

ESTADO DE RORAIMA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

SIMONE ALVES MONTEIRO

IDENTIDADE DE PROFESSORES DO CAMPO: FORMAÇÃO E CONTEXTO

BOA VISTA-RR

Dezembro-2017

SIMONE ALVES MONTEIRO

IDENTIDADE DE PROFESSORES DO CAMPO: FORMAÇÃO E CONTEXTO

Dissertação apresentada ao Programa de pós Graduação em Educação Universidade Estadual de Roraima e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima, como pré-requisito para conclusão do curso de mestrado em Educação, na linha de pesquisa em Educação do Campo, Educação Indígena e Interculturalidade.

Orientador: Prof. Dr. Evandro Ghedin.

**BOA VISTA-RR
DEZEMBRO DE 2017**

Dedicatória

Este trabalho é dedicado especialmente ao meu pai Exedito, agricultor, homem do campo, como tantos homens e mulheres, produziu e produz sua existência e a de sua família trabalhando na terra!

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a minha família, na pessoa de minha mãe Valdema pelo apoio a minha formação profissional e os cuidados que teve com meu filho Ítalo nos momentos ausentes.

Ao meu filho pela paciência de ter sua mãe ausente nos momentos mais importantes de sua vida até o momento.

Ao querido professor orientador, Evandro Ghedin, que acabou tornando-se um amigo e condutor do meu processo formativo desde a formação inicial. Obrigada por me ajudar a me tornar o que sou!

A professora Heloisa Borges, que carinhosamente me ajudou no cultivo da minha identidade como professora do Campo. Seu compromisso e sua ética com a Formação de professores do Campo e com o campo, foi inspiração para mim e outros tantos 100 sujeitos que vivem nas cidades e nos assentamentos do Estado de Roraima.

A professora Alessandra Peternella, pelo carinho e paciência nos momentos em que me vi angustiada.

Aos queridos Antônio Dionísio, Beneildo, Benedita, Claudiana, Célia, Edilson, Marinalva, João Faustino, Maria Mendonça, Micaele pelo companheirismo e confiança desde a formação inicial.

À todos os homens e mulheres que lutam cotidianamente por uma Educação do Campo como direito humano.

Agradeço imensamente à todos e à todas que colaboraram direta e indiretamente para a elaboração deste trabalho.

Epígrafe

“Seria uma atitude ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que proporcionasse às classes dominadas perceber as injustiças sociais de maneira crítica” .

Paulo Freire

RESUMO

O presente trabalho é resultado de um processo investigativo realizado com professores do Campo no Estado de Roraima, tendo como objetivo geral: Compreender como os cursos de formação de professores do campo contribuíram para a construção da identidade dos egressos desses processos formativos. Delineamos como objetivos específicos: Descrever como ocorreu o desenvolvimento da identidade do professor do campo nos cursos Normal Superior e Especialização em Educação do Campo e suas Metodologias de Ensino; Identificar os desafios e perspectivas do exercício da docência dos sujeitos da pesquisa a partir do contexto de sua formação e analisar se os cursos de formação de professores do campo contribuíram para a construção da identidade dos professores do campo. A questão problema que norteia este trabalho é: quais as contribuições da formação dos professores do campo na construção ética e política de sua identidade com a Educação do Campo? Nesse sentido, realizamos uma pesquisa com 08 (oito) sujeitos, egressos dos cursos Normal Superior convênio UEA/INCRA/PRONERA e Especialização em Educação o Campo e suas Metodologias de Ensino convênio UERR/CNPQ/INCRA/PRONERA, que se encontram distribuídos nos assentamentos e cidades no interior do Estado de Roraima. O método utilizado para sistematização desse trabalho foi o materialismo histórico dialético e a metodologia utilizada foi análise documental dos projetos políticos e pedagógicos, tanto dos cursos em análise, pesquisa de campo, onde foi realizado uma entrevista com aqueles sujeitos participantes da investigação. Utilizou-se como referencial teórico aqueles autores que discutem a educação do campo e seus fundamentos políticos, filosóficos, epistemológicos e éticos. A partir deste referencial, foi possível estabelecer um diálogo sobre a Identidade dos professores do campo e de sua formação no contexto onde estão situados. Considerando a produção das informações e o processo investigativo realizado, o trabalho tende a concluir que, embora a maior parte dos sujeitos entrevistados tenha deixado claro que já tinham uma identidade como professores do campo, porém, não tinham um curso/formação que os ajudassem a pensar em tal concepção e que foi a formação inicial, por meio do curso Normal Superior Convênio UEA/INCRA/PRONERA, que oportunizou uma gama de conhecimentos que contribuiu relevantemente para a construção dessa identidade.

Palavras-chaves: Educação do Campo. Identidade docente. Formação de professores.

ABSTRACT

The present work is the result of an investigative process carried out with field teachers in the State of Roraima, with the general objective of: Understanding how teacher training courses contributed to the construction of the identity of the graduates of these formative processes. We outline as specific objectives: Describe how the development of the identity of the teacher of the field occurred in the Superior Normal and Specialization courses in Field Education and its Teaching Methodologies; Identify the challenges and perspectives of the teaching of research subjects from the context of their training and analyze if the courses and teacher training contributed to the construction of the identity of the teachers of the field. The problem issue that guides this work is to know the contributions of teacher education in the ethical and political construction of its identity with the Field Education. In this sense, we conducted a research with 08 (eight) subjects, graduating from the Normal Higher Agreement between the UAS / INCRA / PRONERA agreement and the Specialization in Education in the Field and its Teaching Methodologies UERR / CNPQ / INCRA / PRONERA, which are distributed in the settlements and Cities in the interior of the State of Roraima. The method used to systematize this work was the dialectical historical materialism and the methodology used was documentary analysis of the political and pedagogical projects of both the Normal Superior course and the specialization in education of the Field and its Methodologies, field research, where an interview was conducted with 08 (eight) participants. Part of the bibliography that guided the discussion is Duarte (1993), Bogo (2010), Caldaz (2004), Ghedin (2012), Molina (2004), Rossi (2014), Tonet (2013) among others. From these authors we can establish a dialogue about the identity of the teachers of the field from their formation and the context where they are currently located.

Keywords: Field Education. Identity of the teacher of the field. Teacher training

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	8
O CONCEITO DE IDENTIDADE COMO CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DO SER PROFESSOR CAMPO.....	15
1.1. O QUE É ISTO, IDENTIDADE OU IDENTIDADES?.....	21
1.2 ALGUNS ENTENDIMENTOS SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	29
A EDUCAÇÃO DO CAMPO E O PRONERA.....	35
2.1. HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO NO CAMPO NO BRASIL.....	35
2.2. POR UMA EDUCAÇÃO NO E DO CAMPO.....	43
2.3. O PAPEL DOS MOVIMENTOS SOCIAIS POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	45
2.4. O CAMPO: UM TERRITÓRIO EM DISPUTA.....	46
2.5. OS SUJEITOS DO CAMPO.....	48
2.6. POSSIBILIDADES E RUPTURAS NAS ESCOLAS DO CAMPO.....	49
FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO PROFESSOR DO CAMPO EM RORAIMA.....	54
3.1. CONTEXTO DA FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES DO CAMPO: CURSO NORMAL SUPERIOR E O PRONERA.....	54
3.2. A ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO CAMPO E SUAS METODOLOGIAS DE ENSINO: FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES.....	66
3.3 A IDENTIDADE DO PROFESSOR E DA PROFESSORA DO CAMPO EM RORAIMA.....	74
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	92
REFERÊNCIAS.....	94
Anexos.....	97

INTRODUÇÃO

O campo brasileiro foi historicamente relegado pelo Estado brasileiro no que diz respeito às políticas públicas. Esteve ausente no que diz respeito a Educação do Campo¹, saúde, moradia, estradas trafegáveis, comunicação, e de uma maneira geral apoio para dar suporte a agricultura. O que víamos fazer-se presente no campo era um modelo de educação levado para as populações do campo, posto de atendimento médico quase inexistente, estradas e pontes em péssimas condições de tráfego e o latifúndio e a monocultura do sistema capitalista tomando lugar da agricultura familiar no espaço campestre. Em meio a tudo isso, faz-se presente homens, mulheres, crianças e idosos que convivem harmoniosamente ou não em meio as dificuldades, tensões e conflitos provocados nesse espaço. Em Roraima, temos basicamente esse desenho da realidade, basta conhecer as vicinais, onde estão localizados os diversos assentamentos em que reside uma população oriunda de todos os estados do país, com maior preponderância, de pessoas advindas da região nordeste com destaque para o Estado do Ceará e Maranhão.

É interessante saber que as vicinais de Roraima foram organizadas em forma de espinha de peixe como meio de desarticular qualquer forma de organização entre as comunidades, tendo em vista que, assim como meu pai, muitos que vieram para Roraima, vieram em busca da terra, pois onde moravam era território demarcado pelo latifúndio. Mas o sonho da terra própria não se realiza da maneira como gostaria, justamente pela falta de incentivo para permanecer nela, e esse incentivo está na aplicabilidade das políticas públicas pelo Estado.

Como permanecer motivado, com a família sem escola, saúde, sem ter as condições mínimas para produzir, quando se adquire o assentamento pelo Instituto Nacional de colonização na Reforma Agrária (INCRA)? Não há motivação. A não ser, pelo discurso de que “tendo vontade de trabalhar se vence na vida” ou sobrevive nela, convivendo na contradição, e sem ao menos se dar conta de que a contradição existe. Sabe apenas que é uma injustiça e que “a justiça de Deus tarda, mas não falha”.

A educação, mesmo sendo contraditória, pelo fato de diferenciar a educação para as elites e para os oprimidos pelo sistema hegemônico, pode caminhar na

¹ O modelo que esteve presente no campo foi o da Educação Rural. Considera-se Educação do campo aquela em que os sujeitos campestres têm uma participação efetiva no processo de construção de seu currículo (CALDART, 2004).

direção de uma educação libertadora, emancipadora, consciente, fazendo os sujeitos perceberem as contradições e que as injustiças que acontecem na sociedade não são por vontade de Deus, mas pela ação de uma vontade dos próprios homens. Nesse sentido, a Educação deve servir para desnaturalizar os processos sociais e historiciza-los enquanto processos históricos e sociais e não naturais como apregoou-se na Idade Média.

Não crendo na naturalização das injustiças que acometem a cidade e especialmente o campo, homens e mulheres se mobilizam, lutando e enfrentando esse sistema perverso que oprime as pessoas, destituindo-as das suas terras e que muitas vezes retiram o direito delas viverem como aconteceu com a Irmã Dorothy² na região do Pará, porque enfrentou o latifúndio em benefício dos mais necessitados. E é um pouco nesse sentido que, há um movimento em que sua luta não se restringe apenas pela posse da terra, mas principalmente por educação, por uma educação que valorize as pessoas do campo, que dê a possibilidade de pensarem sobre a sua existência, que historiciza os conflitos existentes no campo, que articula as pessoas para que possam lutar para viver com condições mais dignas no campo. Uma educação que não seja para os sujeitos, mas dos sujeitos, no lugar onde vivem.

Em meio ao contexto das populações do campo, mobilizadas por um novo paradigma, o da Educação do Campo, estão as identidades que forjam a beleza que compõem a vida nesse território. Assim, propomos um trabalho que pense na identidade do professor do campo, observando sua formação e o contexto desta formação. Acreditamos que nas escolas dos assentamentos o professor é o que está na linha de frente do trabalho educativo e ele pode contribuir por meio do seu compromisso ético e político para a construção de uma educação do campo e também para a formação identitária de outros sujeitos.

A motivação que nos levou a investigar quais as contribuições da formação dos professores na construção ético e política de sua identidade com a Educação do Campo, deve-se pelo fato de termos participado de dois processos formativos para

² A religiosa participava da Comissão Pastoral da Terra (CPT) da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) desde a sua fundação e acompanhou com determinação e solidariedade a vida e a luta dos trabalhadores do campo, sobretudo na região da Transamazônica, no Pará. Defensora de uma reforma agrária justa e consequente, Irmã Dorothy mantinha intensa agenda de diálogo com lideranças camponesas, políticas e religiosas, na busca de soluções duradouras para os conflitos relacionados à posse e à exploração da terra na Região Amazônica (OBSERVATÓRIO DA EVANGELIZAÇÃO).

professores do campo. Sendo o primeiro, o curso Normal Superior convênio UEA/INCRA/PRONERA entre os anos de 2004 -2008, formando 200 professores e a especialização em Educação do Campo convênio UERR/CNPQ/INCRA/PRONERA entre os anos de 2013-2015, formando em média 35 professores especialistas. Note-se que, os participantes tinham um perfil diferente para concorrer aos editais, ser assentado, ser agricultor, filho de agricultor ou desenvolver trabalho docente nas escolas dos assentamentos. Como o curso ocorreu em tempos e espaços distintos, alguns professores do curso Normal Superior ingressaram na especialização mencionada e é daí que surge a indagação da contribuição desses dois processos formativos para a construção da identidade dos professores do campo.

O objetivo geral do trabalho é compreender como os cursos de formação de professores do campo contribuíram para a construção da identidade dos egressos desses processos formativos. Os objetivos específicos foram: descrever como ocorreu o desenvolvimento da identidade do professor do campo nos cursos Normal Superior e Especialização em Educação do Campo e suas metodologias de Ensino, identificar os desafios e perspectivas do exercício da docência dos sujeitos da pesquisa partir do contexto de sua formação e analisar se os cursos de formação dos professores do campo contribuíram para a construção da identidade dos professores do campo.

O trabalho sobre a identidade do professor do Campo: formação e contexto possui como elo dois processos formativos, sendo a formação inicial em licenciatura em Normal Superior através do convênio UEA/INCRA/PRONERA realizada entre os anos de 2004-2008 e a formação Contínua do Curso de Residência Agrária. Esta última se trata de uma especialização em Educação do campo e suas metodologias de Ensino por meio do convênio UERR/CNPQ/PRONERA/INCRA tendo seu período de execução entre os anos de 2013-2015.

A pesquisa deveria contemplar 10 professores egressos dos dois processos formativos, mas infelizmente não conseguimos encontrar todos e dois ficaram de fora do processo investigativo, mesmo assim, 08 professores contribuíram com os dados. O campo de pesquisa deu-se em diferentes municípios como: Caroebe, São João da Baliza, São Luiz, Rorainópolis, Iracema e Boa Vista. Os participantes de Rorainópolis, São Luiz, Iracema e Boa Vista concederam a entrevista nos seus locais de trabalho.

Porque apenas esses alunos, tendo em vista que em Roraima formaram-se quase 200 alunos só na formação inicial e na formação contínua em média 35? O critério para participar do processo de pesquisa se dá pelo fato desses professores terem sido egressos das duas formações, tanto a inicial como a contínua. 10 (onze) dos quase duzentos que participaram da formação inicial, adentraram na especialização em Educação do Campo e suas metodologias de ensino.

O método adotado para a realização deste trabalho foi o Materialismo histórico e dialético por entender que o estudo da realidade objetiva é o ponto de partida para estudo, análise e reflexão das contradições existentes é fundamental para entender o objeto em sua totalidade. Segundo Tonet (2012. P, 77) “[...] Marx dá ênfase na objetividade pois para esse autor, na relação entre sujeito e objeto, o polo regente é o objeto, mas mesmo assim não diminui a importância da subjetividade”. Para isso é preciso entender as bases materiais produzidas pelo sujeito que o transforma e em contraposição transforma a sua realidade. Essas bases são o trabalho, alienação e a práxis consistindo em um movimento dinâmico de atividade para suprir as necessidades humanas, para isso precisa se apropriar daquilo que a natureza material e imaterial oferecem para assim se objetivarem e é o que pode ser chamado de práxis, como atividade mediadora que faz com que da conjunção da apropriação e objetivação e indissociação entre teoria e prática que se origine toda a realidade social, ou seja, o mundo, a realidade social deve ser compreendido como atividade humana sensível, como práxis.

Tonet (2013) nos fala que no processo de conhecer, Marx:

Parte não de ideias ou especulações ou fantasias, mas de fatos reais, empiricamente verificáveis, no caso indivíduos concreto, o que eles fazem, as relações que estabelecem entre si e as suas condições reais de existência, para então apreender as determinações essenciais que caracterizam esse tipo de ser e o seu processo de produção (TONET, 2013, p. 79).

Entendendo que o ser social é radicalmente histórico e social. Singular, particular e universal, não se pode de modo algum perder de vista a totalidade do objeto. E Tonet (2013) não entende totalidade como um todo, mas uma articulação de elementos e relações diversas que se compõem e desse modo o objeto não pode ser compreendido de modo isolado, pois fora da totalidade não existe conhecimento.

Durante quase um mês, em busca dos egressos no interior do Estado de Roraima, tivemos a oportunidade de dialogar com eles sobre o contexto onde atuam,

rememorar as duas formações das quais participaram, falar dos desafios enfrentados no atual contexto político do país quanto os rumos da educação nos próximos 20 anos. Foi nesse processo que a entrevista estruturada foi realizada para coleta de dados. Esta técnica consiste em uma série de perguntas com um roteiro preestabelecido e da mesma a todos os informantes (ANDRADE, 1990).

A pesquisa realizada foi de campo e do tipo bibliográfica, que de acordo com Fachin (2006; p.120) consiste num “conjunto de conhecimentos reunidos em obras de toda a natureza, tem como finalidade conduzir o leitor à pesquisa de determinado assunto, proporcionando o saber.” Nesse sentido esperamos poder contribuir para reflexão e análise da realidade investigada.

A entrevista continha perguntas que versavam quanto ao tempo de atuação como professor e professora do campo, atuação na cidade ou campo, as contribuições do curso Normal Superior convênio UEA/INCRA/PRONERA para a formação da identidade do professor do Campo, Contribuição do curso de especialização em Educação do Campo e suas metodologias de ensino convênio UERR/CNPQ/INCRA/PRONERA para formação ou ressignificação da identidade do professor e da professora do campo, o que se extraiu de aprendizado mais significativos dos dois processos formativos, se já tinha identidade como professor ou professora do campo anterior as formações iniciais e contínua, se a identidade foi formada apenas nos espaços formativos do Normal Superior e especialização em Educação do Campo e suas metodologias de ensino ou se a identidade como professor do campo foi influenciada por outros contextos, quais dificuldades enfrentam os professores no desenvolvimento do trabalho docente, como lidar com essas questões e por último o que é ser professor do campo.

Quanto a pergunta sobre o que é ser professor do campo? a mesma não estava inicialmente no roteiro de entrevista, foi somente a partir da pesquisa de campo, na medida em que o primeiro entrevistado foi respondendo as questões anteriormente programadas é que vimos a necessidade de coloca-la no roteiro.

Analisamos também os dois projetos pedagógicos dos Cursos Normal Superior e Especialização em Educação do Campo, pois cada um tinha uma perspectiva de formativa diferente, mas que se complementavam, dada a convergência da formação inicial e contínua do professor do campo. Nesse sentido, uma reflexão sobre as bases dessas formações é fundamental. Por pesquisa documental “considera-se documento qualquer informação sob a forma de textos,

imagens, sons, sinais em papel/madeira/pedra, gravações, incrustações e outros” (FACHIN, 2006, p. 146).

Nesse sentido o trabalho aqui apresentado compõe-se de três capítulos.

No primeiro capítulo refletiremos a identidade enquanto construção histórica do ser professor do campo, na tentativa de compreensão do que é identidade e como ela se manifesta no indivíduo. Apresentamos a categoria trabalho e alienação como constitutiva do ser humano por meio dos processos de apropriação e objetivação.

No segundo capítulo, faremos uma reflexão sobre a Educação do Campo e o Pronera, enquanto política pública conquistada pela luta dos movimentos sociais. Faremos um passeio pela história a fim de pensarmos como era objetivado o modelo de educação no meio campestre. Em seguida, a relação dos movimentos sociais com a Educação do Campo, já que se fala tanto na presença destes na conquista e efetivação da educação que se quer para o campo. Reconhecemos também nesse capítulo que o campo é um território disputado e que precisamos de uma Educação do Campo que dê possibilidades para que os sujeitos se desenvolvam plenamente, principalmente por meio dos processos educativos e que esta mesma educação rompa com os modelos arraigados e atrasados que impossibilitam os sujeitos de pensarem e observarem criticamente a sua realidade.

No terceiro capítulo, falaremos da formação de professores do campo e de suas identidades com o campo, com o ser professor do campo. Para isso, fizemos um empreendimento de mostrar as lógicas de formação de professores pensada pelo sistema hegemônico. Descrevemos também como ocorreu os processos formativos, tanto na formação inicial, por meio do curso Normal Superior, observando sua perspectiva formativa para os professores do campo, bem como a especialização em Educação do Campo e suas Metodologias de Ensino, descrevendo o processo e observando a perspectiva formativa apresentada nos projetos políticos pedagógicos dos dois cursos. Mais adiante, entrevistamos professores que participaram dos processos formativos e mostramos os dados coletados durante a pesquisa de campo nos assentamentos e cidades do interior do Estado de Roraima.

Esperamos que este trabalho possa, de alguma forma, colaborar para estudo, reflexão e crítica pelos diversos sujeitos e espaços tanto, da cidade quanto do campo, pois quanto mais radical e extensa for a discussão, bem como o

compromisso ético e político com as questões do campo, mais a Educação que queremos será fortalecida.

O CONCEITO DE IDENTIDADE COMO CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DO SER PROFESSOR CAMPO

Esse primeiro capítulo, objetiva fazer uma reflexão sobre o Ser professor e consequentemente a identidade que é subjetiva a medida que o sujeito se apropria das objetivações, construídas e resinificadas ao longo de suas vidas, a depender do contexto e dos espaços onde encontra-se inserido. Esse contexto a qual nos referimos é um conjunto de circunstancia ou interrelações que circundam o sujeito, isto é, vivemos numa conjuntura de relações com os outros que nos possibilitam de alguma forma nos construirmos enquanto pessoas.

