

ARTIGO

OS SABERES PRODUZIDOS SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM ESTUDO A PARTIR DO CONVÊNIO UEA, INCRA E PRONERA NO PERÍODO DE 2004 A 2008

Resumo

Este estudo foi desenvolvido a partir de um Projeto de Iniciação Científica ligado ao Curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Amazonas (UEA) no período de 2011 a 2012, com o título “Educação do Campo: uma reflexão sobre a formação de professores no Estado do Amazonas”. A pesquisa de caráter bibliográfico numa abordagem qualitativa teve como objetivo a investigação dos trabalhos de conclusão de curso sobre a formação do professor na Educação do Campo a partir dos resumos expandidos da produção com os estudantes do curso Normal Superior no convênio UEA, INCRA E PRONERA. O texto foi construído em dois itens: A Educação do Campo e a pesquisa na formação do professor e a Reflexão sobre a formação do professor na Educação do Campo. O estudo aponta para a necessidade do entendimento dos desafios na busca da profissionalização do professor que passa pela construção da sua identidade enquanto profissional inserido numa classe social. Destaca-se a importância de valorizar o trabalho coletivo, de construir novas propostas didáticas em vista a produção de conhecimentos refletindo uma epistemologia que tem a pesquisa como princípio educativo gerador de conhecimentos significativos.

Palavras-chave

Formação de Professores - Educação do Campo – Pesquisa.

Abstract

This study was developed from a Scientific Initiation Project connected to the School of Education at the State University of Amazonas (UEA) in the period from 2011 to 2012, with the title “Field Education: reflections on teacher education in the State the Amazon. “The bibliographical research a qualitative approach aimed to research the work of completion of the training of teachers in the Education Field from the extended abstracts of the production with the students of the Normal Superior agreement UEA, INCRA And PRONERA. The text is built on two items: The Rural Education and research in teacher education and reflection on teacher education in the Education Field. The study points to the need for understanding of the challenges in the pursuit of teacher professionalization that involves the construction of a professional identity as a social class entered. Highlights the importance of valuing the collective work of building new didactic proposals in order to produce knowledge reflecting an epistemology that has research as an educational principle generating meaningful knowledge.

Keywords

Teacher Training -Field Education - Research.

* Doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e Ensino de Ciência na Amazônia pela Universidade do Estado do Amazonas – UEA.

** Estudante do curso de Pedagogia bolsista no Projeto de Iniciação Científica – PAIC 2011-2012.

*** Estudante curso de Pedagogia voluntária no Projeto de Iniciação Científica – PAIC 2011-2012.

1. A Educação do Campo e a pesquisa na formação do professor

A reflexão sobre a Educação do Campo implica em construir um olhar sobre a complexidade das relações econômicas, sociais e políticas. Neste sentido, podemos afirmar que a Educação do Campo só poderá ser entendida na contradição da luta de classes como, uma estratégia de luta do conjunto dos movimentos sociais em que o conceito campo passa a ser compreendido a partir da relação do homem com a terra.

Verifica-se a como princípio a emancipação da classe trabalhadora e sua ação no sentido de oposição aos avanços do capital, formando sujeitos críticos dessa sociedade no âmbito político das lutas sociais ou da produção do conhecimento (Caldart, 2000).

A Educação do Campo insere-se em uma educação que exige mudança, quer transformação a serviço dos setores populares. A escola constitui-se como um centro de poder e, dependendo dos princípios que orientam seu funcionamento, poderá atuar na linha de manutenção das relações sociais vigentes ou abrir espaços concretos de encaminhamento dos interesses das camadas populares. Nesse processo, destacamos que o entendimento dos movimentos sociais populares supõe a produção e a socialização coletiva dos conhecimentos como instrumento para conhecer e transformar a realidade.

Educar é socializar conhecimentos e também ferramenta de como se produz conhecimentos que afetam a vida das pessoas, em suas diversas dimensões, de identidade e de universalidade. Conhecer para resolver significa entender o conhecimento como compreensão da realidade para transformá-la; compreensão da condição humana para torná-la mais plena (CALDART, 2003, p. 56).

