque possibilita que o ensino-aprendizagem seja apreendido como sistema de relações no todo. Como se pode exemplificar com a ficha pedagógica (relação dos conhecimentos escolares e serem trabalhados). Veja o Quadro VII.

Quadro VII – Ficha Pedagógica do Tempo Escola

Eixo Temático	Agricultura Familiar: Identidade, Cultura, Gênero e Etnia
Áreas do Conhecimento	Conteúdos
Ciências Humanas	<ul style="list-style-type: none"> • Espaço geográfico; • Transformações do espaço através do trabalho humano e desequilíbrios ambientais; • História das construções humanas; • História do município; • História da região e do Brasil
Ciências Naturais	<ul style="list-style-type: none"> • Meio ambiente; • Recursos hídricos; • Classificação dos seres vivos (reinos, espécies); • Características dos protozoários, monera, fungo, animais e plantas.
Linguagem Matemática	<ul style="list-style-type: none"> • As quatro operações; • Figuras geométricas; • Cálculos de áreas.
Linguagem – Língua Portuguesa	<ul style="list-style-type: none"> • Produção de textos descritivos; • Análise da estrutura do texto (introdução, desenvolvimento e conclusão); • Acentuação; • Parágrafo.
Agronomia	<ul style="list-style-type: none"> • Estudos das nomenclaturas técnicas culturais, perenses, semi-perenses, anuais e olericulturas; • Introdução a cada cultura, olericultura, bovinocultura, caprinocultura, etc.

Fonte: Percorso Formativo do Projovem Campo Saberes da Terra (2008)

Além das aulas dialogadas no tempo escola, os cursistas desenvolviam jornadas pedagógicas, que foram um conjunto de atividades como: palestras e debates; exposição; projeção de filmes de vídeos; visitas orientadas e oficinas pedagógicas; pesquisas, painéis, etc. Todas estas atividades ocorreram sempre com as 5 (cinco) áreas dialogando de forma interdisciplinar e transdisciplinar. Neste sentido, procuram-se a explicação de Gusdorf (1975. p. 26), que diz: “A exigência interdisciplinar impõe a cada especialista que transcenda sua própria especialidade, tomando consciência de seus próprios limites para acolher as contribuições das outras disciplinas”.

A compreensão do conhecimento num olhar da totalidade, faz-se necessária, em função da perspectiva da Educação do Campo, porque propõe o domínio do conhecimento numa lógica que materialize dentro do próprio Curso o exercício da práxis, que segundo Caldart (2011, p. 104), os educadores devem aprender “[...] a juntar teoria e pratica em um mesmo movimento que é o da transformação da realidade (do mundo) e de sua autotransformação humanas [...]”. Desta forma, as relações sociais do qual estamos tratando precisou ser vista por vários olhares, que se inter cruzaram no sentido da ação-reflexão-ação, não somente na sua área do conhecimento, mas em conjunto com os outros conhecimentos, de forma que se abarcassem as contradições, as negações, a quantidade e qualidade do processo formativo. Algo nada fácil de materializar, porque somos fruto da formação bancária, como afirma Paulo Freire na Pedagogia do Oprimido (2011). Como é visível nos gráficos IX, X e XI.

Gráficos IX, X e XI – Alguns Dados da Avaliação do Curso

Gráfico IX - Experiência de Trabalhar com outros Professores(as) na Turma

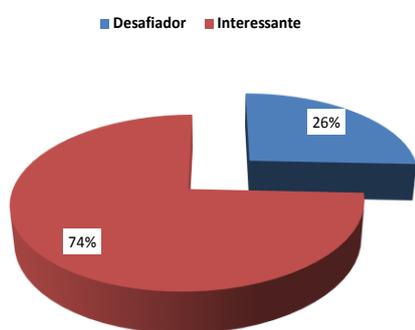


Gráfico X - Atuação do Professor

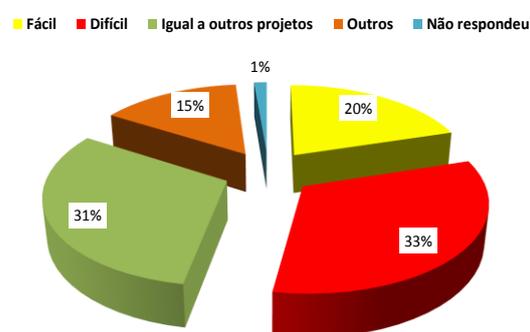
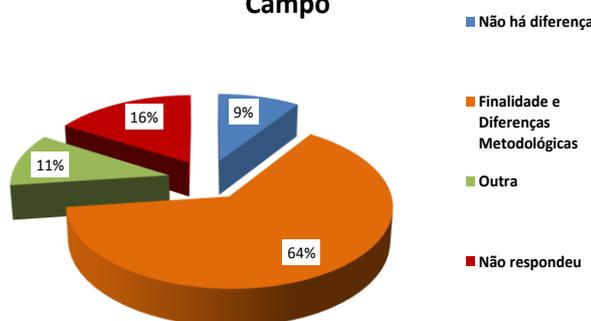


Gráfico XI - Escola Rural ≠ Educação do Campo



Fonte: Coordenação do Curso Capacitação/Especialização em Educação do Campo - Avaliação do Curso (Dezembro de 2012).

O Gráfico IX revela que uma parcela significativa dos Cursistas sentiam dificuldades em realizar o trabalho com outros professores(as). Na realidade, a ideia do trabalho individual é muito comum na educação, pois na prática, vivem-se enraizados nesse comportamento, apesar de que nos discursos e nos textos o coletivo é importante para consolidarmos uma sociedade democrática e dialógica. Todavia, outras partes dos cursistas expressaram que não tinham dificuldades, porque a proposta era igual a outros projetos, não disseram quais, ou melhor, isso de certa forma demonstra que eles participam, mas muitas vezes não conseguem discernir as propostas de formação presentes nos projetos.

O Gráfico X revela que uma parcela significativa afirmou que se sentiram desafiados em trabalhar com outros profissionais na mesma turma. Apesar de terem afirmado no Gráfico IX que consideravam difícil. Parece que tudo é muito confuso para eles, mas expressam no Gráfico XI, que a Escola Rural é diferente da Educação do Campo, em relação às finalidades e metodologias.

Todo o processo formativo, de fato, era uma novidade que apresentaram em vários momentos situações que os gráficos expressam na atuação pedagógica dos cursistas. Mas, o certo é que a nova abordagem de ensinar envolvia também um novo entendimento sobre o papel social do Professor(a) na sociedade, especialmente com o coletivo da escola (professores/as e estudantes) e a comunidade. Assim, para que os(as) professores(as) pesquisadores(as) formadores(as) auxiliassem na realização dos tempos (escola/comunidade) e nas atividades em geral, foi importante também que eles/elas visitassem as comunidades para conhecer o contexto e poder, durante o círculo de diálogo, ajudar os cursistas a pensar sobre os passos da pesquisa do tempo comunidade ligando o eixo temático (Caderno Pedagógico do Projovem Campo, 2008 e 2010), que estavam trabalhando.

Pode-se dizer que o estudo sobre interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade foi fundamental para que a Educação do Campo, no seu percurso formativo venha atingir a formação dos sujeitos do campo, de forma consciente e autotransformadora.

A equipe formadora estudou sobre a interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, fato presente nos textos dos livros elaborados pela equipe formadora/convidados e nas técnicas de ensino, proporcionando a compreensão sobre a interdisciplinaridade que “[...] se caracteriza pela *intensidade das trocas* entre os especialistas e pelo *grau de integração real* das disciplinas, no interior de um projeto específico de pesquisa. [...] espaço interdisciplinar

devera ser procurado na negação e na superação das fronteiras disciplinares”. (JAPIASSU, 1976, p. 75-76).

Conforme visto anteriormente, a interdisciplinaridade não é algo individual de uma prática, e sim do coletivo, que exercita, continuamente, que abarca as estruturas mentais dos participantes da ação, que Japiassu (1976) chama de diálogo metodológico entre as disciplinas. Assim, os profissionais das áreas agem com segurança de seus conhecimentos, todavia estão abertos para as inter-relações, num exercício de superação do monólogo, questionando os novos saberes (e o seu próprio) e, partem sempre para o novo diante de uma realidade concreta. Para isso, é fundamental que cada profissional (especialista) tome consciência dos seus próprios limites, para que acolha contribuições de outras áreas do conhecimento, garantindo a educação voltada para a realidade histórica, cultural, econômica, política etc. Portanto, é importante que a formação seja fruto de estudos, diálogos, e reflexões, para que práxis seja pautada nas discussões que envolvem a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade da própria vivência do sujeito dos campos.

É bem verdade que a interdisciplinaridade, tem seus limites, porque é preciso superar as barreiras conceituais das relações específicas com as demais áreas do saber científico (MOLINA; SÁ, 2011; CALDART, 2011; GALO, 2000). Nesse sentido, a transdisciplinaridade aponta para as várias áreas do conhecimento, integrando-o, na totalidade de forma ampla, possibilitando conexões que transitem pelo território do saber. Ou seja, aponta para o reconhecimento da diversidade, construindo possíveis trânsitos pela multiplicidade dos saberes, sem procurar integrá-los artificialmente, mas estabelecendo relações compreensivas que supere o compartilhamento, por meio do acesso direto as infinitas possibilidades entre os saberes.

Para Kuenzer (2003) *apud* Caldart (2011, p. 109), na Educação do Campo a:

[...] transdisciplinaridade pode ser entendida como um esforço de efetiva superação das fronteiras entre as disciplinas, compondo novos arranjos de conteúdos das várias áreas do conhecimento, articulados por eixos temáticos definidos pela práxis social, ainda que sem desconsiderar no tratamento desses conteúdos os saberes disciplinares, mas podendo ir além deles.