Ser alguma coisa ou alguém é de certo modo complexo. E é complexo tendo em vista que vários aspectos, elementos e contextos são tecidos juntos e contribuem para que possamos ser e nos tornar. Somos seres históricos, por isso estamos em constante busca por compreender os significados e os sentidos desse ser, que é e que se transforma a medida em que se constrói. Para isso, é necessário fazer um empreendimento de investigação, leitura e análise para que possamos compreender tais sentidos e significados do que somos e por que nos tornamos o que somos. Trazemos à tona o conceito de identidade, tendo em vista que a questão que nos orienta nesse trabalho busca saber quais as contribuições da formação de professores e na construção de sua identidade ético-política com a Educação do Campo. Queremos demarcar elementos que permitem a reflexão sobre formação de uma identidade, não só de professores do campo, mas do sujeito histórico, pois a partir disso teremos bases para pensar a formação identitária do professor do campo.

O ser a quem me refiro é o homem³ que exerce papel fundamental em sua história, por ser o responsável pela sua autocriação na medida em que foi se apropriando da natureza e objetivando-a a fim de produzir a sua existência. É nesse aspecto que os seres humanos se diferenciam dos animais, pois é capaz de produzir e estar em constante atividade, ou atividade vital. Como menciona Duarte (1993) para que os homens possam satisfazer as suas necessidades, e a medida em que se satisfaz, outras necessidades vão aparecer e assim exigirão novas atividades que é o trabalho desempenhado pelos homens. Sobre essa questão Marx (2010) destaca:

³ A palavra homem, neste trabalho, não se refere ao gênero mas, ao ser humano.

Antes de tudo, o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais do seu corpo- braços, pernas, cabeça e mãos-, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza externa e modificando-a ao mesmo tempo modifica a sua própria natureza. Desenvolve as potencialidades nelas adormecidas e submete ao seu domínio o jogo das forças naturais (MARX, 2010, p. 211).

É no trabalho que o ser humano se realiza, satisfazendo suas necessidades em um processo cíclico, tendo em vista que, ao suprir uma atividade, outras irão surgir. E é nesse processo do trabalho como diz Marx (2010) que o homem transforma a natureza e é modificado pelo processo do próprio trabalho.

Sobre o surgimento de outras necessidades que requerem novas atividades, temos um exemplo no que se refere as formas de comunicação do quanto o homem foi se apropriando e em certa medida foi objetivando novas formas e instrumentos para satisfazer suas necessidades. A história nos mostra que uma das primeiras formas de comunicação é a linguagem. A criança quando pequena, demonstra suas necessidades por meio do choro, a depender do modo e intensidade a mãe sabe por que motivos o bebê chora, se é por fome, dores ou simplesmente por querer estar no colo da mãe. Com os processos de socialização/convivência com seus pares, ela desenvolve um código mais sistemático de linguagem. Aprende a falar emitindo palavras que é um código linguístico que possui sons e representam objetos. Avançando mais um pouco nesse desenho, quando a distância separa os indivíduos, surge a necessidade de criar instrumentos de comunicação, como o telegrama, a carta, o telefone fixo, celular, a internet e neste último, diversos aplicativos de áudio e vídeos são criados para minimizar a distância que separa os indivíduos. Esse exemplo de certa forma serve para ilustrar como os indivíduos vão satisfazendo as suas necessidades por meio do ato criador, que é o trabalho.

No campo, o homem produz sua existência por meio da atividade vital que é o trabalho desenvolvido na terra, mediado por instrumentos que o homem criou para facilitar o trabalho. Sem o trabalho, não conseguiríamos sobreviver. Assim, homens e mulheres se apropriam dos elementos que a natureza fornece para produzir sua

vida material. Entretanto, a apropriação dos objetos se faz mediante a relação intrínseca entre consciência e linguagem elaboradas e reelaboradas na prática social.

A saber, o homem possuía uma relação intrínseca com a natureza, dela eram retiradas a matéria prima para sua subsistência e o ser humano tinha conhecimento dos processos de produção da sua materialidade, pois o trabalho desenvolvido era artesanal. Mas com as mudanças e exigências provocadas na sociedade, as formas de trabalho artesanal vão desaparecendo.

Tivemos uma cisão no trabalho dado pelo aparecimento das manufaturas e corporações de ofício, pois aqui, conseguia-se produzir com mais rapidez e adquirir uma profissão. Lembremos nesse processo, que vai acontecer grandes modificações no mundo do trabalho com o advento da revolução das máquinas ou Revolução Industrial, pois há uma divisão social do trabalho, ideia discutida pelos pensadores iluministas como Adam Smith (1723-1790), que contribuiu para estabelecer as bases da economia capital. A divisão social do trabalho significou produzir mais produtos e mercadorias em menos tempo e com a obtenção de maior lucro. Ora, nesse processo se tira as possibilidades do indivíduo de conhecer todo o processo de produção ou confecção de um produto. E do homem a sua força de trabalho é expropriada. Anterior a esse processo, o homem detinha os meios de produção e possuía autonomia para realizar o trabalho, e com o desenvolvimento do capitalismo, a sua força de trabalho e seu conhecimento é vendido em troca do salário que é quem vai satisfazer as suas necessidades.

Esse acontecimento da Revolução Industrial marca e muda drasticamente a vida das pessoas, pois é preciso levar em consideração a priori, na Europa, contexto da revolução no século XVIII, que a maioria das pessoas viviam no campo e produziam o que consumia de forma artesanal e dominavam o processo produtivo.

Com essas modificações e cisões na história produzidas pelo homem, como este se percebe mediante a tantos processos dinâmicos e contraditórios construídos pelo ser natural e histórico tomando consciência da sua identidade histórica, biológica? Contraditórios aqui, porque ele produz a sua existência de modo consciente e ao mesmo tempo o produto da sua atividade pode torna-lo alienado que significa alheio de si, quando o sujeito não consegue ver a realidade como ela realmente é, ficando este sujeito a ver apenas as aparências ou aquilo que lhe é

perceptível. O homem torna-se alienado perante o próprio mundo criado por ele. Duarte (1993) contribui dizendo que:

Para que o homem não se aliene perante o mundo por ele criado, ele precisa ver a si próprio objetivado nesse mundo, precisa reconhecer esse mundo como um produto de sua atividade. Isso, porém, não é possível a não ser no interior do processo através do qual o homem transforma as relações sociais em relações para si (DUARTE, 1993, p. 82).

O para si em Duarte (2010) é consciente enquanto o em si é acrítico e espontâneo. E nesse processo que inicia a formação da individualidade, no em si, tendo em vista que o homem é um ser que pode desenvolver suas potencialidades e construir num processo de reflexão e reconhecimento a sua individualidade humana. O trabalho alienado segundo Peternella e Galuch (2012) consiste quando os indivíduos executam as ações, mas não participam das decisões pelas quais agem, limitando assim as possibilidades psíquicas, apropriação geral das objetivações humanas mais elaboradas ficam exclusivas, constituídas como propriedade privada. Nesse sentido, também o conhecimento historicamente construído é quase inacessível aqueles que são submetidos às atividades alienantes.

Nesta busca de compreender o que é identidade, estamos em um empreendimento de clarificar as ideias quanto a identidade do professor, especialmente a do professor do Campo, no Estado de Roraima. Nessa direção, vamos a priori fazer um diálogo a partir dos autores como Bogo (2010) e Dubar (2005) sobre o que seria identidade.

A identidade não é o documento que nos identifica como um número, com fotografia e impressão digital, mas sim, aquela que nos une e que nos caracteriza enquanto sujeito histórico que somos. Ao longo de nossas vidas construímos e ressignificamos nossas diferentes identidades. Bogo (2010) explica que temos uma identidade que é biológica e histórica. Nesse sentido possuo uma identidade biológica na qual me identifico enquanto ser do sexo feminino, constituída por células, genes, átomos e faço parte da natureza assim como os outros seres vivos, porém, essa identidade biológica não se dissocia da identidade histórica.

De acordo com Bogo (2010, p. 31) o conceito de identidade é desenvolvido na cultura ocidental primeiro por [...] Parmênides, na primeira metade do século 5 a.C, segundo o qual tudo “o que é, é”. Segundo o filósofo “o ser como identidade e fundamento, é quem dá origem a cada ente, diferente uns dos outros”. Segundo

Bogo (2010) para Parmênides a única realidade era o ser, imutável, infinito e imóvel, ou seja, Parmênides definiu a identidade como algo estático e imutável.

Um século depois, Aristóteles desenvolveu sua lógica partindo do conceito de identidade de Parmênides. Segundo Chauí (2002, p.91) esse filósofo “considera desnecessário separar realidade e aparência em dois mundos diferentes há um único mundo no qual existem essências e aparências e não aceita que a mudança ou o devir seja mera aparência ilusória. Há seres cuja essência é mudar e há seres cuja essência é imutável”.

Segundo Bogo (2010) Aristóteles inclui mais dois princípios que se complementaram: o da contradição, segundo o qual uma coisa não pode ser e não ser ao mesmo tempo, pois se dissermos que um objeto é, e ao mesmo tempo não é, uma das duas afirmações está errada. Assim como Parmênides, Aristóteles pensou a identidade do ser como algo estático, diferente de Demócrito que avança nessa constatação, quando descobriu o átomo como a menor parte da matéria, concluiu que as coisas que agora não são podem vir a ser. E a causa do vir a ser segundo ele, “é o movimento dos átomos que os recoloca de outra maneira e, por isso, o ser ganha forma cada vez que os átomos se movem” (BOGO, 2010.P, 32).

Outro filósofo que retoma essa questão é Hegel afirmando a existência de duas naturezas, a do mundo das ideias e a do mundo material. De acordo com Bogo (2010) esse pensador:

[...] entendia que a natureza tinha uma história e o homem outra , mas sem se diferenciar em classes antagônicas: a primeira originada pela própria criação espontânea da natureza e a segunda, criada pela intervenção humana, a cultura. Para ele a descoberta de Parmênides, “o que é, é” dizia respeito á primeira natureza, mas havia ainda uma segunda, um elemento diferenciador, que era a própria consciência humana (BOGO, 2010.p, 33)

Segundo Bogo (2010, p.33) Hegel (1770-1831) é conhecido como um pensador marcadamente idealista, pois “[...] permaneceu preso à ideia de uma separação entre o mundo material e o da consciência sem perceber as contradições nas relações sociais” (BOGO, 2010, p.33). Marx faz esse empreendimento de compreensão das coisas a partir do mundo material e não do mundo das ideias como o pensador anterior. É Karl Marx (1818-1883) quem vai perceber a amplitude e a complexidade das contradições existentes, especificamente geradas pelo sistema econômico concebendo o mundo como dialético (BOGO, 2010, p. 34).

É no relacionar-se com a natureza que o ser humano a transforma e é modificado por ela. A capacidade criadora e interventora do ser humano só é possível devido a consciência determinada pelo ser social e, Karl Marx não nega a existência dela ou o mundo das ideias, mas amplia com a afirmação do mundo material. Conforme Tonet (2013):

[...] na produção social da sua existência, os homens estabelecem relações determinadas, necessárias, independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a um determinado grau de desenvolvimento das forças produtivas materiais. O conjunto destas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base concreta sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem determinadas formas de consciência social. O modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; é o seu ser social que, inversamente, determina a sua consciência (TONET, 2013, p. 79).

Então, para o referido autor não é a consciência dos homens que determina o seu ser, é o seu ser social que vai determinar a consciência.

Estamos trazendo essa questão que essencialmente se envereda pelos caminhos da filosofia para que possamos compreender que a identidade que temos é construída por ideias e contextos históricos e também ameaçada na contemporaneidade, pois vivemos em contextos bastante líquidos, vulnerável e mutantes conforme as exigências do sistema econômico vigente que é o capitalismo. Nota-se que esse modelo econômico impõe á sociedade a qual pertencemos, várias faces identitárias e nesse contexto o professor que atua no campo nem sempre se reconhece como tal, tendo vista os estereótipos negativos e outros modelos identitários, e as condições materiais insuficientes para desenvolver um trabalho a qual este é submetido.

Bogo (2010) salienta que:

O ponto de partida da história humana é a existência de seres humanos que, produzindo seus meios de vida, produzem não só os instrumentos de trabalho, mas também sua capacidade de produtores como e enquanto seres sociais; ou seja, criam a própria identidade, por meio dos objetos que produziram e se diferenciaram dos demais seres pela capacidade criativa tanto em quantidade quanto em qualidade (BOGO, 2010, p. 35-36)

Apesar de nos diferenciarmos dos outros animais, pelo fato de termos uma consciência que cria e elabora modos e produção de existência permanecemos

unidos a natureza, pois concordamos que sem ela não é possível suprimos as nossas necessidades. Vivemos nesse sentido em uma relação de interdependência. Assim

A identidade, por sua vez, manifesta-se pela unicidade entre natureza e cultura em oposição á outra identidade. A existência física é reconhecida por certas características próprias de cada ser, forjada pelo movimento da matéria e, no caso dos seres humanos, pela capacidade de ação e imaginação (BOGO, 2010, p.36).

O referido autor não concebe o indivíduo separado da natureza, e que a identidade está para o homem assim como está para a natureza. Pensa que as características físicas podem ser estendidas á pessoas, etnias, mas também as demais espécies e, essencialmente, a terra e a água, quando a estas é acrescido atributos pela intervenção humana. Não basta dizer, por exemplo que terra é terra, para o autor essa afirmação não possui significado algum, mas dizer por exemplo que a terra é fraca “despertam reações, devido aos elementos que lhe foram dados pelos desequilíbrios da cultura social” (BOGO, 2010, p. 36).

Nessa direção, cada vez que o homem se apropria e interfere positivamente ou negativamente no contexto seja por meio de ações e ideias, as coisas e ele mesmo vão tomando formas e/ou características diferentes, que podemos chamar também quando se referir aos elementos da natureza outras composições biológicas.

Bogo (2010) nos fala que as identidades estarão presentes neste século, XXI, por meio das lutas sociais e das lutas de classe e na formulação de um projeto para a superação do capitalismo.

Como vimos a questão da identidade é uma construção histórica, sendo que o conceito não algo pronto e acabado. Ao longo do tempo vários pensadores clássicos se debruçaram sobre identidade com objetivo de acrescentar novos sentidos e significados.

No próximo tópico apresentaremos o que é isto, identidade ou identidades, do professor do campo e os elementos que a compõem.

1.1. O QUE É ISTO, IDENTIDADE OU IDENTIDADES?

No que se refere a construção da identidade, Dubar (2005) defende que estas são sociais e profissionais e que ambas estão “[...] associadas a configurações específicas de saberes, são construídas por meio de processos de socialização[...].”

Quando afirmo que sou professora do campo, em um contexto longe do meio rural, as vezes as pessoas não acreditam, pois não carrego comigo as representações que muitas pessoas possuem a respeito do campo, como lugar de pessoas sem conhecimento elaborado e científico, desprovidas de asseio pessoal, que cometem com muita frequência erros linguísticos. Em certa medida são assim que os sujeitos, homens e mulheres do campo são notados, tendo em vista a sua geografia e as políticas públicas que até o campo não chegam. As pessoas possuem esse tipo de representação sobre as pessoas do campo e o próprio campo devido a forma de como são disseminados pelos meios midiáticos. Eu possuo um outro tipo de representação desse sujeito que vive no campo, devido ao próprio processo formativo pelo qual passei e que me deu minimamente condições de enxergar o homem e a mulher do campo como seres produtores de cultura, dotados de saberes e experiências. Povo que luta e sobrevive da terra. Estou indo além das características que identificam esse sujeito, e em certa medida a outros sentidos e significados que nos identificam que ultrapassam as características visíveis do ser. Muitas vezes elas estão implícitas aos nossos olhos. Nem sempre olhar significa enxergar, e para olhar e enxergar essa identidade necessitamos de uma mediação teórica.

Neste debate das representações Moscovici (2003), nos diz que as mesmas possuem precisamente duas funções: as que convenciam os objetos e seres onde “elas lhe dão uma forma definitiva, as localizam em uma determinada categoria e gradualmente as colocam como modelo de determinado tipo, distinto e partilhado por pessoas” (MOSCOVICI, 2003, p. 34). Nessa convenção a identidade dos indivíduos também é colocada e muitas vezes determinada, não pelo sentido que o sujeito atribui mas pela sociedade que compõe-se enquanto um grupo de indivíduos que convivem e compartilham ideias e propósitos.

A segunda função a qual Moscovici (2003) se refere são das representações prescritivas, “[...] isto é, elas se impõem sobre nós como uma força irresistível. Essa força está presente antes mesmo que nós comecemos a pensar [...] o que deve ser pensado”. Ou seja, quando nascemos já existe toda uma estrutura de ideias que independe de nós. Moscovici (2003) explica:

Uma criança nascida hoje em qualquer país ocidental encontrará a estrutura da psicanálise, por exemplo nos gestos de sua mãe ou de seu médico, na afeição com que ela será cercada para ajudá-la

através das provas e tribulações do conflito edípico, nas histórias em quadrinhos cômicas que ela lerá, nos textos escolares, nas conversações com os colegas de aula, ou mesmo em uma análise psicanalítica, se tiver de recorrer a isso, caso surjam problemas sociais ou educacionais. Isso sem falar nos jornais que ela lerá, dos discursos políticos que terá de ouvir, dos filmes a que assistirá etc. ela encontrará uma resposta já pronta, em jargão psicanalítico, a todas essas questões e para todas as suas ações fracassadas ou bem sucedidas [...] (MOSCOVICI, 2003. p, 36-37).

O autor mostrou que as representações prescritivas se dão por meio de uma tradição e das estruturas imemoriais, o que nós percebemos ou imaginamos, essas criaturas de pensamento, que são as representações acabam que se constituindo em um ambiente real e concreto quase que inquestionável cabendo a nós confrontá-las. Nesse sentido Moscovici (2003. P, 40) alerta “[...] o que é invisível é inevitavelmente mais difícil de superar do que o visível”.

Por enquanto, para afirmarmos ou construirmos nossa identidade, passamos pelo campo das representações, onde obtemos e tecemos todo um pensamento que forja conscientemente e por vezes inconscientemente esse processo que se dá de fora para dentro, no processo de apropriação e subjetivação.

Almeida e Gonzaga (2006, p102-103) ressaltam que “[...] de todas as identidades, a mais complexa e inconstante é a identidade individual, uma vez que sempre está em processo de construção”. E com base nessa afirmação, podemos perceber que a identidade do educador não nasce pronta, ela vai se legitimando, sendo formada ao longo de processos formativos e a partir das experiências vividas, que chamo também de vivências nos espaços formais e não formais de educação.

Bogo (2010) nos indica uma identidade histórica e biológica. Afirma que mesmo nos elevando como gênero humano, nos humanizando por meio de processos educativos formais ou não formais, não perdemos a nossa proximidade biológica com os seres vivos. Nesse processo o homem não é um ser isolado da natureza, lembrando que é um elemento constituinte desse universo, possuindo uma relação de interdependência com essa esfera mais global.

Uma pessoa não pode viver isolada, ela precisa das outras pessoas para sobreviver. Essa reunião passa a se chamar população, que nada mais é do que uma espécie reunida; mas uma espécie não vive isolada da outra, elas precisam se reunir no mesmo ambiente e, portanto, constituem uma comunidade biológica (ou biocenose), que não é formada somente por pessoas, mas por todo o ambiente do

qual fazem parte os animais, as plantas, as bactérias e os vírus, ou seja, os cinco reinos, convivem e colaboram uns com os outros (BOGO, 2010, p.39).

Essa interação que o ser humano possui com o meio ambiente e suas diversas espécies pode ser interpretada como dialética. “Nossa interação é influenciada por fatores comuns, como temperatura, umidade, etc. [...] se, por exemplo ocorrer a elevação da temperatura, todos os seres vivos sofrem: plantas, animais e seres humanos.” (BOGO, 2010, p.39). Outro autor que não desconsidera as origens biológicas do ser humano é Duarte (1993, p. 65) entendendo que “o homem é, antes de mais nada, produto da natureza e enquanto um ser natural, um ser vivo, não pode viver sem a natureza, a começar pela natureza do seu próprio organismo”. Nesse sentido o homem é um ser natural limitado a outro ser vivo no processo dinâmico de sua existência.

Quanto a identidade histórica, a principal referência do ser humano segundo Bogo (2010, p. 41) está no trabalho ou “[...] na atividade social em que as pessoas desempenham suas funções sociais para produzirem seus meios de vida”.

Sobre essa questão, Duarte (1993) vai chamar de atividade vital como aquela que assegura a existência física do indivíduo e principalmente a que reproduz as características do gênero humano. Nesse sentido:

O homem, ao produzir os meios para a satisfação de suas necessidades básicas de existência, ao produzir uma realidade humana pela sua atividade, humaniza a si próprio, na medida em que a transformação objetiva requer dele uma transformação subjetiva. Cria, portanto uma realidade humanizada tanto objetiva, quanto subjetivamente. Ao se apropriar da natureza, transformando-a para satisfazer suas necessidades, objetiva-se nessa transformação. Por sua vez, essa atividade humana objetivada passa a ser ela também, objeto de apropriação pelo homem, isto é, ele deve se apropriar daquilo que de humano criou (DUARTE, 1993, p. 31-32).

A apropriação da natureza pelo homem, não se dá apenas por meio de objetos naturais, nos quais os transformam em instrumentos embutidos de significação para a atividade social, mas também da linguagem, pois há uma produção de linguagem cujos sentidos e significados são atribuídos pela atividade humana.

Peternella e Galuch (2012, p. 24), também a partir das ideias de Marx, destacam que o “[...] trabalho humano é a categoria central de análise sobre a

realidade circundante em seu movimento dialético e histórico”. Neste sentido, é a partir do trabalho que o homem se realiza e se humaniza.