A partir de Freire (1980) destacamos que essa postura de parti da realidade permite o “des-velar” da mesma, desmascarando suas contradições e ir construindo sua transformação permanente na busca da libertação dos homens possibilita a construção de um currículo centrado na realidade dos educandos, na realidade camponesa, abrangendo um conjunto de práticas envolvendo experiências de trabalho relativas à realidade dos estudantes.

Essa visão de caráter teórico-metodológico direciona-se a uma formação humana, com o compromisso com num projeto de transformação social que aponta para uma sociedade solidária, cooperativa, democrática, que rompa com as formas de dominação e opressão social.

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

Nesse sentido, compreendemos que o estágio curricular na escola, aliado ao processo de pesquisa da realidade, oferece ao educador em formação a oportunidade de compreensão dos processos educacionais, possibilitando o entendimento da relação teoria e prática no contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade. Esse movimento é a práxis que se dá ultrapassando as salas de aula, nos diferentes espaços de aprendizagens.

A pesquisa é vista como uma ferramenta de luta política, nos ajuda a compreender o que está por traz dos problemas é um instrumento de construção de conhecimento na leitura crítica da realidade e construção de instrumentos de intervenção da mesma. Assim, a pesquisa, enquanto eixo central do trabalho pedagógico voltado para a o entendimento da realidade possibilita ao educador em formação a oportunidade de compreensão dos processos educacionais. Segundo Pimenta (2004, p.46), isso pode ser compreendido quando vemos a:

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

O processo de pesquisa potencialmente dá lugar à construção e, portanto, a uma aprendizagem significativa que requer do professor um constante repensar de sua prática, valorizando o saber da prática numa trajetória de formação permanente. Dessa forma, podemos dizer que o estágio curricular, assume uma perspectiva de princípio educativo, um instrumento de entendimento da realidade com múltiplos sentidos. Para Demo (1997/2004) o professor é um pesquisador, um profissional da reconstrução do conhecimento.

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

Freire (1992), em sua obra “Pedagogia da Autonomia”, salienta a importância de uma educação problematizadora, fundada na pesquisa, salientando que não po-

demos perder curiosidade no processo de aprender e de buscar, a razão de ser das coisas. A Pesquisa é entendida como elemento desencadeador do conhecimento da realidade, necessário no fundamento da prática pedagógica do professor, entendendo a prática pedagógica como parte de um processo social e de uma prática social maior. Ela envolve a dimensão educativa não apenas na esfera escolar, mas na dinâmica das relações sociais que produzem aprendizagens, que produzem os processos educativos.

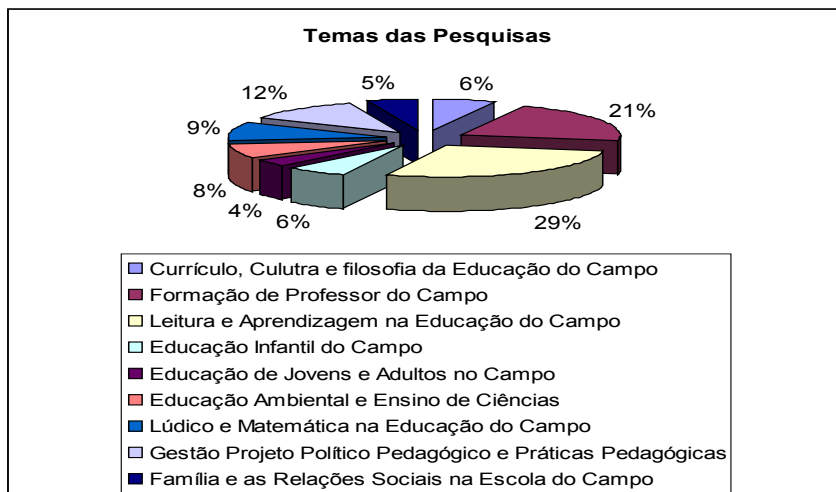
Como afirma Veiga (1992, p. 16), a prática pedagógica é “[...] uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social. A prática pedagógica é uma dimensão da prática social [...]”. É sabido que a prática social está imbuída de contradições e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

