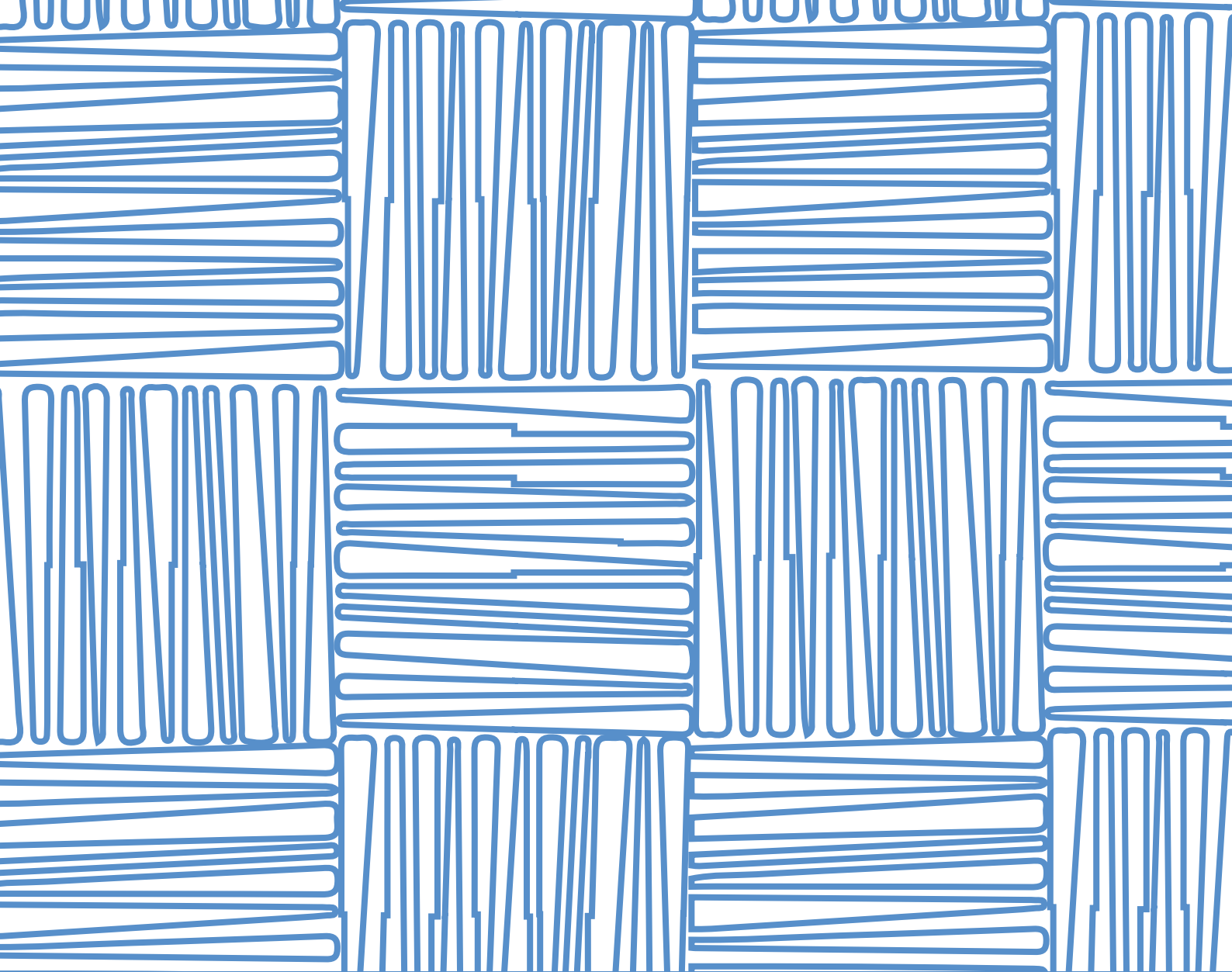




Estágio Curricular II: Conhecimento da realidade educacional nas escolas

Coleção

***Educação do campo, das águas e das florestas:
tecendo currículos de formação de professores
no contexto amazônico***

*Lucinete Gadelha da Costa
Karen Rayane Medeiros da Silva
Waldiléia do Socorro Cardoso Pereira*



editora
UEA



UEA
UNIVERSIDADE
DO ESTADO DO
AMAZONAS



Lucinete Gadelha da Costa
Karen Rayane Medeiros da Silva
Waldiléia do Socorro Cardoso Pereira

ESTÁGIO CURRICULAR II

conhecimento das realidades educacionais nas escolas do campo amazônico



Governo do Estado do Amazonas

Roberto Maia Cidade Filho
Governador

Universidade do Estado do Amazonas

André Luiz Nunes Zogahib
Reitor

Kátia do Nascimento Couceiro
Vice-reitora

Raimundo de Jesus Teixeira Barradas
Pró-reitor de Ensino de Graduação

Roberto Sanches Mubarak Sobrinho
Pró-reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

Valber Barbosa Martins
**Pró-reitor de Extensão e Assuntos
Comunitários**

Samantha Coelho Pinheiro
Pró-reitor de Planejamento

Nilson José de Oliveira Junior
Pró-reitor de Administração

Monica Dias de Araújo
Pró-reitor de Interiorização

Núcleo de Educação a Distância – NEAD

Jeiviane Justiniano
Coordenadora Geral NEAD/UAB/UEA

Universidade Aberta do Brasil -UAB

Raimundo N. A. da Silva
Coordenador adjunto da UAB/UEA

Escola Normal Superior

Márcio Gonçalves dos Santos
Diretor

Daniele Mariam
Coordenadora de Qualidade

Licenciatura em Pedagogia do Campo

Lucinete Gadelha da Costa
**Coordenadora do Curso e do Núcleo de
Educação do Campo, das Águas e das
Florestas da Escola Normal
Superior/UEA**

Núcleo Docente Estruturante

Lucinete Gadelha da Costa
Presidente

Maria Edeluza Ferreira Pinto de Moura
Vanderlete Pereira da Silva
Raimundo Sidney dos Santos Campos
Leni Rodrigues Coelho
Membros

*editora***UEA**

Isolda Prado de Negreiros Nogueira
Horstmann
Diretora

Maria do Perpetuo Socorro Monteiro de
Freitas
Gerente

Wesley Sá
Editor Executivo

Raquel Maciel
Produtora Editorial

Isolda Prado de Negreiros Nogueira
Horstmann (Presidente)
Adriana Távora de Albuquerque Taveira
Carlos Mauricio Seródio Figueiredo
Gislaine Regina Pozzetti
Josefina Diosdada Barrera Khalil
Katell Uguen
Orlem Pinheiro de Lima
Silvia Regina Sampaio Freitas
Vanúbia Araújo Laulate Moncayo
Conselho Editorial

André Teixeira
Assistência Editorial

Sindell Amazonas
Edição de layout e finalização

Giovana Batista
Revisão e padronização

Todos os direitos reservados © Universidade do Estado do Amazonas

Permitida a reprodução parcial desde que citada a fonte

Esta edição foi revisada conforme as regras do Novo Acordo

Ortográfico da Língua Portuguesa

Ficha catalográfica

C837e
2026

Costa, Lucinete Gadelha da
Estágio Curricular II: conhecimento das realidades educacionais nas escolas do campo amazônico / Lucinete Gadelha da Costa; Karen Rayane Medeiros da Silva, Waldiléia do Socorro Pereira. 1.ed.–Manaus (AM): Editora UEA, 2026. 86 p.:il., color; 21cm (coleção Educação do campo, das águas e das florestas: tecendo currículos de formação de professores no contexto amazônico) [E-book]

Formato PDF

ISBN 978-85-7883-876-8

Inclui referências bibliográficas

1. Estágio curricular. 2. Escolas do Campo. 3. Educação. I. Silva, Karen Rayane Medeiros da. II. Pereira, Waldiléia do Socorro. III. Título.

CDU 1997 –371.124.14

Elaborada pela bibliotecária Sheyla Lobo Mota CRB-11/484



*editora***UEA**

Av. Djalma Batista, 3578 – Flores | Manaus – AM – Brasil
CEP 69050-010 | +55 92 38784463
editora.uea.edu.br | editora@uea.edu.br



Educação do campo das águas e das florestas: tecendo currículos de formação de professores no contexto amazônico

A Licenciatura em Pedagogia do Campo traz temas com o foco nas discussões sobre a Educação na Amazônia e, ao mesmo tempo, cria oportunidades para a troca de experiências, dialógicas de intercâmbio e produção de conhecimentos com ênfases nos fundamentos epistêmicos relativos à pesquisa e ao ensino, da produção dos professores e estudantes. Visa também oferecer aos professores oportunidades de formação continuada por meio das discussões sobre pesquisas no campo da educação, mais especificamente na formação de professores, de modo a estimular docentes e discentes a se envolverem com as reflexões científicas articuladas às suas práticas pedagógicas construídas no processo, mediados por diferentes contextos.



Este livro no formato de e-book, intitulado *Educação do Campo das Águas e das Florestas: Tecendo Currículos de Formação de Professores no Contexto Amazônico* faz parte da coleção Educação do Campo das águas e das florestas: tecendo currículos com a formação de professores no contexto amazônico, que tem como objetivo a produção didática do conteúdo básico dos componentes curriculares do curso. O livro traz a produção didático-pedagógica com o objetivo de socializar as pesquisas realizadas no Curso de Pedagogia do Campo, desenvolvido na Pró Reitoria de Graduação – PROGRAD no Convênio entre a Universidade do Estado do Amazonas (UEA) e a CAPES mediado na UEA pelo Núcleo de Educação a distância – NEAD e a Universidade aberta do Brasil – UAB.

O curso de Pedagogia do Campo originário da Universidade do Estado do Amazonas, no município de Carauari, nasce das demandas do estado do Amazonas, originadas da reivindicação de populações de comunidades ribeirinhas, mediadas pelo Fórum do Território do Médio Juruá, em um movimento rico de articulação entre universidade e sociedade.

Este processo foi se constituindo, a partir de experiências realizadas com a contribuição do Grupo de Estudo e Pesquisa em Formação de Professores para a Educação em Ciências na Amazônia (GEPEC) com foco na formação de professores, alicerçada numa perspectiva teórico-prática, permeada pelo processo dialógico em

diferentes instâncias em que destacamos o Comitê Estadual da Educação do Campo e o Colegiado do Curso de Pedagogia da Escola Normal Superior.

Neste sentido, o curso, sendo uma experiência em construção, aponta preocupações na formação de professores frente a realidade dos contextos ribeirinhos amazônicos, delineando os recortes epistêmicos direcionados pelos princípios da Educação do Campo em seu desenho curricular em que a pesquisa, ensino e extensão são eixos articuladores no desenvolvimento do currículo, em estratégias multidisciplinares visando à formação docente, em suas dinâmicas educativas escolar e sua gestão e os processos educativos comunitários. Dessa forma, salientamos aspectos importantes a serem considerados neste caminhar, entendendo que uma proposta de formação não se constitui em algo fixo, mas processual, possibilitando aos sujeitos envolvidos reflexões e ações concretas na formação de professores com desdobramentos desta na ação da educação básica em nosso contexto amazônico.

Acreditamos ainda que, com uma perspectiva de formação pautada em um currículo contextualizado, construído no próprio processo de formação, dando abertura para as criações e significações nas experiências cotidianas, é possível resistir e lutar sempre por uma formação que enuncie outras possibilidades e operações possíveis por dentro de normativas que trazem a lógica de um comum, contorcendo-as e desarticulando a ideia desse comum homogêneo que não existe em lugar nenhum, e em especial no campo amazônico que para nós se configura um campo de movimentos incomuns de saberes por entre rios e florestas que escapam do padrão normativo.

Os processos formativos na nossa realidade amazônica precisam ser contextualizados com as nossas demandas específicas, que não estão vinculados, necessariamente, ao sujeito camponês, ou campesinos, e sim relacionados com as construções históricas dos povos originários, caboclos, ribeirinhos, agricultores familiares, pescadores artesanais, coletores, dentre outros, que vivem nas diferentes Amazônias.

Concluimos a apresentação desta produção, que se constitui como tessituras de ideias e práticas, no campo da formação de professores na Amazônia caracterizado pelos povos das florestas e dos rios, que a partir do trabalho trazem os elementos teóricopráticos que possibilitam a reflexão acerca da nossa realidade

e das contradições presentes em nossos cotidianos, trazendo elementos para um processo de novas significações, na defesa de uma escola pública popular.

Profa. Dra. Lucinete Gadelha da Costa
Profa. Dra. Maria Edeluza Ferreira Pinto de Moura



Sumário

APRESENTAÇÃO	8
---------------------------	----------

UNIDADE I

O estágio como espaço de formação docente no contexto da escola do campo, das águas e florestas.....	9
A escola e as concepções históricas da educação do campo, das águas e florestas	10
A função social das escolas do campo: as bases legais que legitimam o processo de formação	18
O estágio na educação do campo no contexto amazônico.....	25

UNIDADE II

A educação do campo: uma leitura sobre o espaço escolar	36
A formação dos sujeitos e o respeito à diversidade presente nos contextos da educação do campo.....	37
O multisseriado como direito no campo	43
Um olhar sobre a prática docente na perspectiva do contexto da educação do campo	48
Educação ambiental um eixo na formação de professores do campo.....	54

UNIDADE III

O processo de estágio na construção do conhecimento a partir da prática docente	59
Cultivando os princípios teórico-prático da educação do campo	60
Saberes essenciais na prática pedagógica para formação de professores no campo	66
O papel da pedagogia da alternância na formação do professor	72
A pedagogia da alternância no Brasil: breve resgate histórico	74

CONSIDERAÇÕES	77
----------------------------	-----------

REFERÊNCIAS	80
--------------------------	-----------



Apresentação

Nessa Unidade I, estaremos dialogando sobre o processo de estágio enquanto eixo articulador para uma relação dialógica e interdisciplinar nos cursos de formação do professor. Abordaremos a tríade de formação do professor/estágio/formação, ela proporciona a associação de todos os aspectos referentes ao estar e ser do sujeito na sociedade e da sociedade formada pelo sujeito complexo, como argumento para uma necessária reestruturação na formação de professores com a preocupação com a práxis do processo formativo, no sentido que possa alcançar, como afirma Morin (2004), o desenvolvimento conjunto das autonomias dos sujeitos do sentido de pertencimento a uma espécie humana que é individual e conjunta ao mesmo tempo.



UNIDADE I

**O ESTÁGIO COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO DOCENTE
NO CONTEXTO DA ESCOLA DO CAMPO, DAS ÁGUAS
E FLORESTAS**



A ESCOLA E AS CONCEPÇÕES HISTÓRICAS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO, DAS ÁGUAS E FLORESTAS

O contexto histórico da Educação do Campo, Águas e Florestas segundo diversos autores que discutem o tema e mesmo as legislações basilares tais como o novo Programa Nacional de Educação do Campo, Águas e Florestas, Portaria n. 538 do Ministério da Educação, 2025 carrega em si aspectos históricos de muitas lutas, enfrentamentos assim como muitos lutos. As lutas e enfrentamentos de modo geral são contra a exclusão e invisibilidade da modalidade nos próprios sistemas públicos de gestão do ensino, os lutos se marcam em tantos defensores dessa educação que tombaram ao defender os ideais de liberdade, de busca por garantia de direitos para as populações residentes em áreas rurais. A realidade histórica da escola situada no meio rural, no campo é marcada por diversos eventos de crises derivadas do âmbito político nacional e local que foram causando impacto e alterações na economia e na cultura sendo marcadas pelo ímpeto do nacionalismo.

Segundo Bezerra Neto (2017), algumas significativas mudanças na gestão da escolarização no meio rural ocorrem no período de reformas políticas no Brasil entre os anos 1930 e 1940. Nesse período, surge a organização pedagógica denominada de ruralismo pedagógico que emerge no bojo da reorganização do desenvolvimento da nação cuja base produtiva era a produção agrícola. O referido pesquisador traz importantes contribuições para entender o processo histórico dessas investidas do governo em que se estabelece o conceito de Educação Rural e ruralismo pedagógico. Segundo ele:

Foi, nesse contexto, que se desenvolveu a ideologia da fixação do homem no campo por meio da pedagogia. Para essa fixação, os pedagogos ruralistas entendiam como sendo fundamental que se produzisse um currículo escolar que estivesse voltado para dar respostas às necessidades do homem do meio rural visando atendê-lo naquilo que era parte integrante do seu dia-a-dia: o currículo escolar deveria estar voltado para o fornecimento de conhecimentos que pudessem ser utilizados na agricultura, na pecuária e em outras possíveis necessidades (Bezerra Neto, 2017, p. 25).

A Educação Rural e o ruralismo pedagógico se fundamentam no modelo de organização da educação brasileira cuja intenção reflete a classificação dualista em que existe a escolarização para os ricos e outra escolarização para os pobres. No caso do campo, o descaso em relação às necessidades das populações residentes na área rural é ainda mais proeminente. Tal ideário se agrava especialmente no que tange

às formulações das políticas públicas que passam a vigorar e que na verdade deveriam proteger e potencializar os processos educacionais para todos com base na universalização, na equidade e qualidade. Quanto a essa base tripla de premissas é preciso dizer que temos avançado com a atual Lei de Diretrizes e Bases Nacionais de 1996 -LDB 9394/96, todavia, muito falta para alcançar o tripé citado. Os limites e contradições são evidentes nos sistemas educacionais.

A visão ruralista ainda está muito presente nos sistemas educacionais e carrega em si o ideário de transplante das formas e conteúdos trazidos precariamente da cidade para o campo, sem verdadeiramente cumprir com o desígnio previsto na própria legislação nacional que garante o acesso e permanência para todos os brasileiros seja na cidade ou no campo. A defasagem e precarização do trabalho de ensino-aprendizagem é evidente tanto na cidade quanto no campo, as dificuldades de cumprir a função social da escola que é emancipar política, científica e humanamente os estudantes em níveis etapas diferentes ainda é desafiante para o sistema. Para Molina (2009), os conhecimentos trabalhados em escolas urbanas são levados para o campo sem contextualizar a realidade local e sem a qualidade do ensino e atendimento que deveria ocorrer.

O conceito de Educação Rural, que historicamente marca o desenvolvimento do processo educativo nas áreas rurais, já em seu início estava imbuído de descaso em relação aos limites e dificuldades enfrentados nas realidades das populações que vivem no campo. Nesse bojo, vão sendo formados grupos de pessoas envolvidas nas frentes de lutas em diversos espaços que objetivam justamente o desenvolvimento social e garantia dos direitos, da democracia nas áreas rurais. O processo leva à construção do conceito de Educação do Campo que vem das discussões, da visão mais esclarecida sobre a educação naquelas realidades, surge na mobilização dos movimentos sociais, assim como das práticas oriundas da educação popular.

O percurso histórico da vida e desafios das populações residentes no campo nos remete sempre ao passado de permanentes contradições e desafios postos. Para os estudos desenvolvidas no IPEA (1990):

Apesar da “Revolução Verde”, iniciada no campo entre os anos 1960/1970, o meio rural ainda padece com os piores indicadores, não somente na educação, mas também em outras variáveis sociais. E a situação é ainda mais delicada nas localidades à margem do agronegócio brasileiro, que vivem de atividades menos capitalizadas, o que aprofunda o ciclo vicioso da pobreza (IPEA, 1990, p. 05).

As condições precarizadas da vida no campo forjam a coletivização das pessoas que se empenham em lutar para melhorias e, desse modo, se implantam as lutas sociais no campo emergem no enfrentamento do cotidiano, da materialidade dificultosa diante das inseguranças sociais. As articulações e debates vão desmistificando e clarificando para todos a real condição da existência e dos direitos dos sujeitos no campo.

Os debates sobre a Educação do Campo se acirraram na década de 1930 no próprio debate sobre a educação pública e na busca pela ampla democracia no espaço escolar. Para Hage (2008), é importante destacar que:

Ouvir os sujeitos do campo e aprender com sua vivência e experiências; oportuniza-los os conhecimentos, valores, ritmos de aprendizagem; apostar numa Educação dialógica inter-multicultural que afirme as identidades e os modos próprios de vida dos sujeitos do campo, reconhecendo a heterogeneidade, conflitualidade, diferença e convivialidade; consolidar a participação, construindo as políticas e propostas educacionais com os sujeitos e não para eles, estimulando o protagonismo, empoderamento, autonomia, emancipação, controle social e esfera pública (2008, p. 12).