Bogo (2010), numa visão marxiana fala que os homens se distinguem dos animais pela consciência ou por tudo o que se queira, mas sobretudo pela capacidade de produzir os seus modos de vida e de forma direta, a sua vida material. Nessa perspectiva, o que homens são, depende da produção da sua vida material.

A identidade dos homens em suas diversas profissões é forjada essencialmente pela necessidade de suprir a sua vida material. Apesar de o homem ter uma identidade biológica é a sua história, o seu modo de vida, seu contexto, suas necessidades é que vão denomina-lo enquanto um sujeito social pertencente a um grupo ou profissão. No campo, temos como exemplo diversos sujeitos sociais que se distinguem pela atividade social ou simbólica que naquele contexto desempenham tais como: pescadores, agricultores familiares, caiçaras, quilombolas entre outros. No tocante a identidade dos professores bastava se referir apenas como professor (a) seja ele ou ela da cidade ou do campo. No desejo de ser reconhecido e valorizado pela função e público com quem desenvolve o trabalho docente é comum nos dias atuais ouvirmos os professores se identificarem como professor (a) da Educação de jovens e Adultos, da alfabetização, da Educação Infantil, do ensino fundamental, do Ensino Médio, do campo ou professor universitário.

A seguir vamos refletir sobre os elementos que contribuem para a composição da identidade do professor e da professora do campo.

No tocante a identidade do professor, podemos dizer que o processo de construção da identidade profissional docente inicia durante os primeiros anos de sua própria formação.

Os elementos que contribuem para que o educador, profissional da educação, construa sua identidade profissional, são os mais variados e interligados possíveis como: a formação inicial e contínua, a prática pedagógica, o ambiente escolar e os espaços informais. Pois não devemos negar que este também contribui para a construção de uma identidade profissional, neste caso, a identidade do professor. Quantos de nós já nos identificávamos, ou tínhamos uma vontade de ser professor, ser professor do campo? O que faltava para consolidar isso, era os conhecimentos adquiridos na academia, era preciso formalizar a profissão de professor, bem como o pensar crítico reflexivo defendido por Ghedin (2007) A reflexão sobre a prática

institui-se a partir de uma necessidade de tornar a prática cotidiana que se dá na escola mais reflexiva e compreendida em seu contexto e se constitui uma forma definidora da identidade do professor e de seu desenvolvimento profissional (GHEDIN, 2007.p, 41). Este autor destaca que “[...] a identidade é uma construção historicamente situada e se produz nos mais variados espaços de formação” (idem)

Então, vale ressaltar que, além da formação inicial, continua, a prática pedagógica também é um elemento que contribui e fortalece a identidade profissional.

É importante lembrar que ela (a prática pedagógica) não é determinante da identidade profissional, mas pode-se afirmar que, formação e prática docente são mecanismos que visam à construção da identidade profissional. E sabemos que essa relação entre a formação e o trabalho docente pode ajudar o professor a fortalecer a sua identidade, a melhorar a sua prática docente, de se colocar numa postura mais crítica e reflexiva diante dos fatos e acontecimentos que ocorrem na educação: por meio da formação profissional.

Tendo como base de que a identidade é formada e ressignificada, podemos dizer, por enquanto, que a identidade do educador que atua no campo também vai sendo construída a partir da relação dos saberes teóricos e práticos adquiridos na formação e exterior a esses processos. Essa identidade de professor do campo se manifesta nos discursos afirmativos quanto a sua identificação, as objetivações por ele produzidas no interior da sua comunidade e fora dela, quando luta por melhoria na escola, quando percebe as contradições existentes para a realização de seu trabalho, quando este assume um compromisso ético e político frente os desafios e perspectivas que defrontam o trabalho docente com a classe opressora em prol dos oprimidos, que vivem alijados da sociedade. Ser educador do Campo, antes de tudo é, conforme Caldart (2002) aquele cujo trabalho é o de fazer e o de fazer pensar a formação humana seja ela na escola, na comunidade ou no movimento social. Essa autora nos mostra esse conceito mais alargado de educador que se encontra nos diferentes espaços no campo e reconhece notadamente da importância da aplicação de políticas de formação do professor do campo que compreenda os processos pedagógicos necessários a formação dos sujeitos, sejam eles, crianças, jovens, adultos ou idosos.

Nessa direção, Molina (2002) destaca alguns desafios para que aqueles que estão na empreitada e dispostos a lutarem por uma educação no/do campo. Sendo

por exemplo a necessidade permanente de se capacitar, de estudar sempre e muito, especialmente os educadores. É preciso desafiar a transformar o conhecimento em ação, transformar ação em conhecimento, refletindo, sistematizando e escrevendo a respeito das experiências como educadores e educandos do campo, consolidar um espaço permanente de debate, reflexão, sobre que estamos fazendo e sobre o que acontece no campo. E para que tudo isso? Para fortalecer a Educação do Campo. Lembrando que essa proposta não está apenas no papel, mas ela se faz, dinâmica, a partir de uma materialidade opressora e excludente. Nesse processo, os sujeitos precisam participar efetivamente para fortalecer a Educação do Campo.

Como vimos o trabalho apresentado por nós, almeja responder quais as contribuições da formação dos professores na construção de sua identidade ético, política com a Educação do Campo?. Nesse sentido Caldart (2002) apresenta para nós elementos de uma identidade em construção em que a autora destaca que ser educador do Campo é reconhecer a existência do campo, ver sua realidade história, ver seus sujeitos; Ver a Educação como ação para o desenvolvimento humano e a formação de sujeitos; Compreender e trabalhar as grandes matrizes da formação dos sujeitos do campo; Participar das lutas sociais do povo brasileiro do campo; Lutar por políticas públicas que afirmem o direito do povo do campo à Educação; Provocar o debate sobre Educação entre os diversos sujeitos do campo; Aprender e ajudar no cultivo da pedagogia do cuidado com a terra; Aprender dos movimentos sociais que formam os novos sujeitos sociais do campo; Ocupar-se da escola do campo como um lugar de formação dos sujeito do campo e deixar-se educar pelos sujeitos do campo e pelo processo de sua formação.

O compromisso ético e político do professor da Educação do campo é o envolvimento deste nas discussões e atividade que permeiam a comunidade. O sujeito educador, não é o que apenas ensina, mas o que também aprende com as vivências e experiências dos seus pares criando redes de colaboração para fortalecer a Educação do campo.

Em outra leitura que realizamos, vimos em Ghedin (2012) elementos para se pensar a formação de professores do campo, onde nesse processo está implicado também as dimensões da profissionalidade como elementos da identidade do educador do campo. Este autor aponta algumas dimensões para se pensar essa identidade. A epistemológica, onde deve-se pautar na epistemologia da práxis e não na epistemologia da prática, pois esta última não consegue dar conta de transformar

a realidade mediado por uma teoria que leve em consideração a história do sujeito, tendo um fim em si mesma. Já a epistemologia da práxis “[...] é uma ação final que traz, em seu interior, a inseparabilidade entre teoria e prática. A separação da teoria e prática constitui-se na negação da identidade humana” (GHEDIN, 2012, p. 35).

A outra dimensão apontada por Ghedin (2012) é a dimensão política, como já dizia Caldart e Molina (2004). Educação é um ato político e os educadores precisam comprometer-se politicamente, realizando seu trabalho de modo consciente e contribuindo para emancipação dos seus pares, assim o ato político é aquele “[...] capaz de despertar o gosto pela liberdade, a solidariedade, a responsabilidade para com o ser do outro e pelo mundo, pelo próprio destino, condições que fazem do ser humano um verdadeiro revolucionário” (GHEDIN, 2012, p. 37). Quando se assume um trabalho pedagógico comprometido e que tenha a dimensão política, a utopia pode tornar-se realidade, pois nos melhora enquanto ser humano e ajuda pelo menos a transformar nossa realidade mesmo tendo que ir na contramão do que está estabelecido. É preciso dizer que essa escola do campo e o professor do campo não trabalha com conteúdos desvinculados da realidade. Para educar politicamente o outro e nos educar é necessário olhar para nossa realidade social, perceber que essa sociedade possui divisão de classes e nela existe as contradições, a qual muitas vezes os ignorantes a chamam de sociedade cheia de injustiça. Urge mostrar isso por meio das situações que aparecem no convívio dos sujeitos ainda nas escolas de ensino fundamental e médio e não deixar essa discussão exclusiva as universidades, por isso, a formação de professores necessariamente deveria acontecer nessa perspectiva para formar os seus alunos também nessa perspectiva. Tirar os indivíduos dessa matrix faz necessário e urgente, senão as mudanças não acontecerão.

Outro apontamento diz respeito a formação ética do educador, onde “compreendemos a ética como práxis (ação-reflexão-ação, na sua dimensão política e epistemológica), princípio que rege o agir humano para o bem comum. Fundamento que permite uma decisão consciente e responsável” (GHEDIN, 2012, P,40). A ética faz parte da nossa vida e devemos assumir politicamente uma postura ética se prezamos pelos nossos pares e almejamos mudanças significativas na formação humana não só de professores, mas também daquele que contribuimos para sua formação.

No próximo tópico abordaremos algumas perspectivas formativas para compreendermos em qual delas caminha a formação de professores e a relação desta formação com a construção da identidade do professor do campo.

1.2 ALGUNS ENTENDIMENTOS SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A escola enquanto espaço de formação não faz a mediação do conhecimento sem a contribuição do professor. Este assume função privilegiada e ao mesmo tempo desafiadora, pois a sociedade deposita em certa medida bastante responsabilidade do processo educativo para este sujeito histórico- social dar conta. Desse modo, coloca-se o papel do professor na escola e na sociedade para realizar uma mediação do conhecimento entre discente e sociedade.

Essa tarefa não é fácil para o professor, pois o processo educativo é complexo e para compreendê-lo implica várias questões, dentre elas, a formação e pesquisa. E acredita-se que ambas se retroalimentam, se comunicam, dão suporte uma para outra. É nesse sentido que França (2009) “[...] entende que a formação do professor é uma das variáveis que pode concorrer para a melhoria da qualidade do ensino e a da aprendizagem”. E acredita-se que não há outra forma para melhorar o processo de ensino-aprendizagem, o qual tem sido bastante desafiador, pois as práticas instituídas não conseguem dar conta da aprendizagem mínima referentes ao ler e escrever e conseqüentemente não possibilitam a formação desse sujeito que se pretende formar. Para que possamos entender essa questão, teremos que recorrer as políticas de formação dos sujeitos que formam outros sujeitos.

Conforme Maués (2003) no artigo Reformas Internacionais da Educação e formação de professores, é pertinente em nos dizer que com as transformações ocorridas no mundo do trabalho, principalmente com a inserção de novas tecnologias, o modelo fordista, já não conseguia garantir mais as expectativas do sistema econômico. Para o manuseio das novas tecnologias, precisava-se de profissionais com outro perfil mais flexível, imbuído de um conhecimento pautado nas competências e habilidades.

Maués (2003) enfatiza o conceito de globalização, que representava uma nova fase da internacionalização do capital. Com o surgimento desse conceito, o modelo econômico consegue manter-se, controlar as riquezas e a informação, principalmente nos países em desenvolvimento como é o caso do Brasil.

Com base na história, podemos dizer que o Capitalismo possui faces e fases, sendo elas a priori no campo comercial, podendo mencionar aqui o período de transição do feudalismo para o capitalismo, quando houve um crescimento demográfico, surgimento das cidades, as cruzadas e expansão do comércio internacional com as grandes navegações da Europa para o restante do mundo, a fase industrial com o advento da Revolução Industrial no século XVIII, quando deixou de fazer uso do trabalho artesanal e as máquinas que produziam em grande escala substituíram o trabalho artesanal. O capitalismo também terá a sua fase financeira marcada pela especulação financeira e pela bolsa de valores. Hoje pode-se dizer que ele atingiu uma outra face, marcada pela informação com o advento da internet. Nesse processo não há mais muros ou fronteiras para atingir a todos. Qualquer pessoa, por exemplo, pode fazer um curso técnico ou superior sem deslocar-se de sua residência, compra-se imóveis, objetos pessoais e o que desejar em apenas um clique.

Para a manutenção do capital, a educação passa a ser um instrumento para atingir esse fim. Com isso há uma “preocupação” por parte dos Organismos Internacionais quanto a educação, objetivando que esse instrumento se alinhe a nova ordem econômica, que está muito mais preocupada com uma educação que possibilite o desenvolvimento e o crescimento econômico do que com a formação humana do homem.

A autora (2003) reforça que no final dos anos 80 do século XX, as reformas educacionais caminharam na direção imposta pela globalização, desde a estrutura administrativa ao processo de ensino-aprendizagem. Assim, algumas conferências internacionais como a de Jomtien (1990), realizada na Tailândia e a de Dacar (2000) realizada em Senegal, mais os documentos do Banco Mundial, da Organizações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco) e a Organização de Cooperação e de Desenvolvimento econômico (OCDE), apontam como prioridade o ensino primário e secundário, na época 08 anos de escolarização, para que os “clientes” como mencionavam no documento, adquirissem as habilidades e competências básicas em Língua Portuguesa, Matemática, ciências entre outras exigidas pelo mercado, ou seja, a função da escola serviria para formar gente para consumir e trabalhar. Nesse sentido, a formação de professores também vai ser pensada de modo diferente, e como prioritária nessa lógica, a reforma na formação de professores veio na sequência da prioridade de universalização do ensino

fundamental; afinal para fazer face a esse contingente de alunos é preciso que se forme o pessoal necessário e adequado a tal empreitada (MAUÉS, 2003. p, 99).

Nesta lógica, Maués nos faz entender que a ênfase na formação docente está na prática. Sobre isso, Ela ressalta:

A justificativa apresentada para tanto é que, à semelhança de outras profissões, o futuro professor precisa entrar em contato real com o meio em que deverá atuar, devendo desde o início da formação assumir tarefas específicas e ter um acompanhamento direto para a realização delas (MAUÉS, 2003. p, 101).

Nota-se que não há uma formação de professor estruturada na relação teoria e prática, até porque nesse contexto, acreditava-se que a formação oferecida nas universidades era muito mais teórica e desvinculada do contexto onde estava inserido o aluno.

Na lógica da formação pautada na prática, emerge o conceito de professor reflexivo, desenvolvido inicialmente por Donald Schon, que segundo Duarte (2010), não é uma proposta tão somente para os educadores, mas sim para os profissionais em geral, ganhando larga divulgação no campo da formação de professores, associada a ideia de formação permanente. Conforme Duarte:

Segundo essa perspectiva, se as crianças e os jovens devem construir seus conhecimentos a partir das demandas de sua prática cotidiana, então a formação dos professores também deve seguir essa mesma diretriz, pois o conhecimento decisivo para as decisões que o professor toma em sua atividade profissional não é aquele proveniente dos livros e das teorias, mas o conhecimento tácito que se forma na ação, no pensamento que acompanha a ação e no pensamento sobre o pensamento que acompanha a ação (DUARTE, 2010, p.42).

O autor faz uma crítica a essa pedagogia, do modo como foi trazida para o Brasil, considerada pedagogia contemporânea, que não considera a relação teoria e prática, apenas o conhecimento tácito para resolver os problemas emergentes.

Alarcão (2003) corrobora com a tessitura desse texto, dizendo que o conceito de professor reflexivo no Brasil se tornou modismo e a proposta não foi entendida ou interpretada em sua essência, causando frustrações, não atendendo as expectativas dos professores com relação a resolução das situações problemáticas que se apresentavam em sala de aula. O modo como se entendeu o conceito de professor reflexivo de Donald Schön, se configura numa epistemologia da prática, onde o

professor é um prático reflexivo. No entanto, essa autora defende que a reflexão, por meio da pesquisa-ação, narrativas, estudo de caso e portfólio pode se constituir um elemento primordial para a formação docente.

Nessa discussão, Pérez-Gomez (1997) ratifica que, o que determina o que ensinar e aprender, teoria e prática, é uma política e que esta intervém também na formação de professores. O autor se detém em duas concepções básicas, bem distintas de abordar os problemas que coloca a intervenção educativa do docente como profissional do ensino, sendo elas, o professor como técnico-especialista e a racionalidade prática - reflexão na ação. A primeira perspectiva defende a aplicação do conhecimento e do método científico à análise da prática e a construção de regras que regulem a intervenção do professor, isto é, o professor primeiro se apropria dos conhecimentos científicos básicos e depois se aprende as competências para aplica-las num determinado contexto, aqui, na educação. A formação do professor nessa lógica segue uma linearidade, conforme os princípios positivistas. Pérez-Gomez (1997) nos fala das limitações dessa abordagem não sendo suficiente para enfrentar os problemas de grande complexidade e incerteza que aparecem no campo educacional, pois este não é um campo estático e imutável.

E a segunda perspectiva, é a racionalidade prática - reflexão na ação (proveniente das ideias do professor reflexivo de Schon) surge como uma crítica a racionalidade técnica. De acordo com essa proposta, o elemento constitutivo da formação seria a reflexão, então o professor precisa saber distinguir e articular os conceitos básicos que integram o pensamento prático. Conhecimento na ação. Reflexão na ação e reflexão sobre a ação.

Serrão (2002) contribui com suas ideias no sentido de dizer que, embora haja um esforço da superação da racionalidade, da técnica e burocrática, as ações no processo educativo vão precisar sempre da mobilização do conhecimento científico.

Apresentamos aqui algumas ideias que permeiam a formação de professores para dizer que tal formação não ocorre indistintamente, possui pressupostos, ideologias no seu bojo, em sua concepção e no seu desenvolvimento, tendo em vista que a educação não é neutra, ou ela aliena ou emancipa, no sentido de tornar os indivíduos que dela participam enquanto processo ou objeto ou sujeitos. Vimos em Alarcão (2003), Perez-Gomes (1997) que há um esforço para formação pragmática, que pressupõe atender prioritariamente as necessidades dos alunos

para que sejam capazes de resolver problemas. Não há um esforço para com uma educação crítica, formativa de fato.

Em Duarte (2001), encontramos elementos bastante positivos quanto a formação de professores, pois o autor aponta para a teoria histórico-social como possibilidade para a formação humana. O homem não pode ser concebido como ser a-histórico, como fazem as teorias que concebem o sujeito apenas em sua constituição biológica, pois a medida que vai se apropriando da cultura ele vai se objetivando. Para que se entenda que sujeito é esse e para que esse indivíduo possa vir a ser, é necessária “uma teoria na qual a formação do indivíduo seja concebida enquanto um processo essencialmente histórico e social” (DUARTE, 2001. p, 20).

Na certeza de que outro mundo é possível, Maués (2003) aponta alternativas de resistências ao modelo neoliberal, onde os movimentos sociais têm congregado pessoas de diversos segmentos da sociedade civil organizada representada por sindicatos, associações, comunidades eclesiais de base, pastorais populares para construírem conjuntamente uma nova realidade:

Essa outra sociedade, diferente da neoliberal, está sendo construída pelos movimentos sociais, mediante a resistência, as lutas, a apresentação de alternativas contra a globalização das desigualdades, a favor da escola pública, contra a mercantilização do ensino e pela construção de “inéditos viáveis”, como sonhava Paulo Freire. Essa luta significa a mundialização da resistência, pelo direito à vida [...] porque este modelo que aí está aumenta o número de excluídos, de despossuídos (MAUÉS, 2003, p. 113-114)

É nessa direção, pautada especialmente em Paulo Freire que caminha a proposta de Educação do campo e nesta está implicada entre outros, assim como em Duarte (1993) a formação humana crítica e consciente de sujeitos históricos, no qual incluem homens e mulheres. “É uma concepção que compreende a possibilidade de mudanças da sociedade por meio do trabalho, seja nas escolas do campo, seja nos ambientes não formais” (BORGES e SILVA, 2012, p.28).

Neste capítulo percebemos que a identidade do professor do campo não é algo que foi dado como pronto e acabado, ela se faz em um processo dinâmico de construção. Esse processo é mediado especialmente pelo trabalho, para que homens e mulheres possam satisfazer suas necessidades.

Nesse processo laboral que realizamos, muitas vezes temos ou não consciência dos motivos que nos movem a realizar tal trabalho, é o que Duarte (1993) descreve e reflete sobre a consciência em si e a consciência para si. Nessa direção, a consciência em si é acrítica e não percebe as contradições existentes num dado contexto ou realidade. No que se refere a consciência para si, a crítica se faz presente e o olhar do homem está também mais atento ao que acontece no seu entorno. Mas para isso é necessário passar por um processo de aceitação do conhecimento para lapidar o olhar e o cognitivo para compreender as questões.

Trazer a tona a discussão sobre esses entendimentos sobre a formação de professores é fundamental para entendermos a lógica de formação a qual os professores são submetidos. Vimos que há uma preocupação nas formações por competências e habilidades, do professor reflexivo entre outras. Bem como a formação do indivíduo e da construção da própria identidade do professor que vai executar o seu trabalho docente pautado nessas concepções de formação ou pedagogias contemporâneas como mencionou Duarte. A maior preocupação dessas concepções formativas está para atender as necessidades do mercado de trabalho, para que os sujeitos que são formados nessas concepções deem respostas e soluções rápidas aos problemas evidenciados no cotidiano. Não podemos esquecer que são os professores os mediadores desse processo e que tais concepções também chegaram ao campo, mas que estas não servem para o projeto de educação que os sujeitos do campo comprometidos ético e politicamente com a formação humana emancipadora que se pretende. Por isso, nesse movimento de aquisição do conhecimento, colocamos o professor do campo, pois o mesmo se constrói enquanto tal mediado pelo seu contexto, mas especialmente pela formação profissional que adquiriu.

A seguir, iremos abordar a Educação do Campo e como o professor do campo e sua identidade se insere nesse contexto.