A pesquisa na escola possibilita a construção de reflexões no caminho da transformação em movimento. É refletir os conteúdos articulados com a vida dos sujeitos concretos, entendendo que a educação é fruto de um processo histórico e de relações humanas situadas em espaços sociais e construídas nas interações através de práticas educativas em que o trabalho docente pauta-se na transformação do conhecimento a partir dos diversos saberes e que iremos a seguir refletir a discussão sobre a formação dos professores na ótica da Educação do Campo.

2. Refletindo os estudos sobre a formação do professor na perspectiva da Educação do Campo

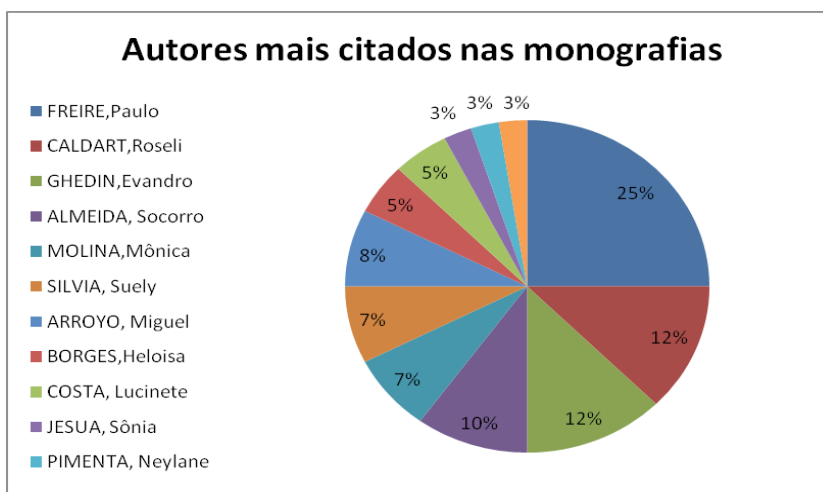
Esse movimento de pesquisa voltado para a formação do educador no contexto do campo na realização do curso de formação de professores no Convênio UEA, INCRA e PRONERA possibilitou a construção de 9 (nove) temáticas de pesquisa, efetivadas durante a disciplina de estágio no decorrer de 2 anos. Os temas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

As temáticas mais estudadas podem ser observadas pelo gráfico abaixo:



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

Partindo desses interesses de pesquisa verificamos os autores citados vinculados ou não diretamente ao tema da Educação do Campo que de certa forma enfatizam as especificidades e particularidades dos camponeses como veremos a seguir:



Fonte: 9º Relatório do Curso – 2009.

Nesse quadro verificamos a discussão com autores que refletem acerca da Educação do Campo a nível nacional e é evidenciada a produção local realizada pelos professores do curso que são citados a partir das produções realizadas dentro do projeto, que também se constituíram referencial para os estudos monográficos dos estudantes refletindo a dinâmica construída com os professores e o amadurecimento das produções locais.

A relação com as temáticas de interesses expressas no quadro anterior a respeito das referências nos temas de pesquisas refletiram as preocupações maiores dos estudantes com as questões mais emergentes da realidade das escolas. Podemos afirmar que o entendimento de que a superação desse quadro perpassa a formação dos professores foi uma das finalidades desse processo educativo.

A partir desse panorama destacamos que o nosso foco de estudo foi a Formação de Professores no qual identificamos e selecionamos, a partir dos títulos, 37 monografias desenvolvendo um procedimento de leitura analítica dos resumos expandidos dos referidas estudos. Dentre estas, quatro pesquisas tratam da *Formação do professor do campo*, e seus objetivos, foram: analisar qual é a formação do professor do campo, analisar como ocorre a formação do professor do campo em áreas de assentamento do Estado de Roraima; identificar a formação do professor e sua concepção em uma escola e Identificar a formação do professor do campo, buscando avaliar como os órgãos responsáveis “veem” essa formação.