As populações do campo se constituem de diversidade heterogênea tal como a própria existência humana é heterogênea. Na Amazônia essa diversidade que também é intrínseca ao ambiente natural e inegável nas relações humanas, do trabalho e produção necessários para sobrevivência em todos os biomas nacionais. As nossas Amazônias são compostas de áreas campesinas, da cidade, de caboclos, ribeirinhos, rodoviários, pescadores, migrantes, estrangeiros, assentados, agricultores, garimpeiros, etc. A Portaria de número 86 de 2013 que institui o Programa Nacional de Educação do Campo apresenta e defini as populações residentes em áreas rurais como:

Art. 2º - São consideradas populações do campo, nos termos do Decreto nº 7.352, de 2010: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, as caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural (MEC, 2013, p. 28).

Um dos princípios destacados no documento acima citado tem como compromisso o respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia. Destacamos a articulação prevista entre o ensino e o mundo do trabalho.

Em relação às condições da educação ofertada na área rural no que tange à organização da gestão no sistema é de competência dos municípios, da gestão municipal nas Secretarias Municipais de Educação (SEMED), que em sua maioria atendem as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental como meta. Em algumas comunidades rurais, o Estado oferta também o Ensino Médio.

De fato, várias formas de subestimação são concedidas no que tange à capacidade de formação e desenvolvimento das populações residentes no campo, como afirma Bezerra Neto (2017):

O lado perverso da educação que privilegiava uma pequena parte da população em detrimento de sua grande maioria, além de submeter o trabalhador rural a uma situação de inferioridade, o fazia acreditar que seu aprendizado era desnecessário, pois para pegar no cabo da enxada não era preciso leitura (Bezerra Neto, 2017, p. 147).

A concepção histórica denominada de Educação do Campo, ainda em construção, surge nestes enfrentamentos em coletivos que historicamente vão alargando os espaços de expressão de suas demandas por meio de Organizações sociais no campo como os Movimentos de Educação Popular (MEP), a Comissão Pastoral da Terra (CPT), o Movimento dos Trabalhadores sem Terra (MST), Confederação dos trabalhadores e trabalhadoras da Agricultura (CONTAG).

Esses e outros coletivos como o Grupo do Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPTE), coletivo Todos por Uma Educação do Campo e os Encontros Nacionais de Educadores da Reforma Agrária (ENERA) foram e são ainda espaços de importância inegável para a elaboração das Políticas Públicas para Educação do Campo além de forjar pesquisas e estudos e sua produção intelectual que se volta para esse tema. Desse modo:

Tendo sua origem nesse processo de luta dos movimentos sociais para resistir à expropriação de terras, a Educação do Campo vincula-se, portanto, à construção de um modelo de desenvolvimento rural que priorize os diversos sujeitos sociais do campo, isto é, que se contraponha ao modelo de desenvolvimento hegemônico que sempre privilegiou os interesses dos grandes proprietários de terra no Brasil, e também se vincula a um projeto maior de educação da classe trabalhadora, cujas bases se alicerçam na necessidade da construção de um outro projeto de sociedade e de Nação (Molina, p. 2014; Freitas, 2011).

As lutas pelos direitos sociais no campo objetivam legitimar na prática o que está previsto nas leis que estabelecem a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional 9394/1996, as Diretrizes Educacionais da Educação do Campo (Brasil, 2001). São bases legais e se destacam como ordenamento para o cumprimento dos direitos ao acesso à educação aos povos do campo nos diferentes biomas brasileiros seja, ribeirinhos, caiçaras, campesinos, etc., embora também seja evidente o descompromisso e preconceito contra o desenvolvimento da educação em seus diversos níveis e etapas nas zonas rurais.

Em certa medida, na prática os governantes não se empenham como deveriam em fazer com que as leis vigorem de modo exemplar. Em cada bioma rural brasileiro, cada município, cada estado os sistemas de ensino devem promover as adaptações necessárias a partir da legislação nacional para que todos tenha acesso à educação de qualidade, assim como afirma nossa Constituição Federal de 1988 em seu artigo 205 (Brasil, 1988).

Segundo Caldart (1998), existe uma tendência em considerar a população do campo com estigma de atraso, de atrasada diante da população residente na área urbana, sem dizer que essa educação no meio rural há pouco tempo vem sendo considerada ainda insipidamente nos projetos nacionais de educação. É preciso destacar que ainda temos que enfrentar muitas situações em que nas próprias Secretarias Municipais de Educação (SEMED) que gerenciam as escolas temos lacunas quanto ao atendimento e reconhecimento do conceito Educação do Campo.

É preciso lutar para rever essa visão distorcida do meio rural, da educação nele, ao tempo em que é preciso também saber qual tipo de educação está sendo ofertada no meio rural e qual a educação que as comunidades precisam e querem que seja implementada, obviamente sem furtar dessas populações o direito ao acesso aos conhecimentos legados pelas ciências como desenvolvidas na sociedade.

Entendemos, segundo Saviani (2013), que o processo de ensino-aprendizagem não deve ser reducente, não podemos somente efetivar a adequação às peculiaridades da vida rural nos currículos, mas, devemos promover o acesso aos conhecimentos clássicos no currículo incorporados em todos os saberes produzidos pelas comunidades.

O saber tradicional vem a ser um auxílio ao conhecimento científico não estando este acima dos saberes clássicos. O ensino do campo não deve abandonar os conteúdos gerais trabalhados nas disciplinas nas escolas urbanas em nome de

atender o estudo acerca somente das realidades locais, há de se planejar o ensino adequado que atenda ambas as formas e conteúdos pedagógicos.

Vale lembrar, que no processo de reestruturação das escolas do campo e da própria Educação do Campo, as bases legais que surgem, em especial da força das lutas dos movimentos sociais como já dito, vão estabelecendo marcos e condições que favorecem a construção da identidade dessa modalidade de ensino. Um aspecto justo é promover acesso aos bens culturais para as populações rurais.

As leis abrangem elementos que vão desde a organização de conteúdos curriculares, metodologias, calendário escolar, etc. A exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 – LDB 9394/96 traz contribuições legais em vários artigos indicando que os sistemas de ensino deverão ser responsáveis pela adequação dos modos organizativos nas escolas do campo, observando as reais materialidades e demandas das comunidades onde as escolas estão localizadas.

Esse aspecto legal é importante para o desenvolvimento da escolarização, todavia, na prática ainda muitos embates deverão ser travados para potencializar os direitos previstos. Entre muitas questões se alerta para garantia de processos formativos que possa dar conta de trazer o contexto das ruralidades existentes e também dos conteúdos curriculares clássicos e, principalmente, para que os sujeitos envolvidos tenham conhecimento de seus direitos. Como afirma Saviani (2013), pensando que estes estudantes deverão ser qualificados para o enfrentamento na sociedade classista que é tanto urbana quanto rural, se faz inegável acessar conhecimentos diversos pensando que estes exercem grande poder em todos os âmbitos.

Na Educação do Campo, as adequações ao modo de vida e produção das comunidades rurais ao processo de ensino-aprendizagem não significa desvalorização dos conhecimentos clássicos das ciências diversas, tem como finalidade ser ofertado assim como é ofertado aos estudantes da classe mais abastada, da classe dominante nas cidades e no campo. Um aspecto importante é o calendário escolar que, quando adequado às fases do ciclo agrícola e condições climáticas, é um favorecimento para a produção econômica local e pode ser um elemento de soma no processo de ensino ao pensar o trabalho como princípio educativo. A inserção curricular da natureza do trabalho na zona rural ao processo curricular alarga os horizontes formativos (Brasil/MEC, LDB 9.394/96, art. 28).

Nesse sentido, entendendo o processo educacional como ferramenta de ascensão social dos sujeitos, como afirma Freire (2001), a presença da escola nas comunidades rurais, em muitos casos, é a única forma concreta de presença do Estado enquanto poder público naquele local e obviamente precisa se constituir em espaço de empoderamento das populações através do acesso ao conhecimento que é promovida pela escolarização e pela organização coletiva, que pode surgir por meio do uso desse espaço pela comunidade local.

Sobre a escolarização, segundo Gramsci, ela se caracteriza como (2001, p. 19) “a escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis”, ou seja, as pessoas que poderão estar à frente das organizações de governança ou liderança passam pelo chão da escola para se empoderar dos saberes legados pela sociedade para então utilizá-los a favor das lutas sociais.

Para Borges (2007, p. 100), “[...] a escola do campo envolve compromisso com todos, dos governantes por meio de Políticas Públicas, dos movimentos sociais, da comunidade, dos educadores educadoras e educandos”, sem a necessária junção de forças e ideias e ideias munidos pela coletividade torna-se difícil a elaboração, legitimação e prática educacional que prime pela transformação social e dignidade humana das populações do campo ou de qualquer outra população. Para Freire (1987), os povos oprimidos precisam de uma Pedagogia do oprimido ou aquela construída a partir das relações intrapessoais e interpessoais dos sujeitos consigo, com o outro e com o mundo.

A Educação do Campo na perspectiva do diálogo pode desmistificar o discurso que por muito tempo apresentou a população do campo como inferior a urbana, assim também por meio do diálogo os sujeitos se reconhecem fazedores da sua história com direitos inegáveis. Na busca pelos direitos, a proposta apresentada em *A Pedagogia do Oprimido* expressa esse olhar, pois para Freire (2004), diz respeito à ideia da liberdade para os seres humanos, dialeticamente o ser humano nasce condenado à busca da liberdade como afirma a filosofia existencialista, nada é dado como tudo está por vir.

As conquistas e descobertas alcançadas na luta pela educação sempre estiveram moldadas num sentido de aquisição também da liberdade, da democracia pedagógica nas escolas para que o trabalho possa ser verdadeiramente correspondente aos desígnios almejados pelos povos do campo. O processo

educativo no campo enquanto eixo propulsor na construção da luta por liberdade e dignidade se apresenta em vários autores como Caldart, Molina, Arroyo (2012) como ferramenta que torna possível a emancipação das populações via prática pedagógica transformadora.

Essa transformação pedagógica é possível com o entendimento de cada um sobre sua relação com o mundo, com os sistemas que permeiam a sua realidade, com o trabalho e de maneira filosófica, epistemológica e política.

Destaca-se *A Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire, como marco de discussão e explanação acerca da contradição existente no processo de superação da condição social opressor-oprimido. A escola toma para si a ação de mediar a superação da alienação das populações desvelando a realidade e propondo a assunção de cada um, em cada realidade através da educação contextualizada fundamentada na emancipação.

Como expressa Freire (2004, p. 30), “e esta luta somente tem sentido quando os oprimidos ao buscarem recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealisticamente opressores, nem se tornam de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade de ambos”, entendendo cada um como parte da história tão importante quanto o que se sobressai por algum fator ou habilidade relevante, é possível esperar em um mundo melhor para todos sem desigualdades sociais.

Nesse processo de libertação via escolarização, a organização das lutas que se fortalecem a partir de movimentos sociais, na visão de Arroyo, Caldart e Molina (2004), leva-se para o chão da escola, muitas vezes de terra batida e sem estrutura física nenhuma, as questões sociais como pautas inseridas no planejamento pedagógico.

De modo que se evoca o que existe para além do muro da escola ou de sua cerca, imprime-se a superação de valores estáticos e arcaicos numa possível Pedagogia da Terra, do campo, do movimento, da Alternância, da sustentabilidade socioambiental e, acima de tudo, é preciso colocar em prática o que está nas legislações e avançar para maiores garantias de que as populações do campo também terão acesso aos bens culturais produzidos pela humanidade.

A FUNÇÃO SOCIAL DAS ESCOLAS DO CAMPO: AS BASES LEGAIS QUE LEGITIMAM O PROCESSO DE FORMAÇÃO

Para discutir a função social da escola do campo, imprescindivelmente, ancoramos a nossa reflexão em *A Pedagogia do Oprimido* de Paulo Freire (2004). É preciso entender o contexto significativo para estabelecer dois momentos no processo de conscientização dos estudantes e professores envolvidos na escolarização e assim entender o processo de sua “homonização” ou humanização. A questão é saber como a escola e seus processos pedagógicos se ordenam para cumprir sua função social, no campo ou na cidade, será ela a mediadora do ciclo de assumpção de identidades que irão atuar na possível construção de uma outra sociedade, de uma sociedade cujas bases possam expressar a ausência de opressões.

As bases legais da escola no campo surgem das lutas sociais, são parte de um projeto de sociedade proposto pelos sujeitos do campo e que se materializam a partir da:

Primeira Conferência Nacional ‘Por Uma Educação Básica no Campo’, objetivando, entre outras metas, a conquista de políticas públicas específicas e um projeto educativo próprio para o campo. A Conferência foi realizada no período de 27 a 31 de julho de 1998 no município de Luziânia, (Estado de Goiás), tendo como patrocinadores o MST, a CNBB, a UNESCO, a UNICEF e a Universidade de Brasília (Serra; Sobrinho, 2013, p. 147).

As estratégias resultantes dessa conferência subsidiaram outras elaborações legais que consolidaram a educação no meio rural no âmbito do Ministério da Educação como uma modalidade da educação sendo dez ações como podemos ver a seguir:

1. Vincular as práticas de educação básica do campo com o processo de construção de um projeto popular de desenvolvimento nacional.
2. Propor e viver novos valores culturais.
3. Valorizar as culturas do campo.
4. Fazer mobilizações em vista da conquista de políticas públicas pelo direito à educação básica no campo.
5. Lutar para que todo o povo tenha acesso à alfabetização.
6. Formar educadoras e educadores do campo.
7. Produzir uma proposta de educação básica do campo.
8. Envolver as comunidades nesse processo.
9. Acreditar na nossa capacidade de construir o novo.
10. Implementar as propostas de ação básica dessa Conferência (Serra; Sobrinho, 2013, p. 147).

Das bases legais que legitimam a modalidade Educação do Campo, Águas e Florestas no âmbito nacional temos:

- Constituição Federal de 1988 - Artigos 205 e 206 que garante o direito à educação para todos, com igualdade de acesso e permanência.
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/1996) - Artigo 28, trata especificamente da educação para populações rurais. Determina: Currículos adaptados à realidade do campo; Calendário escolar adequado ao ciclo agrícola; Valorização da cultura local.
- Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2002).
- Resolução CNE/CEB nº 1/2002 que estabelece: Organização pedagógica própria; Respeito às identidades do campo; Gestão democrática; Participação da comunidade.
- Diretrizes Complementares da Educação do Campo (2008).
- Resolução CNE/CEB nº 2/2008 complementa as diretrizes de 2002 e fortalece: Formação de professores; Infraestrutura; Material didático específico.
- Política Nacional de Educação do Campo (Decreto nº 7.352/2010) institui oficialmente a política nacional.
- Política Nacional de Educação do Campo – Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO (Portaria nº 13/MEC/2013).
- Política Nacional de Educação do Campo – Programa Nacional de Educação do Campo, Águas e Florestas - PRONACAMPO (Portaria nº 538/MEC/2025).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 9394/MEC/ 1996, em seu Capítulo II , Artigo 28 define aspectos específicos para serem respeitados e implementados quanto ao processo de ensino aprendizagem na Educação Básica em escolas localizadas na área rural pontuando também aos sistemas de ensino especialmente os seguintes aspectos conforme listados abaixo:

- Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos do campo;
- Organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- Adequação à natureza do trabalho na zona rural.

A epistemologia fundante está no pensamento pedagógico da Pedagogia do Movimento, Pensamento Pedagógico Socialista e Pensamento da Pedagogia do Oprimido. Esse tripé de bases filosóficas da Educação do Campo, Águas e Florestas remete ao processo essencialmente de transformação social. Significa efetivar procedimentos de ensino em que o estudante seja visto na totalidade, o que significa desenvolver um currículo voltado para a formação humana em várias dimensões integralizando o saber científico ao saber historicamente cultural.

A expressão social da escola na sociedade significa possibilidade e, muito embora, historicamente a escola tenha sido originada no bojo de opressão, no

desenvolvimento da sociedade industrial do próprio capitalismo, a escola na concepção da Educação do Campo subverte sua origem e atua para emancipação ou libertação quando qualifica a população para exercer seu papel social.

Realizar esse feito é um desafio para a Educação do Campo conforme bem demonstra o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), que em toda sua luta e historicidade é “mais do que uma proposta. É uma prática viva, em movimento. É desta prática que vamos extraindo as lições para as propostas pedagógicas de nossas escolas, nosso curso, e também para refletirmos sobre o que seria uma proposta ou um projeto popular de educação para o Brasil” (MST, 2001, p. 19).

Os escritos atemporais de Marx, Gramsci e Freire, forma as bases da Educação do Campo, Águas e Florestas, são as bases que defendem a educação emancipadora, ou seja, a educação que é capaz de fazer com que seus estudantes se apropriem e compreendam todos os bens culturais e saberes científicos, políticos que a sociedade desenvolveu historicamente e utilizem esses saberes para resolução de problemas inerentes a sua própria existência . Um dos fundamentos do pensamento na Pedagogia Socialista, que é um desses pilares , leva ao repensar a escolarização entendendo sua função precípua que precisa contemplar três dimensões para formação omnilateral dos sujeitos tais, são eles: a formação politécnica, a formação científica e a formação física. A formação omnilateral significa em Marx (2015) que “o homem se apropria da sua essência omnilateral de uma maneira omnilateral, portanto como um homem total” (p. 349).

Em Freire (1987), o primeiro passo seria os oprimidos desvelando o mundo da opressão entendendo seus próprios limites e os interesses manipuladores conduzidos pelas intenções opressoras daqueles que dirigem o Estado dominante, além da forma alienada que se introjeta e apassiva os sujeitos via educação escolar. Tal forma de educação não se compromete com a práxis, a ação reflexão, com transformação e emancipação social.

O segundo momento em que transformado a realidade opressora, este processo pedagógico deixa de ser do oprimido e passa a ser uma pedagogia de homens em processo de constante libertação. Para Pereira e Freitas (2021) “a historiografia educacional advinda de estudos acadêmicos traz aspectos da luta dos oprimidos, do levante corajoso dos sujeitos, dos lavradores, dos camponeses, dos

pescadores, das margaridas, dos chicos mendes, dos indígenas, quilombolas, daqueles que sacrificam suas vidas pela educação” (p. 105).

Todo processo educativo emancipador é complexo por tratar-se de desnudar os mitos e medos dentro do próprio ser oprimido, essa opressão ocorre por tempos em condições de subalternância em que são submetidas as populações empobrecidas nas quais são introjetados estigmas que passam a ser cultural, a desrealização se deve ao trabalho alienado, a exploração e negação de direitos leva ao processo de afirmação das desigualdades. Como afirma Freire (2004, p. 155), “reconhecer-se em uma situação objetiva desfavorável para uma consciência alienada, é frear a própria possibilidade do êxito”, não admite fracassos nem erros e penaliza e marginaliza os que não alcançam seus parâmetros.

Geralmente o estigma de medo e inferioridade são introjetados de diferentes modos e situações. Para Marx e Engels (2014), toda a história das sociedades se faz na luta entre as duas classes sociais, aquela formada pelos que são donos da riqueza e aqueles que produzem as riquezas e não possuem as riquezas. As classes sociais derivam do modo como se organizam as relações a partir da produção de bens e da divisão do trabalho. A divisão entre quem pensa e quem faz, separação entre teoria e prática, isso historicamente tem sido o mote, o sentido que justifica a divisão das classes enquanto considera-se os donos do meio de produção e o trabalhador produtivo.

A educação libertadora pensada por Freire diz (2004, p. 59), “os oprimidos só começam a desenvolver-se quando, superando a contradição em que se acham, se fazem “seres para si”. Nesse sentido, Freire propõe a não aceitação da mecanicidade da ação educativa, nem da consciência dos seres mecanizadas, defende a visão do ser em sua totalidade, da educação como momento de desvelamento da realidade, da valorização de sua intelectualidade que se projeta em cada trabalho manual artesanal, em que se pensa o objeto para concretizá-lo, apoiando-se na visão gramsciana do intelectual orgânico que significa, como afirma Gadotti (2003):

São intelectuais porque, independentemente de sua atividade profissional, cada homem exerce uma certa atividade intelectual, adota uma visão de mundo, uma linha de conduta deliberada e contribui, portanto, para defender e fazer prevalecer uma certa visão do mundo para produzir novas maneiras de pensar (p. 68).