A EDUCAÇÃO DO CAMPO E O PRONERA

A proposta por uma educação do campo, pensada criticamente pelos movimentos sociais, têm possibilitado uma reflexão para a construção de uma escola e de um modelo de sociedade em que todos vivam de forma mais digna, tendo acesso as políticas públicas como saúde, segurança, educação e moradia, a partir da contribuição dos próprios sujeitos sociais e históricos do campo, isso quer dizer que o homem e a mulher do campo passam a ser sujeitos ativos, com participação efetiva sugerindo e propondo um projeto de escola que converge e que vai ao encontro com seus modos de vida.

Nem sempre os sujeitos do campo tiveram a sua participação efetiva nos processos educacionais que lhe diz respeito em seus respectivos territórios. A educação do campo vem sendo construída num movimento de tensão entre a sociedade civil organizada por meio dos movimentos sociais, os interesses do Estado brasileiro e dos empresários que cada vez mais vem ocupando e ao mesmo tempo desertificando o campo com a iniciativa do agronegócio que é um território ou espaço do capital.

Antes de nos atermos sobre os elementos que dão base para a Educação do Campo, faremos uma breve retrospectiva histórica da Educação no período da colonização do Brasil para compreender e evidenciar que as oportunidades de escolarização sempre foi privilégio de uma pequena parcela da sociedade, que era quem detinha certo capital, seja material ou intelectual. Em seguida contextualizaremos o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária-Pronera, para depois nos determos na luta Por Uma Educação do Campo reivindicada pelos movimentos sociais e o campo enquanto um território de disputa.

2.1. HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO NO CAMPO NO BRASIL

No processo Educacional brasileiro, os jesuítas tiveram grande participação, pois o procedimento educativo para o jovem e o adulto no Brasil emerge com a chegada dos jesuítas no período da colonização, objetivando inculcar os valores da sociedade portuguesa tais como: a difusão do evangelho, a ênfase no comportamento, no ensino das ocupações aos indígenas e posteriormente aos escravos.

A sistematização do ensino nesse período só ocorreu mais tarde, abrangendo os colonizadores e seus filhos, entretanto as mulheres e filhos primogênitos ficavam excluídos desse processo de escolarização.

Segundo Romanelli (2009, p. 33) “apenas aos senhores de engenho e donos da terra que possuíam um determinado número de agregados e escravos recebiam a educação escolarizada”.

Diferente dos escravos e indígenas, os colonizadores e seus filhos recebiam uma educação diferenciada. Os jesuítas procuravam desenvolver nos seus discípulos “[...] atividades literárias e acadêmicas, que correspondiam, de resto, aos ideais do homem culto [...] a educação dominada pelo clero não visava por essa época senão a formar literários eruditos”. (ROMANELLI, 2009, p. 34):

Romanelli (2009, p, 34) nos informa também que “o ensino dirigido pelos padres jesuítas era totalmente desvinculado da realidade da colônia, pois o ensino era destinado a dar a cultura geral básica, sem a preocupação de qualificar para o trabalho”. Até aqui vimos que, apenas quem possuía terras e escravos podiam fazer parte do processo de escolarização. Contribuindo com o nosso texto, Romanelli (2009) nos diz que “[...] a educação passou a ser inclusa na somatória dos bens e títulos dos senhores. Já não bastava só ter terras e escravos, era necessário ter membros da família com conhecimentos titulados (médicos, religiosos, jornalistas, advogados, bachareles etc).”

Assim se constituiu uma pequena aristocracia letrada, e é por meio desses intelectuais, os quais voltavam da Europa, que se difundiram as ideias relativas a escolarização da população, como fator capaz de contribuir para o desenvolvimento do país.

Podemos perceber que a obtenção da educação formal era fator essencial para a somatória de bens e títulos dos senhores. Outro aspecto interessante é que as pessoas não obtinham formação no Brasil e sim na Europa, até porque não havia cursos de formação acadêmica no país nesse período, o ensino se resumia ainda a catequização, a aprendizagem da leitura e escrita.

Manacorda (2004), situa o processo educativo desde a Grécia até século XX. O referido autor mostra-nos a priori, que não existia uma educação instituída, ela acontecia de modo espontâneo por meio do diálogo, nas praças públicas da antiga Grécia. E que ao longo dos diferentes tempos históricos: Idade Média, Trezentos, Quatrocentos, Quinhentos, Oitocentos e Novecentos, o modelo de educação e de

escola que temos nos dias atuais é uma construção histórica, em decorrência das grandes transformações ocorridas na sociedade como por exemplo a revolução francesa, Revolução Industrial e Segunda Guerra Mundial. Com a sociedade dividida em classes, é preciso um modelo de educação que sirva para atender aos interesses de uma classe dominante. Nessa perspectiva, evidencia uma educação dicotômica: para ricos e pobres. Para os primeiros, formação intelectual e holística. Para o segundo, instrução mínima para aprendizagem de um ofício, de uma profissão, ou seja, formação para o trabalho manual.

A falta de oportunidades e acesso à educação e a outras políticas públicas para as pessoas das camadas sociais em vulnerabilidade econômica é histórica e não dá para pensarmos nesse processo educativo que foi negado como algo natural.

Nesse processo, o homem do campo encontra-se inserido e oprimido, mas não usufrui efetivamente das políticas, pois este não teve a oportunidade de acesso e permanência na escola. Tendo em vista que o campo é tratado com descaso pela classe dominante que produz uma ideologia dominante e assim é visto de uma forma generalizante como lugar de atraso e de produção de alimentos para sustentar a cidade.

Historicamente, a educação do campo foi marginalizada e tratada com descaso. Se quer a Educação para as escolas do Campo foi mencionada nas constituições de 1824 e 1891. A realidade brasileira era predominantemente agrária e o próprio Estado a serviço do modelo econômico vigente, o capitalismo, marginalizou o campo e os sujeitos oferecendo uma formação para qualificar o homem e a mulher do campo para o mercado de trabalho.

O território campesino por muito tempo foi marginalizado pelo Estado e pela aristocracia agrária. Este espaço geográfico era visto apenas como um lugar de produção de alimentos e a força de trabalho dos camponeses e camponesas sustentavam este sistema, não havendo uma preocupação na instituição de políticas públicas para o campesinato para que depois os sujeitos pudessem fazer uma escolha entre morar no campo ou na cidade. A título de ilustração as palavras camponês e campesinato não são apenas um conjunto de letras, ambas representam e refletem a luta dos trabalhadores no Brasil que surgiram a partir da década de 1950. Segundo Pires (2012) a palavra camponês significa um lugar

social, a designação de um destino histórico e o próprio enraizamento do sujeito nas lutas dos trabalhadores e trabalhadoras do campo.

A preocupação mínima que o Estado Brasileiro terá com o campesinato se dará no século XX, devido os problemas emergentes nas cidades devido o êxodo rural provocado pela falta de acesso as políticas públicas no campo e a incipiente industrialização no país. Segundo Pires (2008):

A primeira referência à Educação como educação rural apareceu em 1923, nos Anais do 1º Congresso de Agricultores do Nordeste Brasileiro. Nesse momento surge o modelo de educação rural do patronato, o qual privilegiava o estado de dominação das elites agrárias sobre os (as) trabalhadores (as), principalmente para estabelecer a harmonia e a ordem nas cidades e elevar a produtividade do campo. Essa educação era destinada aos (as) menores pobres das regiões rurais e aos (às) das áreas urbanas que demonstrasse interesse pela agricultura [...] (PIRES, 2012, p. 82).

É nesse sentido que vai surgir o ruralismo pedagógico, com o discurso do colonialismo, a qual se pautava na defesa das virtudes campesinas para esconder a preocupação do esvaziamento populacional, os problemas sociais, ocasionados pelo inchaço das cidades e incapacidades do mercado de trabalho urbano absorver toda mão de obra disponível. A vinda do grande contingente rural para a cidade ameaçou de certa forma as elites dominantes, pois esse movimento esvaziou o campo e isso enfraquecia o “[...] patriarcalismo e a forte oposição, por parte dos agroexportadores, ao movimento progressista urbano” (PIRES, 2012, p.83).

O ruralismo pedagógico também conseguiu adesão nos movimentos sociais, políticos e culturais, como por exemplo, o movimento nacionalista e o movimento católico, os quais valorizavam a visão de que a origem da riqueza estava na produção agrícola e o Brasil tinha um destino econômico agropecuário (PIRES, 2012).

Entre as décadas de 30-50 do século XX, houve a consolidação do setor industrial no país, sendo a indústria um importante elemento para acumulação do capital. Nesse processo terá grandes reflexos na questão agrária. Quanto ao processo de industrialização, Rossi (2014) observa que:

A concentração de investimentos em determinadas áreas e regiões em detrimento de outras, pode ser lembrada como prática daquele período. As regiões Norte e Nordeste se especializam produtos primários, enquanto que as regiões Centro e Sul se especializam em atividades industriais, acentuando com esse processo as

disparidades regionais já existentes e as desigualdades econômicas e sociais (ROSSI, 2014, p. 44).

Esse contexto mencionado pelo autor é o período denominado Estado Novo. Tinha-se então altos índices de analfabetos no campo, diminuição da produção agrícola e de mão de obra, dada a migração dos camponeses para as cidades devido ao processo de industrialização no país. Assim “a Educação Rural passa a ser encarada como mecanismo de manutenção das relações de poder no campo” (ROSSI, 2014, p. 45).

Na década de 1950 surge a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR) e o Serviço Social Rural (SSR) na qual se reflete a orientação dos Organismos Internacionais (OI) em relação à Educação de jovens e adultos analfabetos no meio rural. Os projetos desenvolvidos pela CNER tinham como objetivos “[...] melhorar as condições de vida no campo nas áreas de saúde, trabalho e economia doméstica, além de preparar os filhos dos agricultores para a agricultura. No entanto, o CNER:

[...] acabou por reproduzir práticas de dominação tradicionais e não discutiu à raiz dos problemas da reforma agrária. Os entendimentos de desenvolvimento comunitário presente em tais programas se vinculam fortemente à política de internacionalização da economia brasileira e sua dependência aos interesses das grandes economias e suas empresas (ROSSI, 2014, p. 45).

A Educação Rural no contexto da história da Educação Brasileira foi promovida apenas para ajustar as políticas educacionais estabelecidas pelo projeto de Estado que era de modernizar o país por meio da implantação de indústrias afim também de diminuir as importações. Para constar, esse progressivo e crescente período de crescimento econômico no país se dá no período pós Segunda Guerra Mundial. Nesse processo o Estado estava cada vez mais presente, fazendo suas políticas de intervenção que culminasse principalmente para o desenvolvimento econômico.

Para contribuir com a qualificação dos indivíduos daqueles que trabalhariam na Indústria e no comércio, surge o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) e Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI). Os alunos dessas escolas que se tornaram paralelas ao sistema formal de Educação pagavam uma bolsa de estudo, que por ora não identifiquei o valor. Essa bolsa acabava sendo um atrativo para as camadas mais populares. Essas camadas conseguiam frequentar

apenas o ensino primário, pois tinham que trabalhar muito cedo e as escolas do SENAC e SENAI apareciam como panaceia para quem não tinha as condições de ingressar no ensino superior para se profissionalizarem. Quanto as classes média e alta, tinham uma formação diferente das classes populares, para estas havia possibilidades de ingressar no ensino secundário e médio e conseqüentemente no ensino superior, passar por tais processos formativos e adquirir diploma superior representavam status para a classe média e alta. (Rossi, 2014).

No início dos anos 60, será promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de nº 4. 024/61, onde a escola fundamental ficou sob responsabilidade dos municípios, o detalhe é que houve uma omissão por parte dos municípios, pois estes não dispunham de recursos suficientes para manterem as escolas. Se já tínhamos um sistema precário, com a falta de recurso empreendido para o funcionamento das escolas do campo, o trabalho docente desenvolvido nas escolas do campo funcionava em péssimas condições e a forma como estas eram administradas ficou subordinadas ao modelo urbano.

Em 1964, com o chamado golpe militar ou de Estado, as políticas educacionais vão sofrer grandes modificações, educadores da Educação Popular como Paulo Freire⁴ entre outros vão ser exilados, pois estes com suas ideias de transformação da realidade por meio da educação, de certo modo ameaçava o governo da época. “Nesse período, em nome da “segurança Nacional” e do “progresso econômico desenvolvimentista” a educação se tornou categoria excludente e predominantemente propagandista de padrões urbanos como sendo sinônimo de “moderno” (ROSSI, 2014. p, 45-46).

O autoritarismo do golpe militar intensificou-se cada vez mais na década de 1970. Entretanto Rossi (2014, p. 46) destaca:

Perspectivas críticas começaram a influenciar a educação no campo através da educação popular, com as experiências na esfera da luta política, na Educação de Jovens e Adultos, exigindo maior comprometimento do Estado brasileiro com o campo. Essa discussão se acentua com a Constituição de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/1996 em que vai aparecer pela primeira no artigo 28 sobre a Educação Rural.

⁴ Paulo Freire, considerado o patrono da Educação brasileira, autor de vários livros, dentre eles destaca-se Pedagogia da Autonomia e Pedagogia do Oprimido pela editora Paz e Terra

É somente na LDB nº 9394/96 que se especifica um artigo sobre a oferta de educação para a população rural, embora a educação que se delineia no artigo 28 da lei mencionada em relação a educação do campo ainda não seja condizente com a educação pensada, dialogada e conquistada pelos movimentos sociais, especialmente pelos trabalhadores rurais sem terra.

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996).

Como se percebe, só pelo uso do conceito de Educação Rural, já vemos os reflexos da precariedade das escolas do campo, pois estas ainda possuem toda a organização política-administrativa baseada nas escolas urbanas.

As perspectivas críticas que vão influenciar um pensamento sobre Educação do Campo por meio da Educação Popular, observa-se na gestação do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra entre, tendo sua gênese em 1979, mas só tem sua consolidação e territorialização de 1985 até os dias atuais. Os seus membros queriam participar de uma organização que possibilitasse lutar pelos seus direitos e o que querem inicialmente é o direito pela terra para que possam nela cultivar, produzir e sobreviver com dignidade:

O MST nasceu da ocupação da terra e a reproduz nos processos de espacialização e territorialização da luta pela terra. Em cada Estado onde iniciou sua organização, o fato que registrou o seu princípio foi a ocupação. Essa ação e sua reprodução materializam a existência do movimento, iniciando a construção de sua forma de organização, dimensionando-a (FERNANDES, 2000, p. 17)

A ocupação para os Sem Terra é o espaço de luta e resistência. É a ocupação que estabelece a cisão entre o latifúndio e o assentamento representando a fronteira entre o sonho e a realidade construída no enfrentamento cotidiano com os latifundiários e o Estado. É um dos Movimentos que mais resiste frente a concentração latifundiária e contra a exploração que marcam uma luta histórica na

busca contínua da terra e do trabalho. Desse modo atuou fortemente e hoje com menos força, mas até o início dos anos 2000 pressionava os governos estaduais e federais, pois é o movimento que mantém diariamente a questão agrária na pauta política (FERNANDES, 2000).

E qual o interesse desse Movimento pela Educação, já que sua reivindicação junto o governo era pela Reforma Agrária? Rossi (2014) responde que:

O tema da educação começou a despertar a atenção do movimento já que uma pesquisa realizada em 1994 e 1995 nos assentamentos e acampamentos do MST mostrou que 29% da população era analfabeta; 1,6% das crianças terminavam o ensino fundamental e 70% dos jovens e adultos não tinham condições acessíveis à escola. Em 1987 foi realizado o primeiro seminário Nacional de Educação, no Espírito Santo com o tema 'o que queremos com as escolas dos assentamentos' (ROSSI, 2014, p.47).

Devido a problemática do analfabetismo e falta de acesso a escolas nos acampamentos e assentamentos, o MST cria o seu setor de Educação para lutar em prol de escolas para as crianças entendendo que a reforma agrária não é somente a luta por um pedaço de terra. “Na realidade o objetivo também é a garantia dos direitos sociais e dentre eles o direito a Educação que fora negado historicamente a população do campo” (ROSSI, 2014, p.47).

Nesse movimento de luta e reivindicação pela Reforma Agrária está implicado a luta por outros direitos sociais como a Educação. E nessa luta por uma educação nos assentamentos e acampamentos situados no campo, há a mudança do conceito “Rural” para Campo, pois o MST entende que, a Educação Rural não contempla a forma de organização, cultura e identidade das populações camponesas, pelo contrário, ela reforça uma formação excludente e quando inclui é para adequar e qualificar o sujeito para que este seja cada vez mais explorado pelo capital vendendo a sua força de trabalho. Em resumo, a educação rural é um modelo ultrapassado em que o processo formativo e a base dessa formação não é discutido no coletivo, é levada para o campo como pacote pronto em que as pessoas fazem uso dela sem sequer questionar e os movimentos sociais contrapõem esse modelo, serve para o homem e a mulher do campo justamente pela força ideológica embutida nele.

2.2. POR UMA EDUCAÇÃO NO E DO CAMPO

A luta das populações do campo não é apenas por uma construção física de escola no espaço rural, mas da participação legítima dos seus sujeitos na consolidação de um projeto educacional que tenha fundamentos e princípios que respeitem os sujeitos sociais presentes no espaço campesino com o entendimento de que essa reivindicação não é esmola, mas um dever do Estado em reparar essa dívida histórica. Parte da música de Gilvan Santos ilustra bem isso.

Não vou sair do campo Pra poder ir pra escola/ Educação do campo/
É direito e não esmola/ O povo camponês /O homem e a mulher /O
negro quilombola/ Com seu canto de afoxé/ Ticuna, Caeté
/Castanheiros, seringueiros/ Pescadores e posseiros /Nesta luta
estão de pé. (Gilvan Santos).

O trecho da música de Gilvan Santos, “Não vou sair do campo”, expressa bem o que as populações campesinas querem, que é lutar por uma escola no/ do campo, pois sabem que são sujeitos de direito no sentido de acessar a educação no lugar onde vivem, desde a sua participação, respeitando as culturas locais e necessidades humanas essenciais e, para isso, a participação dos sujeitos campesinos na construção de uma escola que se pretende implantar no campo é fundamental. Caldart (2004) destaca:

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. 12)

A escola pela qual o Movimento por uma Educação do Campo luta, compreende desde a Educação Infantil ao ensino superior. Diferente do Estado que oferece precariamente apenas o ensino primário e as vezes o secundário.

Pensar a Educação do Campo, implica voltar-se para a realidade da classe trabalhadora do campo, ou seja, é de suma relevância pensar a totalidade dos processos sociais e históricos no qual o homem e a mulher do campo foram submetidos. Nessa perspectiva, é preciso pensar as lutas sociais, a saúde, a educação, a agenda política quanto a questão agrária.

O debate sobre Educação do Campo conforme Caldart (2004) assume uma visão de totalidade, que inclui a materialidade da existência, as lutas sociais, os problemas, a cultura produzida no campo entre outras, defendendo a superação da

dicotomia campo x cidade. Outra matriz de pensamento está posta sobre essa questão em que o campo e a cidade devem ser vistos dentro do princípio de igualdade social e da diversidade.

No contexto originário da Educação do Campo, Caldart (2004) destaca elementos principais que vão suscitar a discussão por uma Educação do Campo que são a pobreza gerada no campo, o modelo capitalista de agricultura, o agronegócio, degradação da qualidade de vida, aumento da desigualdade, exclusão, a falta de políticas públicas que garantam o acesso à Educação e a escola para os trabalhadores do campo, a luta pela terra e pela reforma agrária. O debate em torno da proposta por uma Educação do Campo deve prioritariamente discutir sobre os processos de formação humana baseados no parâmetro de um ser humano concreto e historicamente situado, sem perder de vista a referência de campo e das lutas sociais.

Vale lembrar que a Educação do Campo vive em oposição e em contradição ao capitalismo que implantou ou levou para o campo um modelo de agricultura excludente, gerando pobreza e desigualdade social no espaço ocupado pelos sujeitos. A primeira traz para o debate essa questão, possibilitando que o sujeito seja consciente dessa relação enquanto que a educação rural tenta ocultar, pois é mais fácil escamotear as relações de contradições para que o sujeito sirva aos interesses do capital. Os interesses do capitalismo são os mais diversos possíveis. Faz com que os sujeitos neguem a luta de classe condenando qualquer forma de organização e luta social, transformar o trabalhador em mercadoria quando este vende sua força de trabalho.

Construir um projeto de escola do e no campo possui os seus desafios, dentre eles podemos destacar a construção da práxis, que requer um avanço na perspectiva teórica e de projeto para assim dar um passo qualitativo na luta e nas práticas pedagógicas produzidas até o momento e construir um paradigma contra hegemônico. Trata-se de “[...] produzir *teorias*, construir, consolidar e disseminar nossas *concepções*, ou seja, os conceitos, o modo de ver, as ideias que conformam uma interpretação e uma tomada de posição diante da realidade que se constitui pela relação entre campo e educação (CALDART, 2004, p. 11). Para afirmação e reafirmação dessa proposta de Educação do Campo, precisa-se de sujeitos éticos-políticos e comprometidos que percebam as contradições entre a escola que o governo oferece para o campo e a educação do campo pensada, dialogada e

construídas com os sujeitos. Notadamente que os sujeitos educadores, especialmente, desse projeto de escola do/no campo precisam ter essa percepção. Para isso, é fundamental que tenham ou formem sua identidade nessa perspectiva ética e política com a educação do Campo para agir em prol de mudanças na realidade, embora os mecanismos de coerção se façam presentes para inibir a atuação daqueles que querem minimamente transformar a realidade ou a comunidade por meio da Educação.