O quinto estudo monográfico trabalhou a reflexão sobre a formação docente na área de assentamento Iporá, da Escola Municipal Manápolis, no Rio Preto da Eva, município do Estado do Amazonas. Com a titulação *Formação do professor da Educação Infantil no campo*, foram identificadas três pesquisas delimitadas nas localidades onde os referidos estudos se realizaram: São João da Baliza, ramal da Cooperativa e Assentamento Tarumã-Mirim. Quanto aos objetivos, temos: investigar a formação didática dos professores que atuam na educação infantil no campo; identificar o nível de formação de professores que atuam na educação infantil e verificar a formação dos professores na Educação infantil no assentamento Tarumã-Mirim.

Seguindo com a seleção, identificamos que o termo *Práticas Pedagógicas* aparece num total de onze vezes; em cinco, a questão da prática pedagógica foi analisada a partir de sua influência e/ou implicações em relação ao *Processo de ensino-aprendizagem*. Os demais trazem nos títulos especificações de como são trabalhadas as propostas na quarta série do ensino fundamental de uma escola multisseriada do campo; em outro trabalho, na 1ª série em área de assentamento; voltado para a formação do professor do campo na escola multisseriada; e o quarto direcionou seu olhar para os

limites e possibilidades da prática pedagógica no processo de ensino-aprendizagem trabalhados numa sala multisseriada; além de dois como esse processo de ensino-aprendizagem se dá nesse tipo de espaço.

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

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

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

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

Com relação ao termo processo formativo, verificamos duas pesquisas deram ênfase a dificuldade de leitura dos educandos de uma sala multisseriada. Nesses es-

tudos, procurou-se identificar a as implicações da formação do professor em relação ao ensino-aprendizagem da leitura e escrita dos alunos das escolas investigadas.

No vigésimo quarto resumo expandido identificamos que a pesquisa foi voltada as implicações na relação professor-aluno, investigando-se como a formação do professor influencia nessa relação.

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

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

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

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

No sentido de compreender qual a atuação do professor do campo temos duas pesquisas; uma delas investiga especificamente a realidade da Educação de Jovens e Adultos no campo. Na questão relacionada à didática do professor aparece um estudo que trouxe como objetivo analisar os desafios e perspectivas didáticas do professor.

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

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

A partir desse panorama geral verificamos que os objetos de estudo pesquisados direcionam para uma leitura da *prática pedagógica* identificando as influências e a importância dos processos formativos na mudança do ensino nas áreas de assentamentos. Quanto às análises das ideias centrais evidenciadas nos resumos expandidos, constatamos que entre as dificuldades em se trabalhar na realidade escolar do campo aparecem com grande ênfase as turmas multisseriadas e a necessidade de mudanças na prática pedagógica dos professores que atuam no campo.

A reflexão sobre a formação de professores vem sendo defendida numa perspectiva de formação humana, contribuindo para, como nos diz Freire, o desvelar do mundo. Também a formação continuada é destacada como importante para os educadores e necessária no exercício de uma prática pedagógica que tem como base a relação intrínseca da teoria e prática.

Em relação às questões direcionadas à Política Pública na Educação do Campo, especialmente na área da formação do professor, constatamos uma crítica à sistemática de formação continuada, considerando que mesmo existindo iniciativas locais existe uma confusão sobre o diferencial entre a Educação do Campo e Educação Rural, processo esse que acaba refletindo no comprometimento do educador com as escolas do campo.

Um elemento importante a ser salientado é o fato de que o processo de pesquisa foi realizado no período do estágio, a partir do quinto período, sendo construído no processo do curso até o final do mesmo, constituindo-se como critério para os estudantes o estágio na área de assentamento onde eles ou seus pais residem, nos Estados de Roraima e Amazonas.