A Transversalidade não tem o propósito da fragmentação curricular, e sim de estabelecer vínculo mais orgânico entre o que se estuda e as questões da vida no cotidiano dos sujeitos concretos, que são os discentes e docentes, superando a cultura positivista. Formação essa voltada para apropriação de conhecimento conforme os interesses das forças produtivas, que por muitos anos ocorreu pela repetição e memorização, limitando o(a) professor(a) e o educando na sua compreensão de mundo, até porque o processo de aprendizagem parte do domínio da teoria meramente para o fazer. (KUENZER, 2014).

Para Galo (2000) esse processo formativo que Kuenzer (2011) afirma que vem da construção histórica da relação da ciência com a realidade, conseqüentemente dos conhecimentos científicos compartilhados, que são refletidos “[...] nos currículos escolares: eles são os mapas onde esse território arrasado pela fragmentação fica mais evidente” (2000, p. 23). Como vê a totalidade se não conseguimos entender o todo e sim pequenas partes. Como dizem Molina; Sá (2011); Caldart (2011) e Gallo (2000), a Interdisciplinaridade ajuda aproximar as áreas, porém os portos seguros ainda são mantidos. É nesse sentido que a Transdisciplinaridade vem para ultrapassar as fronteiras, que interligam os saberes para a compreensão do todo, num olhar que envolva as contradições, a negação e a crítica para que se tenha o entendimento da realidade num enfoque histórico dialético.

Por isso, o uso dos eixos (articulador/temáticos) é fundamental para que se possa ter um olhar mais amplo sobre o mundo e suas variáveis. “[...] Isto significa substituir a centralidade dos conteúdos [...] pela centralidade da relação processo/produto, ou seja, conteúdo/método, uma vez que não basta apenas conhecer o produto, mas principalmente apreender e dominar os processos [...]” (KUENZER, 2014, p. 4).

Nesse sentido, os eixos fizeram com que a Transdisciplinaridade estivesse presente no processo formativo, fazendo as conexões das várias áreas do saber, integrando-as em uma totalidade ligada a realidade. Porque, ela transita, segundo Galo (2000, p. 33), “[...] pelo território do saber como as sinapses viajam pelos neurônios em nosso cérebro, uma viagem aparentemente caótica que constrói seu(s) sentido(s), à medida que se desenvolve sua equação fractal”.

Diante disso, o Curso de Formação Contínua de Professores(as) dialogou com a Interdisciplinaridade e com a Transdisciplinaridade. Mas, é bem verdade que não foi algo fácil, pois toda equipe estava vivenciando a proposta pela primeira vez. Quando perguntamos

da equipe formadora na Avaliação do Curso sobre as seguintes questões: O que é Educação do Campo para você? É possível modificar a metodologia da disciplina pela transdisciplinaridade usando a pesquisa no cotidiano da escola do campo? Alguns responderam:

Vejo que a Educação do Campo é uma modalidade de ensino que busca resgatar a dignidade do indivíduo do interior do Brasil, pois cria condições de dignificar o ensino e o trabalho de quem vive nessa região. A possibilidade de modificar a disciplinaridade em prol da transdisciplinaridade é fato plausível na Educação do Campo, até mesmo em virtude da necessidade de novas metodologias para o ensino em uma situação que permite a complexidade das variáveis que atuam em cada das áreas do conhecimento. (Filosofo Mestrado em Ensino de Ciências – Avaliação do Curso, 2014);

A Educação do Campo é uma modalidade voltada às pessoas que moram no campo, e que ajuda a melhoria as suas condições de vida, valorizando suas culturas e raízes. Por isso ela não pode ser formatada de acordo com a visão urbana e tradicional. Quanto à mudança da metodologia, seria perfeitamente possível, apesar do aumento da carga de trabalho do professor. (Engenheiro de Pesca, Pedagogo e Mestrando em Ensino de Ciências – Avaliação do Curso, 2014);

É possível sim modificar a metodologia, mais para tanto desde a formação o futuro professor tem que trabalhar essas ferramentas e só assim poderá trabalhar de forma natural aproveitando toda as possibilidades da transdisciplinaridade (Sociólogo, Mestrado em Educação – Avaliação do Curso, 2014);

A Educação do Campo é um direito de todos os sujeitos que vivem no campo independente do lugar, que já foi conquistado, mas, ainda precisa ser respeitado. Penso que sim, considerando que a pesquisa pode subsidiar a prática do professor, possibilitando a busca do conhecimento. Todavia, entendo a necessidade de um estudo mais aprofundado sobre a questão da transdisciplinaridade. (Normal Superior, Especialista em PROEJA, Mestrado em Ensino de Ciências – Avaliação do Curso).

É sim possível, desejável e urgente que as escolas do campo seja interdisciplinar, pois a vida no campo não é fragmentada. A pesquisa favorece o diálogo com a realidade e com a vida e as necessidades das pessoas, além de estimular o interesse, a criatividade e o protagonismo. (Agricultor, Economista, Mestrado em Sociedade e Natureza na Amazônia – Avaliação do Curso, 2014).

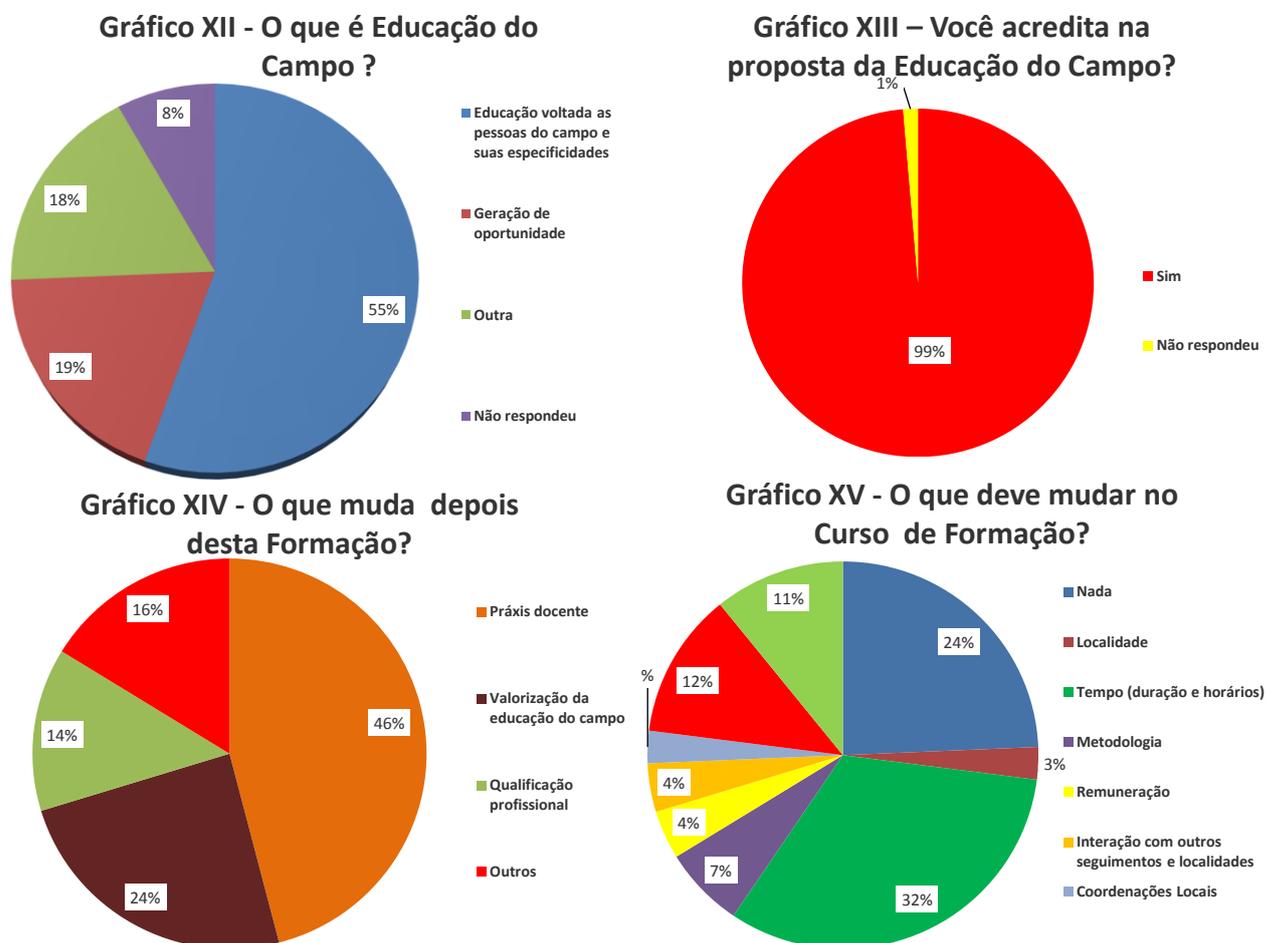
As falas revelam que a Educação do Campo é diferente e requer um procedimento metodológico, que envolva a Interdisciplinaridade e a Transdisciplinaridade, mas é possível

também notar a dificuldade, por não ser fácil, até porque historicamente o ensino brasileiro, especialmente os cursos de formação de professores(as), tiveram e têm suas formações voltadas numa concepção disciplinar, em que o conhecimento é dividido em partes, que não se misturam. Segundo Japiassu (1976, p. 14), quanto mais a ciência desenvolve conhecimento, e se divide em disciplinas “[...] mais elas perdem o contato com a realidade humana. Nesse sentido, podemos falar de uma alienação do humano, prisioneiro de um discurso tanto mais rigoroso quanto mais bem separado da realidade global [...]”.

Este fato foi bem presente no decorrer da formação, uma vez que apesar formadores(as) estarem estudando para ministrem aulas no tempo universidade, também estavam no Curso de Mestrado, alguns com debate presente em função do Ensino de Ciências que tem essa abordagem. Mas, assim mesmo, a questão foi desafiadora, em pensar, agir, orientar e avaliar os resultados num enfoque da interdisciplinaridade e da transversalidade, pois, a equipe formadora, por mais que estivesse estudando, estava sempre refletindo as nossas formações oriundas dos compartilhamentos que embarravam na ideia do distanciamento da realidade. Segundo Kuenzer (2011), corre-se o risco muitas vezes da banalização da realidade, por isso, a necessidade do aprofundamento do processo de aquisição do conhecimento de forma contínua.