Desnudar o medo e apresentar uma nova postura são os desafios requeridos na formação crítica do professor no campo que se espraia em sua práxis junto aos estudantes. A Educação do Campo, em seus princípios, se constitui desse modo de ser transformador. A forma de transformar e desmistificar o poder contido nas posturas arbitrárias propostas por modelos imperativos da educação, durante tempos significa uma forma de indignar-se, é uma questão de identidade que requer indignar-se não se limitar a rotina e certezas.

O conceito de Educação do Campo pressupõe a escolarização emancipatória, a emancipação significa liberdade e desalienação por meio do conhecimento, ou seja, formação fundada no tripé já citado, ou seja, na formação técnico, científico e humanização,

Para isto precisamos ter presente e reafirmar três idéias-força que nos acompanham desde a Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, realizada em julho de 1998. As idéias são as seguintes:

1. O campo no Brasil está em movimento. Há tensões, lutas sociais, organizações e movimentos de trabalhadores e trabalhadoras da terra que estão mudando o jeito da sociedade olhar para o campo e seus sujeitos.
2. A Educação Básica do Campo está sendo produzida neste movimento, nesta dinâmica social, que é também um movimento sociocultural de humanização das pessoas que dele participam.
3. Existe uma nova prática de Escola que está sendo gestada neste movimento. Nossa sensibilidade de educadores já nos permitiu perceber que existe algo diferente e que pode ser uma alternativa em nosso horizonte de trabalhador da educação, de ser humano. Precisamos aprender a potencializar os elementos presentes nas diversas experiências, e transformá-los em um *movimento consciente de construção das escolas do campo* como escolas que ajudem neste processo mais amplo de humanização, e de reafirmação dos povos do campo como sujeitos de seu próprio destino, de sua própria história (Caldart, 2003, p. 61).

A percepção de que a educação é sim um meio de se fazer a transformação social está presente na Educação do Campo. É nessa a fonte que seus defensores vão se nutrir e construir a contra-hegemonia e contra ideologia para enfrentar o modelo de educação tradicional cuja intenção é manter a submissão e controle das populações. Para efetivar tal intenção, a educação tradicional goteja conhecimentos como estratégia para manter grande parte dos trabalhadores e de seus filhos alienados e controlados sob sua ideologia que é excludente. Nos modelos excludentes de educação tradicional que formam a hegemonia de um Estado capitalista e conservador, as populações do campo não são contempladas, apenas existem como carteira de pessoa física algumas vezes.

As pedagogias consideradas como tradicionais carregam em suas características e fundamentação um modo e visão de mundo separatista, classista, calcados na concepção bancária entendem que os seres humanos chegam na escola vazios prontos a serem preenchidos pelos conteúdos programáticos ditados pelo professor. Sua intencionalidade não supre a real necessidade formativa e em relação aos domínios da educação pública essa pedagogia cumpre o papel de não cumprir com o papel designado para a escola.

Como afirma Frigotto (2015), a escola produtividade da escola improdutiva ocorre no furto que a escola faz do direito de aprender da população quando nega a ela o compromisso com o ato de ensinar, pontuando o sistema capitalista e seus ataques e influência na educação em todos os níveis. Freire (2004) nomeia essa educação de 'bancária' e afirma que "ao contrário da 'bancária', a educação problematizadora, responde a essência do ser da consciência, que é a sua intencionalidade e nega os comunicados e existência a comunicação" (Freire, 2004, p. 67).

A educação emancipadora, ou seja, aquela que oferece voz e vez aos desfavorecidos se caracteriza como ação cultural de libertação e não quer sobrepor uma dada cultura em vista de outra cultura, quer sim integrar os saberes rústicos comuns aos clássicos legados pela história constituindo outros saberes sempre reconhecendo o que já foi criado, o que já foi experimentado.

Nessa direção, as bases filosóficas da Educação do Campo vão se fazendo, se criando e traduzem outras formas de pensar a realidade e suas potencialidades. Valorizando a classe trabalhadora e os povos do campo, assumem compromisso com a liberdade e dignidade humana, o direito de trabalho, produção, aprender, ensinar e viver com dignidade reconhecendo o campo como espaço de vida.

Sobretudo, nesse processo libertador de formação, apoiado no pensamento da Pedagogia Socialista, da Pedagogia do Oprimido, da Pedagogia do Movimento, o professor na escola do campo precisa atuar como multiplicador e possibilitador da construção de autoavaliação dos estudantes. Esse é um elemento força para construir a contra-hegemonia educativa, o empenho pode ocorrer no interior da coletividade do trabalho escolar. Professores e estudantes unidos passam a repensar e compreender a realidade concreta, a realidade social e sua condição

entendendo a contradição, mas, também vendo caminhos possíveis para agir em resistência.

Toda condição de subjugação não está dada como destino final, mas ela é imposta pelo sistema explorador e, portanto, pode ser mudada. Tal condição pode ser superada com ajuda da apreensão do conhecimento significativo. A aprendizagem dos conteúdos científicos como de fato é função e objetivo real da escola, é considerada na perspectiva emancipadora, obviamente com aporte das experiências empíricas do cotidiano dos sujeitos envolvidos (Saviani, 2013).

Nesse processo de apropriação de novos olhares sobre a realidade reside a ampliação de horizontes, desmistificação de ditames incutido via desvalorização de classe, o que é introjetado pelo poder opressor das elites ao divulgar, por exemplo, a ideia de que não se pode mudar o destino e que a pobreza é um fato dado no qual não se pode mudar as origens devidas ao nascimento em classe menos privilegiada. Freire (2004) desfaz esse discurso da banalidade e do fatalismo expropriador de esperanças na Pedagogia do Oprimido.

Neste contexto, os poderes opressores em suas diversas versões se apresentam sempre promotores do bem-estar da população, salvadores, querem sempre transferir, entregar, levar ao povo suas técnicas e suas verdades como realidades absolutas. Como afirma Freire (2004), e para justificar o fracasso que muitas vezes ocorre no processo de adaptação dos oprimidos a essas realidades propostas, confere aos oprimidos as causas pertinentes a sua inferioridade, sua preguiça, seu mal agradecimento ao assistencialismo, sua raça mestiça oriunda de inferiores.

De fato, a classe dominante não consegue enxergar sua própria origem tão próxima daqueles a quem quer subjugar, e, ainda se destacando que enquanto seres biológicos somos tanto quanto iguais, como todas as outras espécies e, portanto, passíveis das mesmas condições problemáticas referentes ao corpo físico ou as inquietudes e opressões da mente. Para Saviani (2013), “a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho” (p. 11).

Deste modo, o processo de trabalho se configura na universidade em primeira instância no contato dos professores em formação com a sala de aula,

estrutura formal e não formal e do ambiente escolar como um todo através do estágio.

O ESTÁGIO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CONTEXTO AMAZÔNICO

A educação do campo no contexto amazônico é um movimento em construção que contribui na leitura da realidade educacional brasileira e tem contribuído para uma leitura crítica da realidade educacional que em grande parte expressa um sistema de opressão, de marginalização e exclusão, próprio da estrutura social, econômica e política neoliberal. Assim, busca em seus movimentos formativos a construção de uma consciência crítica da realidade geradora de uma reação consciente que fortalece uma educação voltada para as necessidades das classes trabalhadoras, referenciada nas suas práticas.

Quando pensamos a escola inserida e constituída em um bairro, uma cidade, uma comunidade com suas histórias, geografias e instituições, com seus movimentos sociais, políticos e culturais, percebemos que na lógica de uma sociedade neoliberal ocorre o obscurecimento da vida da comunidade, entendida como aquele antigo espaço de relações solidárias entre seus moradores.

Diante deste quadro, a orientação do estágio nas licenciaturas constitui-se normalmente em uma tarefa de caráter complexo, se consideramos a necessidade do estudante em construir uma base teórica de entendimento do seu contexto no qual estará interagindo e nesta interação construindo seu conhecimento sobre a realidade. Movimento que pode retomar práticas pedagógicas na relação com o entorno da escola, ou seja, está gestando a reconstrução de novas relações nas comunidades.

Desejamos uma escola reflexiva, concebida como uma organização que continuamente se pensa por si própria, na sua missão social e na sua organização [...] uma escola do nosso tempo, janela aberta para o presente e para o futuro, onde se viva a utopia mitigada que permite criar e recriar, sem contudo perder a razoabilidade e a estabilidade. Uma escola onde se realize, com êxito, a interligação entre três dimensões da realização humana: a pessoal, a profissional e a social. E onde se gerem conhecimentos e relações, comprometimentos e afetos (Alarcão, 2001, p. 11).

A Escola enquanto espaço de transformação da realidade excludente torna-se importante para a sociedade, verificamos que muitos são os movimentos que buscam implementar propostas pedagógicas que possam contribuir para

transformar os índices de analfabetismo, “abandono” e reprovação escolar, especialmente, para os filhos das classes populares, que têm ficado à margem do usufruto de direitos constitucionalmente conquistados.

Para tanto, é preciso ressaltar que a formação de uma cidadania solidária, responsável e comprometida com a construção de um projeto nacional de qualidade social, assegurando o acesso, a participação e a permanência de todos na escola, é uma responsabilidade de todas as instâncias de governo, do Ministério da Educação, das secretarias estaduais e municipais de educação e da sociedade civil. Assim, é importante que o futuro professor tenha definido o que entende por formação da cidadania, o que acarreta em pensar a sua prática a partir de uma visão contextualizada e crítica de nossa sociedade.

Neste sentido, retomar os momentos vividos, no cotidiano de uma prática é sem dúvida possibilitar a construção de uma reflexão desta experiência identificando lacunas, acertos e principalmente fortalecendo o sonho nestas realizações. Este processo fortalece a concepção de que “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (Freire, 1996, p. 23). Entendemos que o registro das experiências vivenciadas no decorrer das práticas pedagógicas precisam ser elementos de reflexões de profissionais que buscam fortalecer a relação entre ensino e pesquisa.

No componente curricular Estágio I possibilita o conhecimento da proposta do curso, do estágio e sua especificidade enquanto espaço de pesquisa voltada para o contexto do campo, em nosso caso, um campo de águas e florestas.

A proposta do estágio II é o encontro com a realidade educacional num primeiro momento no contato com as escolas e a realização do diagnóstico e a partir dele a construção do pré-projeto de pesquisa construído em conjunto com a disciplina de prática pedagógica I. Neste processo, os estudantes conhecerão a realidade educacional do seu município e estarão se inserindo nas escolas localizadas em suas comunidades.

Vale salientar que, paralelo a este movimento teremos a socialização dos pré-projetos identificando as temáticas de interesses e formando subgrupos, estratégia necessária para facilitar o acompanhamento. Formados os grupos iniciamos o processo de orientação para o levantamento da referência bibliográfica de cada

grupo e as orientações para a reestruturação dos projetos, orientando sobre a prática dos fichamentos e elaboração do referencial inicial da pesquisa.

Nos estágios III e IV iniciaremos o processo de prática de docência e cada estudante terá sua inserção no estágio na observação participante e a realização de uma prática de docência em uma articulação com os conteúdos programáticos da turma e a relação com seu objeto de pesquisa.

Nos estágios em que teremos as práticas de docência precisamos ter o planejamento das práticas na elaboração dos planejamentos por temas de forma coletiva para fortalecer a pesquisa e criar a perspectiva de um trabalho coletivo buscando realizar um projeto coletivo no desenvolvimento de atividades que estarão relacionadas com os objetos de pesquisa e, especialmente, com as necessidades identificadas nas referidas escolas.

Para a construção deste processo, a formação dos grupos de estudantes para o exercício das práticas de docência de forma coletiva, o planejamento da proposta da atividade através da relação com os projetos de pesquisa elaborados e, especialmente, com o movimento de reflexão gerado nos estágios temos um espaço rico de partilha que se torna importante. Segundo Pimenta (2004, p. 70) “[...] as dificuldades partilhadas, que até então pareciam ser apenas de cada um encontram eco, pois esses problemas são vividos por outros profissionais da mesma área de atuação e de conhecimento [...]”.

A perspectiva é trazer de cada estágio um movimento de reflexão movido pela experiência trazida para a sala de aula através dos relatos individuais e coletivo sobre a realidade educacional, gerando um processo de reflexão da prática que possibilite a identificação dos limites e das possibilidades na construção das práticas pedagógicas que trazem os sentimentos de alegria, medo, incerteza, esperança entre outros.

Esse movimento reflexivo traz à tona a necessidade de fortalecimento de nossa formação para que nossas práticas de fato se tornem experiências de respeito a diversidade cultural encontrada nas diferentes realidades educacionais que possibilite pensar o processo como um todo. A organização escolar, do ponto de vista informal, se apresenta como uma rede de inter-relações pessoais determinadas por papéis formalmente determinados que tenha como finalidade cumprir os objetivos comuns.

É função da comunidade buscar interagir com a escola, mas esta tem que ter consciência que é função dela a construção do seu projeto político de gestão participativa buscando a descentralização das decisões educacionais, colocando como metas que lhe possibilitem a construção de um ensino significativo.

No último estágio, o IV, estaremos voltados ao exercício de práticas de ensino e concluir a coleta de dados da pesquisa para a elaboração dos relatórios e, por consequente, a construção dos trabalhos finais de curso. Através dos processos de reflexão de ações pedagógicas o professor pode ter a clareza sobre os objetivos que orientarão suas ações no ambiente escolar.

A educação escolar se dá através do envolvimento de diferentes sujeitos utilizando funções que também se destacam para a realização do objetivo coletivo. De acordo com Gadotti (2001), poderíamos dizer que em contato com a realidade, o estudante estagiário futuro profissional da educação busca situar-se, organizar-se e entender a realidade educacional. Neste processo, o futuro professor irá refletir sobre o seu compromisso na sociedade construindo o entendimento das dimensões social e política da educação.

Neste movimento do componente Curricular do estágio temos a relação direta com o componente curricular Prática pedagógica I e II que tem o objetivo de subsidiar a elaboração dos pré-projetos e acompanha a sistematização, a construção da pesquisa, contribuindo gradativamente para esclarecer os procedimentos de coleta e análise dos dados, considerando ser um grande desafio para todos a compreensão mais adequada dos procedimentos metodológicos da pesquisa e especialmente de seus fundamentos. Vale salientar, que os desafios fazem parte do processo e serão vencidos individualmente através dos acompanhamentos personalizados realizados aos estudantes e na maioria reorganizarmos alguns elementos do processo em função da construção da pesquisa.

Sabemos que falar em pesquisa é falar em um processo em construção que possibilita identificar realidades, já que não existe uma realidade pronta e acabada e, sim, percepções que dão margens a inúmeras interpretações. Para Freire (1996, p. 57), a consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca.

Nesse sentido, precisamos conhecer as várias dimensões que caracterizam a prática pedagógica, para poder me tornar mais seguro no meu próprio desempenho profissional. Assim, o estágio como campo de conhecimento é um eixo curricular central nos cursos de formação de professores, pois possibilita que sejam trabalhados aspectos indispensáveis à construção dos saberes e das posturas específicas ao exercício profissional docente. A construção e o fortalecimento da identidade e o desenvolvimento de convicções em relação à profissão estão ligados às condições de trabalho e ao reconhecimento e valorização conferida pela sociedade à categoria profissional.

No campo do estágio supervisionado, a troca de experiência e o diálogo pedagógico são capazes de realimentar as propostas de trabalho necessárias para que se possa acompanhar as discussões e inovações surgidas na educação formal, a escola onde os professores(as) que passam por esse processo atuarão é a evidencição o resultante do que foi realizado na formação. O estágio é importante na formação de professores, mas, embora de fato não prepara o estagiário para o contexto social no qual atuará, pensando de forma pragmática diante dos contextos.

De acordo com Selma Pimenta (2004), o estágio sempre foi identificado como a parte prática dos cursos de formação de profissionais em contraposição à teoria. Isto ocorre por que os currículos nesta formação têm-se constituído em um aglomerado de disciplinas isoladas entre si, sem qualquer explicitação de seus nexos com a realidade que lhes deu origem. Não podendo denominá-las teorias, pois são apenas saberes disciplinares à formação, que em geral, desvinculam-se do campo de atuação profissional dos futuros formandos.

Perceber a teoria e a prática como dois lados de um mesmo objeto é imprescindível para se compreender o processo de construção de conhecimento. Teoria e prática são processos indissociáveis. Quando dissociamos estas duas realidades simultâneas, estamos querendo separar o que é inseparável, pois não existe teoria sem prática e nem prática alguma sem teoria. O estágio foi definido como atividade teórica que permite conhecer e se aproximar da realidade. O estágio envolve todas as disciplinas do curso de formação, uma vez que o ensino não é um assunto individual do professor, o estágio prepara para um trabalho docente coletivo, pois a tarefa escolar é resultado das ações coletivas dos professores e das práticas institucionais, situadas em contexto sociais, históricos e culturais.

O estágio poderá contribuir para superar esta visão dicotômica entre teoria e prática, e começa a ganhar solidez quando se tem o estágio como pesquisa, pois está se traduz, de um lado, na mobilização de pesquisas que permitam a ampliação e análise dos contextos; por outro, em especial, se traduz na possibilidade de os estagiários desenvolverem postura de pesquisador, assim elaborando projetos que visam ao mesmo tempo compreender e problematizar as situações que observam.

No processo de formação, a identidade do professor vai sendo construída ao longo de sua trajetória como estudante e profissional do magistério e que é durante a sua formação que as opções e intenções da profissão são consolidadas. O curso, o estágio, as aprendizagens das demais disciplinas e experiências e vivências dentro e fora da universidade ajudam a construir a identidade docente. A realidade é dinâmica, e a identidade profissional vai sendo construída com as experiências pessoais, no coletivo e na universidade.

O campo da educação é bastante complexo, não existe fórmula ou técnica para resolver os problemas que surgem diariamente. O professor precisa aprender a lidar com o cotidiano educacional, precisamos compreender a inter-relação da teoria com a prática na sociedade de classes, na qual estamos inseridos uma vez que, as teorias são sempre explicações provisórias da realidade.

A complexidade da educação como prática social não permite tratá-la como fenômeno universal e abstrato, mas si, emerso num sistema educacional, em uma dada sociedade e em um tempo histórico determinado. Uma organização curricular propiciadora dessa compreensão parte da análise do real com recurso das teorias, da cultura pedagógica, para propor e gestar novas práticas, num exercício coletivo de criatividade (Pimenta, 2004, p. 54).

No esforço de conquistar uma educação significativa, educadores vêm tentando construir um novo enfoque pedagógico, expresso nas experiências concretas de ruptura com o paradigma dominante de educação. Desta forma, observa-se um movimento visando ao incremento de reformas educacionais, não só em nosso país, mas em outros, voltadas para a inserção de novas formas curriculares que compatibilizem a função social do ensino com a visão mais atualizada do conhecimento.

Os representantes dos movimentos sociais das comunidades, neste contexto, lutam por políticas públicas específicas para que essa população tenha seus direitos garantidos quanto à educação popular do campo e em nosso contexto uma educação do campo das águas e das florestas que expresse nossos desafios, mas, acima de

tudo, nossas possibilidades em um contexto amazônico carregado de complexidades.

Nesse processo, a Educação do Campo configura-se como um projeto contra-hegemônico apresentando inúmeros desafios e construindo perspectivas de fortalecimento da construção do conhecimento e da prática social do estudante, ou seja, fugindo da condição de exploração onde o conhecimento serve ao sistema hegemônico, construindo conhecimento capaz de quebrar com essa hegemonia.

A luta dos movimentos sociais dos trabalhadores do campo e suas organizações vêm conquistando espaço na luta da defesa de condições de vida digna, chamando atenção dos governos municipal, estadual e federal, em relação aos seus direitos básicos, dentre eles destacamos a educação.

O desafio teórico de que constitui a história da Educação do Campo reside em compreendê-la não como um dado, uma realidade empiricamente estabelecida ou algo que colhemos na realidade, mas antes como expressão de um povo que luta e busca com muita força os seus direitos de cidadãos do Campo. Pois, para se compreender uma realidade como a Educação do Campo, não é possível apenas ter ou fazer uma leitura, é preciso contextualizar a realidade considerando os sujeitos que a compõe.

O educador que busca fundamentar sua prática na direção dessa perspectiva há que fazer uma mudança de atitude, quem sabe até uma revolução conceitual. Precisa compreender que as mudanças na educação escolar, não dependem de aspectos isolados como a eficácia de novos métodos e teorias revolucionárias. A mudança é de caráter eminentemente filosófico, é um comprometimento pessoal com uma proposta de educação inclusiva, possível a partir da elaboração de respostas a duas questões fundamentais: que tipo de ser humano e de sociedade a nossa prática pretende formar?