As pesquisas foram realizadas nos assentamentos, a partir do estágio, construindo-se no decorrer do curso. Os procedimentos metodológicos adotados nessas investigações consistiram de maneira geral em pesquisa de campo, com abordagens qualitativas, com uso em sua maioria das entrevistas como técnica de coleta dos dados, também, com observação participante, realizada no período de cada estágio dando origem aos relatórios através de diário de campo, bloco de anotações e roteiros orientados pelos professores de estágio.

As reflexões oriundas desses estudos destacam como positivo o fato de que os estudantes evidenciaram em suas pesquisas a necessidade e importância da formação de professores do campo para a realização de uma prática de ensino cons-

ciente, voltado para o contexto local. Nos aspectos salientados nas pesquisas como negativos evidenciamos as dificuldades de participação dos professores em cursos, o descaso com as políticas de formação para o campo e a existência de processos formativos descontextualizados com a realidade do campo.

Esse conhecimento emergiu a partir de práticas de investigação construídas coletivamente, utilizando abordagens metodológicas participativas, com temas emergentes do cotidiano da escola. Processo esse voltado para a realidade do campo na busca de compreensão de questões ligadas à formação e prática pedagógica do professor. Brandão (1995, p.41) destaca que:

O próprio trabalho pedagógico conscientizador deve partir da ideia de que, individualmente e coletivamente, o verdadeiro conhecimento não é uma aquisição de outro, mas uma construção com outros, a partir do diálogo fundado sobre as matrizes e representações da experiência vivida por cada sujeito, em cada cultura.

O autor salienta que o saber se constitui enquanto fruto de um processo coletivo, com o envolvimento dos participantes. Assim, nessa dinâmica de produção de saberes, professores e educandos vão descobrindo elementos que dão base para a reflexão e ação desse saber.

Nessa mesma lógica, Freire (1980), em suas reflexões, destaca que o ser humano precisa ser visto em situação, pois se encontra submerso em condições espaço-temporais que o influenciam e que ele igualmente influencia. Esse processo de formação, na perspectiva da Educação do Campo busca fortalecer uma educação libertadora, em que os sujeitos tenham acesso à formação voltada para a construção de uma sensibilidade social, adquirindo fundamentos que sustentem a formação de uma prática social mais humana.

Destacamos a pesquisa como facilitadora de um processo do ensino e aprendizagem. Ensino que se volte para o entendimento da realidade, possibilitando um olhar crítico, mas acima de tudo a construção de instrumentos que contribuam para transformar a educação em algo agradável e eficaz, priorizando a vida prática, como salienta Freire (2003, p.19), “A educação da resposta não ajuda em nada a curiosidade indispensável ao processo cognitivo. Ao contrário, ela enfatiza a memorização mecânica de conteúdos. Só uma educação da pergunta aguça, estimula e reforça a curiosidade”.

Um processo de ensino e aprendizagem contextualizado através da pesquisa contribui para o entendimento da realidade social. Para Freire (2001, p. 187), “[...] a curiosidade no sentido epistemológico é um adequar-se entre mente e circunstâncias neste adequar-se o que se pretende é conhecer a razão de ser dos fenômenos e dos objetos” em que a aproximação dá o sentido a um ensino significativo.

No processo educativo é fundamental a valorização dos diferentes saberes que, por sua vez, articulados através do diálogo como mediadores do processo de ensino e aprendizagem, partindo do pressuposto do respeito pelo conhecimento adquirido pelos sujeitos ao longo do seu percurso de vida, contribuem para o fortalecimento da identidade com a terra, com a cultura, com um projeto de sociedade.

Na perspectiva da Educação do Campo, o professor precisa entender que cada educando tem seu imaginário particular, nesse sentido, buscar as metodologias que possam favorecer o alcance do objetivo educacional. O que se pretende na educação do campo é construir uma proposta educacional que vai além do ensino e aprendizagem dos saberes necessários para a vivência na sociedade, pois está voltado para o desenvolvimento das várias dimensões do ser humano em vista ao seu processo de humanização. Nesse sentido, a escola não só reproduz ideologicamente a dominação, também resiste e cria condições para alterar essas condições como afirma Freire (2001, p. 30).