2.3. O PAPEL DOS MOVIMENTOS SOCIAIS POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO

No tocante a questão sobre Educação do Campo, não podemos restringi-la apenas ao espaço formal de educação. Nessa discussão cabe muito bem lembrar o papel dos movimentos sociais que assumiram a luta dos trabalhadores e trabalhadoras camponesas do Brasil, por uma Educação do campo que seja digna e que valorize os sujeitos situados no território rural. Assim é quase impossível pensar a Educação do Campo desvinculada dos movimentos sociais, até porque a Educação do Campo foi pensada a partir da organização dos movimentos sociais, tendo em vista de que a Educação oferecida nas escolas do Campo era levada para os sujeitos e não construída com a participação destes, tomando como ponto de partida o lugar enquanto espaço de trabalho, saberes, cultura e vida. A intencionalidade da Educação do campo perpassa a ideia de apenas ensinar o indivíduo a ler e escrever, nesse sentido a Educação do Campo constitui-se também um ato político. Por isso de acordo com Caldart:

O vínculo da Educação do Campo com os movimentos sociais aponta, [...] para algumas dimensões da formação humana que não podem ser esquecidas em seu projeto político pedagógico: pensar que precisamos ajudar a educar não apenas trabalhadores do campo, mas também lutadores sociais, militantes de causas coletivas e cultivadores de utopias sociais libertárias (CALDART, 2004, p.31).

Diante disso, nota-se que a Educação do Campo e movimentos sociais não pode ser visualizados separadamente e é nessa perspectiva que a Educação do campo consegue diferenciar-se da educação rural, pois os sujeitos organizados pensam e constrói a educação que necessitam e que por muito tempo foi negada a essa parcela residente no campo, “[...] no período anterior a 1998, o Estado Brasileiro considerava a educação para as populações do campo apenas numa ótica instrumental, assistencialista ou de ordenamento social, ou seja, era a educação denominada rural” (PIRES, 2012, p. 81). A partir de 1998, como veremos mais

adiante, os movimentos sociais, como o Movimento dos Sem Terra, começaram a mostrar as suas experiências nos acampamentos para as universidades e com isso começou-se um debate que levava em consideração as demandas, os desafios, dificuldades e a própria participação de homem e da mulher do campo no seu processo educativo.

Assim indagamos qual a relação dos movimentos sociais com a Educação? A resposta parece simples e óbvia, porém nem sempre somos capazes de estabelecer tal relação. Entendemos que o principal objetivo da educação é o da formação humana e os movimentos sociais estão para agir e lutar a fim de assegurar os direitos mínimos para que o homem e a mulher na sociedade vivam de forma mais digna. Nessa perspectiva:

Os movimentos sociais sabem que a educação é um ato que ocorre no cotidiano da vida, que atua no indivíduo como verdades, valores, princípios etc., que orientam sua postura social e política [...] eles reconhecem o papel ideológico da educação, seja informal, formal e não-formal, por exercerem sobre o indivíduo influências em sua subjetividade (BORGES; VILHENA, 2013, p. 25).

Nessa direção, os movimentos sociais, especialmente o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, entendem que a educação é bem como sua luta é um ato político e que os sujeitos se apropriando dela de forma consciente e crítica podem levar a sua emancipação para que os sujeitos do campo possam efetivamente lutar por moradia e escola, mas também pela terra.

2.4. O CAMPO: UM TERRITÓRIO EM DISPUTA

O meio rural e os seus sujeitos já foram marginalizados, relegados e esquecidos pelo Estado. Hoje, os sujeitos desse território ainda não são vistos com um olhar especial no que concerne a garantia dos seus direitos enquanto cidadãos. Mas o espaço em si, é um território disputado pela indústria ligada ao governo, que atende aos interesses do capital. Vale lembrar que, o latifúndio já foi com mais intensidade o grande opositor da Agricultura Familiar e camponesa. Essa agricultura a qual os empresários muitas vezes chamam de arcaicas por não depender dos insumos das grandes indústrias é resistente e se mantém na luta para não perder espaço para o modelo do agronegócio.

[...] no início do ano 2000, verifica-se, por exemplo, entre os militantes do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST) e da Via Campesina um deslocamento de seus opositores: cada vez

menos o adversário aparece como sendo o latifúndio e cada vez mais é o agronegócio. Esse deslocamento traz consigo novas vertentes: à crítica a concentração fundiária soma-se a denúncia do próprio cerne do agronegócio, sua matriz tecnológica. Assim surgem críticas ao uso de sementes transgênicas, ao uso abusivo de agrotóxicos, à monocultura. Ao modelo do agronegócio passa a ser contraposto o modelo agroecológico, pautado na valorização da agricultura camponesa e nos princípios da policultura, dos cuidados ambientais e do controle dos agricultores sobre a produção de suas sementes. (LEITE; MEDEIROS, 2012, p. 85)

Nessa perspectiva, o agronegócio é excludente, o qual gera miséria do ecossistema, a desigualdade social no campo, a exploração e concentração do poder político e econômico nas mãos de poucos. Para Pires (2012, p. 41) a diferença entre o agronegócio e a Agricultura familiar ou camponesa são bem distintas, “[...] revelam uso distintos dos territórios. Enquanto para o campesinato a terra é lugar de produção, de moradia e de construção da sua cultura, para o agronegócio a terra é lugar somente de produção de mercadorias do negócio”.

Como vimos, o campo é um lugar de disputa entre a agricultura familiar, agronegócio e o latifúndio. Então, falar de campo implica também a territorialidade. Territórios são espaço de ações e de poderes. “Os territórios usados são objetos e ações, sinônimos de espaço humano, espaço habitado. O território só se torna um conceito utilizável para análise social quando é pensado a partir do seu uso, a partir do momento em que o pensamos juntamente com aqueles atores que dele se utilizam” (PIRES, 2012, p.38).

O conceito de agricultura familiar que vem parecendo repetidamente nesse tópico “corresponde a formas de organização da produção em que a família é ao mesmo tempo proprietária dos meios de produção e executora das atividades produtivas” (NEVES, 2012, p. 32). Considerando as divergências dos dois modelos em disputa no campo, nota-se que os agricultores familiares gerenciam os modos de produção na sua propriedade, preservando as sementes crioulas e usando meios alternativos, defensivos naturais, para não agredir a terra, pois é dela que os sujeitos tiram o seu sustento, portanto significa vida para aqueles que dela sobrevivem, enquanto o modelo do agronegócio incentiva a desertificação, a monocultura e defensivos químicos que empobrecem o solo.

Nesse processo, quando os sujeitos do campo e os movimentos sociais pensam na possibilidade de se construir uma escola do campo, implica também pensar na identidade da educação do campo e dos seus sujeitos para demarcar

também um território que é ocupado por gente que planta, come, que vive, que canta, que dança, mas que necessita também ser olhado enquanto sujeitos de direitos humanos.

2.5. OS SUJEITOS DO CAMPO

As populações que residem no campo são diversas. São sujeitos que produzem no interior do meio rural cultura e que são detentores de saberes da sua produção material. Assim, são sujeitos do campo os agricultores familiares, cuja família é o elemento fundamental nas unidades agrícolas, pautado na relação de parentesco e de herança existente entre seus membros. Segundo o estudo realizado por Pires (2012, p,50) “Os agricultores (as) familiares produzem cerca de 60% dos alimentos consumidos pela população brasileira”

O pescador (a) artesanal é aquele (a) que individualmente ou em regime de economia familiar, faz da pesca sua profissão habitual ou meio principal de vida.

Os assentados, são aqueles beneficiados pela reforma agrária. Segundo PIRES (2012) a criação e a consolidação dos assentamentos resulta na luta pela terra, em que participam diversos atores trabalhadores e trabalhadoras rurais, parceiros como Organizações não governamentais ligados à igreja católica, movimentos sociais.

Acampados da reforma agrária, são os sujeitos que ocupam espaços, principalmente no campo que se constituem em espaços de lutas para reivindicar a reforma agrária. Nesse movimento, o MST vêm montando acampamentos como forma de reivindicação pela terra.

Os trabalhadores (as) assalariados (as) rurais são os arrendatários, meeiros que não têm a posse civil da terra, mas que trabalham por um salário. Esse trabalhador não possuía nenhum direito trabalhista, nem proteção e amparo jurídico. É somente na constituição federal de 1988 que vai reconhecer o trabalhador rural tendo os mesmos direitos garantidos que o trabalhador urbano. (Art. 7º, I ao XXXIV)

Os Caiçaras, de acordo com Pires (2012) são agricultores e pescadores do litoral sul e sudeste que residem tradicionalmente em áreas de encontro entre os mares e a mata.

Os quilombolas, são grupos negros que vivem predominantemente em áreas rurais. Essas comunidades têm uma história de luta e liberdade, desde que seus antepassados foram trazidos da África como escravo. Pires (2012), lembra:

Os quilombos nasceram das lutas e das fugas dos escravos (as) negros (as) contra os fazendeiros rentistas e se constituíram em verdadeiras terras da liberdade e do trabalho de todos (as) no seio do território capitalista colonial. A sua criação foi importante não só como recurso útil para a sobrevivência física e cultural desses (as) escravos (as), mas acima de tudo, como instrumento de preservação da dignidade de homens e mulheres descendentes dos africanos traficados para o Brasil, que lutaram para reconquistar a liberdade[...] (PIRES,2012, p. 68).

Os extrativistas, onde os principais povos são babaçueiros, seringueiros, castanheiros e quebradeiras de coco, caboclos, e como a própria denominação sugere esses sujeitos vivem da extração artesanal no campo onde exploram as florestas e seringais de forma espontânea, não predatória e sustentável. A região onde essa atividade teve e ainda tem importância, é a Amazônia. E os Povos da floresta são os habitantes tradicionais da Floresta Amazônica, que são vistos como guardiães da natureza, na medida em que se busca estabelecer uma relação com a biodiversidade (PIRES,2012, p.75).

Observa-se que as populações e sujeitos como chamamos do campo são os mais diversos possíveis, que produzem modos particulares de sua existência, diferente do trabalho que estamos habituados a ver no perímetro urbano. Conhecer e reconhecer esses povos e a sua cultura é de fundamental importância para quem pretende, com eles trabalhar.

2.6. POSSIBILIDADES E RUPTURAS NAS ESCOLAS DO CAMPO

Uma escola situada no campo não significa que ela tenha seus referenciais da Educação do Campo. Há escolas no campo, mas que não trabalham nessa perspectiva da emancipação, da formação humana pautada na problematização e no diálogo. Sobre os referenciais da Educação do Campo, Caldart (2004) elenca três prioritários: tradição do pensamento socialista, envolvendo a relação entre educação e trabalho, Pedagogia do oprimido e as experiências de Educação popular, tendo como alicerce Paulo Freire e a Pedagogia do movimento, reflexão que se faz baseada na produção de experiências do próprio movimento. Nessa perspectiva, nem todas as escolas no campo fazem efetivamente Educação do Campo.

Temos como exemplo o Estado de Roraima, onde temos conhecimento da realidade das escolas do campo que em sua grande maioria funciona de forma precária no modelo multisseriado, em que duas ou mais séries/anos funcionam no mesmo espaço com único professor atendendo crianças/estudantes com idades

diferentes. Esse contexto aqui descrito já é um desafio, tanto para o professor quanto para os estudantes, pois não há na maioria das escolas um currículo e um calendário diferenciado no sentido atender de forma mais efetiva os sujeitos e a sua realidade.

A maioria dos estudantes contribuem no processo de cultivo e colheita, pois os pequenos agricultores se utilizam da agricultura familiar como forma de conseguir manter-se economicamente na propriedade rural, mas não há um calendário escolar diferenciado para que os filhos possam contribuir com seu trabalho no período da colheita por exemplo.

É preciso primeiramente romper com essa formação tradicional que ao invés de emancipar aliena o sujeito. Se a formação priorizar a formação humana e este sujeito tomar consciência do seu modo de agir de forma autônoma e responsável já é um avanço. Essa formação precisa também perpassar a formação do professor, pois é por meio dele e dos conteúdos que a formação dos sujeitos do campo será mediada. Há que se deixar de ensinar nas escolas das vicinais apenas português e matemática. É preciso ir além disso, pois nas demais ciências também se escreve e também se lê.

É preciso fazer um movimento inverso no processo educativo das escolas situadas nas vicinais e nos assentamentos. Os professores e comunidade precisam participar da construção de uma proposta educativa que tenha objetivos e finalidades, norteados por um referencial teórico que dê conta da formação dos sujeitos, e não apenas indicar ou eleger os conteúdos das disciplinas como o fazem nas reuniões pedagógicas no início do ano letivo. O movimento por uma educação no campo bate na tecla de que educação do campo se faz coletivamente. Conforme Caldart (2004, p.23) “trata-se de pensar a educação desde sujeitos concretos que se movimentam dentro de determinadas condições de existência em um dado tempo histórico”. E é nessa direção que acreditamos ser relevante refletir criticamente sobre as histórias de formação de professores do Estado de Roraima que são sujeitos reais que efetivamente participaram de dois processos formativos que aconteceram em tempos distintos, mas dada a conjuntura e o contexto se complementam e que foram fomentados pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária.

Como bem se vê, as possibilidades são muitas para as escolas do campo, mas antes de qualquer mudança é preciso superar as práticas arraigadas instituídas

nas escolas do campo que priorizam apenas o ensinar a ler, escrever e contar/somar. É de fundamental importância que os sujeitos aprendam a pensar, a pensar sobre sua realidade, sobre seu contexto e neste sentido ao evidenciar problemas, dificuldades e perspectivas que aprenda a problematizar essa realidade. Ghedin (2012) salienta que:

A perspectiva da problematização é fundamental para a formação humana por nos pôs diante da possibilidade de ampliar nossos níveis de consciência, especialmente a consciência do contexto social em que nos inserimos, pois é ela que nos faz reagir com ações interventivas. Desse modo sem problematizar a realidade não há como ampliar nossa consciência de seu contexto, especialmente porque são as nossas ações que indicam o nosso grau de consciência das coisas, portanto, é a existência que determina nossa consciência do mundo e não o contrário (GHEDIN, 2012, p. 33-34).

No que se refere a problematização o autor nos fala da tomada de consciência sobre o contexto social. A medida que vamos desvendando, criticando, observando as relações de contradição, e problematizando a realidade, o ato de se incomodar nos faz agir e reagir no intuito de melhorar ou de pelo menos minimizar os problemas existentes.

Observamos de um modo especial que a escola além de possibilitar os conhecimentos históricos por meio dos conteúdos, deve também valorizar os saberes empíricos dos estudantes das escolas do campo vinculando-os no processo educativo. Se nesse processo, Educação do Campo não se desvincula da categoria trabalho e por consequência a práxis, as escolas poderiam se apropriar dessa dimensão discutindo teoricamente e na prática sobre as vivências que os estudantes tem acumulados e adquiridos na propriedade. Nesse sentido, propomos aqui a discussão da agroecologia nas escolas que assim como a Agricultura familiar, contrapõe o modelo do agronegócio.

Se a perspectiva é dar as condições para que os camponeses não saiam do campo, é preciso propor alternativas para que ele faça a escolha de viver na vicinal ou no assentamento, mas que permaneça com condições dignas e que tenha oportunidade de se aperfeiçoar enquanto agricultor, dominando não só na prática, mas também na teoria os fenômenos que acometem o ecossistema. A priori, a agroecologia constitui

[...] Um conjunto de conhecimentos sistematizados, baseados em técnicas e saberes tradicionais que incorporam princípios ecológicos

e valores culturais às práticas agrícolas que, com o tempo, foram desecologizadas e desculturalizada pela capitalização e tecnificação da agricultura. (LEFF APUD UBUR E TONÁ, 2012, p. 57).

Há um debate sobre a Agroecologia⁵ em diferentes abordagens enquanto um movimento social e acima de tudo como ciência. Trazemos isso à tona porque entendemos também que alimentação é um ato político. Nós fazemos a escolha de comer ou não venenos que estão “ocultos” nos insumos vendidos pelas empresas do agronegócio. Nessa direção, o estudante, o homem e a mulher do campo precisam saber que existem agricultura alternativas e que acabam consistindo em movimentos contestatórios ao modelo dominante de produção que alimenta e “envenenam” milhares de pessoas pelo mundo, especialmente no Brasil, pois muitos agrotóxicos que têm sua venda proibida em alguns países são vendidos legalmente no Brasil.

Apresentamos como possibilidades e isso não é novidade para aqueles engajados no debate sobre a Educação do Campo a Metodologia da Pedagogia da Alternância, no qual possui uma perspectiva transdisciplinar onde a práxis também se faz presente. Nessa estrutura a relação teoria e prática estão constantemente dialogando, tendo em vista que o tempo escola e o tempo comunidade onde os estudantes desenvolvem atividades na respectiva propriedade juntamente com os seus instrumentos, possibilitam uma reflexão da prática mediados pela teoria.

A educação do campo enquanto um paradigma de educação que se contrapõe ao modelo da educação rural, pensa um projeto político pedagógico diferenciado utilizando metodologias próprias como resultado das experiências dos movimentos sociais, como o MST, valorizando os saberes locais da população campesina que é diversa. Ao pensar na formação dos sujeitos, a educação do campo também está engajada na formação de professores e educadores do próprio campo afim de que possam colaborar efetivamente com a formação dos outros sujeitos. Nesse sentido, há de se pensar numa identidade construída

⁵ Essa discussão pode ser aprofundada por CAPORAL, Francisco Roberto, engenheiro agrônomo que discute o conceito atualmente. Agroecologia é uma ciência do campo da complexidade, que busca superar os enfoques cartesianos, reducionistas, e adota um enfoque sistêmico e uma abordagem holística. Nada disso é novo. Apenas recalamos aqui para tentar refutar alguns argumentos que afirmam que a Agroecologia é uma prática ou um movimento social. Agroecologia é uma ciência ela não pode ser uma prática. Na verdade, como visto antes, ela nos oferece ferramentas para a construção de agroecossistemas mais sustentáveis, logo nos dá as bases para muitas práticas que podem ser bastante diferenciadas. Muitas delas podem ser estritamente técnico-agronômicas, mas outras podem ser de outra natureza: sociais, culturais, políticas, etc.

individualmente enquanto povo do campo, mas também pensar no cultivo da identidade do professor que atua no campo.

A identidade do professor do campo se constrói individualmente e coletivamente. Para isso o professor precisa ter consciência do contexto histórico, social, político e cultural das relações sociais a qual é submetido para que possa transformar essa realidade que é dinâmica, mas que está sob dominação do capital. Sem esse conhecimento da realidade que é dialética há pequenas chances de contribuir criticamente com o cultivo das identidades dos seus pares e principalmente da sua identidade de professor do campo.

Notamos na gênese da educação do campo que esta foi pensada e reivindicada pelos movimentos sociais em parceria com as instituições de ensino. No entanto, no estado de Roraima, o movimento foi inverso, pois são as instituições que reivindicaram um projeto de ensino para o campo. A título de ilustração, a Universidade do Estado do Amazonas e Universidade Estadual de Roraima em parceria com o PRONERA contribuiu com a formação de dezenas de agricultores e assentados do Estado de Roraima e para que o curso tivesse o êxito mínimo esperado, as instituições mencionadas fizeram o possível para que os estudantes/agricultores obtivessem uma formação profissional para se tornarem efetivamente professores do campo

No próximo capítulo abordaremos os processos formativos possibilitados pelas Universidades do Estado do Amazonas e Universidade Estadual de Roraima entre os anos de 2004-2015, aos agricultores e assentados de Roraima com o objetivo de formar professores do campo.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO PROFESSOR DO CAMPO EM RORAIMA

Entendemos por formação de professores os processos educacionais formais, adquiridos a nível de licenciatura no contexto das universidades. Vamos aqui, de um modo geral, apresentar as políticas de formação de professores e como elas foram pensadas para quê e para quem. Falaremos também da formação inicial⁶, de professores especificamente do curso Normal Superior convênio UEA/INCRA/PRONERA e da formação contínua⁷, especialização em Educação do Campo e Suas Metodologias de Ensino convênio UERR/CNPQ/INCRA/PRONERA para em seguida analisar os dados da entrevista realizada com os egressos participantes desses dois processos formativos, afim de saber quais as contribuições da formação de professores na construção de sua identidade ético e política com a Educação do campo. Nesse sentido, pretende-se fazer uma discussão, a luz de Duarte (2001), Maués (2003), Caldart (2004), Pimenta (2006), entre outros, observando pontos de convergência e divergências entre as ideias discutidas. Acreditamos que as discussões explicitadas no texto ajudam-nos a pensar sobre a formação de professores, especialmente sobre a formação do professor do Campo, observando como a formação pensada pelo Estado permeia os discursos e como esta influencia na formação da identidade do professor do campo.

3.1. CONTEXTO DA FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES DO CAMPO: CURSO NORMAL SUPERIOR E O PRONERA

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, é o resultado do reconhecimento da Educação do Campo nas áreas de assentamento e este surge como possibilidade de acesso e direito a educação reivindicada pelas lutas dos movimentos sociais. Para que possamos entender mais sobre essa política

⁶ A formação inicial é o processo formativo que prepara e diploma o ser humano para desempenhar determinada profissão.

⁷ Entendemos por formação contínua aquela que se realiza em diferentes processos do trabalho docente após a formação inicial como por exemplo a participação em reuniões pedagógicas, construção de planos e projetos de ensino, realização de cursos, inclusive especialização que visam a melhoria do trabalho docente entre outras

de formação dos sujeitos da Reforma Agrária, contextualizarei os antecedentes que possibilitaram a criação do PRONERA.

É no ano de 1997, durante um encontro de educadores e educadoras da Reforma Agrária- ENERA, resultado da parceria do grupo de trabalho de apoio a reforma agrária e o movimento dos trabalhadores Sem Terra-MST, representado pelo seu setor de educação e o Fundo das nações unidas para a Infância, UNESCO e Confederação Nacional dos Bispos do Brasil-CNBB, os seus participantes apresentaram as experiências formativas e educativas do MST, onde esse momento tornou-se também um espaço de reivindicação e luta pelo acesso e direito de estudar no campo. Segundo o manual de operações do PRONERA (BRASIL, p. 13, 2004) “os participantes concluíram ser necessário uma articulação entre os trabalhos em desenvolvimento, bem como sua multiplicação dada as demandas dos movimentos sociais por educação no meio rural [...]” tendo em vista a situação precária das escolas situadas no campo e a ausência de políticas específicas no Plano Nacional de Educação.