A Educação do Campo contrapõe-se ao projeto neoliberal para a educação. Se ancorado em uma matriz filosófica dialética Marxista, pode configurar-se numa possibilidade de revolucionar a educação, viabilizando um projeto político-pedagógico efetivo.

A educação não pode se distanciar da cultura do homem do campo, precisa preservar a identidade e os valores humanos e sociais. Na educação pensada e

realizada entre rios e florestas precisamos estar atentos à particularidade dos sujeitos e seu tempo histórico ajudando-os num processo de humanização.

Os conteúdos curriculares trabalhados nas escolas das comunidades e mesmo nos centros urbanos precisam possibilitar a construção de uma visão crítica desta realidade, permitindo aos educandos construir um ideário que os oriente para a vida.

É através das práticas pedagógicas que se desenvolvem no espaço escolar que os educadores ensinam aos educandos a compreenderem o mundo em que vivem, mostrando-lhes a realidade e como ela passa a interferir no seu dia a dia. Educar é ajudar a construir e a fortalecer identidades; desenhar rostos, formar sujeitos. Isso tem a ver com valores de vida, memória, cultura.

A formação inicial e continuada desses educadores articula um processo de valorização de sua identidade e formação. O professor é de fundamental importância para a construção da educação do campo na medida em que esta está profundamente ligada ao processo de construção da sustentabilidade das comunidades.

A educação do campo é um processo de formação humana produzida em diferentes espaços estando comprometida com um modelo de desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável.

A Educação do Campo nasce no calor dos movimentos sociais populares na década de 1960, enquanto os movimentos sociais populares se articulavam para reivindicarem os seus direitos, como o acesso à terra, moradia, saúde e educação. E nessa dinâmica se constrói no diálogo com os diferentes sujeitos o movimento de luta e articulação nacional na perspectiva de emancipação e transformação social.

Essa concepção de educação faz parte de um projeto popular de desenvolvimento para o campo com base na agricultura familiar e com característica própria do território camponês, em seu espaço geográfico. Neste sentido, Molina (2004) destaca que o movimento é de uma articulação política de organizações e entidades para denunciar a luta por políticas públicas de educação no e do campo em torno de outro projeto de desenvolvimento. O conceito de Educação do Campo parte desta dinâmica, constituindo-se de experiências de resistência camponesa.

Ao pensarmos nessa construção histórica com vista a um projeto de desenvolvimento para o campo, torna-se necessário levar em consideração as

especificidades dos sujeitos que vivem naquele lugar, seja o jovem, a criança, o adolescente ou adulto.

De acordo com Molina e Jesus (2004), a Educação do Campo tem sua particularidade no vínculo com sujeitos sociais concretos e com um recorte específico de classe, sem deixar de considerar a dimensão da universalidade, fazendo o diálogo com a teoria pedagógica a partir da realidade particular dos camponeses, articulada à educação do conjunto da população trabalhadora que compõe a sociedade.

E quem são esses sujeitos? São os agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, assentados, sem terras, ribeirinhos e caboclos de diferentes campos. Vale salientar que, na Região Norte do Brasil, com sua característica própria, esse campo é das águas, das terras e das florestas, vivo e em movimento contínuo de transformação.

A educação do campo, das águas, das terras e das florestas vem se construindo através das lutas e afirmações dos direitos, e precisamos reafirmar esse processo, pois o campo está crescendo e se desenvolvendo, e neste processo destacamos as vivências e experiências dos profissionais da educação.

Neste sentido, é necessário formar educadoras e educadores do campo, como salienta Molina (1999, p. 93): “A educação do campo deve formar e titular seus próprios educadores, articulando-os em torno de uma proposta de desenvolvimento do campo e de um projeto político pedagógico libertador para as suas escolas”.

Nesta perspectiva, precisamos atuar com o objetivo de classe na transformação social. A Educação do Campo aponta para o exercício da cidadania, junto aos grupos populares, considerando que se aprende na vida, a escola não pode estar isolada, pois é parte do cotidiano real dessa realidade. Freire (1991) reforça esta tese, ao relacionar educação e organização popular como princípios básicos, intimamente ligados à prática política e neste processo formativo, a escola precisa estar ao lado de outras agências formadoras.

A formação de professores/educadores nesta perspectiva é fundamental para compreendermos a complexidade desse processo. Esse processo formativo perpassa uma reflexão teórica e reflexão pedagógica na concepção de professor do campo, ou seja, qual profissional estamos formando? O que esse professor entende sobre educação? Quais suas lutas e engajamento nos movimentos sociais? Qual o

direcionamento do trabalho pedagógico? Qual a concepção de escola do campo? É fundamental levantarmos essas questões no processo de formação inicial e continuada destes profissionais que irão exercer sua profissão nas escolas do campo.

Uma proposta formativa de professores precisa possibilitar a tomada de consciência da importância do seu trabalho, para entender quais teorias estão implícitas ou explícitas na sua prática pedagógica. A ação da educação na vida do ser humano é fundamental, pois é somente a educação que garante a humanização do sujeito e também o torna livre das alienações da sociedade, onde ele precisa se reconhecer como sujeito transformador da realidade, ser desafiado todos os dias a construir conhecimento, sendo o mediador nesse processo de construção

Em nossa sociedade, precisamos criar políticas públicas que deem condições de trabalho para os professores. Segundo Molina (1999, p. 21), é necessário a articulação de “Ligar as políticas públicas sobre educação com outras questões do desenvolvimento social do campo, tais como: estradas, serviços de comunicação, culturas, assistência técnica, agricultura alternativa, saúde, transporte e lazer”.

Essas discussões que tratam sobre as relações de poder entre grupos sociais na constituição de um determinado local, com a intencionalidade de construir ou reconstruir outro espaço de produção de vida, a partir de determinados interesses. Neste sentido, Batista (2006) salienta que os povos do campo empreenderam múltiplas lutas envolvendo questões estruturais, resultantes do conflito central do sistema capitalista, a luta de classe, que no campo tem a propriedade da terra como principal elemento dos conflitos.

A concepção de educação do campo assume uma visão total dos processos sociais, que está articulado entre escola, comunidade e cultura, no direcionamento de uma formação mais humana, que ultrapasse os muros da escola e se posicione, enquanto prática social transformadora. A educação escolar é formada um por tripé que o sustenta, ou seja, existe uma triangulação entre escola, família e sociedade.

Pensar em políticas públicas é também pensar em políticas de formação de professores, que possibilitem a construção de propostas pedagógicas, que valorizem a diversidade. Assim, a escola, ou melhor, os professores precisam construir autonomia para trabalharem e necessitam dialogar permanentemente com as famílias nesse processo ensino-aprendizagem no respeito à diversidade cultural.

Neste sentido, trazemos as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, que salientamos como elemento importante no respeito e valorização da diversidade cultural.



UNIDADE II

A EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA LEITURA SOBRE O ESPAÇO ESCOLAR



Nessa unidade vamos dialogar sobre aspectos que apresentam e discutem a diversidade inerente aos processos de formação docente e ensino aprendizagem em comunidades localizadas na área rural. A Educação do Campo, Águas e Florestas é a modalidade nacional da educação que abarca essa diversidade humana, geográfica e cultural. Cada contexto rural representa novos desafios para implementação de um currículo que é de modo geral pensado para as escolas da área urbana. É esse desafio que move de certa forma o fazer das políticas públicas educacionais em que a universidade enquanto espaço de formação dos professores (as) e pesquisadores se insere.

A FORMAÇÃO DOS SUJEITOS E O RESPEITO À DIVERSIDADE PRESENTE NOS CONTEXTOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

A formação do educador e educadora na perspectiva da educação do campo constitui-se em uma reflexão sobre a formação deles frente à realidade social no entendimento de que educação do campo é um conceito que nasce das práticas educativas.

E ao falarmos sobre a formação dos sujeitos e o respeito às diversidades culturais precisamos retomar que a luta dos movimentos sociais é pelo reconhecimento de que há especificidades no modo de vida, cultura e organização social dos povos do campo.

O espaço escolar recebe sujeitos singulares constituindo-se em sua heterogeneidade, no entanto, o que constatamos na instituição escolar é o direcionamento normativo na tentativa de orientar um trabalho a serviço de uma homogeneização de olhares e da negação da diversidade existente em seu interior, através das práticas pedagógicas e discursos.

Na ótica dos movimentos sociais do Campo, a escola cria espaços de discussão e problematização do ser diferente, do pertencer, do ter compreensões e significações diferentes sobre os mesmos fatos e fazer destas situações possibilidades de crescimento.

Dessa forma, precisamos compreender a escola e seus alunos através de sua heterogeneidade, reconhecendo que estes possuem vivências, visões de mundo, valores, sentimentos, desejos, projetos e expectativas que precisam ser

consideradas pela escola em seus programas, planejamentos e práticas pedagógicas, perpassando também pela formação do professor.

Neste sentido, a Educação do campo e, nosso caso, das águas e das florestas, precisa ser construída a partir da diversidade dos sujeitos do campo: comunidades negras rurais, quilombolas, boias frias, assalariados rurais, posseiros, meeiros, arrendatários, acampados, assentados, reassentados atingidos por barragens, agricultores familiares, vileiros rurais, povos das florestas, indígenas, pescadores, ribeirinhos, entre outros.

A identidade da Educação do campo definida pelos seus sujeitos sociais deve estar vinculada a uma cultura que se produz por meio de relações mediadas pelo trabalho, entendendo trabalho como produção material e cultural de existência humana (Brasil, 2004, p. 35).

O processo de identificação é um movimento nunca pronto e acabado marcado por avanços e recuos. Esse movimento constitui-se num processo que vai sendo reconstruído a partir das identificações no engajamento das diferentes lutas e aqui destacamos a luta pela educação, enfim, na luta pelos direitos que possibilitem uma condição de vida digna. Neste sentido, precisamos fortalecer uma

educação que afirme relações de pertença ao mesmo tempo diferenciadas e abertas para o mundo - o sentimento de pertença é o que vai criar o mundo para que os sujeitos possam existir, uma vez que a condição para o desenvolvimento das suas competências e dos seus valores é a pertença a um lugar (Brasil, 2004, p. 36).

É importante considerar que os sujeitos se formam nas relações de pertencimento nos movimentos cotidianos que vão construindo em seus territórios e, nesta lógica, o funcionamento e a organização da escola precisa estar articulada ao tempo e ao modo de vida dos sujeitos valorizando os saberes construídos em seus diferentes territórios.

A escola trabalha com os conteúdos como se eles tivessem sido descobertos, sem assumir que eles foram construídos e que esse processo de construção é afetado por questões históricas, políticas, econômicas e ideológicas. Precisamos fortalecer a escola enquanto prática social, muitas vezes negada, que desqualifica essa construção social e cotidiana realizada pelo sujeito em suas interações.

A escola, no momento em que desqualifica e ignora os saberes construídos por meio das vivências diárias de seus educandos, acaba por reforçar a exclusão dos saberes populares, legitimando as desigualdades sociais.

Dessa forma, a luta da Educação do campo das águas e das florestas é para desconstruir essa lógica instituída na escola e a partir dos movimentos sociais poder constituir o espaço escolar como uma ferramenta para uma sociedade realmente democrática. Os conhecimentos nela produzidos a partir da riqueza de conhecimentos que essa população traz de suas experiências cotidianas pode dar base à construção de sociedades que possibilitem contribuir para o desenvolvimento de posturas de participação e decisões coletivas. Nesse sentido, a legislação da educação nacional vigente sobre as questões da Educação do Campo reza que “[...] a escola precisa levar em conta os conhecimentos que os pais, os/as alunos/as, as comunidades possuem, e resgatá-los dentro da sala de aula num diálogo permanente com os saberes produzidos nas diferentes áreas de conhecimento” (Brasil, 2004, p. 37).

As lutas e reivindicações dos movimentos sociais foram contempladas nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo instituída pela Resolução CNE/CEB 1, de 2002, norteia o funcionamento das escolas do campo, a partir do reconhecimento da especificidade da vida social do campo. Considerando esse espaço em sua diversidade para a constituição da identidade da população. Em seu artigo 2º, parágrafo único que prevê:

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

Ao aprovarem as diretrizes, os movimentos sociais conseguiram que as propostas pedagógicas dos cursos das escolas do campo contemplem a diversidade dos povos respeitando as dimensões sociais, culturais, políticas, econômicas, de gênero, entre outras.

Como vimos, a origem das diretrizes se constitui como fruto de um processo de lutas e de organizações dos povos do campo na construção de movimentos pedagógicos para seu contexto, afirmando a Educação como direito público subjetivo (constituição de 1988 e LDB 9394/96) e reconhecimento a especificidade e o direito à igualdade e à diferença (Art. 28 e 26 da LDB).

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

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

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

Diante disso, poderíamos dizer que o reconhecimento e valorização da diversidade dos povos do campo, a formação diferenciada de professores, a possibilidade de diferentes formas de organização da escola, a adequação dos conteúdos às peculiaridades locais, o uso de práticas pedagógicas contextualizadas, a gestão democrática, a consideração dos tempos pedagógicos diferenciados são elementos fundamentais na constituição da educação do campo.

Uma das dimensões da Educação do Campo é a diversidade. A diversidade presente neste contexto tem sido pauta de várias discussões, mas é preciso entender primeiramente o significado deste conceito.

Como sugere Ortiz (2000), a noção de diversidade refere-se a fenômenos de naturezas diversas. Uma primeira compreensão afirma que o termo está relacionado a formações sociais radicalmente distintas da nossa – comunidades indígenas, grupos étnicos, civilizações do passado mais remoto, nações diferentes da nossa.

Como parte dos dados históricos e relatado por Lima (2018), os primeiros movimentos em defesa de uma educação que respeite as diversidades culturais no Brasil iniciaram no começo da década de 1960, com o desenvolvimento de projetos voltados à valorização e defesa da cultura popular instituídos pelos Centros Populares de Cultura (CPCs), o Movimento de Educação de Base (MEB) e pelo Movimento de Cultura Popular (MCP), inspirados nos ideais políticos e filosóficos do pensamento freiriano.

Na visão de Freire (2005), a valorização da cultura popular era o caminho para o reconhecimento e afirmação das pessoas enquanto sujeitos históricos e o diálogo entre as diferentes culturas era estratégia para se ampliar a visão e compreensão destes sujeitos acerca do mundo, portanto, uma das alternativas para a emancipação das classes populares. Na perspectiva freiriana, [...] a cultura não é só a manifestação artística e intelectual que se expressa no pensamento. A cultura manifesta-se, sobretudo, nos gestos mais simples da vida cotidiana. Cultura é comer de modo diferente, é dar a mão de modo

diferente, é relacionar-se com o outro de outro modo. A meu ver, a utilização destes três conceitos – cultura, diferenças, tolerância – é um modo novo de usar velhos conceitos. Cultura para nós, gosto de frisar, são todas as manifestações humanas, inclusive o cotidiano e é no cotidiano que se dá algo essencial: o descobrimento da diferença (Faundez; Freire, 1985, p. 34).

Vale ressaltar, com Machado (2010), que um dos principais objetivos que estão sendo inseridos nesse movimento de luta é a valorização do Campo como um ambiente rico e social economicamente, de valor inestimável da vida e de manifestação da cultura popular. E nesta vertente dialógica para Machado é preciso pensar o campo, a área rural em dimensão coletiva e solidária, de modo que propicie e fortaleça a identidade entre os povos do campo, e assim com a classe trabalhadora. Isso leva a um processo de constituição social em os trabalhadores possam se apropriar dos meios de produção e estabelecer assim relações equânimes, horizontais, coletivizadas.

Ao falar em diversidade alicerçada na Educação nos contextos da Educação do Campo, importa dizer que o respeito se faz necessário e Oliveira (2011) destaca um aspecto importante do pensamento freiriano para o desenvolvimento de práticas educativas interculturais, relacionado à dimensão ética dos processos educativos, no que tange ao respeito e ao cuidado político e pedagógico que norteia os diálogos interculturais. É fundamental que seja instituído, nos processos educativos, um profundo respeito ao modo de pensar dos(as) educandos(as) aos seus conhecimentos e sua cultura, o que não significa ser conivente com visões ingênuas e/ou alienadas do mundo. Para Freire (1996),

Pensar certo, do ponto de vista do professor, tanto implica o respeito ao senso comum no processo de sua necessária superação quanto o respeito e o estímulo à capacidade criadora do educando. [...] pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, [...] discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos (Freire, 1996, p. 16).

Entre outros elementos, este caracteriza a diversidade sociocultural que é própria do modo de vida camponês. Entender a educação por meio da diversidade do campo, do modo de vida, resulta em construir políticas públicas que lhes assegurem o direito à igualdade, com respeito às diferenças; como resultado a construção de uma política pública de educação no contexto do campo na qual a formação de professores possa contemplar esses fundamentos (Diretrizes, 2006).

Toda esta mobilização foi em 2002 aprovada pelo Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica a Resolução nº 01 (Diretrizes nacionais por uma educação básica nas escolas do campo). De acordo com essa Resolução, constituem pressupostos básicos da educação do campo: respeito à identidade e diversidade sociocultural, desconstrução da visão do sujeito do campo como “caipira” e “atrasado”, articulação entre educação e desenvolvimento sustentável, autonomia e protagonismo dos sujeitos do campo, educação como princípio de formação humana e de inclusão social.

De acordo com Molina (2019), a Educação do Campo, que se origina nos territórios de resistência e existência da luta pela terra, promovida pelo MST e se especializa por meio da prática social de diversos movimentos e organizações do campo, passa a ser assumida, em seu Seminário de comemoração dos 20 anos da Educação do Campo e do Pronera (2018), como Educação do Campo, das Águas, das Florestas, dos ribeirinhos, dos quilombolas, dos extrativistas, dos pescadores, das comunidades dos fundos de pasto, dos coletores de açaí, das quebradeiras de coco, dos gerazeiros, o que reflete a diversidade socio territorial do campo brasileiro.

Segundo Fernandes (2006), nesse sentido, o desenvolvimento do território camponês significa implicar em política de educação de modo a atender sua diversidade, toda sua amplitude entendendo a população camponesa, a população que reside no campo, nas águas e florestas como protagonista das políticas criadas, geradas em seu contexto, não apenas como simples beneficiários e ou usuários das mesmas.

No processo de transformação da lógica acadêmica, Molina (2019) ressalta a importância de reconhecer que os sujeitos do campo, ao entrarem nas universidades, trazem presente uma diversidade socio territorial de seus contextos de origem e, portanto, as distintas formas de luta e de produção material da vida que ocorrem em seus territórios.

Esses sujeitos carregam consigo, um patrimônio cultural, com a bagagem de saberes da prática social, aliado às tradições que seus comunitários foram constituindo nos processos de existência e resistência em suas terras e territórios. Entender esses aprendizados e incorporá-los como “[...] matéria-prima no centro dos processos de formação docente é um grande desafio colocado às Licenciaturas em Educação do Campo” (Molina, 2019, p. 8).

Essas práticas representam um instrumento de leitura científica das realidades, a fim de que possam intervir e contribuir para que todos os sujeitos do campo atuem na construção do conhecimento, visto que as aprendizagens coletivas auxiliam neste processo. Sendo assim, há um constante movimento entre realidades e conhecimento sistematizado.

Para Caldart (2004), desta forma, a luta por Educação do e no Campo, das Águas e das Florestas é uma luta pela garantia do direito a uma educação construída pelos sujeitos que residem em áreas rurais, aos camponeses, aos caiçaras, aos ribeirinhos, aos rodoviários etc. todos esses que buscam trazer sua cultura, seus saberes e suas formas de pensar e de agir no campo, nas várzeas, nos rios, nas estradas, nos ramais para o chão da escolarização. Vale destacar, que a realidade amazônica é rica em biodiversidade e diversidade em todas as suas dimensões principalmente no que tange à Educação no campo cuja valorização precisa vir em primeira instância nos professores em formação e suas relações, pois serão protagonistas nos processos formativos e em um futuro próximo atuarão no campo educacional e em grande parte de suas experiências em salas multisseriadas.