Numa prática educativa conservadora, ao ensinar os conteúdos procura ocultar a razão de ser de um sem-número de problemas, querendo acomodar, adaptar os educandos ao mundo dado [...] Já na prática educativa progressista se procura, ao ensinar os conteúdos, desocultar a razão de ser daqueles problemas, desafiando-os para que percebam que o mundo dado é um mundo dando-se, que pode ser mudado, transformado, reinventado.

A escola poderá ser um espaço de participação na luta por mudanças na sociedade como um todo, e dos educandos em particular, o que transforma o ato educativo num ato político. Para Freire, ensinar exige consciência do inacabado, ou seja, reconhecer que o conhecimento está sempre se construindo, assim como o saber do professor. Nessa concepção, educar significa buscar sempre um novo, mesmo que este novo traga o risco.

A construção de uma escola democrática é um processo que exige paciência e persistência, sobretudo em sociedades como a nossa, de características autoritárias, como afirma Freire (2001, p. 1): “[...] há entre nós um gosto de mandar, de submeter os outros a ordens e determinações de tal modo incontido que, enfaixando nas mãos cinco centímetros de poder, o portador deste poder tende a transformá-lo em dez metros de arbítrio”. Trabalhar a perspectiva da escola que queremos é trabalhar a educação como prática transformadora é pensar na formação das pessoas em sua dimensão pessoal e profissional, e ao mesmo tempo fomentar nesses sujeitos o sentido da solidariedade.

Pesquisadoras como Lüdke (1993) e André (2002) destacam que a formação do professor para a pesquisa constitui-se em um desafio. Esse é um desafio que se

coloca hoje para a educação e no processo dessa trajetória de formação a pesquisa foi evidenciada como um princípio educativo na formação do docente na condução de atividades acadêmico-científica emergindo a proposta da construção das monografias a partir do processo do estágio curricular.

Considerando que a compreensão assumida na condução do estágio foi a de um exercício pedagógico de reflexão tendo os instrumentos de conhecimentos científicos a disposição dos professores contribuindo em seu processo formativo, possibilitando o acesso aos fundamentos para aprender a lidar com o conhecimento e com a produção do conhecimento da ciência e da educação ao qual ele faz parte.

A proposta do curso defendida no Projeto Político pedagógico do Curso e desdobrado no decorrer dos estágios possibilitou a produção do conhecimento através das atividades ensino, pesquisa e extensão. Nesse sentido, o Estágio Curricular constitui-se como componente fundamental no projeto do curso. Essa emersão nos assentamentos contribuiu na contextualização, tornando o processo de ensino aprendizagem um contexto de significados.

A tarefa mais urgente no campo educativo consiste em ajudar na formação de um cidadão capaz de viver em um mundo interconectado e interdependente, mas respondendo às crescentes exigências da justiça e da solidariedade entre homens e povos. Os processos educativos precisam nessa perspectiva ter a pessoa humana como centro da sociedade, criadora da cultura e protagonista da história (FREIRE, 2000).

No desenvolvimento do curso, muitos professores fizeram uso de instrumentos didático-pedagógicos que contribuíram para o processo educativo problematizador, dialógico e participativo. Também evidenciamos que, em sua execução, o caráter sistemático através dos planejamentos, relatórios, avaliação do processo educativo em cada etapa, produção do material didático, encontros de socialização prévia e final das pesquisas realizadas no decorrer do processo, possibilitou a construção de um movimento de ação e de reflexão dos saberes produzidos.

Na UEA, constituiu-se assim a materialidade de uma ação educativa e de práticas de organização coletiva na relação com os movimentos sociais do campo, expressando um comprometimento político. Porém, no processo formativo dos educadores, na perspectiva da educação do campo precisa avançar na direção de um entendimento da economia popular, de novas formas de produção na identidade com a terra, com a cultura, com um projeto de sociedade.