Apesar dos limites e das possibilidades, pode-se ainda constar algumas questões que os cursistas responderam ao longo da pesquisa, que é interessante resgatar ainda nesta discussão, que consta na Avaliação do Curso, tais como: O que é Educação do Campo? Você acredita na proposta da Educação do Campo? O que muda depois desta formação? O que deve mudar no Curso de Formação? Vejam as respostas já tabuladas e em forma de gráficos.

Gráficos XII, XIII, XIV e XV – Dados da Avaliação do Curso



Fonte: Coordenação do Curso Capacitação/Especialização em Educação do Campo - Avaliação do Curso (Dezembro de 2012)

As perguntas feitas na Avaliação do Curso tinham como objetivo registrar as falas, para que se percebesse o que marcou, o que eles/elas entenderam sobre o processo formativo da Educação do Campo e as sugestões para as mudanças no Curso. Para visualizar melhor as respostas optamos em trabalhar com os gráficos, para facilitar o que ficou para o GEPEC, para então avaliar e melhorar sua práxis.

O Gráfico XII expressa que na opinião dos Cursistas ficou compreendido que a Educação do Campo, é diferente das práticas das formações anteriores, que eles/elas já

havia vivenciado e que a Educação do Campo reconhece as especificidades dos sujeitos do campo, e sinalizam que a proposta do Projovem Campo representa geração de oportunidade. O Gráfico XIII vai na mesma direção do anterior, pois revela que a proposta da Educação do Campo no viés do Projovem Campo é possível de ser viabilizada.

Os Gráficos XIV e XV tratam sobre o Curso de formação que estava finalizando. Os cursistas foram bastante otimistas quando disseram que com a formação obtida mudava a práxis deles/delas, valorizando a Educação do Campo e que tiveram avanços com a qualificação profissional. O que nos faz pensar que todos os estudos, pesquisas, jornadas pedagógicas etc., que eles/elas realizaram, com base na interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, não foi muito bem entendido por eles/elas, uma vez que não aparecem em nenhuma argumentação na Avaliação e nem nos TCCs.

Os gráficos com as repostas dos cursistas demonstram que a formação contribuiu para que eles/elas compreendessem o que é Educação do Campo e que o enfoque da abordagem pedagógica é diferente. É evidente que uma pequena parte no final da formação ainda demonstrava algumas incompreensões sobre a proposta, o que era de se esperar, em função das várias situações problemas que nem todas foram expostas aqui, além da abordagem ter sido algo novo.

Todas essas questões foram respondidas concretamente com a participação deles/delas durante os últimos tempos universidade e comunidade e durante as exposições da defesa do III Seminário, já era perceptível o novo entendimento sobre a Educação do Campo, que eles/elas estavam mais valorizados e vivenciando uma nova práxis. Em relação ao Curso eles/elas expressaram na avaliação o que ficou marcado e o que deveria alterar, que serviu para ajudar no Relatório Final do Curso - Convênio UEA/FNDE/MEC-Secadi.

Apesar de todas as dificuldades e limites vivenciados durante a realização da formação (Curso/pesquisa), pode-se afirmar que os 153 (cento cinquenta e três) cursistas que concluíram tiveram a teoria conjugada com prática, que teve como resultado os Relatórios de Pesquisa sobre o percurso formativo, que eles/elas mesmos foram os protagonistas, (tendo como parceria a equipe formadora na condição de orientadores da pesquisa), em que desenvolveram com as turmas do Projovem Campo nas escolas nas 33 (trinta e três) comunidades dos 14 (quatorze) municípios do Amazonas.

Esses relatórios são o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), que demonstram a caminhada que se deu, tendo a Pesquisa-Ação, Interdisciplinaridade e a Transdisciplinaridade dialogando, ora muito bem, em outros momentos, com dificuldades. Mas essa experiência é visível, por não se tratar apenas do fazer, mas de um fazer reflexivo colaborativo e crítico, que os remete “[...] a ideia do movimento do pensamento que transita do mundo objetivo para a sua representação no plano da consciência, ou seja, o pensamento não é outra coisa senão uma imagem subjetiva do mundo objetivo, que se constrói a partir da atividade humana”. (KUENZER, 2014 – www.senac.br/BTS/291).

Essas relações entre as questões objetivas e subjetivas são decorrentes das relações concretas da realidade dos sujeitos e não do mundo das ideias, e, sim de forma dialética, fazendo com que a subjetividade seja alterada e conseqüentemente as ideias. Foi feita para a equipe formadora na Avaliação do Curso⁴⁸, a seguinte pergunta: O que muda na sua vida em relação ao ser professor(a) depois desta formação? Eis as respostas:

A grande mudança é que nos sentimos mais responsáveis e capazes de colaborar com as mudanças necessárias para uma educação de qualidade no campo. (Agricultor, Economista, Mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia UFAM – Avaliação do Curso, 2014);

Para mim foi muito importante essa formação. Acredito que resignifiquei o meu conceito de professor, me tornei mais humano, fui capaz de ver como se faz educação com amor, com espírito missionário. Conheci pessoas de coragem que enfrentam esse interior do Amazonas com dignidade e respeito. Essa experiência foi a maior lição do que é ser professor. (Filosofo, Mestrado em Ensino de Ciências UEA – Avaliação do Curso, 2014);

Todo processo leva a um amadurecimento de ideias, e não são apenas os formandos que são transformados, mas os educadores passam por muitas mudanças na sua maneira de pensar, nos seus modos de ensinar (Engenho de Pesca, Pedagogo, Mestrado em Ensino de Ciências UEA – Avaliação do Curso, 2014);

Vínculo mais forte com a temática e a consciência de que sabemos muito pouco, principalmente no contexto da região amazônica, e ainda precisamos conhecer e fazer muito pela Educação do Campo. (Normal Superior,

⁴⁸ Primeiro uma explicação sobre as datas que são diferentes em relação às avaliações dos(as) professores(as) pesquisadores(as) formadores(as) e dos cursistas. O Curso teve seu início em 2011 e todas as atividades do tempo universidade fechou em dezembro de 2012, mas as atividades administrativas, burocráticas e pedagógicas se fecharam em outubro de 2014. Além de alguns cursistas que ainda não haviam concluído os TCCs, por vários motivos, tiveram o prazo prorrogado de um ano, no caso 2013, aprovados nos Conselhos da UEA. Por isso, as datas das avaliações são diferentes.

Especialista em PROEJA, Mestrado em Ensino de Ciências UEA – Avaliação do Curso, 2014);

Se confirma a certeza de que é um caminho correto e uma metodologia adequada a realidade rural. Precisa ser aprimorada e melhor compreendida e afetivamente aplicada na base, mas é certamente revolucionária se adequadamente trabalhada (Sociólogo, Mestrado em Educação UFAM – Avaliação do Curso, 2014).

As falas são marcadas pelo papel social do(a) professor(a), não no sentido da responsabilidade do ensino e aprendizagem somente, mas também no processo pessoal e coletivo de reconstruir dialeticamente o percurso formativo, para que todos os sujeitos envolvidos na formação, direta e indiretamente percebessem que auto-organização do grupo da qual pertence possa partir para sua emancipação social. Nada mais que uma rede de relações entre professores(as), educandos, coordenações e comunidade, indo além da escola, para as instituições, os movimentos sociais, etc., para que através da luta venham as mudanças necessárias conforme os interesses dos sujeitos do campo.

Também é possível notar que a formação do professor(a) é contínua, pois mesmo aqueles/as que já vinham de outras experiências teóricas e práticas na Educação do Campo, portanto, já possuíam uma práxis, reconhecem que o processo é contínuo, numa lógica inclusiva para o aprofundamento do conhecimento sobre as concepções que norteiam toda a Concepção de Educação do Campo. Nesse processo, associam a pesquisa-ação, a Interdisciplinaridade e a Transdisciplinaridade, para que o trabalho pedagógico, didático e a organização da gestão escolar no campo sejam de fato para os sujeitos do e no campo, sendo eles/elas os protagonistas desta formação.

Muitas são as incertezas, por isso ser fundamental que, ao se trabalhar com a formação de professor(a), seja numa abordagem da superação da fragmentação do conhecimento pautada numa práxis, em que a consciência e o limite da realidade histórica, cultural, econômica, política e outro que houver, sejam a base para garantir as discussões envolvendo os estudos, diálogos, reflexões dos sujeitos do campo, seu trabalho e suas organizações sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Como um velho boiadeiro
Levando a boiada
Eu vou tocando os dias
Pela longa estrada, eu vou
Estrada eu sou.*

*(Tocando em Frente –
Almir Sater e Renato Teixeira)*

Após a caminhada feita e aqui registrada, aproveito para citar outro trecho da música *Tocando em Frente*, uma vez que a Formação Contínua de Professores(as) da Educação do Campo no Estado do Amazonas necessita de políticas públicas que sejam permanentes nas instituições públicas de ensino superior, tendo os movimentos sociais do campo como interlocutores do processo de diálogo entre as comunidades e as universidades. Nesse sentido, reconhece-se que a “estrada é longa”, por ser uma discussão e uma práxis que tem possibilidades e limites.

Estudar a temática foi algo instigante, pois me proporcionou maturidade, à medida que buscava entender e definir o caminho a ser percorrido durante a condução do objeto investigado. O que me ajudou foi ter, desde o início, a clareza de que a pesquisa seria desenvolvida no método do materialismo histórico dialético, tendo como foco a pesquisa-ação. Reconhecia que o método dialético parte da totalidade, do específico, da singularidade e da particularidade, facilitando a compreensão do objeto, estabelecendo as relações contraditórias e conflituosas, rompendo de forma crítica com o modo de pensar que antes predominava entre os(as) professores(as) do campo. Também compreendia que a Educação do Campo é um paradigma contra-hegemônico que vem sendo construído nas lutas dos sujeitos do campo, por meio dos movimentos sociais e sendo legitimado pelas políticas públicas, aproximadamente há 16 (dezesesseis) anos por via de programas e projetos de governo.