O MULTISSERIADO COMO DIREITO NO CAMPO

A realidade sobre os processos de organização pedagógica no que tange as escolas situadas em áreas rurais, historicamente no modo organizacional, apresentam como forte característica as turmas multisseriadas. As turmas assim denominadas, mais que um sistema de organização pedagógica diferenciada, trata-se, antes de tudo, de garantia de direito ao acesso, permanência e conclusão de estudos para os estudantes da área rural, seja ela qual categoria for, ribeirinha, rodoviária, caiçara, etc. é também um grande desafio para os professores (as) e próprios estudantes e comunitários em geral. A baixa densidade democrática na área rural além da legislação vigente é justificativa para que o sistema educacional público reconheça essa possibilidade educativa. Nesse sentido, frente desse desafio encontram-se várias questões tais como: Qual o planejamento certo para uma sala multisseriada? Como se dará o aprendizado dos estudantes? Quais as estratégias?

Primeiramente, é preciso entender o contexto e, que de acordo com Calazans (1993), as políticas públicas educacionais para Educação do Campo, Águas e Florestas se iniciam fortemente a partir do século 20, muito tardiamente, e por meio

de incentivos para formação técnica agrícola da população residente no campo tendo em vistas ao processo produtivo econômico no Brasil, a produção do capital.

Bezerra Neto (2017) afirma sobre isso que, o objetivo do ruralismo pedagógico, naquele momento, era apenas formar mão de obra para suprir as necessidades desenvolvimentistas, sanar as demandas daquele momento econômico em que o país vivia. Era necessário compreender que, se na área rural, no campo não tinha atrativos para seus habitantes permanecerem, ou se o meio urbano atraía e encantava o trabalhador rural, caberia à sociedade, como um todo, desenvolver mecanismos de retenção do trabalhador no ambiente que se julgasse mais adequado, o meio rural.

Nesse bojo, as escolas localizadas em áreas rurais de fato, historicamente apresentam como uma de suas características essa organização pedagógica com salas de aula formadas por turmas multisseriadas. As turmas multisseriadas são formadas com estudantes de diferentes anos escolares juntos em uma mesma sala com um único professor unidocente. Um dos argumentos postos para essa organização é justamente o citado acima, a quantidade de estudantes nas comunidades não é igual ao quantitativo de estudantes presentes nas zonas urbanas. Isso ocorre devido justamente ao modo de vida das populações no meio rural, esse modo devia significar que as famílias, as moradias se localizam esparsamente e com poucos residentes, muitas vezes vivendo em locais isolados.

Esse aspecto relativo ao baixo quantitativo de estudantes tem justificado a questão da não permanência, em alguns locais, da escola nas comunidades. Existe uma luta constante das instituições e movimentos sociais para não haver o fechamento de escolas nem mesmo a nucleação. Para Hage (2008),

As condições existenciais das escolas multisseriadas. Em geral, essas escolas são alocadas em prédios escolares depauperados, sem ventilação, sem banheiros e local para armazenamento e confecção da merenda escolar, possuindo estrutura física sem as condições mínimas para funcionar uma escola. Há situações em que não existe o número de carteiras suficientes, o quadro de giz encontra-se danificado; e em muitos casos, essas escolas não possuem prédio próprio funcionando em prédios alugados, barracões de festas, igrejas ou mesmo em casa de professores ou lideranças locais. Os professores e estudantes enfrentam muitas dificuldades em relação ao transporte e às longas distâncias percorridas para chegarem à escola, vindo a pé, de barco, bicicleta, ônibus, a cavalo, muitas vezes sem se alimentar, enfrentando jornadas que chegam a 12km e 8h diárias (p. 01).

Sabemos que existe a necessidade de mais pesquisa e estudo sobre essa realidade rural como vemos em Hage (2008) e, assim, a busca por estratégias pedagógicas que qualifiquem as turmas multisseriadas, sendo uma forma de educar do/no campo, especialmente, é um fato que deve ser visto não como algo negativo, mas sim como uma identidade do modo rural de existir a própria escola.

O quantitativo de estudantes para cada série/ano como idealizado pelo sistema de educação nacional padrão do meio urbano não significa que este é o ideal. Entende-se que na turma seriada existem desigualdades de cognição de níveis de aprendizagem, mesmo se tentando organizar a turma por idade e série iguais.

A turma multisseriada representa a diversidade de níveis cognitivos e com isso também diversidade de conteúdo de tantos componentes curriculares a serem ministrados, todavia, esse pode ser um fato que se torna enriquecido de aprendizagens, obvio, caso seja valorizado e qualificado com formas de ensino adequadas. A composição da sala de aula na escola do campo no formato multissérie, como já dito, apresenta vários estudantes atendidos por um professor(as) contemplando desde a Educação Infantil e 1º ao 5º ano de escolarização no ensino público. É preciso qualificar o professor(a) para essa finalidade.

Conforme Rodrigues (2009), o conceito multisseriado envolve outros termos como multissérie, multi-idade, agrupamento vertical, multianual, escola isolada, classe múltipla, multigrado ou sala unidocente. Tais são alguns dos muitos termos utilizados para conceber essa forma de organização escolar das turmas atendidas por um único professor, todavia, composta por estudantes de vários anos/séries e idades também. Isso somente corrobora a intensa diversidade das materialidades no campo da Educação do Campo.

A organização multisseriada tem sua base legal no Artigo 28 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB 9394/96, em seus incisos I, II e III, referência à adequação da educação rural ao sistema de vida da população do campo. Defende a organização própria incluindo até mesmo a possibilidade de mudanças no calendário escolar das escolas do campo de acordo com a realidade das comunidades atendidas.

A própria maneira como são na realidade as comunidades onde as escolas do campo se inserem, seja pela distância que se encontra da área urbana, ou pelo seu processo de produção de sobrevivência econômica, pelas culturas, pelas

religiosidades, entre outros aspectos, são elementos que impactam no gerenciamento educacional e precisam estar presentes nas políticas públicas que legitimam a educação.

De fato, as escolas e populações do campo possuem singularidades e compõem nossa diversidade na região Amazônica assim como também em outras regiões do Brasil. Como afirmam Oliveira e Santos (2007), os sujeitos do campo na Amazônia são ribeirinhos, pescadores, indígenas, remanescentes de quilombos, atingidos por barragens, assentados em muitos casos essas populações se situam marginalizadas na sociedade pensando na falta de acesso aos seus direitos previstos nas leis. Grande parte da população encontra-se em condição de desemprego ou subempregados explorados, outros situam-se no mercado informal.

Quanto ao trabalho escolar, para organização no campo, existem as diretrizes e princípios da Educação do Campo em âmbito nacional e estes foram elencados a partir do coletivo de lutas pelo direito de escolarização os quais defendem que:

Um dos princípios que orienta a Educação do Campo é que os seres humanos se fazem, se formam e se humanizam no fazer a história. Consequentemente, a diversidade de formas de fazer a história e o fato de os seres humanos serem reconhecidos como sujeitos de história ou serem segregados da nossa história imprime determinadas marcas no fazer-se, no formar-se, no humanizar-se que exigem reconhecimento na teoria e nos projetos de formação (Arroyo, 2012, p. 232).

O trabalho realizado em classes multisseriadas no contexto amazônico tem como objetivo garantir o direito constitucional à educação escolar das populações residentes em áreas rurais mesmo com a baixa densidade demográfica. De fato, como afirma Hage (2014), as classes multisseriadas fazem parte da historicidade dos processos educacionais de construção da nacionalidade no Brasil.

Sabemos que mesmo em áreas urbanas, muitas vezes essa organização pedagógica conhecida como multisseriação é referência para suprir as necessidades da própria realidade posta no local. Sobretudo, ainda não se tem um quadro específico totalmente consolidado no ponto de vista teórico e prático que possa demonstrar claramente qual a metodologia ou estratégia didática que poderia dar conta efetivamente das questões reais do fazer pedagógico nessa condição.

A atuação dos professores(as) em salas multisseriadas é repleta de desafios pedagógicos e certamente estes professores precisam participar das discussões que ocorrem nos sistemas cujo objetivo é rever as questões políticas para qualificar esse

trabalho escolar. Os professores e estudantes devem ser protagonistas das demandas, eles sabem do que se trata esse fazer, eles são os reais executores e destinatários do trabalho escolar na multisseriação, é claro que não desconhecemos as fragilidades em que muitos desses professores não são da área rural, grande parte reside na sede do município e se desloca para as escolas. Segundo Hage (2008), esse ponto significa que:

Outra realidade que enfraquece a afirmação de uma cultura docente nas escolas multisseriadas, como também, nas próprias escolas do campo, são os fracos vínculos que os professores possuem com essas escolas, resultante do fato de que grande parte dos profissionais que nelas atuam não é do campo, está de passagem no campo e quando puder se liberar, com certeza, sairá do campo. A rotatividade dos professores que atuam nas escolas do campo pode ser comprovada pelas taxas elevadas de professores temporários atuando nas escolas multisseriadas, o que associado ao pouco tempo de serviço de um grande número de docentes na profissão, culmina por agravar ainda mais a precariedade da atuação docente nas escolas do campo e em especial nas escolas multisseriadas. Numa situação, em que o professor se vê obrigado a desenvolver a docência em uma turma com várias séries ao mesmo tempo, conta muito significativamente a experiência de docência acumulada ao longo de sua vida, como também, em grande medida, a estabilidade no emprego (Hage, 2008, p. 02).

Entre outros desafios e possibilidades, entende-se que as salas multisseriadas se apresentam como um campo fértil de estudo e pesquisa que ainda está certamente por ser espaço de ampla produção científica na área pedagógica. Óbvio que não teremos uma receita pronta que responda a todas as questões de modo padronizado. Toda escola é uma escola diferente, e cada comunidade tem sua realidade diferente, na Amazônia essas diferenças são ampliadas e suas dificuldades igualmente maiores onde a ação pedagógica constitui-se em campo desafiador em virtude das muitas nuances existentes.

Segundo Piza e Sena (*apud* Cardoso, 2001), a organização das turmas multisseriadas, especialmente nas escolas localizadas em área rural, seja, as escolas do campo são consideradas pela visão tradicional historicamente, como escolas de segunda categoria, são vistas como escolas desqualificadas. Todavia, essa forma de enturmação escolar, a multisseriada, é em muitos casos, a garantia de permanência da escola na comunidade, ademais, é factível a percepção de que a escola é expressão do Estado na comunidade, a escola é o local de encontros, reuniões, festas, trabalho entre sua mais importante função que é a escolarização e oportunidade de humanização, de superação que é sim parte da ação educativa.

Hage (2007) afirma que 64% das turmas nas escolas em área rural no Brasil são multisseriadas. Pode-se afirmar que essa organização é corroborada pela própria legislação vigente a LDBN 9394/96 em seu Artigo 28 que vem definindo e marcando a necessidade das adequações necessárias para esse atendimento pedagógico e afirma também que podem ser reconhecidas pelos sistemas educacionais esse modo de ação para funcionamento das escolas rurais com turmas multisseriadas.

Concluimos, parcialmente, nossas considerações acerca do tema, evidenciando que o caminho ainda é longo na direção de uma organização pedagógica para atender as especificidades das turmas multisseriadas nas escolas do campo. De fato, elaborar formas de atendimento pedagógico adequado e que responda aos apelos da multisseriação na Educação do Campo, em especial, no que se refere ao atendimento nos anos iniciais do ensino fundamental da Educação Básica trata-se em muito de estudos e pesquisas a serem desenvolvidos para buscar alternativas.

É de suma importância a observação e valorização dos professores que atuam nestas realidades, para construir outra forma de escolarização. O ato de ouvir estes profissionais da educação para saber o que já está sendo desenvolvido nas escolas e ou nos sistemas de ensino é de sumo valor para se alcançar os objetivos desejados. Nesse sentido, o processo de diálogo deve ser a ferramenta maior para qualificar a educação nos espaços rurais, sendo necessário durante a formação de professores a prática contextualizada para a Educação do Campo.

UM OLHAR SOBRE A PRÁTICA DOCENTE NA PERSPECTIVA DO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

De fato, a prática docente vai além de técnicas, pode ser entendida como um conjunto de habilidades associadas ao saber docente. Arroyo (2004) lembra que os movimentos pedagógicos nos anos de 1980 foram também responsáveis pelos avanços da educação como direito. “Educação, direito de todo cidadão, dever do Estado”, este foi um grito ouvido nas praças e ruas em todas as cidades, por todos que participaram desse movimento. E atualmente a Educação do Campo como política pública tem sido difundida e discutida nas universidades e movimentos sociais.

A prática docente pode ser entendida como um processo de aprendizagem durante a formação de professores, que é de suma importância na realidade do campo. Através dela os professores em formação transpassam sua formação e adequam-se a sua profissão, minimizam, deste modo, a abstração ou a falta de relação com a realidade local. Importa falar sobre os elementos que compõem essa prática, são eles: os objetivos, avaliação, professor/aluno, plano de aula e conteúdos abordados.

Em sua prática pedagógica, o professor cria situações que estimulam a capacidade de raciocínio de seus alunos, utilizando métodos alternativos para facilitar e desenvolver as habilidades e competências, como assinala Schön (2000).

O professor tem fundamental importância durante essa transformação. Através dele, o planejamento, estratégias, práticas e a transposição didática podem ser determinadas, a fim de construir com os sujeitos métodos para o exercício da prática docente e da cidadania com ênfase no contexto da realidade campesina.

De acordo com as Diretrizes Operacionais a definição de Educação do Campo é: Toda ação educativa desenvolvida junto às populações do campo e fundamenta-se nas práticas sociais constitutivas dessas populações: os seus conhecimentos, habilidades, sentimentos, valores, modo de ser, de ver, de viver e de produzir e formas de compartilhar a vida (Brasil, 2002).

A Educação do Campo passa a garantir sua especificidade considerando a realidade do campo abrangendo sua universalidade, ou seja, ela é educação e formação de seres humanos. Conforme Caldart (2004),

A educação do campo faz o diálogo com a teoria pedagógica desde a realidade particular dos camponeses, mas preocupada com a educação do conjunto da população trabalhadora do campo e, mais amplamente, com a formação humana. E, sobretudo, trata de construir uma educação do povo do campo e não apenas com ele, nem muito menos para ele (Caldart, 2004, p. 17).

O trabalho do professor está cercado por diversas questões no cotidiano que exigem refletir, analisar situações e tomar decisões. Na educação do campo, a prática docente sempre esteve em pauta em vias de discussão, por possuir características que a ela são inerentes. A movimentação política pedagógica da educação do campo surgiu através da mobilização, proposição e pressão de movimentos políticos e sociais nas comunidades e assentamentos rurais, que desejavam uma educação igualitária, sustentável e solidária (Lima, 2016).

Nesta lógica, ao invés de proposições genéricas para os problemas no contexto escolar, importa considerar o contexto, suas características e singularidades, apresentando estratégias que envolvam, cada vez mais, os professores e a comunidade escolar nos processos de análise e resolução de problemas (Alarcão, 2011).

O professor que procede como profissional mantém obrigatoriamente um vínculo reflexivo com seu trabalho, isto é, possui a capacidade de refletir sobre a ação, o que lhe permite entrar em um processo de aprendizagem contínuo que representa uma característica determinante da prática profissional (Schön, 1993). Para Alarcão (2011, p. 44), “A noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo, e não como mero reproduzidor de ideias e práticas que lhes são exteriores”.

A prática docente levará o estagiário a vivenciar a experiência do ser docente com todas as suas implicações, observar, planejar, pôr em prática o planejamento na sala de aula com os alunos, produzir material didático, aprimorar a noção acerca dos conteúdos, sentir-se seguro e inseguro, com medo, com coragem, e, durante o processo, aprimorando sua autonomia.

Para avaliação diagnóstica no contexto do campo, no segundo Estágio Curricular, no curso, volta-se à *Atividade de Docência: Na relação com a disciplina Pesquisa e Prática Pedagógica I*, volta-se para a observação e registros com o objetivo de construir um diagnóstico da realidade educacional. *Atividade de Pesquisa: elaboração do Projeto de Pesquisa* e a partir dele um direcionamento do planejamento e desenvolvimento da prática de observação participante no processo de estágio.

Os professores em formação do campo, quando inseridos no estágio de observação, terão uma importante ferramenta ou instrumento de conexão com a realidade local pelo fato de observar aquele contexto do ponto de vista da educação escolar. Certamente que esse é um fator importante e amplia-se ao conhecer mais ao rever o modo de organização, os futuros colegas de profissão, os costumes, os conhecimentos, as crenças, as opiniões, enfim, todo o contexto local.

É na sala de aula que os futuros profissionais terão seu primeiro contato com os estudantes de fato, porém o processo de estágio curricular torna essa aproximação evidente. Associado à realidade local, com o meio educacional e com

os futuros colegas de profissão, os docentes em formação somam suas expectativas as experiências daqueles que já atuam nas escolas e que serão como bons exemplos a serem seguidos para construção de sua prática pedagógica.

A profissão docente configura-se como uma prática social, é uma forma de se intervir e intervir na realidade social, no caso, por meio da educação formal que ocorre essencialmente nas instituições de ensino. Para melhor entender, necessário se faz diferenciar a atividade docente como prática e como ação.

Para Sacristán (1999), a prática é institucionalizada; são as formas de educar que ocorrem em diferentes contextos institucionalizados, configurando a cultura e a tradição das instituições. Essa tradição seria o conteúdo e o método da educação. E, para Zabala (1998), a estrutura da prática institucional obedece a múltiplos determinantes, tendo sua justificação em parâmetros institucionais, organizativos, tradições metodológicas, possibilidades reais dos professores e das condições físicas existentes.

A *ação* (cf. Sacristán, 1999) refere-se aos sujeitos, seus modos de agir e pensar, seus valores, seus compromissos, suas opções, seus desejos e vontade, seu conhecimento, seus esquemas teóricos de leitura do mundo, seus modos de ensinar, de se relacionar com os alunos, de planejar e desenvolver seus cursos, e se realiza nas práticas institucionais nas quais se encontram, sendo por estas determinadas e nelas determinando.

Se a pretensão é alterar as instituições com a contribuição das teorias, é preciso compreender a imbricação entre sujeitos e instituições, ação e prática. Deste modo, a didática se constitui na maneira como se organiza a aula, o conjunto de elementos que, determinam como se efetiva a prática docente. A prática docente, para Lima (2008), denomina as atividades efetivadas pelos professores no contexto escolar, e têm por finalidade a efetivação do ensino e da aprendizagem, pelos professores e estudantes.

É importante ter um bom planejamento para entrada no campo de estágio, pois contribuirá muito para a experiência, é válido selecionar bem os espaços escolares que existem em nossa cidade, bairro ou comunidade, sua confiabilidade e visibilidade, na perspectiva de garantir uma aprendizagem significativa.

Não menos importante, o desenvolvimento de habilidade de leitura e reconhecimento das teorias presentes nas práticas pedagógicas das escolas. Ou seja,

o estágio assim realizado permite que se traga a contribuição de pesquisas e o desenvolvimento das habilidades de pesquisar (Pimenta, 2006).

A primeira dificuldade apontada pelos autores é sobre a origem da maioria dos professores. Sendo os mesmos da zona urbana, a relação com a comunidade pode se tornar mais difícil (Oliveira, 2010). O autor ainda afirma que:

Entre as transformações fundamentais para a concepção da escola do campo, encontra-se a formação dos educadores, principais agentes deste processo, mas que, muitas vezes, são desvalorizados no trabalho que exercem, e cuja atuação no meio rural é colocada como penalização e não como opção. A não viabilização para a qualificação profissional destes professores diminui sua autoestima e sua confiança no futuro, o que os coloca numa condição de vítimas provocadoras de novas vítimas, na medida em que realizam um trabalho desinteressado, desqualificado e desmotivado (Oliveira, 2010, p. 65).

As práticas de ensino não são meramente uma maneira sistemática de transmitir o conhecimento construído pela humanidade, de acordo com Freire (1996), não tem como separar os acontecimentos no cotidiano dos alunos e nem marcar horários para que aconteça o aprendizado, é oportuno aproveitar cada momento vivenciado pelos educandos, seja em qual for o lugar ou situação. É importante que a escola ou o professor durante a execução de sua função, respeite os saberes dos educandos e da comunidade bem como prover meios de socialização e integração desses saberes.

O estágio apresenta suas particularidades, pois a aprendizagem decorrente do estágio poderá ser uma postura metodológica usada pelos professores e alunos que trabalham com o Estágio/Prática de ensino. Cabe ao estagiário a tarefa de fazer a experiência com o trabalho de campo ser um passo significativo para a construção da identidade profissional docente e a compreensão do processo educacional acontecido na escola e da cultura do magistério.