A concepção de educação que os movimentos sociais do campo têm construído poderá contribuir para ampliar o entendimento da formação do(a) educador(a) e

possibilita a compreensão dos fundamentos da educação visando ao entendimento da sociedade. Nesse sentido, evidenciamos que o referencial teórico defendido no Convênio UEA, INCRA e PRONERA teve como intencionalidade uma formação crítica do trabalhador e de uma escola contextualizada na realidade amazônica. Essa perspectiva foi construída na dinâmica do curso, na relação com os fundamentos da Educação do Campo permeada por conflitos e resistências que expressaram as dificuldades, mas também os avanços conquistados nessa caminhada frente aos desafios desse contexto.

Olhando a educação como uma construção social, entendemos que pode contribuir para mudanças e ir contra a estrutura social de desigualdade ao construir, a partir dos saberes próprios dos sujeitos do campo em relação aos conteúdos espaços de discussão coletiva nas escolas. Ao fazer isso, os professores e as professoras estarão atuando como intelectuais transformadores de uma estrutura de dominação e opressão.

Segundo Caldart (2004), lutar por uma educação nessa perspectiva constitui-se em uma estratégia para o desenvolvimento comunitário, estabelecendo-se o vínculo da educação com o projeto social do país. A Educação do Campo participa do debate sobre o projeto popular brasileiro, destacando a importância do desenvolvimento do campo nesse projeto.

O estágio no desenvolvimento das pesquisas repercutiu nas práticas docentes dos (as) professores(as) da UEA: nessa dinâmica de aprendizagem, os educandos e educadores foram se transformando em reais sujeitos da construção e reconstrução do conhecimento. Estes reconhecem que a relação professor(a)-aluno(a) possibilitou o repensar da formação docente. Esse processo de diálogo tornou-se um elemento norteador nas relações em torno do estágio nas escolas nos assentamentos.

Freire (1993) constata a existência de uma relação desigual estabelecida pela ausência de relações dialogais na sociedade. A cultura do silêncio desenvolvida pelo não diálogo em um processo social de caráter opressor faz emergir no homem a submissão. Diante de uma situação em que o homem é alienado, existe a necessidade de que a ausência do diálogo seja contraposta, gerando a aquisição de uma postura crítica diante dos problemas do mundo.

Freire (2001/2004) destaca o diálogo, focaliza não só a libertação da voz da palavra, mas essencialmente a desmistificação de falsas verdades que calam o sujeito. Assim, constitui-se como elemento fundamental na práxis social, numa ação educativa, torna-se a essência da educação na concretização do próprio exercício para a liberdade. Teoria e prática pedagógica estão inteiramente envolvidas pelo diálogo, possibilitando o desenvolvimento crítico na relação educador e educando.

A formação universitária precisa fomentar espaços para discussões éticas, ultrapassando os limites técnicos e teóricos, destacando nesse processo o diálogo enquanto ato de comunicação, debate de ideias que dão o sentido às ações humanas. O processo pedagógico está sempre nutrido de uma finalidade, e o diálogo não é apenas um comunicado dirigido, pois, para Freire (2004, p. 78) “[...] a existência humana não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo”.

A relação dialógica se constitui a partir da necessidade existencial do ser humano, assume relevante importância no processo ensino-aprendizagem, como meio de problematização, de reflexão e apreensão dos conteúdos e do mundo. A busca para alcançarmos a libertação ocorre na relação da teoria com a prática construtora da práxis, num processo que contribui para a formação da autonomia do sujeito em suas decisões.

Considerando como objetivo a humanização do ser, o ato pedagógico, na perspectiva libertadora, é um trabalho desafiador que tem como finalidade a formação humana, possibilitada através de uma prática educativa problematizadora, gerando nesse processo a consciência crítica, o desocultamento da realidade, fruto da ação dialógica (FREIRE, 1993).

Esse compromisso no processo de humanização poderá conduzir os educadores à participação na construção de mudanças na sociedade como um todo, e os educandos em particular, o que transforma o ato educativo num ato político. Assim, os representantes dos movimentos sociais, das comunidades camponesas, nesse contexto, lutam por políticas públicas específicas para que essa população tenha seus direitos garantidos dentre esses a educação.