Durante o processo de domínio e abordagem dos conceitos, um dos maiores desafios que enfrentei foi lidar com o fato de que apesar das aprovações das leis, das resoluções e dos pareceres estarem vigorando, não garantem a Educação do Campo como uma política pública, no sentido dos ideais fundamentados no mundo do trabalho e da relação da produção social,

de forma dialética, em que tudo se relaciona entre si e ao mesmo tempo alterando a subjetividade da realidade objetiva presente no cotidiano dos sujeitos do campo. Até porque a Educação do Campo tem sua matriz teórica estruturada nas seguintes Pedagogias: Pedagogia Socialista Soviética; Educação Popular/Pedagogia do Oprimido; e Pedagogia do Movimento. Estas pedagogias são centradas no coletivo vinculado aos movimentos sociais, no intuito da transformação social, tendo como suporte a relação da educação e o trabalho. Defendem o princípio de que a educação escolar vai além do ensino, que deve estar vinculada a necessidade real do contexto, em que os sujeitos se encontram, rompendo com a pedagogia do discurso (tradicional e tecnicista) e sim numa nova práxis, que envolva o plano de vida dos(as) professores(as), educandos(as), ou seja, o desenvolvimento social.

Outro desafio foi tratar a pesquisa, quanto à sua execução e análise dos dados, considerando o rompimento do modelo de sociedade arcaico e alienado, que tem historicamente excluído as classes subalternas, do seu direito de ter direito, principalmente a escolarização e quando tem formação, ela é voltada para o modelo que o capital impõe, para servi-lo como mão de obra e ao mesmo tempo como seres alienados socialmente, para estarem à disposição de sua manutenção da estrutura do poder social, econômicos e político. Foi o contraponto na superação de se cogitar a máxima de superação da formação positivista seja superada.

Mais precisamente quanto à tese que levantei, ou seja, *A formação contínua e o desenvolvimento profissional de professores(as) da Educação do Campo compõem-se numa perspectiva interdisciplinar e transdisciplinar tendo como condição e rompimento com os métodos tradicionais de educação*, obtive algumas constatações, a respeito das quais tratarei a seguir.

A formação profissional de professores(as) da Educação do Campo, seja ela inicial ou mesmo continuada, só se aproxima dos ideais da Educação do Campo se for trabalhada numa abordagem contínua. Por ser uma formação que abarca toda a carreira docente, envolvendo os saberes e valorizando a profissão, resgatando o compromisso social do momento histórico em seu tempo e rompendo com o conhecimento fechado, acabado da racionalidade técnica. Para isso, as instituições que trabalham com a formação de professores(as), precisam criar condições para que o processo formativo seja contínuo, para formar docentes com autonomia e ao mesmo tempo que esteja aberto às novas experiências

pedagógicas de ensino e ao seu próprio processo de aprendizagem, extrapolando a escola e se desenvolvendo profissionalmente durante toda a vida.

A formação contínua proporciona a reflexão crítica, fazendo com que se compreendam as dicotomias presentes no cotidiano e possa com isso traçar estratégias de superação por meio de constante busca do conhecimento e, conseqüentemente nova formação, para uma nova práxis. Este fato, no decorrer da pesquisa, ficou bem evidenciado, uma vez que a formação contínua centra-se nas necessidades e situações vividas entre os pares, por meio do trabalho integrado e coletivo, sendo um processo contínuo, em que a equipe de formadores(as) e de cursistas (professores/as, educadores/as e coordenadores/as locais) se organizavam e se formavam e vice-versa.

Nós, pesquisadores, ao optarmos pela pesquisa-ação, precisamos ter clareza da condição momentânea do processo vivido, pois, depois dos 2 (dois) anos de formação do Curso de Capacitação/Especialização em Educação do Campo ênfase Projovem Campo Saberes da Terra, principalmente os cursistas, já não estavam participando da segunda experiência do Projovem Campo Saberes da Terra no Estado do Amazonas. Foram outros profissionais que assumiram o projeto, e a própria UEA não mais se comprometeu em assumir a formação. O que também deixa claro, o que foi detectado durante a realização da formação, como já citamos anteriormente, que os profissionais responsáveis pelo processo, tanto na SEDUC/AM e na ENS/UEA não possuem entendimento da importância da formação nesta perspectiva da formação contínua de professores(as).

A formação contínua não é algo fácil de ser compreendida, uma vez que quase sempre está atrelada à racionalidade técnica, com resquícios da pedagogia tradicional, que estabelece a formação fragmentada, descontextualizada das relações sociais presentes no dia a dia dos envolvidos na formação e com rupturas frequentes, situando suas bases teóricas na divisão social do trabalho. Neste sentido, reforça o distanciamento entre o conhecimento científico produzido e a prática mecânica, numa ideia de que o(a) professor(a) é aquele profissional da educação que “transmite o saber”, constituindo-se na visão de profissional que desenvolve trabalho intelectual e, por isso, seu *status* é superior aos demais na escala social. Esta formação não permite uma carreira, além de limitá-lo(a), profissional imbuído dos repasses de conteúdos escolares devidamente definidos por alguém que pensou por ele/ela o currículo da escola do campo.

A formação contínua, para chegar a se concretizar nos parâmetros que defendemos, precisa de que a pesquisa-ação seja a base de sustentação desta formação, principalmente no Programa Projovem Campo Saberes da Terra, por ser um método de pesquisa social que utiliza em sua estratégia metodológica, mecanismo que faz com que os participantes do processo, em conjunto com os demais profissionais, estejam num processo de formação contínua. Desta forma, a pesquisa-ação ficou evidenciada como tendência na formação de professor(a) que permite o desenvolvimento profissional e aponta para superação do modelo da racionalidade técnica, presente nos cursos de licenciaturas. Ela possui em suas estratégias aspectos colaborativos e profissionais, possibilitando autorreflexão crítica de suas práticas, fazendo com que a autocrítica visualize os erros e acertos de forma natural e, com isso, ocorra outros encaminhamentos que envolvam desafios, incertezas, resistências, conflitos etc., mas que acima de tudo, promova a conscientização dos sujeitos para sua emancipação. Vale ressaltar que não se está aqui fazendo referência à pesquisa-ação prática ou técnica e sim à emancipadora, até porque, no decorrer da formação de professores(as), educadores(as) e coordenadores locais do Projovem Campo, foi possível visualizar essa constatação durante formação dos participantes, em especial da equipe formadora.

Quanto aos posicionamentos dos sujeitos envolvidos, ficou evidente que pelo fato de o Projovem Campo Saberes da Terra ter suas bases conceituais vinculadas à epistemologia da Educação do Campo, que traz o debate da superação das injustiças através das lutas sociais, para que este movimento de luta se torne o caminho para compreensão da exploração social e da existência da diversidade cultural, contribuiu para que o entendimento dos sujeitos para o novo processo educativo chegasse a uma consciência emancipada objetivando as devidas transformações necessárias para um mundo de justiça social, não ficassem esperando que o Estado fosse o propulsor das mudanças necessárias às eles/elas.

Quanto à dinâmica do processo formativo vivenciado pelos sujeitos durante o curso executado, o fato de a perspectiva do ensino tornar-se dialética, permitiu a interpretação da realidade, por isso a utilização dos eixos articulador (Agricultura Familiar e Sustentabilidade) e temáticos (1) Agricultura Familiar: Cultura, Identidade, Etnia e Gênero; 2) Sistemas de Produção e Processos de Trabalho no Campo; 3) Cidadania, Organização Social e Políticas Públicas; 4) Economia Solidária; e 5) Desenvolvimento Sustentável e Solidário com enfoque Territorial) na organização pedagógica. A partir dessa constatação, a Educação do Campo, por ter sido focada na formação contínua, tendo a pesquisa-ação como condutor do percurso

formativo de professores(as) e envolvendo os vários saberes das diferentes teorias das áreas do conhecimento, dialogando entre si, através dos eixos, foi determinante na formação da equipe formadora e dos cursistas (professores/as; educadores/as; coordenadores/as), como também dos jovens agricultores(as) familiares que participaram do Programa.

Sem a discussão, planejamento, reflexão e proposição de ações centradas no fazer do trabalho docente, não teria como legitimar os tempos formativos (universidade/escola e comunidade), aspectos imprescindíveis na integração dos conhecimentos científicos por meio da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade, uma vez que a Educação do Campo não trabalha com a divisão das áreas do conhecimento por disciplina e não considera os conteúdos escolares o centro do processo formativo. Neste sentido, a Interdisciplinaridade foi trabalhada para ajudar na superação da fragmentação da organização do currículo escolar, uma vez que as disciplinas são blindadas quase que impossibilitando quebrar essa estrutura cognitiva dos participantes. Vencer essa barreira conceitual das especificidades, como algo viável não foi e não é algo fácil e sim desafiador.

No decorrer da pesquisa, ficou perceptível a resistência do trabalho nas abordagens interdisciplinar e transdisciplinar em alguns momentos como sendo o limite, uma vez que todos os professores(as) envolvidos vinham de uma formação que reforçava a concepção da necessidade da existência da disciplina e dos conteúdos como centro de todo o percurso formativo, ficando muitas vezes os eixos como algo que atrapalhasse o trabalho docente. Foi com os estudos nos tempos universidades e as experiências do tempo comunidade que fomos superando essa visão e começamos a ter a possibilidade da execução da perspectiva interdisciplinar para partirmos para transdisciplinaridade. Até porque, como mencionei no último capítulo, a interdisciplinaridade ainda mantém a fragmentação do conhecimento nas gavetas, ou nas caixinhas de suas disciplinas isoladas uma das outras. Já a transdisciplinaridade significa transcender as disciplinas e seus conteúdos, por conta da problematização das questões sociais, indo além dos espaços escolares. Por isto, o uso dos eixos: articuladores e temáticos como exercício analítico, para que se estabeleça o confronto de ideias sobre a prática social e, conseqüentemente, uma tomada de posição (política/teórica), estabelecendo a relação dialética entre o particular e o universal, específico e geral confrontando as contradições presentes no mundo dos sujeitos do campo.