É interessante observar como esse processo de identificação com a profissão docente podem ocorrer através de atividades realizadas por professores formadores e formandos. Entende-se que as propostas metodológicas mostram uma percepção do valor atribuído ao ensino, bem como certas ideias relacionadas aos processos de ensinar e de aprender. Por meio da concepção de conhecimento que norteia a sua prática pedagógica, o professor de Estágio passa a articular e movimentar as atividades com os alunos (Lima, 2004). Dentro de seus limites e possibilidades de tempo, espaço e condições objetivas de trabalho da universidade,

dos estagiários e das escolas receptoras, o professor assume o papel de orientador, que é o responsável por um componente curricular no contexto das disciplinas do curso de Educação do Campo, das Águas e Florestas.

Essa experiência não emana de uma reflexão teórica, ela faz parte da reflexividade como princípio de compreensão do social. Segundo Tardif (2018), essa compreensão é para além de pensar a prática, é sim observar como os professores se definem, como eles inventam novas práticas, como eles entendem seus papéis por dentro e fora do espaço escolar. Para além disso também é preciso considerar o sofrimento e dificuldades, as demandas exacerbadas no ofício docente, é preciso enxergar a realidade do trabalho docente como um todo.

De acordo com Freire (1996), pretende-se discutir que a formação docente tem como finalidade causar indagação no educador, desafiando-o à apropriação de saberes que são necessários à prática educativa. É preciso entender que estes saberes vão além dos saberes específicos encontrados para ensinar as disciplinas curriculares. Principalmente os saberes práticos, imersos nas experiências de vida das pessoas, na sua localidade e nos seus significados.

Neste viés, a formação dos professores para o Ensino do campo requer uma reflexão coletiva com os outros sujeitos envolvidos nesse espaço ímpar e, deste modo, construir novos pensares e fazeres, transformando as suas ações para atender as necessidades do grupo social no qual essas práticas estão sendo vivenciadas. Consoante a essa ideia Araújo e Silva (2011) citam que:

A formação deve levar em consideração liberdade de consciência para o diálogo e para as decisões em conjunto, o que implica em desvendar a realidade e se organizar para transformá-la, sintetizando os interesses dos grupos sociais, o que compreende a lógica freiriana do ser para ser mais, onde o democrático, o participativo, se aprende na prática (Araújo; Silva, 2011, p. 36).

Pimenta e Lima (2004) acreditam no Estágio como locus de formação do professor reflexivo-pesquisador, de aprendizagens significativas da profissão, de cultura do magistério, de aproximação investigativa da realidade e do seu contexto social. Reafirmam o conceito de Estágio, como campo de conhecimento, que estão atrelados estudos, análise, problematização, reflexão e proposição de soluções sobre o ensinar e o aprender, tendo como foco a pesquisa sobre a prática docente, o trabalho docente e as práticas institucionais, situadas em contextos sociais, históricos e culturais.

É preciso “[...] que o povo do campo e seus processos de formação sejam o ponto de partida para a formulação de políticas públicas educativas isto significa garantir o caráter popular dessas políticas e sua articulação com o projeto de país e de campo” (Arroyo *et al.*, 2004, p. 14-15).

A prática docente durante a formação apresenta-se como um precursor para o futuro educador, através dela é possível identificar diversas situações que o profissional da educação vivencia no cotidiano, bem como os saberes oriundos das instituições de formação, dos currículos e da prática cotidiana e, por isso, é necessário inserir nesta prática a Educação Ambiental no contexto escolar no e do Campo.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL UM EIXO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CAMPO

A Educação Ambiental como um eixo na formação de professores(as) na modalidade Educação do Campo tem sido fundamental para nortear a reflexão, a formação identitária com a realidade em que esses professores(as) que atuam às diversas áreas rurais vivenciam em suas escolas em cada comunidade nessa nossa Amazônia continental. e acordo com o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global (1992) a educação é apresentada como um direito de todos, afirmando que somos todos aprendizes e educadores. Nesse sentido, a educação ambiental deverá ter como base o pensamento crítico e inovador, em qualquer que seja o tempo e o lugar e também em seus modos formal, não- formal e informal, promovendo a transformação e a construção da sociedade.

Por meio deste processo, no contexto local reaproximado com o conhecimento do curso proporcionará uma grande oportunidade para interação com a realidade através das pessoas, do ambiente local, das variedades de locais nas comunidades escolares que poderão servir para educar. Na escola haverá construção de conhecimentos, análises e reflexões potencializadas para o exercício docente.

Para Hage (2014), a Educação do Campo e nela a formação dos sujeitos remete as lutas sociais.

A Educação do Campo vincula-se assim, às experiências de luta por um projeto político pedagógico sintonizado com os interesses da classe trabalhadora do

campo, na sua diversidade de povos indígenas, povos da floresta, comunidades tradicionais e camponesas, quilombolas, agricultores familiares, assentados, acampados à espera de assentamento, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos e trabalhadores assalariados rurais (Hage, 2014, p. 03).

A Educação Ambiental como um eixo norteador em Educação do Campo dá ao educando a oportunidade de buscar novas maneiras de pensar e agir, e nortear novos caminhos sustentáveis. Escola e sociedade trabalhando em conjunto permitem o estreitamento de relações solidárias, de respeito e comprometimento com o meio ambiente em âmbito geral e, deste modo, facilita a gestão de recursos naturais. A educação ambiental vem propor a mudança de posturas e valores acerca das relações entre os seres humanos e entre estes e o meio ambiente possibilitando a construção de conceitos científicos que promova a reflexão e contribuição de professores em formação, respeitando a diversidade, por meio de uma sensibilização, ou seja, a mudança de atitude em relação ao meio ambiente (Assis, 2015).

A Educação ambiental em âmbito educacional, busca uma participação ativa, crítica dos professores e dos acadêmicos em formação, cujo objetivo é uma transformação não somente social como ambiental. Na afirmativa de Layrargues (2006), que ela seja capaz de formar cidadãos socialmente justos, politicamente atuantes e ecologicamente correto. A versão dos PCN's (MEC, 1996), com sugestões de especialistas e professores, engloba questões que possibilitam a compreensão da realidade, tanto natural quanto cultural, dando oportunidades para que os alunos se apropriem do conhecimento como instrumentos para refletirem e mudarem suas próprias realidades. Os fundamentos, características e objetivos da Educação ambiental foram definidos desde 1970, porém no Brasil só aconteceu sua inserção na escolarização formal a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em 1997 bem como implementação da Lei nº 9.795/99, que instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, formulados a partir da Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/96), incorporam a temática ambiental como um tema transversal. De acordo com os parâmetros, o meio ambiente deve estar inserido nas escolas de maneira integrada, contínua, sistemática e abrangente, permeando todos os campos do conhecimento, não constituindo, portanto, como uma disciplina específica no currículo (Brasil, 1998). De acordo com Lopes e Zancul (2012), o PNEA

reforça esses princípios e recomenda a inserção da EA em todos os níveis e modalidades do ensino formal. A dimensão ambiental se faz necessária em todas as disciplinas dos currículos de formação de professores, sendo optativa a criação de uma disciplina específica nos cursos de pós-graduação e extensão e nas áreas voltadas ao aspecto metodológico da Educação ambiental (Brasil, 1999).

De acordo com a Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia em seu artigo 2º, II:

Art. 2º - As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

II - A aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural.

Amparada em tais parâmetros, um dos primeiros passos para a conscientização dos futuros pedagogos deve ocorrer no ambiente acadêmico, por isso a Educação Ambiental se faz presente hoje como uma matéria ofertada nos cursos de pedagogia de universidades.

O processo de formação é amplo e complexo devido à diversidade de espaços de formação dentro e fora da universidade, o importante neste processo é perceber que a formação deve abranger os diferentes espaços educativos, todos eles são fundamentais no processo de ensino-aprendizagem considerando seus aspectos culturais, sociais e outros, que são essenciais para formação docente.

Perrenoud (2000) afirma que a competência é a orquestra de um conjunto de esquemas em que se envolvem diversos outros esquemas que se insere a percepção, o pensamento e a própria avaliação de toda ação. É fundamental adquirirmos conhecimento para contribuir no desenvolvimento socioeconômico local e regional, de maneira sustentável e conscientes do nosso papel para melhoria de vida de todos no planeta.

Para Joslin (2017), a função da educação ambiental é mostrar e sensibilizar as pessoas de que somos parte do meio ambiente, buscando superar a visão antropocêntrica – onde o homem é visto como centro de tudo – deixando de lado a

importância da natureza, da qual somos parte integrante. Consiste numa ação educativa a longo prazo, em que a comunidade tenha consciência de suas decisões e da atual realidade do nosso planeta.

De acordo Guimarães (2004), a Educação Ambiental é uma prática pedagógica que se realiza nas relações do ambiente escolar, na interação entre diferentes atores, conduzida por um sujeito, o professor. Deste modo, para que o professor esteja apto a enfrentar os diferentes desafios que lhe são apresentados, é importante que na sua formação inicial esteja inserida a Educação Ambiental como um eixo na Educação do Campo com esta dimensão socioambiental. Significa dizer uma reflexão sobre a Educação e sua relação com as questões socioambientais, políticas e econômica. Este mesmo autor nos diz que a Educação Ambiental:

É a atenção com o meio natural e artificial, considerando fatores ecológicos, políticos, sociais, culturais e estéticos. A Educação Ambiental deve ser contínua, multidisciplinar, integrada dentro das diferenças regionais, voltada para interesses nacionais e centrada no questionamento sobre o tipo de desenvolvimento. Tem como meta prioritária a formação nos indivíduos de uma consciência coletiva, capaz de discernir a importância ambiental na preservação da espécie humana e, sobretudo, estimular um comportamento cooperativo nas diferentes relações inter e intrainstitucionais (Guimarães, 1995, p. 107).

Joslin (2017) afirma que a efetividade da mudança proposta depende fundamentalmente da educação, iniciando na infância e evoluindo até a formação acadêmica superior, em especial, a do pedagogo. Dizemos isso, pois o pedagogo será o futuro educador de pessoas em desenvolvimento, com ampla abertura para receber novas informações e processá-las facilmente. A educação é o instrumento mais adequado e eficiente de qualquer projeto que pretenda a redução dos impactos negativos já causados ao meio ambiente pela ação do homem. O caminho proposto, a educação ambiental é capaz de desenvolver profissionais formadores de opinião e capazes de atitudes conscientes em relação ao mundo em que vivemos. Com isso, teremos acesso a uma melhor qualidade de vida, garantindo às futuras gerações o direito de viver com dignidade, em um planeta limpo e sustentável. Na fala desta autora, a educação se apresenta como o instrumento mais adequado e eficiente de qualquer projeto que pretenda a redução dos impactos negativos já causados ao meio ambiente pela ação do homem.

Convém ressaltar, que a formação de um educador, passa por ações e reflexões que possibilitam questionamentos e críticas. A articulação

Universidade/Educação Ambiental remete à necessidade de definir novas estratégias de intervenção, de continuidade de projetos, de evolução de pesquisas e de políticas públicas, para que se possa estabelecer novos critérios de inserção e efetividade da dimensão socioambiental.

A sociedade tem contribuído para a degradação do meio ambiente com hábitos de consumo a um determinado padrão de mentalidade e comportamento, em que se faz necessária a mudança. Para minimizar estes impactos, é necessário a educação ambiental se voltar para a sensibilização das pessoas para uma urgente mudança de atitude.

Na afirmação de Joslin (2017) a educação ambiental pode promover a qualificação profissional docente enquanto formadores de opinião, capazes de tomar e forjar atitudes conscientes com relação aos processos sociais no mundo em que vivemos. De outro modo, a qualidade de vida quanto as gerações futuras, o direito de existir, viver, coexistir, deverá ser pautada no próprio processo.

Em paralelo é necessário agregar novos valores e atitudes, desempenhando o papel de cidadão em uma sociedade com inúmeros problemas socioambientais; desmatamento, poluição atmosférica, destruição da camada de ozônio, urbanização, industrialização, aquecimento global, dentre outros que coagiram o mundo, forçando a sociedade a refletir sobre educação ambiental e desenvolvimento sustentável.

O professor tem fundamental importância para mudar esta realidade com diálogo entre teorias e práticas incentivando a participação social. Não é uma tarefa fácil desenvolver a cultura da sustentabilidade em que se utiliza os recursos escassos, disponíveis de forma que não comprometa o futuro das próximas gerações, mas é possível mesmo em atividades extrativistas de alto impacto ao meio ambiente, através de parâmetros de sustentabilidade. É importante que os futuros educadores reconheçam sua prática pedagógica, de modo a assumir os compromissos em paralelo com os desafios que os cerca cotidianamente e emergem do contexto ambiental no e do campo.



UNIDADE III

**O PROCESSO DE ESTÁGIO NA CONSTRUÇÃO DO
CONHECIMENTO A PARTIR DA PRÁTICA DOCENTE**



O processo de construção do conhecimento implica elementos que são encontrados na experimentação prática do fazer docente, seja, tanto para o estudante quanto para o professor. Nessa unidade III, estaremos dialogando sobre os princípios teórico-práticos que envolvem essa prática que se fundamenta na teoria, desse modo, os saberes necessários para ação docente, entre outros elementos, integram-se no processo de estágio como motor essencial para experimentação do ensino. Corroborando com Freire (2014), a reflexão crítica, ou seja, repensar sempre os aspectos todos constituintes do fazer docente de forma crítica é buscar a qualificação e a relação entre discurso teórico e prática.

CULTIVANDO OS PRINCÍPIOS TEÓRICO-PRÁTICO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

O desenvolvimento do trabalho pedagógico na concepção da educação do campo perpassa pelo processo, que vai se construindo no direcionamento teórico/prático de sua concepção de educação na direção de uma formação humana dos diferentes sujeitos envolvidos no campo educacional.

Desta forma, foi possível identificarmos os seguintes princípios: diálogo permanente; o ensino contextualizado; o trabalho coletivo; a valorização dos diferentes saberes e sistematização dos saberes.

No primeiro princípio, **diálogo permanente**, salientamos que a função da escola não é só ensinar a ler e escrever; é construir valores e conhecimento sobre a realidade e essa construção se desenvolve a partir do exercício do diálogo possibilitando a criticidade. Nesse aspecto, Freire (1992) salienta que o diálogo é essência na prática pedagógica, constitui-se em um instrumento mediador fundamental, considerando que o processo de ensino e aprendizagem parte do pressuposto do respeito pelo conhecimento adquirido pelos sujeitos ao longo do seu percurso de vida.

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

Nossa perspectiva deve ser a do diálogo: somos diferentes e nos encontramos como iguais para lutar juntos pelos nossos direitos de ser humano, de cidadão, e para transformar o mundo. O respeito às nossas diferenças faz o nosso

movimento mais forte, mais bonito e mais parecido com a vida mesma, sempre plural em suas expressões e movimentos (Caldart, 2000, p. 31).

É por meio do diálogo que vamos compreendendo o mundo nas suas várias dimensões, que na educação do campo tem uma concepção vinculada à formação humana, como protagonista dos movimentos sociais populares, que lutam por uma educação transformadora e libertadora, que articule educação, trabalho e cultura.

A priorização da relação dialógica no ensino permite o respeito à cultura do estudante, a valorização do conhecimento que o educando traz, enfim, um trabalho considerando a visão do mundo do educando é, sem dúvida, um dos eixos fundamentais sobre os quais precisamos apoiar a prática pedagógica de professores e professoras.

O segundo princípio destaca-se a partir da necessidade do **ensino contextualizado**; pois as reflexões pedagógicas acerca das experiências vivenciadas nas escolas do campo, ressaltam a escola em seu movimento de construção de um processo contextualizado de ensino.

Segundo Jesus e Molina (2004), ao refletirmos sobre uma educação do campo, precisamos assumir uma visão de totalidade dos processos sociais no âmbito das políticas públicas. E na dimensão da reflexão pedagógica, trazer à tona a formação humana a partir dos parâmetros de um ser humano concreto e historicamente situado. A identidade da escola do campo define-se pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade.

Podemos, assim, argumentar que um processo educativo contextualizado é visto como uma necessidade básica nem sempre reconhecida. É um princípio importante, capaz de construir uma prática diferente e consciente, gerando uma visão crítica do mundo e construtora de outra realidade que precisa ser diferenciada para o homem do campo, atendendo a sua especificidade, como também se construindo como ação transformadora, construtora da autonomia deste sujeito.

A autonomia é constituída em uma prática educativa que possa trazer o sentido libertador em toda sua amplitude significativa para o ser humano, faz com que se busque ir além da crítica, procurando mudanças e não a conformidade com o mundo em que vivemos.

Segundo Molina (1999), um primeiro desafio que se tem é perceber a concepção de educação presente no contexto rural. O que para Arroyo (2004)

representa o reconhecimento dessa nova dinâmica humana que se revela no campo, na escola, com a concreticidade das condições específicas do universo rural, da vida camponesa, entendendo esse conhecimento; valorizando sua cultura que precisa ser estudada e contextualizada, abrindo possibilidades para políticas educativas.

No terceiro princípio, apresenta-se o **trabalho coletivo**, numa perspectiva das ações e participação coletiva, caminhamos no direcionamento de uma educação, que possibilita a reflexão crítica sobre a realidade e os problemas sociais. O que, segundo Costa (2012), configura-se no princípio da formação humana, no ideário da educação do campo que se apoia na concretude da vida dos sujeitos do campo, tendo como compromisso o trabalho pressuposto na participação coletiva.

E quando falamos de participação nas práticas escolares, precisamos estar exercendo essa prática na relação entre escola e comunidade, no direcionamento de uma formação humana, que ultrapasse os muros da escola e se posicione enquanto prática social transformadora.

É um projeto de educação que reafirma como grande finalidade da ação educativa ajudar no desenvolvimento mais pleno do ser humano, na humanização e inserção crítica na dinâmica da sociedade de que faz parte; que compreende que os sujeitos se humanizam ou desumanizam sob condições materiais e relações sociais determinadas (Caldart, 2000, p. 32).

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

Esse é o processo de conscientização que, a partir da historicidade humana, manifesta-se no esforço permanente de o indivíduo perceber-se criticamente no mundo e com o mundo. Entendemos que a efetivação dessa perspectiva educacional passa pela construção de um currículo que contribua na autonomia deste sujeito do campo que deseja reconstruir-se para gerar outro espaço de produção, de vida e de relações.

Dessa forma, podemos dizer que a autonomia na Educação do campo está diretamente ligada ao conceito de libertação; incorpora princípios básicos de uma pedagogia crítica vinculada à luta dos Movimentos Sociais Populares por direitos.

Assim, a partir da reflexão sobre relações sociais estabelecidas no trabalho coletivo na escola, é que emerge o quarto princípio, o da **valorização dos diferentes saberes** na dimensão participativa das pessoas, enquanto sujeitos transformadores da realidade e da relação do homem com a terra, pois precisamos pensar os direitos a terra, educação e no respeito aos diferentes saberes.

A Educação do Campo retoma a proposta de Paulo Freire, compreendendo a produção do conhecimento como ato coletivo, processual, inserido em determinado contexto sócio-histórico. Destacamos entre os princípios da educação do campo, o respeito ao saber social originado da experiência do cotidiano dos povos do campo, das suas culturas, suas formas de produção, o respeito à diversidade e o compromisso com a história e a cultura dos povos na busca da emancipação.

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

Destaca-se, a partir da lógica da educação do campo, que a escola que queremos construir, no sentido mais amplo, vai além da escolaridade e sim numa dimensão da coletividade. Para Jesus e Molina (2004, p. 10), “A identidade dessa educação a partir de seus sujeitos, da cultura, do trabalho, das lutas sociais [...] formam um conjunto de condições que não se limitam à escola”.

A educação do campo fundamenta-se nas práticas constitutivas da população do campo, seus valores, seus conhecimentos, sua forma de produzir e compartilhar o conhecimento. Características do sujeito enquanto homem do campo, homem que se ver representado através das lutas e mobilização social, engajado no movimento na luta dos seus direitos enquanto trabalhador.

Para discutir e propor uma política de educação, os movimentos sociais populares do campo vêm construindo, a partir das experiências existentes, outro espaço de produção e de relações, em que emerge a necessidade de constituição de uma concepção de campo vinculada a um projeto de desenvolvimento que considere os interesses das camadas populares, na superação da lógica de dominação

capitalista no espaço rural reduzida à dimensão de produção de mercadorias a serem comercializadas.