Após o encontro do 1º ENERA, no mesmo ano, representantes de universidades como a Federal do Rio Grande do Sul e a Universidade de Brasília reuniram-se para discutir a participação das instituições de ensino superior no processo educacional nos assentamentos. Após verificar as possíveis linhas de ação, decidiu-se naquele momento, priorizar a questão do analfabetismo de jovens e adultos sem deixar de dar apoio às outras modalidades de ensino, como o Ensino Superior e a formação em nível técnico.

Nesse processo, jovens e adultos incluindo homens e mulheres agricultores e agricultoras tem a oportunidade de diminuir as distâncias da falta do não saber entre o conhecimento sistematizado a partir das suas próprias vivências e da relação do trabalho que possuem com a terra.

O Pronera, como foi mencionado anteriormente, significa Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária e nasce enquanto programa no ano de 1998 como resultado das lutas dos movimentos sociais e sindicais de trabalhadores do campo que reivindicavam naquele ano o direito a educação com qualidade social. (BRASIL, p, 9, 2004). Anos mais tarde, o Pronera, enquanto política pública da Educação do Campo, foi instituído pelo Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010.

De acordo com a proposta do manual de operações do referido programa, o PRONERA tem como objetivo geral Fortalecer a educação nas áreas de Reforma

Agrária, coordenando projetos educacionais, utilizando metodologias voltadas para a especificidade do campo, tendo em vista, contribuir para a promoção do desenvolvimento sustentável. E como objetivos específicos:

Garantir a alfabetização e educação fundamental de jovens e adultos acampados (as) e/ou assentados (as) nas áreas de reforma agrária;
Garantir a escolaridade e a formação de educadores(as) para atuar na promoção da educação nas áreas de reforma agrária;
Garantir a formação continuada e escolaridade média e superior aos educadores (as) de Jovens e Adultos – EJA – e do ensino fundamental e médio nas áreas de reforma agrária;
Garantir aos assentados (as) escolaridade/formação profissional, técnico-profissional de nível médio e curso superior em diversas áreas do conhecimento;
Organizar, produzir e editar os materiais didáticos-pedagógicos, necessários a execução do programa;
Promover e realizar encontros, seminários, estudos e pesquisas em âmbito regional, nacional e internacional que fortaleçam a Educação do Campo (BRASIL, 2004, p. 15).

Além de possibilitar e construir conhecimento sistematizado junto aos agricultores e agricultoras não letrados, aos que precisam de formação técnica e ensino superior, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária-PRONERA enquanto política pública do campo, tem todo o seu trabalho orientado por princípios políticos-pedagógicos a saber: inclusão, participação, interação e multiplicação.

Inclusão- indicação de demandas educativas, a forma de participação e gestão, cujos projetos devem ampliar o acesso à educação como direito social para a construção da cidadania.

Participação – a indicação de demandas educativas é feita pelas comunidades das áreas de Reforma Agrária que, juntamente com os parceiros, tomam decisões e acompanham a execução dos projetos.

Interação – são as ações realizadas com as diversas parcerias, órgãos governamentais, instituições públicas de ensino, movimentos sociais onde os sujeitos, por meio da educação continuada, da profissionalização do campo, estabelecem uma permanente relação entre si.

Multiplicação – é a ampliação não só do número de pessoas alfabetizadas e formadas em diferentes níveis de ensino, mas também do número de educadores/as, técnicos/as nas áreas de Reforma Agrária. (BRASIL, 2004, p. 18,).

Os sujeitos que têm acesso a política do PRONERA são jovens e adultos dos projetos de assentamentos criados pelo Instituto Nacional de colonização na

Reforma Agrária-INCRA ou órgãos estaduais de terras desde que estes tenham parcerias com o INCRA. No que se refere a educação de jovens e adultos, o Pronera trabalha via projetos de alfabetização e Ensino Fundamental nos assentamentos ou acampamentos e para atender as demandas do território campestre, atua por meio de projetos que objetivam a formação técnica e superior dos educadores dos assentamentos e acampamentos. (BRASIL, 2004 p.17).

Conforme o II Relatório de pesquisa Nacional sobre Educação na Reforma Agrária-Pnera, realizada entre 2012-2013, a coordenação nacional juntamente com a estadual do Pronera, levantaram dados dos cursos demandados ao Pronera desde a sua criação, enquanto programa, entre os anos de 1998-2011. No relatório consta que foram realizados 320 cursos do Pronera, por meio de 82 instituições de ensino em todo país, sendo 167 de EJA fundamental, 99 de nível médio e 54 de nível superior. (BRASIL, 2015, p.22)

É importante ressaltar que o princípio fundamental para realização de ações do Pronera é a parceria. E é nesta condição, Segundo Tavares (2004), que a Universidade do Estado do Amazonas, por intermédio da Escola Normal Superior elaborou um projeto de formação de professores do campo, para professores, filhos de assentados e assentados a fim de atender os desafios enfrentados nas escolas no interior dos Estados do Amazonas e Roraima. Nesse sentido o Convênio UEA/INCRA/PRONERA atendeu 13 projetos de Assentamentos tanto do Estado de Roraima, quanto do Amazonas. Segundo Tavares (2008) o convênio UEA/INCRA/PRONERA aprovado pelo Pronera nacional tem como objetivo geral:

Proporcionar aos agricultores e seus filhos os instrumentos necessários que favoreçam interpretar o mundo, conjugando o processo educativo com os interesses e condições de vida dos trabalhadores, com vista à formação de sua cidadania, por meio da formação acadêmica no curso Normal Superior.

E como objetivos específicos:

Qualificar os 200 educandos do projeto para atuarem em áreas do campo, em especial nos projetos de assentamentos do Estado de Roraima e do Estado do Amazonas;
Intensificar o domínio do saber científico estabelecendo relações de conteúdos das disciplinas com a realidade, permitindo uma melhor compreensão e atuação no mundo em que vivem;
Promover a elevação da escolaridade dos educandos do projeto;
Gerar reflexão do educando sobre sua vida e seu papel enquanto sujeito social;

Oportunizar o debate sobre a formação e professores do campo;
Consolidar a reflexão da práxis pedagógica dos discentes e docentes do campo. (BORGES APUD TAVARES, 2008, p. 73).

Com a aprovação do referido projeto, diversos sujeitos tiveram a oportunidade de fazer um curso Superior para atuarem nos projetos de assentamentos ou de se realizarem enquanto profissionais como apontou a pesquisa realizada por Tavares (2008)⁸ como veremos mais adiante.

A população que reside no campo já é historicamente excluída e marcada pela falta de políticas públicas que atendam aos interesses e especificidades dos sujeitos que residem no campo. Foi por política pública do Pronera que inicialmente visou diminuir o analfabetismo de jovens e adultos que residiam no campo e previa também a formação superior de educadores e educadoras do campo, que 200 pessoas adquiriram formação inicial por meio do convênio entre a Universidade do Estado do Amazonas- UEA/INCRA/PRONERA. Essa formação tinha uma especificidade, formar o homem e a mulher do campo ou os filhos destes para atuar nas suas comunidades de origem, tendo em vista a carência de professores com formação para atuar nas áreas de assentamento dos estados de Roraima e Amazonas.

O curso garantiu a formação de duzentos 200 homens e mulheres dos Estados do Amazonas e Roraima. Os dois estados nesse processo formativo, foram parceiros pois o recurso financeiro para desenvolver o projeto veio pelo INCRA-Roraima e a instituição de ensino superior convidada a realizar a formação de professores, localizava-se no Amazonas.

Nessa perspectiva a formação tinha toda uma discussão voltada para o campo, ou seja, o curso Normal Superior convênio UEA/INCRA/PRONERA, objetivava formar sujeitos críticos reflexivos, capazes de produzir intelectualmente e atuar no campo.

A forma de seleção para ingresso dos alunos deu-se por meio de um vestibular e na época, as inscrições foram feitas nas unidades do INCRA. Em Roraima, a prova de seleção foi aplicada nos municípios de Rorainópolis, localizado na região sudeste do estado e os alunos, hoje professores, de Caracaraí, Bonfim,

⁸ O Pronera como política para a educação do campo (2008) In. O Voo da Borboleta: Interfaces entre educação do campo e educação de jovens e adultos. Pesquisa realizada com os participantes do Curso Normal Superior (Convênio UEA/INCRA/PRONERA).

Mucajaí, Alto Alegre, Cantá, Iracema, Normandia e Boa Vista realizaram a prova na capital roraimense, Boa Vista

Aos alunos foram informados que o curso custearia todas as despesas, incluindo desde o material didático, alimentação, estadia (alojamento) e passagens. A princípio, a formação na universidade estava atrelada á cidade de Manaus, devido a Escola Normal Superior da UEA está localizada na capital amazonense.

O curso Normal Superior, Convênio UEA/INCRA/PRONERA foi organizado de forma modular, e este consistiu em 8 módulos distribuídos no período de férias nos meses de janeiro, fevereiro e julho entre os anos de 2004 -2008. O primeiro módulo iniciou-se em julho de 2004 estendendo-se até meados de agosto do referido ano. A demanda de alunos formaram quatro turmas, duas de alunos oriundos do Amazonas e duas de Roraima.

Foram trinta e cinco (35) dias de novidades, dificuldades e desafios. Primeiro, a entrada na universidade foi algo quase que surreal, pois muitos de nós não tínhamos condições financeiras para se deslocar até a cidade para adquirimos um curso superior. Em segundo, a maratona de estudos nesse período era em tempo integral, muitas leituras e dificuldades em compreender e interpretar os textos, ou a teoria como chamávamos, também o desafio de conviver com pessoas diferentes, de diversas regiões do Amazonas e de Roraima e por último, o fato de estar distante dos familiares.

Após passarmos por esse primeiro momento de aproximadamente trinta e cinco dias, retornamos para nossas casas com uma gama de conhecimentos apreendidos. E como ficaríamos em média quatro (04) meses em casa, a coordenação do curso previu atividades para que pudéssemos realizar nesse período. No que se refere a essas atividades, cada turma tinha um aluno bolsista para orientar e entregar os textos que deveriam ser lidos e suas ideias sistematizadas, e tais atividades deveriam ser entregues no módulo seguinte, o chamado tempo universidade. O curso Normal Superior Convênio UEA/INCRA/PRONERA teve como objetivo geral:

O curso Normal superior sob, a forma de licenciatura plena visa formar o profissional docente para atuar na Educação Infantil e das séries iniciais do ensino fundamental objetivando prioritariamente,

proporcionar ao educador a compreensão do processo histórico e ao acesso ao saber historicamente sistematizado.

Os objetivos específicos propostos pelo Curso Normal Superior foram:

Formar profissionais capazes de construir e reconstruir conhecimentos, contribuindo ao mesmo tempo para a criação de uma nova sociedade produtiva no âmbito científico-educacional;

Incentivar o trabalho indissociado entre ensino, pesquisa e extensão com um olhar para a solução dos problemas educacionais da região amazônica;

Ministrar cursos de grau superior, com ações especiais que objetivem a expansão do ensino e da cultura em todo o território do Estado

Realizar pesquisas e estimular atividades criadoras, valorizando o indivíduo no processo evolutivo, incentivando o conhecimento científico relacionado ao homem e ao meio ambiente amazônicos.

Percebe-se que o curso Normal superior tinha clareza em seus objetivos quanto a perspectiva formativa dos estudantes, primeiro formar professores licenciados para atuarem na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, possibilitando uma formação para que estes fossem capazes de construir conhecimentos por meio da pesquisa.

A composição curricular⁹ do curso Normal Superior fundamenta-se na legislação federal, particularmente no Decreto nº 3.276/99, na Resolução CNE/CP 2/2002 e na legislação interna, principalmente na Resolução nº 004/2004-CONSUNIV, que dispõe acerca de Diretrizes para a organização curricular dos cursos de graduação, de forma a garantir uma formação sólida do professor para atuar na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, conforme a seguir:

Tabela 1-Disciplinas da formação básica equivalentes a 36 créditos e 540 horas

Disciplinas	CR (Créditos)	CH (Carga horária)
Comunicação e expressão	4.4.0	60

⁹ Projeto político pedagógico do curso Normal Superior. Manaus, 2003.

Metodologia do Trabalho científico	4.4.0	60
Filosofia da Educação	4.4.0	60
Introdução a Sociologia	4.4.0	60
Sociologia da Educação	4.4.0	60
Antropologia e Educação	4.4.0	60
História da Educação	4.4.0	60
Saúde e Educação	4.4.0	60
TOTAL	36	540

Fonte: Arquivo pessoal, MONTEIRO, 2016

Tabela 2-Disciplinas de formação específica equivalente a 59 créditos e 960 horas

Disciplinas	CR (créditos)	CH (carga horária)
Psicologia da Educação I	4.4.0	
Psicologia da Educação II	4.4.0	60
Didática I	4.4.0	60
Didática II	4.4.0	60
Políticas públicas e Educação	4.4.0	60
Educação Ambiental	3.2.1	60
Fundamentos da Educação Infantil	4.4.0	60
Ed. Física na Ed. Infantil e séries iniciais do Ens. Fundamental	2.0.2	60
Teoria e prática da Educação Especial	3.2.1	60
Currículo e Ensino Básico	4.4.0	60
Arte na Ed. Infantil e séries Iniciais do Ens.	3.2.1	60

Fundamental.		
Ciências Naturais na Ed. Infantil e séries iniciais do Ens. Fundamental	4.4.0	60
História e Geografia na Ed. Infantil e séries iniciais do Ens. Fundamental	4.4.0	60
Língua Portuguesa na Ed. Infantil e séries iniciais do Ens. Fundamental	4.4.0	60
Matemática na Ed. Infantil e séries iniciais do Ens. Fundamental	4.4.0	60
Avaliação educacional	4.4.0	60
Total	59	960

Fonte: Arquivo pessoal, MONTEIRO, 2016

As disciplinas de formação profissional constituíram 26 créditos e 540 (quinhentos e quarenta) horas/aula e foram as seguintes:

Tabela 3- Disciplinas de formação profissional

Disciplinas	CR (Créditos)	CH (Carga horária)
Organização do trabalho pedagógico e organização escolar	3.2.1	60
Metodologia e prática de ensino de Língua Portuguesa	3.2.1	60
Metodologia e prática de ensino de Matemática	3.2.1	60
Metodologia e prática de ensino de História e Geografia	3.2.1	60
Teoria e Prática da Educação Infantil	3.2.1	60
Pesquisa e prática Pedagógica I-TCC	3.2.1	60
Metodologia e prática de ensino de	3.2.1	60

Ciências Naturais		
Pesquisa e prática Pedagógica II-TCC	5.2.3	120
TOTAL	26	540

Fonte: Arquivo pessoal, MONTEIRO, 2016

A partir das tabelas com as disciplinas ofertadas durante o curso, nota-se que o curso Normal Superior assegurou um amplo conhecimento para os estudantes em formação inicial, porém, como se tratava de uma formação para professores do Campo, é quase imperceptível em sua grade curricular disciplinas que convergem com a realidade campesina.

A coordenação pedagógica ao observar esse fato, de que muitas disciplinas não dialogavam com o contexto campesino, e nem mesmo alguns professores da instituição, pois não discutiam Educação do Campo, reconduziu o processo formativo, possibilitando leituras, encontros por meio de seminários para que os estudantes em formação compreendessem o contexto rural, seus limites e possibilidades. Nesse caso, segundo a professora Heloisa Borges¹⁰, numa fala proferida no dia 01 de setembro de 2016, na Universidade Estadual de Roraima, “Não foi só os alunos do Normal Superior que estavam em formação, os professores, enquanto coordenação também, pois aprendemos em comunhão com vocês”.

Além das disciplinas de formação básica, formação específica e formação profissional, havia também na proposta do projeto político pedagógico do curso Normal Superior os estágios profissionais, sendo estes: Estágio profissional I, a ser desenvolvido na Educação Infantil, Estágio Profissional II, desenvolvido no ensino Fundamental, estágio profissional III, realizado na Educação de Jovens de Jovens e adultos, mais as atividades complementares com carga horária de 200 horas de atividades que consistiam em participação em congresso, seminário, curso de extensão, monitoria, participação em projetos entre outros.

Um dado importante, que não pode ficar de fora desse trabalho, é que o curso iniciou na cidade de Manaus, especificamente na escola Normal Superior, e lá a formação ocorreu em apenas dois módulos para os alunos do Estado de Roraima,

¹⁰ Professora e coordenadora do Curso Normal Superior

pois havia por parte da coordenação uma preocupação com a identidade desse estudante, (futuro professor) em formação, haja vista que em Manaus a realidade do campo não era desvelada de fato, pois a discussão muitas vezes ficava apenas na teoria. Nesse sentido, no 3º (terceiro) módulo as duas turmas de Roraima tiveram as aulas do tempo Universidade na cidade de Rorainópolis. Ali, estávamos mais próximos do contexto campestre, observando, discutindo e compreendendo os dilemas das escolas situadas no campo, como mostra a fotografia abaixo em uma aula de campo na vicinal 01 do município de Rorainópolis na disciplina de Metodologia do Ensino de Ciências.

Figura 1- Estudantes dos municípios de Rorainópolis, São Luiz, São João da Baliza e Caroebe (turma 02)



Fonte: Arquivo pessoal, MONTEIRO, 2016.

É importante destacar que na disciplina de Pesquisa e Prática Pedagógica I iniciou-se a discussão e elaboração dos projetos de pesquisa na área de interesse dos alunos do curso. Foi um momento tenso e desafiador para todos, pois não era comum aquele tipo de trabalho. O projeto de pesquisa iria naquele momento orientar o estágio dos estudantes cursistas. Todos os dados, informações seriam levantadas nas escolas dos assentamentos de origem dos alunos. Nesse processo, os professores da Universidade do Estado do Amazonas fizeram esse trabalho de orientação juntamente com os estudantes, *in locu*, onde acompanhou-se os trabalhos que estavam sendo desenvolvidos nas escolas dos assentamentos do Estado de Roraima.

A Formação inicial dos professores dos assentamentos de Roraima e do Amazonas também possibilitou aos estudantes, seminários sobre Educação do Campo, onde tinha-se a oportunidade de participar de palestras, salas temáticas e espaço para que os próprios graduandos apresentassem dados da realidade das escolas dos assentamentos dos dois estados em questão.

Quanto ao trabalho de conclusão de curso, este foi elaborado individualmente pelos estudantes com a colaboração de professores orientadores da Escola Normal Superior. Esse processo de sistematização dos dados da realidade foi um momento tenso e difícil, pois a proposta do curso era o estágio com pesquisa que divergia do estágio tradicional proposto pelos cursos de formação de professores naquele período, consistindo este último em observar uma série de acontecimentos sobre o processo de ensino-aprendizagem em sala de aula, para depois fazer a intervenção, a denominada “parte” da docência.

A opção pelo estágio com pesquisa, é uma proposta essencialmente formativa e possibilita a apreensão e construção do conhecimento acerca do contexto educacional referente ao estágio. A proposta do estágio com pesquisa nos possibilita ver, conhecer e refletir os desafios e as perspectivas que surgem tanto na nossa formação, quanto na formação dos alunos, que estão em formação inicial, no curso Normal Superior. Nessa direção

[...] É pela prática da pesquisa que aprendemos a reelaborar o conhecimento, para aprender a reinterpretar a realidade e aprender a reunir as informações para traduzi-las num conhecimento próprio e pessoal que é um modo de interpretar o mundo, a realidade e propor novas formas de agir e de ser do/no mundo (GHEDIN, OLIVEIRA. ALMEIDA, 2015, p.59)

A tomada de decisão em fazer pesquisa surge a partir de inquietações para melhorar e transformar efetivamente fatores contextuais e o próprio fazer docente e a aprendizagem dos alunos, por esta razão o grupo foi conduzido nessa direção no momento do estágio pela coordenação do curso Normal Superior naquele momento. Nesta perspectiva Pimenta (2006, p.27) escreve que “a importância da pesquisa na formação de professores se dá no movimento que compreende os docentes como sujeitos que podem construir conhecimento sobre o ensinar na reflexão crítica sobre sua atividade, na dimensão coletiva e contextualizada”.

Pimenta (2006) destaca que, todo professor pode ser pesquisador e construir

conhecimentos a partir do trabalho docente, mas de modo crítico e reflexivo, com uma postura séria e comprometida.

É preciso entender que o fazer docente não se limita a simples transferência e explicação e aplicação de conteúdo. O professor deve tomar consciência de que seu trabalho é bem mais amplo e de que ao seu redor existem múltiplas possibilidades de fenômenos que podem ser investigados. Nesta direção, Pimenta (2006) entende:

[...] que o exercício da docência não se reduz à aplicação de modelos previamente estabelecidos, mas que ao contrário, é construído na prática dos sujeitos professores historicamente situados. Assim, um processo formativo mobilizaria os saberes da teoria da educação necessários à compreensão da prática docente, capazes de desenvolverem as competências e habilidades para que os professores investiguem a própria atividade e a partir dela, constituam os seus fazer-docentes, num processo contínuo de construção de novos saberes (PIMENTA, 2006,p.35).

A mesma autora enfoca que a pesquisa emerge nesse contexto para colaborar com o processo de construção da identidade do professor. A partir dela é possível instituir novas práticas, sob novas perspectivas e modos de pensar a educação, sendo que a pesquisa ajuda-nos a conhecer de modo mais aprofundado os aspectos que compõem a educação e os fenômenos que acontecem e/ou que surgem nesse contexto. E para o professor que lança mão desse trabalho, é muito significativo ter a oportunidade de refletir e construir novos conhecimentos.