Os eixos formativos da Educação do Campo do Projovem Campo Saberes da Terra foram fundamentais, porque possibilitaram o diálogo pedagógico com as áreas do

conhecimento, nesse processo ocorre a interação tendo a transdisciplinaridade como uma cultura de conhecimento integrado, como forma de apreender e confrontar as dimensões da subjetividade do sujeito com a objetividade de sua realidade. Entretanto, esta situação, no decorrer da pesquisa, não ocorreu com facilidade, podemos afirmar que este ponto foi um dos limites do processo formativo, porém realizamos com insegurança, com dúvidas etc., chegando até ser motivo de conflito entre os cursistas em alguns momentos da formação do Curso de Capacitação/Especialização e no Programa com os jovens. Contudo, o que conta é que constatei que esta abordagem é possível por permitir articulação entre a formação contínua empregando os eixos e utilizando a pesquisa como componente do processo educativo, fazendo com que as novas situações sejam aprendidas por meio da tomada de decisões dos sujeitos do campo.

Ficou evidente que trabalhar a concepção da Educação do Campo, proposta a partir de uma base epistemológica centrada no materialismo histórico dialético, em um viés transdisciplinar não foi algo fácil, uma vez que os cursistas estavam atuando na escola do campo, sem compromisso social e político, mas sim por uma questão de sobrevivência, pelo salário chegando a expressarem que não sabiam que estariam sendo contratados para estarem no programa. Eles e elas não possuíam nenhum vínculo com os movimentos sociais, muito menos com organizações partidárias, no sentido da militância, e quando se falava da organização social, ficavam inseguros, com medo da represália pelo sistema, ou seja, da perda do emprego. Diante desta situação, como eles/elas poderiam incentivar atuação política dos jovens agricultores(as) familiares? Ou mesmo pensarem em se organizar como profissionais, pois presenciavam diariamente condições precárias como professores(as), além do que muitas vezes não terem respostas às suas dúvidas em relação às bolsas dos educandos, aos seus salários atrasados, muita vezes sem ajuda de custo para o deslocamento para chegar às comunidades etc. Além do mais, alguns deles/delas tinham sido contratados por via de solicitação de pessoas influentes no cenário político do município (dito isso nas conversas informais), fato que colabora para o não reconhecimento do papel dos movimentos sociais, como algo positivo e sim negativo, numa visão muitas vezes oriunda dos meios de comunicação nacionais.

Os cursistas/sujeitos da pesquisa, no decorrer da formação do Curso de Capacitação/Especialização, com os estudos e muita discussão sobre a temática, fizeram com que eles/elas passassem a conhecer este outro lado da história. Mesmo com esses avanços,

com o resultado da pesquisa, ficou evidente que os Movimentos Sociais do Campo no Amazonas, e até mesmo o Sindicato de Professores(as), não são vistos como interlocutores das lutas do processo de conquistas do campo, nem para a categoria de professores(as). Ficando evidenciado que no Amazonas, as políticas públicas sociais são quase inexistentes, predominando as políticas do governo federal, através de adesões, convênios de parcerias com os sistemas de ensino, no caso da educação. Portanto, extingue qualquer história que envolva os protagonistas, ficando a impressão que os governos locais (estadual/municipal), como os responsáveis por qualquer ação política, quando são realizadas, mesmo que seja de qualquer jeito. Este fato apaga o processo da construção das lutas sociais, predominando a ideia de que o Estado é administrador da sociedade, é como o grande responsável por tudo que venham ocorrer de mudanças na vida das pessoas, principalmente no campo. Constatou-se, assim, que muitas pessoas consideraram desnecessária a formação diferenciada para os sujeitos do campo, uma vez que é natural sair do campo para ir morar nos centros urbanos, para conquistarem de forma individual e competitiva sua melhoria de vida, desmistificando qualquer possibilidade de outro modelo social, muito mesmo a ideia dos próprios sujeitos do campo, como protagonistas de suas conquistas.

Quanto ao processo de execução da pesquisa, constatei um dos seus maiores limites, que foi a falta de compromisso das instituições envolvidas, inclusive por parte do MEC-Secadi, especificamente a Coordenação Geral da Educação do Campo, que tem a incumbência de encaminhar, acompanhar as ações da Educação do Campo em todo o país, no âmbito dos sistemas oficiais de ensino. Portanto, o Projovem Campo Saberes da Terra como programa nacional para atender os jovens agricultores(as) familiares (18 a 29 anos de idade) é de responsabilidade desta coordenação. Embora isto, seja o que esteja estabelecido na Resolução da Lei nº 11.692/2008, o que constatamos durante a formação (pesquisa) é que a própria Coordenação Nacional possuía limitações, por demonstrar instabilidade em seus membros, pois, cada vez que fazíamos contato havia mudando a pessoa que tinha a função de orientar, de sanar as dúvidas, etc., além de tudo, essa coordenação é que liberava para o FNDE o pagamento das bolsas da equipe formadora, fato que gerou mudanças nos participantes da equipe em vários momentos. Outro ponto que ficou sem realização diz respeito às formações nacionais, porque só ocorreram três dos primeiros eixos e uma única reunião de gestão financeira, ficando tudo sobre os cuidados da coordenação geral do convênio UEA/FNDE/MEC-Secadi.

Tratando-se dos parceiros e lócus de pesquisa, a SEDUC/Am, que iniciou com entusiasmo com muita disposição, fez contato com os Secretários de Educação e com 14 (quatorzes) prefeitos dos municípios para adesão do programa, foram feitas visitas que ajudaram a rearticular o Comitê Estadual da Educação do Campo. Infelizmente, foram se distanciando das atividades, não mais acompanhando os(as) professores(as), educadores(as) e coordenadores(as) locais vinculadas ao Programa, deixando evidente a falta de compreensão sobre o papel do sistema de ensino para viabilizar o programa nas escolas das comunidades. Esta atitude demonstrou que não havia compromisso com a proposta política e nem pedagógica e muito menos com os(as) professores(as) e com os jovens do campo.

Na sequência, quanto à Escola Normal/UEA, a situação não foi diferente, várias foram as dificuldades, indo da área administrativa pelo o excesso de burocracia, ou mesmo a lentidão chegando parecer proposital, uma vez que alguns funcionários alegavam que não estavam sendo pagos para fazer atividade do projeto que possui recurso financeiro. Tudo era motivo para dificultar sem a mínima sensibilidade com o processo formativo pedagógico, ficando com toda a responsabilidade o Grupo de Estudo e Pesquisa Formação de Professor na Amazônia, especificamente a linha de Formação de Professor(a) do Educação do Campo, com e envolvimento dos discentes do Programa de Pós-Graduação do Curso de Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática na Amazônia e alguns professores(as) pesquisadores(as) do Programa de Pós-Graduação em Educação dos Cursos de Mestrado e Doutorado da FACED/UFAM. Na verdade, a formação só foi possível com a parceria desses Programas que ajudou a viabilizar a pesquisa-ação na formação contínua de professor(a), numa abordagem da interdisciplinaridade e transdisciplinaridade.

Em linhas gerais, a pesquisa constatou que ocorreram avanços, no sentido da legislação que atualmente regulamenta a Educação do Campo, em todo o país. Entretanto, isto não é suficiente porque as leis respaldam e amparam as ações, mas sem o conhecimento de sua existência e de como devemos colocá-las em prática, torna-se mais difícil a escola pública do campo trabalhar na perspectiva da Educação do Campo, ficando somente no nome, ou melhor, mudou de escola rural para escola do campo. Por outro lado, existe um distanciamento das leis e da realidade vivenciadas pelos sujeitos do campo, visto que a lei ajuda, mas só isso não leva a lugar nenhum, pois a ausência dos Movimentos Sociais do Campo e a falta de domínio teórico do que trata a Educação do Campo, por parte das universidades, dos sistemas educacionais e, principalmente dos sujeitos do campo, não

permite que a formação seja realizada. Parte desses entraves é fruto da resistência na compreensão de uma educação escolar diferenciada, ou melhor, o modelo que é considerado como resultado positivo é o da racionalidade técnica (positivista), daí um dos limites no avançar na formação dos sujeitos para que eles tornem-se protagonistas de suas vidas.

Em suma, as formações com base nos princípios teóricos da Educação do Campo, apontam para uma nova expectativa para vida dos sujeitos do campo, de maneira que sejam os protagonistas de suas vidas, criando condições concretas para garantir uma vida digna. Nesse sentido a formação de professores(as) torna-se fundamental, não há dúvida disso. Contudo, é necessário que as parcerias tenham clareza disto, especialmente as instituições responsáveis pela realização das formações tenham suporte teórico, pedagógico, financeiro, político etc. Caso contrário, far-se-á de conta que se estará trabalhando em busca da emancipação, mas, na prática, a formação perderá o seu real sentido, porque não formamos nem para perspectiva do capital com a racionalidade técnica ou a racionalidade prática, muito menos para racionalidade crítica emancipadora, formamos para gerar cada vez mais excluídos do processo social, mesmo reconhecendo os pressupostos formadores da Educação do Campo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Whasgthon Aguiar de. GHEDIN, Evandro L. O Estágio na Formação do Professor-Pesquisador para o Ensino de Ciências numa Experiência Campesina. GHEDIN, Evandro L. (Org.). **Efeito Borboleta: Experiências em Educação do Campo**. Manaus. EUA e Editora Valer, 2013.

AMAZONAS, nº 2.637, de 12 de janeiro de 2001- Funda Universidade do Estado do Amazonas.

_____. Decreto nº 21.666, de 1º de fevereiro de 2001.

ARANHA, Maria Lucia Arruda. **História da Educação e da Pedagogia: Geral e Brasil**. São Paulo: Moderna, 2006.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre: imagens e Auto-Imagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. O Direito do Trabalhador a Educação. (Org.) GOMEZ, C. M. et al. **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

_____; CALDART, R. S.; MOLINA, Mônica. C. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. Miguel. Pedagogia do Oprimido. (Org.) CALDART, R. S. PEREIRA, Isabel Brasil, FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

ATAS das Reuniões dos encontros do GEPEC – 2009-2010.