Bezerra Neto (2009) destaca que é necessário ultrapassar a visão do trabalho como uma necessidade do capital para entender que ele constitui um elemento fundamental na formação humana, pois, visto como princípio educativo, torna-se o centro do processo pedagógico, fortalecendo uma perspectiva emancipatória.

O quinto princípio, voltado à **sistematização dos saberes**, ressalta que a educação do campo precisa estar atenta às raízes do homem e da mulher do campo, pois se expressam em culturas distintas; e, através da sua própria expressão cultural, constrói e reconstrói a legitimidade do movimento.

A proposição de uma escola diferente pelos movimentos sociais populares constitui-se contra a lógica da expropriação dos trabalhadores, apresenta-se na identificação com a terra, com a cultura dos povos do campo, com a valorização da especificidade das relações sociais e produtivas que acontecem nesse espaço.

Essa perspectiva na Educação do Campo não pode ser entendida deslocada da concepção da Educação Popular, que traz à tona a luta dos movimentos sociais populares, expressando as reivindicações da classe trabalhadora por políticas públicas nas diversas áreas, como a saúde, a educação em vistas ao desenvolvimento local.

Freire (1991), ao relacionar educação e organização popular como princípios básicos intimamente ligados à prática política, afirma: “[...] entendo a educação popular como o esforço de mobilização, organização e capacitação das classes populares; capacitação científica e técnica” (p. 19). Ressaltamos a vinculação da Educação do Campo com a Educação Popular na opção pelo fortalecimento das organizações e movimentos gestados pelos setores populares. Trabalhando coletivamente trazem em seus fundamentos um projeto de educação humanista.

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

A educação do campo nasceu dos pensamentos, desejos e interesses dos sujeitos do campo, que nas últimas décadas intensificaram suas lutas especializando-se e territorializando formando território concretos e imateriais, constituindo comunidades e políticas, determinando seus destinos na construção de suas ideologias, suas visões de mundo (Souza, 2006, p. 16).

A Educação do Campo configura-se em uma educação da classe trabalhadora que se constitui na defesa da construção de uma vida digna do homem, independente da realidade campo ou cidade. A ação educativa é um espaço de reflexão crítica das condições estabelecidas na realidade, podendo torna-se um instrumento de construção da autonomia dos sujeitos do campo e contribuir para a direção de novas formas de produção do conhecimento.

Portanto, ao buscarmos refletir sobre os princípios teóricos/metodológicos que fundamentam a Educação do Campo para entendermos as práticas dos educadores das escolas do campo em nosso contexto. Assim, refletimos sobre os cinco princípios que fundamentam a educação do campo que visa contribuir nos processos identitários do homem do campo, como o diálogo, o ensino contextualizado, o trabalho coletivo, a valorização dos diferentes e a sistematização do conhecimento.

Nesta perspectiva, as práticas educativas se constituem no desenvolvimento do trabalho pedagógico e na concepção da educação do campo que perpassa pelo processo, que vai se construindo no direcionamento teórico/prático de sua concepção de educação na direção de uma formação humana dos diferentes sujeitos envolvidos no campo educacional.

Dessa forma, constitui-se enquanto instrumento de entendimento da realidade social, a partir de uma visão de educação, de homem, mundo e sociedade; contribuindo para a superação de uma visão alienante dela. Portanto, entendemos que o grande desafio da educação do campo, na realidade de um campo das águas, das terras e das florestas ou em outras, é da construção de uma educação voltada à formação do ser humano em suas várias dimensões – ética, política, estética e científica –, contribuindo para a formação de sujeitos comprometidos com práticas sociais éticas, possibilitando o estabelecimento de novas formas de relações que se fundamentam em valores humanos, tais como a solidariedade, o respeito mútuo e a honestidade, entre outros.

Refletir sobre os saberes necessários na condução da prática pedagógica nos direciona a questão da formação de professores e aos desafios no campo da Pedagogia. Neste sentido, espera-se que ao final do curso os estudantes possam, a partir de um processo de reflexão e formação, estar conscientes de seus papéis na realidade em que vivem, sendo partícipes de um processo de gestão democrática em seus espaços de ação.

No curso de Pedagogia do campo no convênio CAPES - UEA realiza-se em área de conservação ambiental, conforme vislumbra a ideia de áreas protegidas de uso direto na Amazônia, coerente com suas características históricas em que as comunidades nelas existentes se sintam capazes de se organizarem e de proporem formas de organização de vida e subsistência e em especial criem o sentimento de pertencimento de um espaço construído e que, de direito, a eles cabem a organização através de suas decisões políticas.

Neste sentido, o curso de Pedagogia do Campo está desafiado a ajudar na formação dos educadores que também formarão outros sujeitos que poderão contribuir, com sua atuação enquanto sujeitos que se constroem num processo contínuo de busca por condições dignas de vida para o grupo e para si.

A reflexão sobre a história da Educação do Campo em particular implica a compreensão de um desafio de conhecimentos escritos e conhecimentos práticos que desenvolvem entre si um conhecimento de uma práxis. Quando devidamente considerados em sua constituição dialética podem contribuir com o educador na necessária perspectiva crítico-transformador de seu fazer educativo, a Educação do Campo por ser uma prática social construída e determinada mais pela ordem do sentido da produção do que pela ordem social.

Dentro do contexto social e cultural do homem do campo, o professor não poderá desenvolver sua prática pedagógica sem criar uma perspectiva metodológica contextualizada da realidade local. Dessa forma, evidenciamos que um dos grandes desafios desta prática se configura na concretização de uma proposta de formação do professor que possibilite a sustentação/efetivação da educação do campo, enquanto um novo paradigma educacional.

Na Educação do Campo, o professor precisa buscar em seu cotidiano fortalecer a compreensão da realidade social que esteja voltado para a construção

de novas cidadanias que possibilitem, de modo predominante, o aprender a conviver. Nesta perspectiva, estará fortalecendo a construção de um ensino significativo partindo do contexto/realidade e gerando neste processo o respeito e valorização da diversidade como elemento enriquecedor do desenvolvimento social.

Entendendo que o ato pedagógico reflete nosso compromisso social é que presenciamos experiências, construídas com o desejo de tornar o ensino mais significativo e neste processo surgem momentos ricos de avaliação e retomada em alguns momentos de resistência por parte de alguns professores e em outros fortalecidos de uma melhor compreensão por parte daqueles que não só entendem mais tem no seu agir expresso esse compromisso.

Pensar este processo implica também pensar na formação do professor do campo em propostas de formação que articulem novos horizontes geradores de ações comprometidas fortalecedoras de novas práticas pedagógicas. Formação essa construída a partir de um contexto específico, que aos poucos vai influenciar no modo de ser do sujeito, ou melhor, como nos diz Freire (1996), que nos possibilite a leitura de mundo através do conhecimento, gerando um olhar sobre nós mesmos neste processo.

Pensar em uma educação com foco nas comunidades tradicionais em nosso território amazônico significa pensar um currículo que busque fortalecer práticas que respeitem o sujeito que está se construindo; significa efetivar procedimentos de ensino em que o estudante seja visto em seu processo e não no resultado que ele possa gerar; significa desenvolver um currículo que direcione uma ação voltada para a formação humana nas suas várias dimensões.

O papel do educador é de fundamental importância para a construção da educação do campo na medida em que esta está profundamente ligada ao processo de construção do desenvolvimento sustentável das comunidades. A formação inicial e continuada desses futuros educadores precisa presente um processo de valorização da cultura local. Neste processo, aparece o diálogo como essência no desenvolvimento de uma sociedade que busca o exercício da democracia.

A pesquisa no estágio tem que ter como objetivo a construção da identidade docente, através dos estudos e das análises da prática pedagógica que ocorre nas escolas, com a contribuição do currículo, da didática e da prática de ensino. É preciso

ainda conhecer os aspectos subjetivos da profissão, ou seja, conhecer a realidade onde se vai atuar, compreender os desafios e sentir-se capaz de superá-los. Promover o conhecimento das demais disciplinas e experiências vivenciadas dentro e fora da universidade, o que possibilita a construção da sua identidade profissional.

Os cursos de formação possibilitam a investigação das situações de ensino e o comprometimento do professor com as aprendizagens de seus estudantes, sendo assim, a pesquisa contribui para se relacionar teoria e prática, buscando solucionar os problemas vivenciados. Portanto, é o estágio da formação de professores que promove o reconhecimento de sujeito da coletividade e se concretiza a partir das ações.

Para finalizar, o estágio permite identificar desafios de ensino, sendo também ele, objeto de estudo e reflexão, contribuindo para a reflexão dos fatos históricos e das políticas públicas, propõe diversas ações, ultrapassando o fazer técnico. Sendo a pesquisa de caráter investigativo, uma atividade que integra o conjunto de trabalhos realizados, promovendo o próprio desenvolvimento do professor em formação.

Pesquisa no estágio, como método de formação de futuros professores, se traduz de um lado, na mobilização de pesquisas que permitam a ampliação e análise dos contextos onde os estágios se realizam; por outro lado. E em especial, se traduz na possibilidade de os estagiários desenvolverem posturas e habilidades de pesquisadores a partir das situações de estágio [...] (Pimenta, 2004, p. 46).

Os Estágios são espaços coletivos que se constituem em momentos ricos de contatos com a realidade escolar, que ao ser sistematizado através dos relatórios tornavam-se um espaço de repensar a experiência e ao ser socializado na sala de aula possibilitam momentos valiosos de reflexão da realidade, que passam a ser lidos a partir de um referencial teórico, possibilitando aos estudantes - estagiários a superação de visões distorcidas da realidade que muitas vezes estavam carregadas de caráter preconceituoso, ou seja, de um olhar determinista e ingênuo da realidade.

É o processo que, segundo Freire (1996, p. 38), “o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador”. As constantes discussões em torno dos dados coletados proporcionaram uma compreensão da realidade educacional e a consciência da importância do entendimento para a formação do professor.

Neste sentido, o estagiário além de buscar a sua preparação profissional no estágio, também poderá desenvolver capacidades de adaptações ao trabalho que visa o coletivo e não apenas o individual. E como nos lembra Freire (1996, p. 143) “[...] a prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente da permanência do hoje”. A organização escolar, do ponto de vista informal, se apresenta como uma rede de inter-relações pessoais determinadas por papéis formalmente determinados que possibilite cumprir os objetivos de maneira mais adequada.

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

Nesta perspectiva de aprendizagem valoriza-se em primeiro lugar o processo, avaliam-se as aprendizagens construídas e não a memorização sem sentido. De acordo com Freire (1996, p. 39), “[...] é pensando criticamente a própria prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”, pois, a partir de uma mudança pessoal e profissional é que se começa a refletir sobre o fortalecimento das mudanças na escola.

Buscamos a construção desta postura reflexiva, que se constitui através dos próprios sujeitos que recuperam o saber construído ao longo de suas vidas, interpretando e comunicando a outros que terão a oportunidade de posse desses conhecimentos, reinterpretar e identificar aspectos, pondo em confronto crítico os pontos comuns e os que diferem de sua própria experiência.

Esse processo de análise de informações e interpretações, acumuladas ao longo de uma dada realidade, tem como fim entender melhor o sentido das mudanças que se deseja produzir e como elas acontecem de fato. Assim, a reflexão sobre a prática torna-se essencialmente um elemento formativo, pois, contribui no processo de autoconhecimento que propiciará ao educador condições de experimentar novas ações, através do diálogo estabelecido com a realidade, e de abrir novos caminhos.

Segundo Costa (1984), as práticas sociais são diversas e todas elas são políticas, ou seja, envolvem em si relações de poder, não sendo, portanto, isentas de ambiguidades. Desta forma, basta olharmos a realidade das organizações populares para vermos que estão permeadas de contradições que nem sempre são percebidas como, por exemplo, o estabelecimento de relações autoritárias. Estas, muitas vezes, acabam se instalando no interior dessas organizações e contribuindo para reforçar o sistema vigente.

Para a mudança de atitude no cotidiano da escola, faz-se fundamental, reiteramos, a construção de espaços de exercício de pensar a prática, onde o educador e a educadora possam confrontar-se com opiniões diferentes das suas, rever suas convicções, localizar coerências e incoerências em seu agir. Neste sentido, a escola tem papel decisivo na orientação do movimento da contradição que a caracteriza, visando à mudança das relações sociais, através de comportamentos éticos, de caráter democrático, em suas atividades, com a participação consciente dos sujeitos, condição necessária para que caminhe para o nível da ação concreta, tendo como perspectiva a transformação efetiva da sociedade.

É importante destacar, como o faz Bordenave (1989, p. 16), que “[...] a participação não é somente um instrumento para a solução de problemas, mas, sobretudo, uma necessidade fundamental do ser humano”. Neste movimento formativo na perspectiva da educação do campo o planejamento participativo, suposto num trabalho interdisciplinar, pode ser uma mediação eficiente na transformação contínua dos professores, gerando um processo onde, segundo Bordenave (1989):

[...] a qualidade da educação se eleva quando as pessoas aprendem a conhecer sua realidade; a refletir; a superar contradições reais ou aparentes; a identificar premissas subjacentes; a antecipar consequências; a entender novos significados das palavras, a distinguir efeito de causas, observações de interferências e fatos de julgamentos (Bordenave, 1989, p. 72).

Sabemos que a realidade das escolas para a população é marcada, dentre outras questões, pelas péssimas condições de trabalho e o professor, frente a esse quadro, tende a desanimar. Para não desistir de seu compromisso é necessário incorporar ao seu cotidiano a noção de educação como um ato político.

Neste sentido, não podemos pensar a escola fora do contexto social e histórico, onde ela tanto pode constituir-se em instrumento de dominação como, ao

mesmo tempo, descobrir-se, portadora de “brechas” que possibilitarão ações de resistência, ou seja, espaços concretos que podem ser colocados a serviço dos interesses dos trabalhadores. Esse processo dialético é caracterizador da escola como palco de luta, espaço eminentemente político.

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

Destacamos, ainda, que democratizar a escola significa criar mecanismos de participação coletiva. Os mecanismos deverão ser construídos pela equipe de cada escola, através de um processo de reflexão de seus limites, possibilitando a busca da superação de situações problemáticas concretas que se apresentam no dia a dia. É o que nos lembra Giroux (1997, p. 29), ao ressaltar que “as condições materiais sob as quais os professores trabalham constitui a base para delimitarem ou fortalecerem suas práticas como intelectuais”.

Freire (1980) destaca que precisamos que a educação esteja em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos adaptada ao fim que se persegue a formação humana possibilitando o homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar-se e contribuir na transformação da realidade social, estabelecendo com os outros homens relações de reciprocidade, no ato de fazer cultura construindo a história.

Neste sentido, o estágio curricular na formação de professores, precisa valorizar a reflexão coletiva, desencadeando momentos em que se dará um processo favorável ao amadurecimento do nosso compromisso político, como professores e professoras.

Movimento importante no processo formador abrindo espaço para uma leitura e problematização das dificuldades de nos tornarmos críticos de nossa própria realidade, nos possibilitará, enfim, alcançar um nível de consciência que nos conduza à busca de uma constante reconstrução de nossa prática fortalecendo a autonomia de nosso conhecimento e, conseqüentemente, de nosso fazer pedagógico.

Uma das questões problemáticas que identificamos na maioria dos processos formativos é que pouco se valoriza e estimula a capacidade do estudante em

reconhecer seus limites e buscar sua superação. Na nossa avaliação, nenhuma formação terá o êxito desejado se não passar por esse compromisso central: à valorização da ação reflexiva em que é importante que a formação se centralize na escola para que as suas necessidades reais sejam traçadas, com a formação sendo vinculada à construção do projeto educativo institucional (Blanco, 2002, p. 11).

Sacristán (1997) enfatiza a importância da escola e nela a possibilidade de construção de um espaço formativo de conscientização cidadã. Neste sentido, a *ação-reflexiva coletiva* pode se constituir como um instrumento concreto na construção de um projeto pedagógico que oriente, de forma crítica, a prática dos educadores.

A conjuntura atual de nossa sociedade, cada vez mais injusta, evidencia a necessidade de um movimento de organização das camadas populares na luta pelos seus direitos básicos e, ao mesmo tempo, na conquista de espaços no campo político. Daí porque entendemos que é urgente tornarmos a escola um espaço de formação do (a) professor (a) na construção da autonomia do seu conhecimento, articulando a apropriação do conhecimento científico e academicamente elaborado com a luta concreta para a transformação e construção de uma nova realidade social amazônica.

Neste contexto, precisamos destacar que o estágio não é autônomo, necessita de todas as disciplinas que envolvem o curso de formação, ou seja, de uma ação articulada, possibilitando compreender dimensões de saberes teóricos/práticos a partir do contato com a realidade e a função de orientação no estágio pode ser compreendida como um processo em que um professor, em princípio mais experiente, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional.

O PAPEL DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR

A Pedagogia da Alternância surge a partir de mobilização social, no seio das necessidades práticas da produção e vida no meio rural, em especial, a sua concepção pedagógica se constrói inicialmente na Europa especificamente na França no período entre as duas grandes guerras mundiais nos anos 1930. O panorama de guerra forja vários tipos de condições materiais limitantes para a existência humana, o que impulsiona outras formas de gestão da própria vida. Para

que se pudesse ter acesso à educação e à própria sobrevivência era preciso mobilizar meios de garantir os direitos humanos previstos desde a Declaração Universal de Direitos Humanos datada de 1948. Como afirma Freire (1987):

Com a palavra, o homem se faz homem. Ao dizer a sua palavra, pois, o homem assume conscientemente sua essencial condição humana. E o método que lhe propicia essa aprendizagem comensura-se ao homem todo, e seus princípios fundam toda pedagogia, desde a alfabetização até os mais altos níveis do labor universitário. A educação reproduz, assim, em seu plano próprio, a estrutura dinâmica e o movimento dialético do processo histórico de produção do homem. Para o homem, produzir-se é conquistar-se, conquistar sua forma humana. A pedagogia é antropologia (Freire, 1987, p. 7).

Segundo Hage, Reis e Cordeiro (2011):

A razão dessa ação corresponde à inquietação de um pai, na década de 1930, o senhor Jaime Peyrat, membro do sindicato de agricultores, da Secretaria Central de Iniciativas Rurais (SCIR), em Sérignac-Péboudou, com a insatisfação de seu filho para continuar os estudos na escola, posto que sua organização curricular se distanciava da realidade dos campos franceses (p. 16).

Representando uma proposta formativa que se coaduna com a possível garantia de estudos para os jovens, adultos e demais sujeitos residentes no campo, nas florestas e nas águas. Em todos os diferentes níveis e modalidades de ensino pode ser utilizada como estratégia organizativa dos tempos de estudo atrelando o tempo de plantio e colheita ou qualquer outra forma de produção das comunidades. Seu caráter traz por objetivo assegurar a formação humana desses sujeitos, ao mesmo tempo que respeita o desenvolvimento do campo, das florestas e das águas com sustentabilidade.

Em pleno contexto de desenvolvimento das sociedades capitalistas na Europa entre o Estado, os grupos privados e os camponeses e agricultores, a alternância é vista como forma de ampliar os avanços nos campos, em particular, com grande empenho dos pais dos estudantes. A princípio é uma modalidade de ensino aplicada somente aos estudantes do gênero masculino e, logo em seguida, amplia-se para as estudantes do gênero feminino.

Na França, a Pedagogia da Alternância é oficializada pela Lei de Ensino Agrícola da França de 1938, e, sabemos que a experiência francesa é única e se aprimora e espraia-se para outros países, inclusive o Brasil, que adota essa organização pedagógica em diversas ações formativas na área rural.

A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NO BRASIL: BREVE RESGATE HISTÓRICO

No Brasil, a Pedagogia da Alternância chega nos anos de 1969, em especial no Estado do Espírito Santo, e assim, em outros países da América Latina também surgem nesse período histórico. Para Queiroz *apud* Hage; Reis; Cordeiro, 2011,

A introdução da Pedagogia da Alternância no Brasil remonta ao final da década de 1960. Os atores locais conhecem o Programa de Alternância sob o modelo italiano e, assim, fundam as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), por meio da União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (Unefab) e das Casas Familiares Rurais (CFRs), duas experiências educativas em alternância que marcam o Movimento Maisons Familiares Rurales no Brasil. O ponto de partida em alternância é a experiência das EFAs, em 1969, no Estado do Espírito Santo, tendo, em 2004, sete centros educativos, denominados no Encontro de Foz do Iguaçu, em 2001, de Centros Familiares de Formação por Alternância (Ceffas), em que a maioria assumiu este termo (p. 119).