Destaca-se que o trabalho de realizar pesquisa durante o estágio, gerou a monografia, para os graduandos do curso Normal Superior. Não foi uma tarefa simples, tendo em vista as diversas dificuldades enfrentadas, pois muitos dos estudantes/assentados e assentadas não tinham uma intimidade com a escrita acadêmica, o que fez alguns professores e coordenadores do curso duvidarem da sistematização da monografia. Contudo, em julho de 2008 o curso promoveu o último seminário de Educação do Campo na Cidade de Manaus, na escola Normal Superior, para a apresentação das pesquisas realizadas nas escolas dos Estados do Amazonas e Roraima.

3.2. A ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO CAMPO E SUAS METODOLOGIAS DE ENSINO: FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES

O curso de especialização em Educação do Campo e suas metodologias de Ensino, também denominado de Residência Agrária, foi proposto para professores

do Estado de Roraima pela Universidade Estadual de Roraima em parceria com o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico-CNPQ/INCRA/PRONERA.

O público-alvo, segundo o projeto do curso, eram profissionais da educação que residem ou atuam em Projetos de Assentamentos, com vínculo na estadual, municipal e movimentos sociais de ensino, graduados em Normal Superior, Pedagogia e/ou portadores de diplomas de cursos de Licenciaturas, que atuam na área da Educação com oferta de 45 vagas.

A forma de ingresso, segundo o projeto do curso, foi por meio de um processo seletivo no qual os candidatos deveriam elaborar um projeto de pesquisa e o currículo lates. A exigência do lates se deu pelo fato do curso estar registrado no CNPQ como projeto de pesquisa e aqueles que conseguissem ingressar, além de adquirirem título de especialista, seriam também pesquisadores e receberiam uma bolsa de estudo equivalente a 550 reais.

A carga horária total da formação em questão foi de 1.020 horas- Dividida em 540h/ aulas teóricas que foram desenvolvidas no tempo escola ou universidade; 225h desenvolvidas em aula de campo; 225h desenvolvidas no tempo comunidade; 60h destinados a realização de seminário integrado e 30h para orientação do trabalho de conclusão de curso.

O curso de especialização em Educação do Campo e suas Metodologias de Ensino¹¹ tinha como objetivo geral:

Desenvolver processo de investigação e formação de professores da Educação do Campo por meio da pesquisa ação crítico colaborativa capaz de intervir, por meio de novas metodologias de ensino e aprendizagem, naquele contexto educativo de tal modo que possibilite alterações nas condições de compreensão, de ação formativa dos docentes e para o desenvolvimento social dos estudantes de diferentes áreas de assentamento colocando-os em outros patamares de existência. (p. 40)

Os objetivos da especialização eram diversos, a saber:

Formar professores reflexivos pesquisadores em nível de especialização para atuar criticamente no contexto da educação do campo;

¹¹ Informações retiradas do projeto de pesquisa: Educação do Campo e suas metodologias: Histórico, forma, condições e o seu desenvolvimento nos assentamentos de Roraima.

Diagnosticar os problemas, as dificuldades, os processos pedagógicos, as condições de trabalho, as condições objetivas de educação escolar, os processos formativos, o desenvolvimento profissional, o uso de materiais e métodos da educação do campo nos assentamentos de Roraima;

Pesquisar o contexto da educação do campo nas áreas de Assentamento de Roraima;

Desenvolver metodologias de ensino com pesquisa para atender as demandas específicas dos professores das escolas do campo nas áreas de Assentamento em Roraima;

Proporcionar melhorias no desenvolvimento dos assentamentos rurais por meio da formação e qualificação do público do PNRA e dos profissionais que desenvolvem atividades educacionais e técnicas nos assentamentos;

Aplicar a pesquisa-ação crítico-colaborativa como instrumento para a pesquisa das condições históricas e sociais da Educação do Campo nos Assentamentos de Roraima;

Ampliar o repertório das novas metodologias de ensino e aprendizagem no contexto da Educação do Campo para criar novas condições que possibilite alterações nas condições de compreensão, de ação formativa dos docentes e do desenvolvimento social dos estudantes de diferentes áreas de Assentamento colocando-os em outros patamares de existência (p.40).

Como se pode observar, a proposta do curso de especialização em educação do campo e suas metodologias de ensino, teve como proposta formar professores na perspectiva da pesquisa-ação crítico-colaborativa onde os sujeitos do processo participaram de processos de intervenção dentro da universidade e fora dela, mediados por um grupo de pesquisadores da Universidade Estadual de Roraima entre os anos de 2013 e 2015. Segundo Ghedin e Franco:

A pesquisa-ação tem sido utilizada, nas últimas décadas, de diferentes maneiras e segundo diversas intencionalidades, passando a compor vasto mosaico de abordagens teórico-metodológica, o que instiga a reflexão sobre sua essencialidade epistemológica e sobre suas possibilidades como práxis investigativa (GHEDIN ; FRANCO,2011, p. 211).

No que se refere a pesquisa-ação, segundo os dados contidos no projeto de pesquisa da especialização, suas etapas foram divididas da seguinte forma: 1º Esclarecer e diagnosticar uma situação problemática para a prática, 2º formular estratégias de ação para resolver o problema, 3º pôr em prática e avaliar as estratégias de ação e 4º o resultado leva a uma nova elucidação a ao diagnóstico da

situação problemática, a reflexão e ação.

O curso de especialização ofertou 15 disciplinas, divididas em três eixos temáticos¹² sendo: o primeiro focado nos fundamentos da Educação do Campo, onde se estudou as disciplinas de Fundamentos Filosóficos da Educação do Campo, História da Educação do Campo, Sociologia Agrária e Educação do Campo, Pedagogia da Alternância e Currículo da Educação do Campo e Teorias Psicopedagógicas do Ensino-aprendizagem aplicada a educação do campo, o segundo eixo temático referia-se ao estudo das Políticas Educacionais e Gestão pedagógica da Educação do Campo, nesse eixo, os alunos da especialização estudaram Sistema e Legislação Educacional Brasileiro, Gestão participativa da Educação do Campo, Trabalho Pedagógico e Organização da Escola do Campo, e o terceiro eixo consistia nas metodologias de ensino na Educação do Campo, tendo destaque para a Metodologia da pesquisa em Educação do Campo, Metodologia da Educação de Jovens e Adultos, Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa na Educação do Campo, Metodologia do Ensino de Ciências na Educação do Campo, Metodologia da Educação Matemática na Educação do Campo, Metodologia do Ensino de História e Geografia na Educação do Campo e Metodologia do Ensino de Artes na Educação do Campo.

Vale ressaltar que cada uma das disciplinas mencionadas acima tiveram a sua realização presencial mensal a partir do mês de agosto de 2013, onde se destinava uma semana para o tempo universidade em que havia um estudo sistemático da área em questão e três semanas para o tempo comunidade. O tempo comunidade consistia na sistematização do estudo realizado durante o tempo universidade atrelado a uma questão problema relacionada ao contexto onde os alunos situava-se. Essa questão problema já vinha definida no projeto de pesquisa do curso de especialização. Nesse caso, os alunos levantavam os dados da realidade geralmente com o auxílio de entrevista dos sujeitos do campo, como por exemplo, professores, gestores, representantes de movimentos sociais entre outros. Feito a coletados dados, os alunos sistematizavam tais informações a partir das leituras, reflexões e discussões realizadas durante o tempo universidade que deveriam ser entregues na etapa seguinte ou início da próxima disciplina. Nesse sentido os alunos do curso tiveram a oportunidade de fazer pelo menos quinze

¹² Informações retiradas do Projeto de pesquisa: educação do campo e suas metodologias

pesquisas sobre a seu contexto e sistematizá-la.

O projeto de pesquisa do curso de especialização em Educação do Campo, teve o propósito de formar professores atuantes nos assentamentos, mas também mapear todo histórico, forma e condições em que as escolas do Estado de Roraima se encontravam. Nesse caso, os próprios estudantes, a partir das questões problemas e conseqüentemente das pesquisas realizadas ao final de cada disciplina, ter-se-ia o mapeamento realizado da sua realidade. A saber as questões problemas¹³ que geraram as pesquisas realizadas pelos estudantes da especialização e que estavam pressupostas no Projeto de especialização em Educação do Campo e suas Metodologias de Ensino, eram:

1. Quais concepções de educação possuem os professores que atuam na educação do campo e como estas influenciam seu trabalho pedagógico?¹⁴
2. Como se construiu a história da Educação do Campo a partir da história os assentamentos em Roraima? Que sujeitos construíram os movimentos em defesa da Educação do Campo em Roraima?
3. Quais os paradigmas agrários foram compondo a estrutura, organização, relações e territorialidades foram se construindo em Roraima?
4. Qual o projeto de formação os professores sustentam no modo de organizar o currículo ao atuar no contexto da escola do campo?
5. Que teorias da aprendizagem utilizam os professores que atuam nos assentamentos? Suas práticas pedagógicas se sustentam em quais processos cognitivos, metodicamente desenvolvidos?
6. Quais as políticas públicas aplicadas na região e que implicações tiveram na melhoria da qualidade de vida elas trouxeram para as populações assentadas?
7. Em que medida o sistema educacional brasileiro chega aos assentamentos e qual sua repercussão no sentido de construir uma educação nacional?

¹³ As questões problemas vieram definidas no projeto de especialização, cabendo aos estudantes do curso levantarem os dados, por meio de entrevista com outros professores e gestores que atuavam nas escolas dos assentamentos e conseqüentemente realizar a sistematização dos dados a partir das leituras realizadas durante a disciplina/aula presencial.

8. As escolas do campo estruturam-se e organizam a partir de uma gestão participativa da educação do campo?
9. O trabalho pedagógico do professor de educação do campo desenvolve que tipo de organização e como esta influencia a organização dos trabalhadores do campo?
10. O professor da escola do campo faz que tipo de investigação para transformar sua vivência em experiência pedagógica?
11. Que metodologias de ensino são utilizadas na Educação de Jovens e Adultos na Educação do Campo?
12. Com que perspectivas teóricas-epistemológicas operam-se no ensino de Língua Portuguesa na Educação do Campo? Como os valores linguísticos da população do campo são considerados e valorizados neste ensino?
13. Qual é a representação que o professor da Educação do Campo tem de Ciência? Quais os conceitos ele opera no ensino de Ciências e com que processos metodológicos ele opera?
14. Qual o conhecimento demonstra o professor dos assentamentos aos conceitos de interdisciplinaridade, transdisciplinaridade, etnomatemática e modelagem Matemática?
15. Como os professores das escolas multisseriadas ensinam História e Geografia?

O grande desafio estava na sistematização dos dados levantados pelos 40 estudantes. A proposta do projeto de especialização consistia no mapeamento do histórico, condições e metodologias das escolas do Campo no Estado de Roraima. Ao final do curso eram as questões anteriormente citadas que gerariam o trabalho de conclusão de curso, organizado em forma de artigo. Nesse caso, cada estudante tomaria pra si uma questão problema e faria a sistematização da mesma questão que fora sistematizada ao final das disciplinas pelos demais colegas da sua região como Boa Vista, BR 210 e Caracaráí.

Além do estudo e da pesquisa, a formação em questão, também proporcionou três seminários temáticos que deveriam ser realizados ao final de cada eixo temático para que os alunos pudessem participar de diálogos e apresentar dados e

resultados da pesquisa realizada em diferentes regiões do Estado de Roraima. Os seminários temáticos e de socialização¹⁵ proporcionados pela especialização foram: I, Educação do Campo e seus Fundamentos, II Cidadania, Organização Social e Políticas públicas na Educação do Campo. III O Compromisso e a Prática Pedagógica na Educação do Campo. Nesse sentido houve trabalhos referente as escolas do campo dos municípios de Caroebe, São João da Baliza e São Luiz do Anauá, Rorainópolis, Boa Vista, Cantá, Iracema e Caracaráí.

Outro dado importante desse processo formativo, explicito em sua concepção, diz respeito a um curso de extensão proposto por cada estudante da especialização, que deveria replicar os conhecimentos estudados e adquiridos dos três eixos temáticos para 20 professores situados e atuantes geograficamente nos assentamentos. Retomando a quantidade de vagas ofertadas pela especialização, esta ofereceu 45, nesse caso, multiplicando 45 x 20, a proposta formativa atingiria um público de 900 professores dos diferentes assentamentos de Roraima. No entanto o curso não teve a matrícula dos 45 alunos e por uma questão de demanda não foi possível cada estudante realizar do curso de extensão.

O curso de extensão proposto pela formação aconteceu ao final do estudo dos eixos temáticos, onde os estudantes do município de Caroebe, São João da Baliza e São Luiz realizaram no coletivo o curso de extensão para professores que atuavam nas escolas do Campo do Projeto de Assentamento Jatapú, situado no município de Caroebe-RR, este processo formativo com os outros sujeitos aconteceu ao longo de uma semana em tempo integral, tendo em vista que a secretaria de Educação do município liberou os professores das suas respectivas atividades em sala de aula.

¹⁵ Projeto de pesquisa: Educação do Campo e suas Metodologias, Histórico, forma, condições e seu funcionamento nos assentamentos de Roraima.

Figura 2-Professores egressos do curso de Especialização em Educação do Campo, ministrando o curso de extensão para os docentes que atuavam em áreas de assentamento no município de Caroebe-RR.



Fonte: arquivo pessoal, MONTEIRO, 2016.

Em Rorainópolis, o curso de extensão aconteceu de forma modular, nos finais de semana assim como em Campos Novos, vila pertencente ao Município de Iracema. Em Campos Novos reuniram-se alunos de Boa Vista, Iracema e Caracaraí. E no município do Cantá, reuniram-se os estudantes daquele município com alguns estudantes de Boa Vista. O curso de extensão teve uma dinâmica parecida com a especialização, os professores cursistas tiveram acesso as leituras e discussões referentes aos eixos temáticos e ao final eles propuseram um trabalho pautado na metodologia problematizadora de Paulo Freire à ser aplicado nas escolas onde atuavam. E após realização compartilharam sua experiência com o restante do grupo no momento da roda de socialização. No total, houve a realização de quatro cursos de extensão no interior do estado de Roraima realizado pelos estudantes do curso de especialização e um professor coordenador da Universidade do Estado de Roraima em cada localidade mencionada, como resultado do processo formativo da especialização em Educação do Campo e suas metodologias.

Dos 40 ingressantes na especialização em educação do Campo e suas Metodologias de Ensino, em média 35 alunos concluíram a formação, e dentre esse contingente haviam 11 egressos do Normal Superior. Como pode-se notar, os cursos descritos possuem um ponto em comum. A formação de professores do campo,

ofertadas por instituições de ensino Superior que fizeram parcerias com o Pronera, política pública que há 18 (dezoito) vem assegurando o direito à educação escolar do homem e da mulher do campo nesse país que negou tal acesso e permanência. Nesse sentido conforme afirmam Molina e Jesus:

É em resposta à hegemonia do modelo de organização da agricultura nacional, que movimentos sociais e sindicais se organizam e lutam para construir estratégias coletivas de resistência, que lhes possibilitem continuar garantindo sua reprodução social, a partir do trabalho na terra. A luta pelo acesso ao conhecimento e à escolarização faz parte desta estratégia de resistência, e nela se encontram o Pronera e a Educação do Campo (MOLINA ; JESUS, 2010, p. 26).

Assim, o Pronera consiste em um instrumento de voz e luta para os diferentes sujeitos que precisam ter assegurados o direito a Educação. Os movimentos sociais se valem dessa política de educação na Reforma Agrária, pois acreditam que a educação contribui de forma significativa para que as pessoas tenham uma vida mais digna, para que possam reivindicar pelo acesso à terra, neste sentido a Educação não resolve todos os problemas do homem e da mulher do campo, mas é uma via para alcançar os objetivos que se quer.

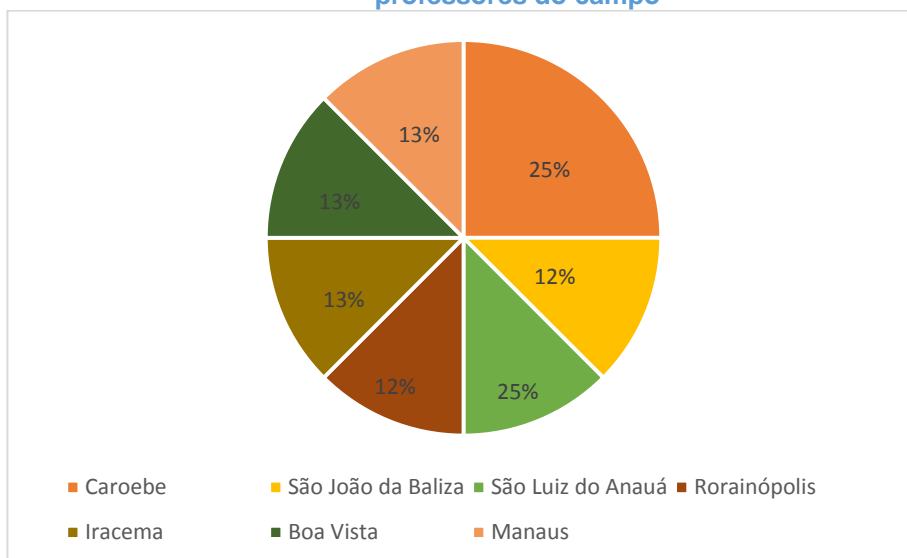
De certa forma, as formações em que os assentados, filhos de assentados, agricultores e agricultoras participaram contribuíram para a transformação de suas vidas, tendo em vista que na formação inicial poucos atuavam como docentes e ao final desta a maioria passou em concursos públicos estaduais e municipais para atuarem no magistério.

A perspectiva formativa dos cursos de formação inicial e formação continua mencionados aqui tem como fundamento no primeiro, a perspectiva do professor crítico e reflexivo e a segunda formação pautada na pesquisa-ação. Duas perspectivas diferentes para uma finalidade que é a formação de professores do campo a partir da política pública do Pronera.

3.3 A IDENTIDADE DO PROFESSOR E DA PROFESSORA DO CAMPO EM RORAIMA

Como já fora mencionado, entrevistamos 8 professores que participaram dos processos formativos do Curso Normal Superior e Especialização em Educação do Campo e suas metodologias de Ensino. Deste contingente 2 (dois) professores são do sexo masculino e 6 (seis) do sexo feminino.

Gráfico 1- Municípios onde residem os egressos que participaram da formação de professores do campo

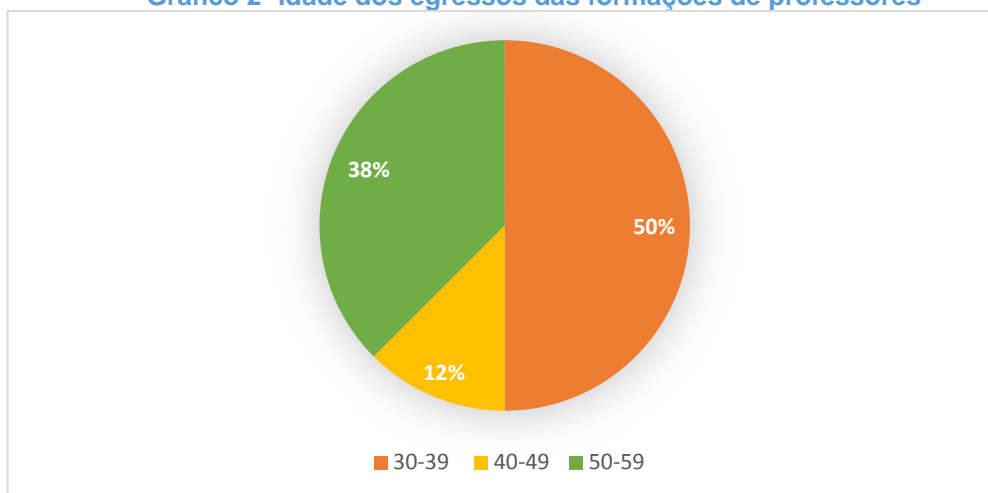


Fonte: Arquivo pessoal, MONTEIRO, 2016.

O gráfico demonstra as localidades onde residem os egressos que participaram da formação de professores do Campo tanto no Normal Superior convênio UEA/INCRA/PRONERA quanto na especialização em Educação do Campo e suas Metodologias de Ensino. Das localidades em destaque, 25% dos egressos residem nos municípios de Caroebe, 12% em São João da Baliza, 12% em São Luiz do Anauá, 12% em Rorainópolis, 13% no município de Iracema, 13% em Boa Vista e 13% no município de Manaus-AM, este egresso era morador de Rorainópolis, mas atualmente trabalha em uma escola ribeirinha localizada no Estado do Amazonas.

Acreditamos que essas informações revelam que a maioria dos alunos que cursaram o Normal Superior e em seguida ingressaram na especialização em Educação do Campo e suas Metodologias, ainda residem nos municípios de origem de quando realizaram as inscrições para os dois processos formativos. Dos egressos das duas formações apenas 1 (um) mudou-se para outro Estado, mas exerce seu trabalho docente em escola do campo.