BARBIER, René. **A Pesquisa-Ação**. Tradução: Lucie Didio. Brasília, DF. Liber Livr Editora, 2004.

BARBOSA, Ierecê Monteiro. **Um Olhar Crítico Reflexivo Sobre o Projeto de Pesquisa**. Manaus AM. Artigo ainda não publicado. 2008.

BARROSO, João. A Formação dos Professores e a Mudança Organizacional das Escolas. (Org.) FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Formação Continuada e Gestão da Educação**. São Paulo. Cortez, 2006.

BAUER Martin & JOVCHELOVITCH, Sandra. **Entrevistas Individuais e Grupos**. (Org.) BAUER, Martin & GASKELL, George. Pesquisa Qualitativa com Texto Imagem e Som: um manual prático. 7ª Edição. Petrópolis, RJ. Vozes, 2008

_____. Análise de Conteúdo Clássica: Uma revisão. (Org.) BAUER, Martin & GASKELL, George. **Pesquisa Qualitativa com Texto Imagem e Som: um manual prático**. 7ª Edição. Petrópolis, RJ. Vozes, 2008

_____ & GASKELL, George & ALLUM, Nicholas C. Qualidade, Quantidade e Interesses do Conhecimento. (Org.) BAUER, Martin & GASKELL, George. **Pesquisa**

Qualitativa com Texto Imagem e Som: um manual prático. 7ª Edição. Petrópolis, RJ. Vozes, 2008

BAUER, Martin & GASKELL, George. **Pesquisa Qualitativa com Texto Imagem e Som: um manual prático.** 7ª Edição. Petrópolis, RJ. Vozes, 2008

BELTRAME, Sonia aparecida Branco. CARDOSO, Terezinha Maria. NAWROSKI, Alcione. Educação do Campo e Práticas Pedagógicas. (Org.) MUNARIM, Antonio. BELTRAME, Sônia aparecida Branco. CONDE, Soraya Franzoni. PEIXER, Zilma Isabel. **Educação do Campo: Políticas Públicas, territorialidades e práticas pedagógicas.** Florianópolis. Insular, 2011.

BEZERRA NETO, Luiz. **Sem-Terra Aprende e Ensina: Estudo sobre as práticas educativas do movimento dos trabalhadores rurais.** Campinas, SP. Autores Associados, 1999.

BITTENCOURT, Agueda Bernadete. Sobre o que Falam as Coisas Lá Fora: Formação continuada dos profissionais da educação. (Org.) FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Formação Continuada e Gestão da Educação.** São Paulo. Cortez, 2006.

BOBIO, Norberto. MATTEUCCI, Nicola. PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de Política.** 9ª Edição. Brasília, DF. 1997.

BOCAYUVA, Pedro Claudio Cunha. O Retorno dos Sujeitos Coletivos. GARCIA, Regina Leite (Org.) **Aprendendo com os Movimentos Sociais.** Rio de Janeiro. DP&A, 2000.

BORGES, Heloisa da Silva. **Relatório Final do Convênio UEA/FNDE/MEC-Secadi.** Manaus, UEA, 2014.

_____. SILVA, Helena Borges da. A Educação do Campo e a Organização do Trabalho Pedagógico. (Org.) Evandro Ghedin. **Educação do Campo: Epistemologia e práticas.** São Paulo. Cortez, 2012.

_____; TAVARES, Maria Trindade dos Santos. O Pronera como Política para a Educação do Campo. (Org.) GHEDIN, Evandro. **O Vôo da Borboleta: Interface entre Educação do Campo e Educação de Jovens e Adultos.** Manaus. AM. Edições UEA/Ed. Valer, 2008.

BOURDIEU, Pierre. PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução: Elementos Para uma Teoria do Sistema de Ensino.** 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. (org.). **O Educador: Vida e Morte.** 10. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

_____. **Em campo aberto: escritos sobre a educação e a cultura popular.** São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **A Educação Popular na Escola Cidadã.** Petrópolis, RJ. Vozes, 2002.

_____. Os Caminhos cruzados: formas de pensar e realizar a educação na América Latina. (Org.) GADOTTI, M.; TORRES, Carlos Alberto. **Educação popular: Utopia Latino-Americana**. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. Trinta anos Depois: Alguns elementos de crítica atual aos projetos de cultura popular nos movimentos de cultura popular dos anos 1960. PONTUAL, Pedro, IRELAND, Timothy (Orgs.). **Educação Popular na América Latina: Diálogos e perspectiva**. Brasília: Ministério da Educação. UNESCO, 2009.

_____. Prefácio: Cinquenta e um anos depois. (Org.) STRECK, D. R.; ESTEBAN, M. T. (Orgs.). **Educação popular: lugar de construção social coletiva**. Petrópolis, RJ:Vozes, 2013.

BRASIL, **Constituição Federal** de 1988.

_____, Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9.394/96.

_____, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, **Cadernos Pedagógicos do Projovem Saberes da Terra**. nº 1. Brasília. MEC/SECADI, 2008.

_____, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada e Alfabetização. **Percursos Formativos do Projovem Campo**. Brasília, DF. MEC/SECAD, 2008.

_____, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, **Cadernos Pedagógicos do Projovem Saberes da Terra**. nº 2, 3, 4, 5. Brasília. MEC/SECADI, 2010.

_____, Decreto 7.352/2010 - Política Nacional de Educação do Campo.

_____, Lei de Reforma Universitária, nº 5.540/68.

_____, Lei nº 11.129, de 30 de junho 2004. Criação da Secretaria de Juventude - Estabelece vários tipos de PROJÓVEM

_____, Medida provisória nº 411/07 – Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJÓVEM)

_____, Lei nº 11.692, de 10 junho de 2008 – PROJÓVEM

_____, Lei de Reforma de 1º e 2º Graus, nº 5.692/7.

_____, Lei nº 7.024/82 – Ensino Profissionalizante.

_____, Parecer nº 36/2001.

_____, Portaria nº 1.374 MEC de 03/06/2003.

_____, Resolução CNE/CEB nº1 de 3/04/2002. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

_____, Resolução nº 25 de 4 de junho de 2008.

_____, Resolução CD/FNDE nº 48, de 24 de agosto de 2009.

_____, Resolução CD/FNDE nº 46, de 24 de agosto de 2009.

_____, Resolução CD/FNDE nº 45 de 29 de agosto de 2011.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Campo: Sem Terra**. São Paulo. Expressão Popular, 2004.

_____. Licenciatura em Educação do Campo e Projeto Formativo: Qual o lugar da docência por área? (Org.) MOLINA, Mônica Castagna. SÁ, Laís Mourão. Escola do Campo. (Org.). **Licenciatura em Educação do Campo: Registros e reflexões a partir das experiências piloto (UFMG; UnB e UFES)**. Belo Horizonte, MG. Autêntica Editora, 2011.

_____. Pedagogia do Movimento. (Orgs.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

_____. Sobre Educação do Campo. (Org.) FERNANDES, Bernardo Mançano. SANTOS, Clarice Aparecida dos. **Por Uma Educação do Campo: Campo Políticas Públicas Educação**. Brasília, DF. INCRA. MDA, 2008. (coleção nº7),

_____. O Que Queremos com as Escolas dos Assentamentos. **Dossiê MST Escola: documentos e Estudos 1990-200: Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra Reforma Agrária, Terra e Dignidade!** 1ª Edição. Cadernos de Educação nº 13 Edição Especial. Companhia das Letras. São Paulo, agosto de 2005.

_____. **Pedagogia do Campo: Sem Terra**. São Paulo. Expressão Popular, 2004.

_____. Por Uma Educação do Campo: Traços de uma Identidade em Construção. (Orgs.). KOLLING, Edgar Jorge. CERIOLI, Paulo Ricardo. CALDART, Roseli Salete. **Educação do Campo Identidade e Políticas Públicas** Brasília, DF. Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. (Coleção Por Uma Educação do Campo, nº4).

_____. Teses sobre a Pedagogia do Movimento. **Educação Básica de Nível Médio nas Áreas de Reforma Agrária: Textos e Estudo**. Boletim da Educação MST. Edição especial nº 11, 10/ 2006.

_____. Elementos para a Construção de um Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. (Org.) MOLINA, Mônica C. JESUS, Sonia M. S. de (Orgs). **Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo”, 2004. Coleção Por uma Educação do Campo, nº5.

_____. **Pedagogia do Movimento: Sem Terra**. São Paulo. Expressão Popular, 2004.

_____. Tese sobre a Pedagogia do Movimento. **BOLETIM DA EDUCAÇÃO – Edição Especial. Educação Básica de Nível Médio nas áreas de Reforma Agrária. MST/ITERRA/UES, nº 11/09/2006.**

CAPRILES, R. **Makarenko - O nascimento da pedagogia socialista.** São Paulo: Scipione, 1989.

CARRILLO, Alfonso Torres. A Educação Popular como Prática Política e Pedagógica emancipadora. (Org.) STRECK, D. R.; ESTEBAN, M. T. (Orgs.). **Educação Popular: Lugar de construção social coletiva.** Petrópolis, RJ:Vozes, 2013.

CASTRO, Edna. Políticas de Estado e Atores Sociais na Amazônia contemporânea. (Org.) BOLLE, Willi, CASTRO, Edna & VEJMEKKA, Marcel. **Amazônia Região Universal e Teatro do Mundo.** São Paulo. Globo, 2010.

CIAVATTA, Maria. LOBO, Roberta. Pedagogia Soviética. (Org.) CALDART, R. S. PEREIRA, Isabel Brasil, FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da educação do campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo.** São Paulo. Cortez, 1989.

DEMO, Pedro. **Professor do Futuro e Reconstrução do Conhecimento.** 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

_____. **Saber Pensar.** 4. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2005 (Guia da Escola Cidadã; v. 6).

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. ZEICHNER, Kenneth M. **A Pesquisa na Formação e no Trabalho Docente.** 2ª Edição. Belo Horizonte, MG. Autêntica Editora, 2011.

ENGUITA, Mariano F. **A Fase Oculta da Escola.** Porto Alegre: Artmed, 1989.