Freire trouxe em suas considerações a crítica a um ensino sem significado para os sujeitos das camadas populares, a denúncia de práticas de educação bancária, trazendo a contribuição sobre a reflexão da prática para revigorá-la. Destaca-se a intencionalidade política de sua práxis e a construção de uma proposta educativa entendida como instrumento de transformação da consciência e da existência das pessoas no mundo e com o mundo.

Portanto, as discussões tecidas neste texto apontam para o fato de que os desafios na busca da profissionalização do professor passam primeiro pela construção da sua identidade enquanto profissional inserido numa classe social. Destaca-se que aos docentes impõem-se um repensar de suas práticas pedagógicas no sentido de valorizar o trabalho coletivo, de construir novas propostas didáticas em vista a produção de conhecimentos refletindo uma epistemologia que tem a pesquisa como princípio educativo gerador de conhecimentos significativos.

Referências Bibliográficas

ANDRÉ, Marli (Org.). O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores. Campinas: Papirus, 2002.

ANAIS DO II SEMINÁRIO DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR DO CAMPO. Volume 2- Evandro Ghedin, Heloísa Borges (Orgs). Manaus: UEA- BK Editora, 2008.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Os caminhos cruzados: formas de pensar e realizar a educação na América latina. In: GADOTTI, Moacir, TORES, Carlos A. Educação popular utopia latino-americana. São Paulo: Ed. USP, 1994.

CALDART, Roseli Salette. Pedagogia do Movimento sem Terra: escola é mais do que escola. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

_____. Pedagogia do Movimento sem terra. 3. Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2003.

_____. Elementos para construção do Projeto Político-Pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna, JESUS, Sônia M. S. Azevedo de (orgs). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Vol. 5. Brasília, 2004.

DEMO, Pedro. Educar pela pesquisa. 6ª. Campinas: Autores Associados, 1997.

_____. Professor do futuro e reconstrução do conhecimento. In: MACIEL, Lizete S. Bomura e NETO, Alexandre S. (Orgs.). Formação de professores: passado, presente e futuro. São Paulo: Cortez, 2004.

FREIRE, Paulo, Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar. 14º ed. São Paulo. Olho d'água 2003.

_____. *Conscientização: Teoria e prática da libertação*. 3º ed. São Paulo. Centauro 1980.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 39º ed. Rio de Janeiro Paz e terra. 2004.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia da Esperança: em reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. ARAÚJO, Ana Maria. (ORG.). Pedagogia dos sonhos possíveis. São Paulo: UNESP 2001.

_____. Educação como Prática da Liberdade. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1992.

_____. Educação e mudança. 24º ed. Rio de Janeiro. Paz e terra, 2001.

_____. Pedagogia da autonomia. 22º ed. São Paulo, Paz e terra, 1996.

_____. Pedagogia da indignação. São Paulo: UNESP 2000.

_____. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. Política e educação. São Paulo: Cortez, 1993.

- LÜDKE, Menga (Coord.). O professor e a pesquisa. Campinas: Papirus, 2001.
- MOLINA, Mônica Castagna, JESUS, Sônia M. S. Azevedo de (orgs). *Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo*. Vol. 5. Brasília, 2004.
- PIMENTA, Selma Garrido. LIMA, Maria do Socorro Lucena. Estágio e Docência. São Paulo Cortez, 2004.
- PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA. Curso Normal Superior. IX Relatório. Manaus: UEA/INCRA(RR/AM)/PRONERA, 2009.
- SOARES, Ana Paula Aguiar. O Estágio Supervisionado e os Desafios para Estudantes-Estagiários e para o Professor Supervisor In: GUEDIN, Evandro (Org.). Interface entre Educação do Campo e Educação de Jovens e Adultos. Manaus: Edições UEA. Ed. Valer, 2008.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro. A prática pedagógica do professor de Didática. 2. Ed. Campinas, Papirus, 1992.