Ainda é conhecido que “a rede dos Ceffas reúne, até 2004, seis diferentes experiências de formação em alternância: as EFAs, as CFRs, as Escolas Comunitárias Rurais (Ecors), as Escolas Populares de Assentamentos (EPAs), o Programa de Formação de Jovens Empresários Rurais (ProJovem) e as Escolas Técnicas Agrícolas (ETAs)” (Hage; Reis; Cordeiro, 2011, p. 119). São muitas experiências que vão sendo construídas ao longo do tempo e qualificam a Pedagogia da Alternância. No Estado do Amazonas, temos a experiência desenvolvida no município de Boa Vista do Ramos com a formação de ribeirinhos utilizando a Pedagogia da Alternância como proposta de organização pedagógica (Melo, 2017).

Para Melo (2017), a implementação e desenvolvimento com as bases que primam para o envolvimento interdisciplinar da escolarização, o que passa a considerar temas sociais locais e gerais no currículo e planejamento pedagógico, isso diz respeito às questões locais da vida na Amazônia, nas diversas Amazonas que possuem muitas características. Na verdade, essa inserção do contexto dialoga com a concretude e qualifica essa proposta pedagógica. No Amazonas, segundo Melo (2017):

A Pedagogia da Alternância da Casa Familiar Rural de Boa Vista do Ramos é uma proposta educacional que promove a formação integral dos povos e comunidades tradicionais. Assenta-se nos auspícios do desenvolvimento tecnológico, econômico e sociocultural das comunidades rurais do município, com ênfase a estratégias pedagógicas e práticas sociais coletivas para homens e mulheres da Amazônia, no intuito de possibilitar um maior envolvimento com a floresta com a terra e com as águas como fulcro de desenvolvimento e construção de projetos de vida (p. 84).

Ainda segundo segundo Melo (2017) “a alternância significa o processo de ensino aprendizagem que acontece em espaços e territórios diferenciados e alternados” (p. 93). O primeiro espaço trata-se da família do meio produtivo na comunidade e o segundo espaço trata-se da escola e a articulação entre estes espaços na formação é realizado na junção entre teoria e prática, na práxis educativa por meio dos procedimentos metodológicos específicos.

Alguns aspectos da metodologia de formação utilizada nessa perspectiva incluem *tempo comunidade* e *tempo universidade*. Esse modo de organização leva em conta na formação de professores (as) os processos ou necessidades produtivas e todo arcabouço do modo de vida das comunidades onde residem os estudantes. O cotidiano se mescla aos currículos institucionais em um movimento retroalimentador onde o conhecimento legado pelas ciências se alimenta do conhecimento local das tradições e os conhecimentos das tradições culturais se alimenta dos legados científicos. Para Jesus, Costa e Pinto (2019),

Refletir sobre processos de formação de professores na atualidade é complexo e desafiador, pois envolve várias perspectivas e tendências que precisam estar claras nas proposituras curriculares, em especial de cursos de pedagogia que tem a tarefa de trabalhar a formação de professores para atuarem na primeira etapa da educação básica. Esta preocupação se estende às regiões diversas como a Amazônia, que é vista por diferentes interesses geopolíticos que em muitas situações, fazem com que a visão das características singulares e sua história de exploração e resistência contra uma ideologia de dominação e aculturação das populações nelas presentes, sejam ignoradas (p. 02).

Assim, a formação segundo essa perspectiva prima pela interlocução de saberes sem sobrepor um ao outro. Essa formação de modo integrado prevê territórios de saberes diferenciados e articulados entre si segundo Melo (2017). Tais espaços são:

- Meio socioprofissional relativo ao ato de observar ou pesquisa participante;
- Meio escolar ou formativo relativo ao ato de cientificamente analisar a realidade;
- Meio socioprofissional relativo ao ato de retornar na experimentação da realidade.

A proposta da alternância valoriza a relação entre as ações do meio socioprofissional e do meio formativo institucional, em que o conhecimento acumulado nas experiências da produção local e do currículo escolar se unem para realizar a formação de estudantes que serão futuros professores da educação básica.

Existem ferramentas específicas e trajetórias formativas que se constituem nos conteúdos e formas de ação da Pedagogia da Alternância. No âmbito geral segue-se o currículo dos sistemas educacionais em suas diferentes etapas e níveis, no entanto, se diferencia pela sua atuação de tempos de estudo e trabalho e inclusão de conteúdos e práticas voltados para formação dos estudantes para qualificar o trabalho produtivo nas suas comunidades.

Em Pereira e Castro (2021), temos que:

Na década de 1980 ocorre a consolidação das EFA e a expansão para outros estados, sempre voltada para um conhecimento do campo e dos saberes agrícolas. Atualmente estão espalhadas por todo o Brasil, com mais de cem unidades. Em relação ao sistema de ensino, as EFAs seguem a grade curricular estabelecida pelo Ministério da Educação (MEC), com a inclusão de disciplinas de agroecologia, manejo animal, agricultura e agroindustrialização (p. 15).

A formação de professores desenvolvida com a metodologia da Pedagogia da Alternância no Estado do Amazonas, na Universidade do Estado do Amazonas (UEA) na reserva Uacari, localizada próximo da comunidade Bauana no Médio Rio Juruá, no município de Carauari vem apresentando suas características, realidades e possibilidades, assim como no início da Pedagogia da Alternância os desafios eram e ainda são tamanhos e indescritíveis, também esse processo formativo na Amazônia representa para os envolvidos outros desafios em muitas direções.

As diversidades amazônicas vão compondo um panorama no processo de construção e proposição do curso de Pedagogia do Campo na UEA no núcleo do município de Carauari. Ainda em Jesus, Costa e Pinto (2019), temos que:

A constituição do curso de Pedagogia do Campo no contexto amazônico, traz à tona o desafio pensar os sujeitos históricos e suas relações sociais e ambientais. E nelas estão, por um lado, as marcas da colonização europeia, a dominação e o extermínio de povos indígenas e suas culturas, a criação dos grandes projetos de desenvolvimento alinhados ao grande capital internacional, a processos de exclusão social, à ausência de políticas públicas e do Estado brasileiro, à degradação da natureza. Por outro lado, tem-se na educação o germe revolucionário de transformação social por meio da formação de consciências críticas, da problematização e proatividade dos sujeitos. A Educação do campo, da floresta e das águas é um projeto utópico na perspectiva de uma utopia realizável, que pretende formar de professores contextualizados em seu tempo, espaço e lugar. Sujeitos que possam, de modo individual e coletivo, exercer o protagonismo em suas comunidades (p. 12).

São aspectos de grande relevância que precisam ser destacados quando falamos sobre a formação docente na Educação do/no Campo atual em áreas rurais na Amazônia. É uma parceria com outras instituições como a Fundação Amazonas

Sustentável (FAS). Essa ação tem o peso dos movimentos sociais do campo que mobilizam demandas para os poderes públicos. A Pedagogia da Alternância surge de movimentos sociais emergentes a partir das necessidades concretas no campo.

Sobre os movimentos sociais, segundo Silva (2011),

Os Movimentos Sociais (MS) se definem por organizações, mobilizações feitas pela sociedade ou por agentes sociais, com o objetivo de reivindicar melhorias para diferentes problemas que acontecem em suas comunidades. Ou seja, são agregações que surgem a partir de situações problemáticas ou conflitantes nas quais se estabelecem as denúncias e um contorno a tais situações. Geralmente os Movimentos são mais comuns nas demandas populares, nesse caso, também podem ser traduzidos por lutas populares por; moradia, saúde, educação (p. 09).

Todas as bases epistemológicas da Pedagogia da Alternância são relevantes para fundamentar as ações que surgem do bojo social, que surgem nos desafios concretos das diversas realidades. As bases são formadas por referenciais que criticam o modo de organização da sociedade capitalista e seu processo de espoliação das classes dos trabalhadores.

Acreditamos com Freire que realmente a educação sozinha não consegue mudar tudo, mas, sem ela as transformações não ocorrem (Freire, 1996). A Pedagogia da Alternância na formação de docentes é um importante instrumento pedagógico que toma para si a realidade do campo, a necessidade de seus sujeitos de ter acesso a formação superior ao mesmo tempo que respeita a sazonalidade de seu convívio familiar e comunitário na produção de segurança econômica. A universidade ao adotar essa abordagem definiu sua política educacional a favor dos sujeitos do campo tomando posição que não é neutra. Reafirmamos em Freire que “sou professor a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra ditadura de direita ou de esquerda, contra qualquer forma de discriminação” (Freire, 1996, p.115).

Considerações

Diante do exposto, entende-se como imprescindível a ampliação dos estudos voltados à modalidade Educação do Campo, das Águas e das Florestas, bem como à Pedagogia da Alternância, especialmente no que se refere ao estágio curricular na formação de professores(as). Tal compromisso deve ser efetivado não apenas nos espaços de formação inicial e continuada da docência, mas também no âmbito dos

movimentos sociais que historicamente defendem a Educação do Campo. Nesse sentido, torna-se fundamental o desenvolvimento de experiências exitosas capazes de subsidiar, fortalecer e dar efetividade às legislações vigentes, contribuindo para a qualificação da educação.

No contexto político atual, faz-se igualmente necessário o fortalecimento da modalidade Educação do Campo, das Águas e das Florestas. Reconhecida pelo Ministério da Educação, essa modalidade demanda a superação das desigualdades sociais por meio da construção de conhecimentos que promovam a compreensão crítica da realidade, possibilitando, assim, a transformação social por intermédio da educação escolar e acadêmica. O processo de estágio docência contribui na formação integral docente e

O processo de estágio docência constitui-se como um elemento central na formação integral do(a) professor(a), na medida em que articula, de forma indissociável, teoria e prática. Mais do que um requisito curricular, o estágio configura-se como um espaço formativo privilegiado, no qual o(a) futuro(a) docente vivencia a realidade escolar, compreende suas dinâmicas e desafios e desenvolve competências pedagógicas essenciais ao exercício da profissão.

Ao inserir-se no cotidiano das instituições educativas, o(a) estagiário(a) tem a oportunidade de refletir criticamente sobre sua prática, ressignificando saberes construídos ao longo da formação acadêmica. Esse movimento favorece o desenvolvimento de uma postura investigativa, ética e comprometida com a aprendizagem dos estudantes, além de contribuir para a construção da identidade profissional docente.

No contexto da Educação do Campo, das Águas e das Florestas, o estágio docência assume ainda maior relevância, pois possibilita o reconhecimento das especificidades socioculturais desses territórios. Nesse cenário, a formação docente precisa dialogar com as realidades locais, valorizando os saberes tradicionais, as práticas comunitárias e as demandas sociais, de modo a promover uma educação contextualizada e socialmente referenciada.

Assim, o estágio docência contribui significativamente para a formação integral docente, ao promover a integração entre conhecimento teórico, prática pedagógica e compromisso social. Trata-se de um processo formativo que prepara o(a) professor(a) para atuar de maneira crítica, reflexiva e transformadora, alinhada

às necessidades da educação contemporânea e aos princípios de uma educação democrática e inclusiva.

Referências

ALARCÃO, I. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ARAÚJO, I. X.; SILVA, S. B. *Educação do campo e a formação sociopolítica do educador*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2011.

ARROYO, M. G. *Formação de Educadores e Educadoras do Campo*. Brasília: MEC, 2004.

ARROYO, M. G. Diversidade. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJO, P.; FRIGOTO, G. (orgs.). *Dicionário da Educação do Campo*. São Paulo: Ed. Expressão Popular, 2012.

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. *Por uma educação do campo*. Petrópolis: Vozes, 2004.

ASSIS, A. R. S.; CHAVES, M. R. A Educação Ambiental e a Formação de Professores. *Fronteiras*, v. 4, n. 3, p. 186-198, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://revistas.unievangelica.edu.br/index.php/fronteiras/>. Acesso em: 15 ago. 2024. ISSN 2238-8869.

BORGES, H. S.; GHEDIN, E. *Educação do Campo a epistemologia de horizonte de formação*. 1. ed. Manaus: UEA Edições, 2007.

BEZERRA NETO, L. *Educação rural no Brasil: do ruralismo pedagógico ao movimento por uma educação do campo*. São Carlos: Editora Pedro & João, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes operacionais para a educação das escolas do campo*. CNE/MEC, Brasília, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Educação*. Lei 13.005 de 25 de junho de 2014. Brasília /DF. 2014. Disponível em: <http://www.ebc.com.br/educacao/2014/07/entenda-o-pne>. Acesso em: 15 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Nacionais da Educação Básica*. Brasília /DF. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. *Programa Nacional para Educação do Campo – PRONACAMPO*. Secretaria de Educação Continuada Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília. 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais*. Brasília: MEC/SEF, 1998. 436 p.

BRASIL. Ministério da Educação. *Conselho Nacional de Educação*. Diretrizes operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, DF, 2001.

BRASIL. *Constituição (1988)*. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

BRASIL. *Constituição Federal de 1988*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 21 out. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo*. Brasília, DF, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI. *Educação do Campo: marcos normativos*/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Brasília: SECADI, 2012.

CALDART, R. S. *Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção*. In: Educação do campo: identidade e políticas públicas. Caderno 4. Brasília: Articulação Nacional “Por Uma Educação Do Campo”, 2002.

CALDART, R. S. *Função social das escolas do campo e desafios educacionais de nosso tempo*. Texto preparado para Aula Inaugural do semestre do curso de Licenciatura em Educação do Campo, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Campus Litoral, realizada em 9 de março 2020.

CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. *Dicionário da Educação do Campo*. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CALDART, R. S. A escola do campo em movimento. *Currículo sem Fronteiras*, v. 3, n. 1, p. 60-81, jan./jun. 2003. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org. ISSN 1645-1384.

CARDOSO, M. A.; JACOMELI, M. R. M. Considerações sobre classes multisseriadas no Acre. *Revista Educare*, v. 5, n. 9, jan./jun. 2010.

FRANCISCO FILHO, G. *A educação brasileira no contexto histórico*. São Paulo: ed. Alínea, 2001.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, G. *A produtividade da escola improdutiva 30 anos depois: regressão social e hegemonia às avessas*. In: Trabalho Necessário – <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/8619> ano 13, n. 20, 2015.

GIMONET, C. J. *Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEFFAs* – tradução de Thierry Burgrave – Petrópolis, RJ, Vozes, Paris: AIMFR – associação/internacional dos movimentos familiares de formação Rural, 2007.

GADOTTI, M. *Concepção dialética da educação*. 14. ed. São Paulo: Cortez 2003.

GUIMARÃES, M. *Educação ambiental: no consenso um embate?* 3. ed. Campinas: Papirus, 2005.

GUIMARÃES, M. *A dimensão ambiental na educação*. Campinas: Papirus, 1995.

GUIMARÃES, M. *A formação dos educadores ambientais*. Campinas: Papirus, 2004.

HAGE, S. M. A. Transgressão do paradigma da (multi)seriação como referência para a construção da escola pública do campo. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1165-1182, out./dez. 2014.

HAGE, S. M. A. *A Multissérie em pauta: para transgredir o Paradigma Seriado nas Escolas do Campo*. Belém, EDUFPA, 2008.

HAGE, S. M. A. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 28 abr. 1999.

HAGE, S. M.; REIS, N. L.; CORDEIRO, G. N. K. Pedagogia da Alternância e seus desafios para assegurar a formação dos sujeitos e a sustentabilidade no campo. *Em Aberto*, Brasília, v. 24, n. 85, p. 125-125, 2011.

HAGE, S. M.; ANTUNES, R.; Maria, I. (orgs.). *Escola de direito: reinventando a escola multisseriada*. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2010. (Coleção caminhos da educação do campo).

IPEA, Instituto de Pesquisa Econômica. *Relatório de atividades 1990*. Diretoria Técnica e Administração e Finanças. Disponível em:

<https://repositorio.ipea.gov.br/entities/publication/a76603cd-1eb9-4d22-b430-4eabc667e64f> Acesso em: mai. 2026.

JESUS, E. L.; COSTA, L. G.; PINTO, M. E. F. *Elaboração de proposta de Educação do/no Campo em áreas protegidas no Amazonas: relato de experiência*. III CONEDU. 2019.

JOSLIN, E. B.; ROMA, A. C. A Importância da Educação Ambiental na formação do pedagogo: construção de consciência ambiental e cidadania. *Revista Ciência Contemporânea*, v. 2, n. 1, p. 95-110, jun./dez. 2017. Disponível em: http://uniesp.edu.br/sites/guaratingueta/revista.php?id_revista=31.

LAYRARGUES, P. P. Do ecodesenvolvimento ao desenvolvimento sustentável: evolução de um conceito? *Proposta*, ano 25, n. 71, p. 5-10, 1997.

LIMA, M. S. L. Reflexões sobre o estágio/prática de ensino na formação de professores. *Revista Diálogo Educacional*, v. 8, n. 23, p. 195-205, jan./abr. 2008.

LIMA, M. S. L. *Estágio e aprendizagem da profissão docente*. Brasília. Ed Líber 2012.
LIMA, M. L. S. 2016. 151f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016. Projeto comunitário – PROCEP (1987-1994) no assentamento Baixio-Riachão PB: uma experiência de educação popular do campo.

LOPES, T. M.; ZANCUL, M. C. S. A temática ambiental no curso de Pedagogia de uma universidade pública paulista. *Pesquisa em Educação Ambiental, Revistas USP*, v. 7, n. 1, p. 155-166, 2012. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/pea/article/viewFile/55948/59334>. Acesso em: 23 out. 2017.

MINISTÉRIO da Educação e do Desporto Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: Mec, 1996 (2ª versão).

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. *Princípios da educação no MST*. São Paulo, 1996. (Caderno de educação, n. 8).

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. *Pedagogia do movimento sem-terra: acompanhamento às escolas*. São Paulo, 2001.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. *Como fazemos a escola de educação fundamental*. Porto Alegre, 2004.

MARX, K. *Cadernos de Paris*. Manuscritos econômicos filosóficos de 1844. Tradução de José P. Netto e Maria A. Pacheco. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2015.

MARX, K.; ENGELS, F. *O manifesto comunista*. São Paulo: Martin Claret, 2014.

MOLINA, M. C. Cultivando princípios, conceitos e práticas. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 15, n. 88, p. 30-36, jul./ago. 2009.

MELO, A. O. *Pedagogia da Alternância no Amazonas: uma práxis dos movimentos sociais da floresta e das águas*. Tese (Doutorado em Sociedade e Cultura na Amazônia) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2017.

OLIVEIRA, M.G.; CARVALHO, L. M. Políticas públicas de formação de professores e de educação ambiental: possíveis articulações. *Revista Contemporânea de Educação*, v. 7, n. 14, ago./dez. 2012.

PNEA (1999). Lei nº 9795, de 27 de abril de 1999. Política Nacional de Educação Ambiental.

PERRENOUD, P. *10 novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PEREIRA, W. S. C.; FREITAS, W. Convergências e divergências entre as concepções de educação do e no campo: algumas considerações. *Revista Periferia*, v. 13, n. 1, p. 101-123, jan./abr. 2021.

PEREIRA, C. N.; CASTRO, C. N. *Educação no meio rural: diferenciais entre o rural e o urbano*. IPEA. Brasília. DF. 2021.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. *Estágio e Docência*. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 15-34.

SAVIANI, D. *Pedagogia Histórico-Crítica*. 11. ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2013.

SACRISTÁN, J. G. *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SACRISTÁN, J.G. “Tendências investigativas na formação de professores”. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

SERRA, E.; SOBRINHO, A. P. A proposta pedagógica do MST e as escolas do campo. *Bol. geogr.*, Maringá, v. 31, n. 2, p. 143-152, maio/ago. 2013.

SEMED. Secretaria Municipal de Educação de Manaus. *Diretrizes Pedagógicas da Educação do Campo na Rede Pública de Ensino*. Manaus, 2017.

SILVA, S. O Movimento de Educação do/no Campo pressupostos fundamentais. *Educação em Revista*, Marília, v. 12, n. 2, p. 7-22, jul./dez. 2011.

SCHÖN, D. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TARDIF, M.; MOSCOSO, J. N. A noção de “profissional reflexivo” na educação: atualidade, usos e limites. *Cadernos de Pesquisa*, v. 48, n. 168, p. 388-411, abr./jun. 2018.

ZABALA, A. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.



editora
UEA