FALKEMBACH, Elza Maria Fonseca. MST, “Escola de Vida” em Movimento. **Educação do Campo.** Caderno Cedes, Campinas, vol. 27, nº. 72, p. 121-135, maio/ago. 2007.

FAVARO, Osmar. Uma Pedagogia da Participação: Uma análise da prática do MEB (1961-1966). Campinas, SP. Autores Associados, 2006.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Por uma Educação do Campo. (Org.) ARROYO, Miguel Gonzalez. FERNANDES, Bernardo Mançano. **A Educação Básica e o Movimento Social do Campo.** Brasília, DF. Articulação Nacional por Uma Educação Básica do Campo, 1999. Coleção por uma Educação Básica do Campo, nº 2.

FILONOV, G. N; BAUER, Carlos; BUFFA, Ester (Orgs.) **Anton Makarenko.** Recife. Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

_____, Ensaio. FILONOV, G. N; BAUER, Carlos; BUFFA, Ester (Orgs.) **Anton Makarenko.** Recife. Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

FRAXE, Therezinha de Jesus Pinto. **Homens Anfíbios: Etnografia de um campesinato das águas**. Fortaleza. Secretaria de Cultura e Desporto do governo do Estado do Ceará, 2000.

_____; WITKOSKI, Antonio Carlos. LIMA, Marcos Castro de. CASTRO, Albejamere pereira de. *Natureza e Mundo Vivido: O Espaço e Ligar na Percepção da Família Cabocla/Ribeirinha*. (Orgs) SCHERER, Elenise. OLIVEIRA, José Aldemir. *Amazônia: Políticas Públicas e Diversidade Cultural*. Rio de Janeiro. Garamond, 2006.

_____; WITKOSKI, Antonio Carlos. MIGUEZ, Sâmia Feitosa. OLIVEIRA, Liliane Costa de. FERREIRA, Aldenor da Silva. *Os Sujeitos da Amazônia: A construção das identidades locais*. (Orgs.) FRAXE, Therezinha de Jesus Pinto. WITKOSKI, Antonio Carlos. SILVA, Suzy Cristina Pedroza da. **A Pesca na Amazônia Central: Ecologia, conhecimento tradicional e formas de manejo**. Manaus. Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2009.

_____; WITKOSKI, Antonio Carlos. SILVA, Suzy Cristina Pedroza da. **A Pesca na Amazônia Central: Ecologia, conhecimento tradicional e formas de manejo**. Manaus. Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2009.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a Liberdade e Outros Escritos**. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

_____. **Educação e Mudança**. 26. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002 (Coleção Educação e Comunicação; v. 1).

_____. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2011.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade**. São Paulo. Moraes, 1980.

FREITAS, Luiz Carlos de. *A Luta Por uma Pedagogia do Meio: Revisitando o Conceito*. (Org.) PISTRAK, Moisey M. **A Escola- Comuna**. São Paulo. Editora Expressão Popular, 2009.

_____, *Escola Unitária do Trabalho*. (Org.) CALDART, R. S. PEREIRA, Isabel Brasil, FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a Crise do Capitalismo Real**. São Paulo. Cortez, 1995.

_____. **Educação para o (Des)Empregado (ou quando estar liberto da necessidade de emprego é um tormento)**. Petrópolis, RJ. Vozes, 1999.

_____. **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo. Cortez, 1997.

FURTER, P. **Educação e vida**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1976 (Coleção educação e tempo presente; v. 3).

GADOTTI, M. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **Pensamento Pedagógico Brasileiro**. São Paulo. Editora Ática S.A, 1995.

_____; TORRES, Carlos Alberto. (Orgs.). **Educação popular: Utopia Latino-Americana**. São Paulo. Cortez, 1994.

_____; ROMÃO, José E. **Educação de Jovens e Adultos: Teoria, prática e proposta**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GALO, Silvio. Transversalidade e Educação: Pensando uma educação não disciplinar. (Org.) ALVES, Nilda. GARCIA, Regina Leite. **O Sentido da Escola**. Rio de Janeiro, DP&A, 2000.

GASKELL, George. Entrevistas Individuais e Grupais. (Org.) BAUER, Martin & GASKELL, George. **Pesquisa Qualitativa com Texto Imagem e Som: um manual prático**. 7ª Edição. Petrópolis, RJ. Vozes, 2008

GASPARIN, J. L. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 4. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2007 (Coleção Educação Contemporânea).

GHEDIN, Evandro. (Org.). **Perspectivas em Formação de Professores**. Manaus: Editora Valer, 2007.

_____; GHEDIN, Evandro. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Educação do Campo: Epistemologia e práticas**. São Paulo: Cortez, 2012.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de Métodos na Construção da Pesquisa em Educação**. São Paulo: Cortez, 2008 (Coleção docência em formação. Série saberes pedagógicos).

GOHN, Maria da Glória. Educação Popular e Movimentos Sociais. (Org.) STRECK, D. R.; ESTEBAN, M. T. (Orgs.). **Educação Popular: Lugar de construção social coletiva**. Petrópolis, RJ:Vozes, 2013.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos Sociais e Redes de Mobilizações Cívicas no Brasil contemporâneo**. Petrópolis, RJ. Editora Vozes, 2010.

_____. **Movimentos Sociais no Início do Século XXI: antigos e novos atores sociais**. 3ª Edição. Petrópolis, RJ. Editora Vozes, 2007.

GONZAGA, Amarildo Menezes. **Contribuições para Produções Científicas**. PRONERA. UEA/INCRA/MURAKI. Manaus. BK Editora, 2005.

_____. **O Qualitativo na Investigação Educacional: da dimensão paradigmática ao género narrativo.** Manaus. AM. Artigo ainda não publicado, 2010 – circulação interna.

GRAMSCI, Antonio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura.** 4. ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S. A., 1982.

GUSDORF, Georges. Prefácio. (Org.) JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e Patologia do Saber.** Imago Editora Ltda, 1976.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e Patologia do Saber.** Rio de Janeiro. Imago Editora Ltda, 1976.

JESUS, Sonia M. S. de. JESUS, Sonia M. S. de. Questões Paradigmáticas da construção de Um Projeto Político da Educação do Campo. (Org.s) MOLINA, Mônica C. CALDART, Roseli Salete. JESUS, Sonia M. S. de (Orgs). **Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo.** Brasília, DF: Articulação Nacional “por uma Educação do Campo”, 2004.

KEMMIS, Stephen. WILKINSON, Mervyn. A Pesquisa-Ação Participativa e o Estudo da Prática. (Orgs.) DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. ZEICHNER, Kenneth M. **A Pesquisa na Formação e no Trabalho Docente.** 2ª Edição. Belo Horizonte, MG. Autêntica Editora, 2011

KONDER, L. **O Futuro da Filosofia da Práxis: O pensamento de Marx no século XXI.** 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto.** Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. 2ª Edição. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2002.

KRUPSKAYA, Nadejda Konstantinovna. Prefacio da edição russa. (Org.) PISTRÁK, M. **M.A Comuna Escolar.** São Paulo: Expressão popular, 2009.

KUENZER, Acácia Zeneida. **A Formação de Professores para o Ensino Médio: Velhos Problemas, Novos Desafios.** Revista Educação & Sociedade. Campinas, SP. V.32 nº 116. P. 662-688 – julho, setembro 2011.

_____. **Competência como Práxis: Os Dilemas da Relação entre Teoria e Prática na Educação dos Trabalhadores.** <http://www.senac.br/BTS/291/boltec291.htm> (acessado em 5/12/2014).

LAVILLE, Cristian; DIONNE, Jean. **A Construção do saber. Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas.** Belo Horizonte. UFMG, 2008.

LEUDEMANN, C. S. **Anton Makarenko vida e obra – a pedagogia na revolução.** São Paulo: Expressão Popular, 2006.

LIBANEO, Jose Carlos. OLIVEIRA, João Ferreira de. TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização.** São Paulo. Cortez, 2007.

_____. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e prática**. 6. ed. ver. e ampl. São Paulo: Heccus Editora, 2013.

_____. Reflexividade e Formação de Professores: Outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? (Org.) PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e Crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

LIMA, Maria Socorro Lucena. Formação Contínua: A Alegria de Ser um Eterno Aprendiz? (Tese) **A Formação Contínua do Professor nos Caminhos e Descaminhos do Desenvolvimento Profissional**. Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação. São Paulo, 2001.

LIRA, Sandro Hooxovell de. COSTA, Daniel Carneiro. FRAXE, Therezinha de J. P. WITKOSKI, Antonio Cardoso. Sustentabilidade e Territorialidade: dilemas, Desafios e Possibilidades de Vida para as Populações Rurais Amazônicas. (Orgs.) WITKOSKI, Antonio Cardoso. FRAXE, Therezinha de J. P. CAVALCANTE, Kátia Viana. **Territorialidades na Amazônia: Formas de sociabilidades e participação política**. Manaus. Editora Valer, 2014.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994 (Coleção magistério 2. Grau).

LUDWIG. Antonio Carlos Will. **Fundamentos e Prática de Metodologia Científica**. 2ª Edição. Petrópolis. RJ. Vozes, 2012.

LUEDEMANN, Cecília da Silveira. **Anton Makarenko: Vida e Obra – a pedagogia na revolução**. São Paulo. Expressão popular, 2006.

MACHADO, Lucília. Concepção de Escola, de Escola Unitária e de Politécnica. **Educação Básica de Nível Médio nas Áreas de Reforma Agrária**. Boletim da Educação – Edição Especial. MST/ITERRA/UBES. Nº 11/09/ 2006.

MANACORDA, M. A. **O princípio educativo em Gramsci: americanismo e conformismo**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2008.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômicos-Filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2003 (Coleção a obra-prima de cada autor).

_____; ENGELS, Frederic. (1818-1883). **Manifesto do partido comunista**. Porto Alegre: L&PM, 2001 (Coleção L&PM Pocket).

MOLINA, Mônica C. CALDART, Roseli Salette. JESUS, Sonia M. S. de (Orgs.). **Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional “por uma Educação do Campo”, 2004.

_____; SÁ, Laís Mourão. Escola do Campo. (Org.). **Licenciatura em Educação do Campo: Registros e reflexões a partir das experiências piloto (UFMG; UnB e UFES)**. Belo Horizonte, MG. Autêntica Editora, 2011.

_____. Escola do Campo. (Org.). CALDART, R. S. PEREIRA, Isabel Brasil, FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

MOURAO, Arminda R. Botelho & FONSECA, Rosa Maria. A Educação do Campo: Uma realidade construída historicamente. (Org) GHEDIN, Evandro. **Educação do Campo: Epistemologia e práticas**. São Paulo. Cortez, 2012.

MUNARIM, Antonio. Educação do Campo e Políticas Públicas: Controvérsias teóricas e políticas. (Org.) MUNARIM, Antonio. BELTRAME, Sônia aparecida Branco. CONDE, Soraya Franzoni. PEIXER, Zilma Isabel. **Educação do Campo: Políticas Públicas, territorialidades e práticas pedagógicas**. Florianópolis. Insular, 2011.

NÓVOA, António. A Reforma Educativa Portuguesa: questões Passadas e Presentes sobre a Formação de Professor. (Orgs) NÓVOA, António. POPKEWITZ, Thomas S. **Reformas Educativas e Formação de Professores**. Tradução de Maria João Carvalho e Ana Vieira Pereira. Lisboa. Universidade de Lisboa. Educa, 1992.

NUNES, Cely do Socorro Costa. Profissionalização e Cultura Docente: Limites e possibilidades na formação de professores. (Org) MERCADO, Luis Paulo Leopoldo; CALVANTE, Maria Auxiliadora da Silva. **Formação do Pesquisador em Educação: Profissionalização docente, políticas públicas, trabalho e pesquisa**. Maceió, AL. EDUFAL, 2007.

OLIVEIRA, Bety. **O Trabalho Educativo: Reflexões sobre paradigmas e problemas do pensamento pedagógico brasileiro**. Campinas, SP. Editora Autores Associados, 1996.

ORDEM DE SERVIÇO nº 010/2011/ENS/UEA.

PAIVA, Vanilda Pereira. Paulo Freire e o Nacionalismo Desenvolvimentista. São Paulo. Graal, 2003.

PALUDO, Conceição. DARON, Vanderleia Laodete Pulga. Movimento de Mulheres Camponesas (MMC Brasil). (Org.) CALDART, R. S. PEREIRA, Isabel Brasil, FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

_____. Educação Popular – Dialogando com Redes Latino-Americanas (2002-2003). (Org.) PONTUAL, P.; IRELAND, T (Orgs.). **Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas**. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2009.

_____. Educação Popular e Educação do Campo: Nexos e relações. (Org.) STRECK, D. R.; ESTEBAN, M. T. (Orgs.). **Educação Popular: Lugar de construção social coletiva**. Petrópolis, RJ. Vozes, 2013.

PEREIRA, Ireneu Gonçalves. Escola de Ensino Fundamental Assentamento União: Origem, trajetória e aspectos. (Org.) MONTEIRO, Gilmar. PEREIRA, Ireneu Gonçalves. CAMINI, Jaime Fogaça. DALMAGRO, Sandra. RIBEIRO, Suzana Lopes Salgado. **Alternativas de Escolarização dos Adolescentes em Assentamentos e Acampamentos do MST**. Cadernos do ITERRA. Ano III, nº 8, novembro de 2003.

PIMENTA, Selma Garrido. Contexto e Perspectiva para a Formação de Professores no Cenário da Atual Política Brasileira. (Org.) GHEDIN, Evandro. **Perspectivas em formação de professores**. Manaus: Editora Valer, 2007.

_____. Pesquisa-ação Crítico-Colaborativa: Construindo seu significado a partir de experiências na formação e na atuação docente. (Orgs.) PIMENTA, Selma Garrido. GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pesquisa em Educação**. Alternativas investigativas com objetos complexos. São Paulo: Loyola, 2006.

_____; GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pesquisa em Educação**. Alternativas investigativas com objetos complexos. São Paulo: Loyola, 2006.

_____. Professor: Formação, Identidade e Trabalho Docente. (Org.) PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. São Paulo: Cortez, 2005. (Saberes da docência).

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da escola do Trabalho**. 6. reimp. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

_____ (Org.). **A comuna escolar**. São Paulo: Expressão popular, 2009.

Projeto Político Pedagógico do **Curso de Especialização em Educação do Campo ênfase em Projovem Campo Saberes da Terra**. Manaus, AM. UEA, 2008.

Projeto Político Pedagógico **Reformulado do Curso de Especialização em Educação do Campo ênfase em Projovem Campo Saberes da Terra**. Manaus, AM. UEA, 2012.

RAMOS, Marise. Possibilidades e Desafios na Organização do Currículo Integrado. (Org.) FRIGOTTO, Gaudêncio. RAMOS, Marise. CIAVATTA, Maria. **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo. Cortez, 2005.

RAÚL Leis R. As Palavras São Noivas que Esperam: dez reflexões a compartilhar. (Org.) PONTUAL, P.; IRELAND, T (Orgs.). **Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas**. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2009.

Relatório do Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação de Professores para o Ensino de Ciências - 10 de UEA.

Relatórios do Convênio UEA/FNDE/MEC-Secadi, 2010-2012.

RIBEIRO, Marlene. **Movimento camponês: trabalho e educação - liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia: Teorias da educação, curvatura da vara onze teses sobre educação e política**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 2006.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras aproximações**. 9. ed. Campinas –SP: Autores Associados, 2005 (Coleção educação contemporânea).

_____, Dermeval. **Dermeval Saviani: pesquisador, professor e educador.** VIDAL, Diana Gonçalves (Org.). Belo Horizonte: Autêntica Editora/ Editora Autores Associados, 2011. (Coleção Perfis da Educação;3).

_____. O Trabalho como Princípio Educativo frente às Novas Tecnologias. (ORG). FERRETTI, Celso João. ZIBAS, Dagmar M.L. MADEIRA, Pelícia R. FRANCO, Maria Laura P.B. **Tecnologias, Trabalho e Educação: Um debate multidisciplinar.** Petrópolis, RJ. Vozes, 1999.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Filosofia.** 8. ed. reimp. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. **Ensino Pesquisa na Docência Universitária: Caminhos para a integração.** São Paulo, FEUSP/USP, 2008.

SILVA, Maria do Socorro. Da Raiz à Flor: Produção pedagógica dos movimentos sociais e a escola do campo. (Org.) MOLINA, Mônica C. **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão.** Brasília. Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

SILVA, Maria do Socorro. Diretrizes Operacionais para Escola do Campo: Rompendo o silêncio das Políticas Educacionais. (Org.) BAPTISTA. Francisca Maria Carneiro. BAPTISTA, Naidison de Quintella. **Educação Rural: Sustentabilidade do Campo.** 2ª Edição. Feira de Santana, BA. MOC; UEFS. SERTA, 2005.

SILVA, Maria do Socorro. Educação como direito: Reler o passado, Refletir o Presente e Projetar o Futuro. LUNAS, Alessandra da Costa. ROCHA, Eliene Novaes (Orgs.). **Práticas Pedagógicas e Formação de Educadores(as) do Campo: Caderno Pedagógico da Educação do Campo.** 2ª Edição. Brasília, DF. Dupligráfica, 2010.

SILVA, Rosa Helena Dias da. O Plural da Filosofia da Educação. (Org.) GHEDIN, Evandro. **Temas em Filosofia da Educação.** Manaus. Editora Valer, 2006.

_____. *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo: uma leitura comparativa a partir da temática da educação escolar indígena.* **AMZÔNIDA: Revista do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas.** Ano 7, n.1/2. jan/dez. Manaus:AM; EDUA, 2002.

SILVA. Roberto. MACHADO, Erico Ribas. Uma Mesma Teoria Geral para Educação Popular e a Educação Social? Aproximações, empíricas, teóricas e metodológicas. (Org.) STRECK, D. R.; ESTEBAN, M. T. (Orgs.). **Educação Popular: Lugar de construção social coletiva.** Petrópolis, RJ:Vozes, 2013.

STAHLSCHMIDT, Rosângela Maria. Formação Inicial e Formação Continuada. (Org.) RANKEL, Luiz Fernando. STAHLSCHMIDT, Rosângela Maria. **Profissão Docente.** Curitiba. IESDE Brasil S.A, 2009.

STÉDILE, João Paulo. O MST e a Reforma Agrária na Amazônia e no Nordeste. (Orgs.) CARUSO, Mariléa M. Leal. CARUSO, Raimundo C. **Amazônia, a Valsa da Galáxia: O abc da grane planície.** Florianópolis. Ed. da UFSC, 2000.

STRECK, D. R.; ESTEBAN, M. T. (Orgs.). **Educação popular: lugar de construção social coletiva**. Petrópolis, RJ:Vozes, 2013.

TARDIF, M. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. 15 Ed. São Paulo. Cortez, 2007.

TORRES, Carlos Alberto. **A Política da Educação Não-Formal na América Latina**. Tradução; Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro. Paz e Terra,1992.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: A pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo. Atlas, 1987

VALE, A. M. **Educação popular na escola pública**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001(Coleção Questões da Nossa Época; v.8).

VAZQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. São Paulo. Expressão Popular, 2º Edição, 2011.

VENDRAMINI, C. R. (Org.). **Educação em movimento na luta pela terra**. Florianópolis: NUP/CED, 2002.

_____; MACHADO, I. F. (Orgs.). **Escola e movimento social: a experiência em curso no campo brasileiro**. São Paulo: Expressão popular, 2011.

WITKOSKI, Antonio Carlos. **Terras, Florestas e Águas de Trabalho: Os camponeses amazônicos e as formas de uso de seus naturais**. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2007.

ZAINKO, Maria Amélia Sabbag. **Desafio da Universidade Contemporânea: O processo de formação continuada dos profissionais da educação**. (Org.) FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Formação Continuada e Gestão da Educação**. São Paulo. Cortez, 2006.