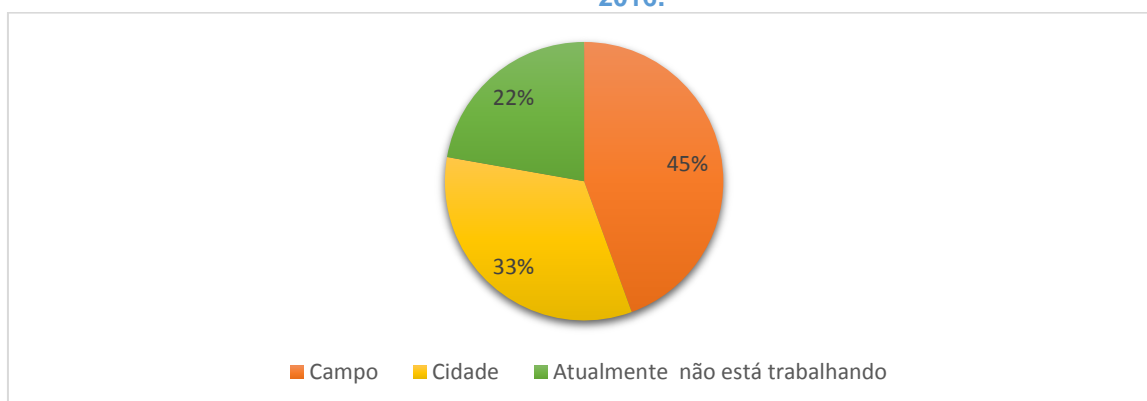
Gráfico 2- Idade dos egressos das formações de professores



Fonte: Arquivo pessoal, MONTEIRO, 2016.

Como se pode observar no gráfico acima, 38% dos entrevistados possuem atualmente idade entre 30 -39 anos. 50% possuem idade entre 50-59 anos e 12% possuem idade entre 40-49 anos. Alguns dos egressos entraram na graduação com mais de 35 anos, sendo que a faixa etária ideal é dos 18-24 anos segundo Gatii (2010).

Gráfico 3- Professores que desenvolviam trabalho docente no campo e na cidade, no ano de 2016.



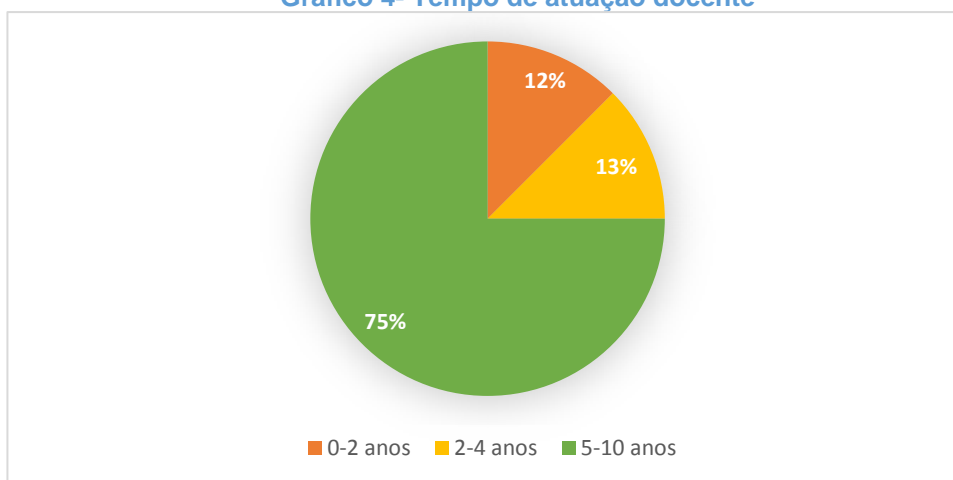
Fonte: Arquivo pessoal, MONTEIRO, 2016.

Dos entrevistados, 45% dos egressos que hoje são professores, atuam em escolas de assentamento, 33% dos professores atuam na cidade e 22% atualmente não estão exercendo a profissão de professor. A justificativa dos que estão trabalhando na cidade se dá pelo fato do fechamento das escolas dos assentamentos, esse fato foi recorrente principalmente nos municípios de Caroebe e São Luiz do Anauá. Neste caso, os alunos se deslocam por meio do ônibus escolar

até a cidade ou no horário matutino ou vespertino.

Observa-se que 55% dos professores que adquiriram a formação para atuarem como professores do campo, não estão atuando no assentamento e conforme o Manual de Operações do Pronera (2004) o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária visa garantir escolaridade e a formação de educadores e educadoras para atuar na promoção da educação nas áreas de Reforma Agrária.

Gráfico 4- Tempo de atuação docente



Fonte: arquivo pessoal, MONTEIRO, 2016

Como se pode observar, dos egressos entrevistados 12% possuem até dois anos de atuação na docência. 13% possuem até 4 anos de atuação docente e 75% possuem até 10 anos de experiência como professores tanto no campo quanto na cidade. Dos 75% de professores, metade já trabalhavam antes de concluir a formação pelos projetos de Educação de Jovens e Adultos pelo Pronera ou em parceria com a Universidade Federal de Roraima ou com a Universidade Estadual de Roraima.

Depois de realizarmos esse levantamento de quantos por cento atuam no campo, na cidade, idade e município onde residem, perguntamos: *qual a contribuição do Curso Normal Superior Convênio UEA/INCRA/PRONERA para a formação da sua identidade de professor (a) do Campo?* Na entrevista, os egressos demonstraram que:

Assim, no meu modo de pensar a contribuição foi a metodologia, da forma como foi trabalhado, trazendo assim as questões do campo

pra que as pessoas que não tinham esse conhecimento começassem a se identificar né, criar essa identidade através dos conteúdos, através das metodologias voltadas pro campo. Com essas metodologias, da forma como foi trabalhado, trazendo assim um resgate de como e que essa educação do campo era trabalhada anteriormente e como é que nos anos atuais vem sendo pensada a Educação do Campo. Então no meu modo de pensar umas das contribuições foi essa: a metodologia (Entrevista nº 1).

Na verdade, ela contribuiu para a formação não só da identidade do professor mas como homem do campo. Mas como professor eu tive uma oportunidade de trabalhar em 2008 nas séries iniciais e no ano seguinte com a Educação de Jovens e Adultos. Devido ter passado no concurso do Estado eu tive que migrar para a Matemática, me obrigando a fazer outro curso. Assim, até hoje, mesmo trabalhando com Matemática e outras funções, pois já trabalhei no setor administrativo da escola, é essa formação, o Normal Superior, que me dá base que faz eu dar uma aula dinâmica, ver o outro como um ser, que tá em processo, de perceber a própria história dele, a vivência, valorizar isso que o aluno tem. Sem dúvida nenhuma essa primeira formação teve uma contribuição muito grande e acho que a segunda só veio fazer um complemento. A segunda sempre depende da primeira (Entrevista nº 7).

A contribuição que o curso Normal Superior deu para construir minha identidade como professora do campo, foi de dar a oportunidade de obtermos uma formação e assim entender da melhor forma possível a construção de uma identidade como professor crítico, reflexivo e que tenha compromisso com os sujeitos do campo, para que juntos possamos lutar por uma educação no e do campo (Entrevista nº 6).

Nota-se na primeira entrevista que o fator que contribuiu para a formação da identidade de professor (a) do campo foram as metodologias destinadas as escolas do campo, pois na fala do entrevistado não era daquela forma que se trabalhava anteriormente e que as metodologias trabalhadas no curso Normal Superior possibilitaram uma identificação por meio dos conhecimentos disseminados na formação.

A segunda fala revela que a formação inicial não só contribuiu para a identidade como professor do campo mas também de homem do campo, pois o curso valorizava o ser humano enquanto ser social e histórico que está em um processo dinâmico de aprendizagem e isso, ao que parece, se revela no seu trabalho docente. Nesse caso o egresso entendeu que a medida em que foi se formando para educar o outro, ele também se educou. A educação não é apenas um processo institucional e instrucional, seu lado visível, mas fundamentalmente um investimento formativo do ser humano (SEVERINO, 2006).

A última entrevista aqui analisada sobre a questão demonstra que o professor (a) já tinha uma identificação como docente do campo, mas foi o curso que deu oportunidade de obter uma formação para entender como que se constrói uma identidade de professor crítico, reflexivo e comprometido com os sujeitos do campo. Para Ghedin (2012, p. 36) refletir criticamente significa “colocar-se no contexto de uma ação, na história da situação, participar em uma atividade social e assumir uma postura ante os problemas. A reflexão crítica constitui-se em uma atividade pública, e, portanto, política”. E nossa responsabilidade política nesse mundo é agir nele.

Quais as contribuições da especialização em Educação do Campo e suas metodologias de ensino para a formação ou ressignificação da sua identidade de professor do Campo? Vejamos como os egressos percebem a formação continua nos seus processos identitários.

Assim, a especialização para mim, já veio reafirmar e fortalecer essa identidade que eu já tenho como professora da educação do campo (Entrevista nº1).

A especialização em Educação do Campo, contribuiu para a reafirmação da minha identidade, no sentido de que, quando nós estávamos na graduação, nós já tinha almejado ter uma formação onde nos desse um conhecimento que nos desse condições de trabalhar com todas as disciplinas no campo. (Uma conversa que tinha iniciado lá na graduação). Então, a partir dali, quando eu vi o edital da especialização e educação do campo, eu lembrei aquilo que a gente almejava e isso ajudou a confirmar a identificação de educadora do campo. Por que assim, tudo o que nós tínhamos visto na graduação, nós demos continuidade no estudo e eu senti que eu estava cada dia me sentindo mais preparada para entender, para caminhar e ter certeza do quê que eu quero (entrevista nº2)

Se a gente olhar a primeira formação, ela é muito geral, ela direcionou a gente muito bem enquanto profissional, mais geral e foi um impacto. A gente não conhecia nada desse campo da educação. A especialização já veio de uma forma mais específica, mais aprofundada. Assim, na minha avaliação a especialização fez com que eu melhorasse ainda mais a minha atuação, que eu conseguisse perceber ainda mais a importância do nosso trabalho e a importância do outro dentro do trabalho desenvolvido por nós. Então não há um só professor ensinando o outro que não sabe de nada, ali há uma troca e a especialização fez com que eu conseguisse ver isso de forma muito clara. (Entrevista nº7).

As metodologias contribuíram muito para o trabalho desenvolvido no campo. Para a minha vida foi um avanço no conhecimento e no salário, pois não tinha expectativa de ser professora (Entrevista nº8).

Na entrevista de número 1 nota-se que o sujeito já tinha essa identidade como professora e a especialização veio reafirmar e fortalecer a mesma. Na entrevista de número o sujeito destaca também que o processo de formação continua em nível de especialização também contribuiu para reafirmação de sua identidade.

No que se refere à entrevista de número de 7, o professor avalia que a especialização contribuiu para que melhorasse mais ainda a sua atuação docente, destacando sobretudo a importância do seu trabalho como professor, dando ênfase que não há uma via de mão única, mas que no processo educativo há seres humanos envolvidos e que ele enquanto professor não somente ensina, mas também aprende com seus alunos. Essa fala expressa o princípio da educação popular do campo.

Quanto a última fala, esta expressa que a especialização contribuiu para aprimorar seus conhecimentos e melhorou as condições de salário.

As três respostas a pergunta revelam que a especialização veio reafirmar a identidade como professor do campo, aprofundando sobre as questões mais específicas do campo enquanto que o curso Normal Superior Convênio UEA/IN CRA/PRONERA possibilitou uma formação geral que deu condições para fortalecer a identidade como professores e direciona-los enquanto profissionais da educação.

Qual o significado dessas duas formações (Normal Superior e especialização em Educação o Campo e o que você extrai de aprendizado mais significativo e que contribuiu para a formação da sua identidade como professor e professora do campo?

Como significativo eu trago desses dois processos a questão da identidade com o campo, do compromisso com questões voltadas para o campo e assim, principalmente a graduação. A graduação veio trazendo para mim elementos que foram essenciais de como trabalhar com educação do campo. Então, a graduação para mim, foi mais significativa nesse sentido. Como eu já falei antes, a especialização só veio reafirmar o que o normal superior trouxe. Por que mesmo assim, a gente morando no campo, mas parece que não tinha despertado pra isso.neh! ai quando se chega lá nas formações e começamos a discutir as questões voltadas pro campo e se faz aquele resgate todo de como vinha sendo pensado a Educação do campo e a nova proposta (pausa) naquele momento eu percebi que

existia essa diferença do que até então era discutido (entrevista nº 1).

A formação humana, eu tive outras oportunidades para ir para outras instituições buscando formação, mas a formação era muito uma questão formal, tecnológica, sabe [...] tanto a graduação e a pós-graduação em educação do campo me fez ver que a educação faz parte de um ser humano como um todo e o ser humano só pode encontrar felicidade na educação se ele puder sentir, nessa profissão o desejo, o prazer, sei lá, eu acredito que há uma luta constante sabe, a busca da realização desse ser humano em relação com o outro ser humano. A Educação do campo tem esse complemento da formação humana que nas outras academias não tem (Entrevista nº2).

No curso Normal Superior foi a formação de professores para a séries iniciais do ensino fundamental. Educação do campo e suas metodologias foi me orientando a partir das vivências de atividade no campo profissional que nos fez compreender o significado da carreira docente sobre o processo de ensino-aprendizagem, suas metodologias, técnicas e materiais de apoio (entrevista nº 6).

Olha, o quanto essa formação me deu, de formação enquanto ser humano, de quanto posso contribuir através dela com o outro. É a coisa mais significativa que tem. Quando eu tive nesses anos a oportunidade de trabalhar com as séries iniciais, mais específicas dessa formação, você terminar o ano e você via que tinha conseguido fazer diferente. Para mim isso é algo que faz com que você se sinta muito bem para você crescer. E ainda hoje, mesmo não atuando diretamente no campo, mas aquilo que aprendi e aquilo que eu acredito que seja possível trabalhar, eu consigo. Você vê o aluno e sentir que ele faz parte do processo, pois a gente teve uma formação diferente (Entrevista nº 7).

A resposta da entrevista nº 1 mostra que as duas formações, tanto a inicial como a contínua, a identidade de professor com o campo e o compromisso com as questões voltadas para o campo foi a maior contribuição dos cursos. Entretanto, dá um destaque para a graduação, pois foi essa formação que contribuiu mais significativamente, sendo que naquele contexto (2004-2008) que discutiu a Educação do Campo e como esta vinha sendo trabalhada nas escolas dos assentamentos e a especialização só veio reafirmar o que a graduação já tinha trabalhado. Nota-se então que esse egresso teve uma tomada de consciência das discussões concernentes ao campo por meio das formações. Bogo (2010, p.118) em primeiro momento denomina essa tomada de consciência “[...] de identidade consciente. Trata-se de compreender o que de fato é a realidade em que vivemos. Em segundo lugar essa identidade eleva-se para autoconsciência, o que nos permite saber o que de fato queremos fazer de nós mesmos [...]. A título de explicação, a

discussão sobre Educação do Campo pelos egressos iniciou na formação inicial, a percepção que tinham da educação dos assentamentos não condizia com a proposta coletiva, participativa, dialogada, política com envolvimento dos movimentos sociais do campo, pois é a Educação rural ainda enraizada nos assentamentos do Estado que compõe o cenário campesino, muitas vezes camuflada nos discursos superficiais e tendenciosos de políticos, gestores e professores, como educação do Campo.

No que se refere a resposta dos entrevistados nº 2 e nº 7, esses destacam a formação humana como maior contribuição dos processos formativos, pois acreditam que a formação tinha esse diferencial, como demonstra a resposta do entrevistado nº 2. Caldart (2004) explica o motivo do conceito da formação humana aparecer na proposta da Educação do Campo

A Educação do Campo assume sua particularidade, que é o vínculo com sujeitos sociais concretos, e com um recorte específico de classe, mas sem deixar de considerar a dimensão da universalidade: antes (durante e depois) de tudo ela é educação, formação de seres humanos. Ou seja, a Educação do Campo faz o diálogo com a teoria pedagógica desde a realidade particular dos camponeses, mas preocupada com a educação do conjunto da população trabalhadora do campo e, mais amplamente, com a formação humana (CALDART, 2004. P, 12).

Nas respostas dos entrevistados 2 e 7 apareceu a concepção da formação dialética da sua identidade. Conseguiram perceber por meio das apropriações que tiveram durante as formações, que há uma busca constante da sua própria realização enquanto ser humano em relação aos demais que se propõe formar e o quanto essa formação contribuiu para formação de outro ser humano. A fala do entrevistado 7 demonstra também que essa diferença na formação pode ser observada em seus alunos quando concluiu o ano letivo. Nesse sentido, a fala revela que o egresso se apropriou dos conhecimentos que a especialização oportunizou e ele conseguiu objetiva-los no seu trabalho docente, pois conseguiu notar diferença no aprendizado dos alunos.

A resposta do entrevistado nº 6 vai revelar que a contribuição da formação inicial foi pelo fato de ter adquirido a licenciatura para trabalhar com a Educação Infantil e séries iniciais e a especialização possibilitou um conjunto de metodologias e técnicas para trabalhar nas escolas dos assentamentos, tendo em vista que a

especialização tinha no seu último eixo estudar as metodologias das diferentes áreas do conhecimento. “[...] a perspectiva da Educação do Campo contrapõe a visão estreita de formar mão de obra para o mercado de trabalho” (Caldart 2004). É preciso profissionalizar os sujeitos do campo, mas que esta formação esteja a serviço do coletivo que possibilite a emancipação e a formação humana de outros sujeitos.

Outra questão que acreditamos ser pertinente perguntar aos egressos foi: *A sua identidade docente foi construída apenas nos processos formativos mencionados acima ou ela foi influenciada pela sua realidade ou outros contextos fora desses espaços formativos (Normal Superior e especialização em Educação do Campo e suas metodologias de Ensino)?*

Digamos que foi nos processos formativos, até porque antes mesmo de passar por essa formação eu não conseguia perceber o que era de fato educação do campo, mesmo morando no assentamento. E foi através de leitura e discussões ao longo dos processos formativos que tive uma visão mais ampla que me fez compreender que a educação do campo foi algo adquirido de muitas conquistas, lutas e desafios. Tudo isso em prol de uma educação do campo melhor. Quando sabemos que a educação é o meio pelo qual o sujeito do campo estará buscando constantemente a sua formação como um ser humano e essa busca e os aprendizados é que faz de nós um ser social, crítico e responsável pelos nossos atos. (Entrevista nº6).

Já possuía uma identidade com o campo pois nasci e me criei no campo. Quando surgiu as oportunidades para fazer os cursos oferecidos pelo Pronera, procurei participar das seleções porque os cursos oferecidos eram cursos que eu gostaria de cursar, porém anterior a isso, devido as condições financeiras de meus pais seria impossível cursar os mesmos (Entrevista nº 3).

Eu vejo assim, a gente já tinha isso nato, como pessoa do campo, e a formação veio aprimorar a nossa identidade (Entrevista nº5)

Eu sou filho de homem do campo, sou assentado, então assim, toda a minha história de vida desde que nasci, vivi no campo. O que os processos formais fizeram, foi me lapidar melhor. Sem dúvida nenhuma foi me trazer conceitos e formação, fazendo-me perceber aquilo que eu já vivia, fazia de uma forma mais direcionada. Então, assim, a formação foi excelente mas só conseguiu ser pra mim e o que ela é, porque já fazia parte da minha história como homem do campo, na vivência, no trabalho, inclusive estudei no campo (Entrevista nº7).

Minha identidade como professora foi construída na universidade. Antes das formações eu trabalhava no departamento social e hoje eu tenho essa vocação (Entrevista nº8).

Quando eu te digo que lá foi a confirmação é porque eu acredito que quando eu fui para universidade, eu fui levando uma bagagem que tinha dentro de mim, só que não sabia organizar [...] tudo o que eu tenho sobre minha identificação como professora vem desde criança, eu já queria ser professora. E, agora tu falando comigo, comecei lembrar, porque? Por que as vezes eu fico procurando o porquê dessa vontade de ser professora. Ai eu percebo que quando meu pensamento vai lá atrás, era exatamente essa questão de que a escola naquele tempo, no ambiente em que eu vivia era uma brincadeira, sabe, porque o ambiente era de família, então os professores eram aquelas pessoas que sabiam um pouco mais [...] então assim, eu acho que foi uma confirmação daquilo que eu já desejava. E ai foi uma oportunidade que eu tive de oficializar isso (Entrevistada nº2).

Alguns dos egressos disseram que já tinha uma identidade docente, porém não possuía os conhecimentos historicamente acumulados e nem oportunidade de ingressar na universidade, tendo em vista que as oportunidades anteriores a 2004 eram mínimas.

A Educação do Campo se identifica pelos seus sujeitos: é preciso compreender que, por trás de uma indicação geográfica e de dados estatísticos isolados, está uma parte do povo brasileiro que vive neste lugar e desde as relações sociais específicas que compõem a vida no e do campo, em suas diferentes identidades e em sua identidade comum; estão pessoas de diferentes idades, estão famílias, comunidades, organizações, movimentos sociais. A perspectiva da Educação do Campo é exatamente a de educar as pessoas que trabalham no campo, para que se encontrem, se organizem e assumam a condição de sujeitos da direção de seu destino (CALDART, 2004, p. 18).

Caldart, explica que a perspectiva da Educação do Campo é a de educar pessoas que trabalham no campo, para que se encontrem, se organizem e que assumam a direção do seu destino. Esse pensamento vai de encontro com o papel das formações inicial e contínua de professores do campo em parceria com Pronera. De certa forma tirou esses homens e mulheres do anonimato, que apenas tinham o sonho de se tornar professores. Deu a possibilidade de aquisição de um diploma, mas também de formar uma identidade como professor do campo, tendo como base a própria história enquanto sujeito social imerso a tantos problemas e dificuldades, mas que não conseguiam revela-los devido à falta de conhecimento sobre as questões recorrentes ao campesinato.

A fala do entrevistado nº 3 revela que “já possuía uma identidade com o campo”. Em sua afirmação, sua identidade foi construída fora dos processos

formativos. No entanto devido às condições financeiras dos pais seria impossível realizar um curso superior.

A fala do entrevistado nº 5 revela que o egresso já tinha uma identidade docente ao afirmar “[...] a gente já tinha isso nato como pessoa do campo, e a formação veio aprimorar a nossa identidade”. Assim como entrevistado nº 3, esse também construiu sua identidade anterior aos processos formativos formais. Estes contribuíram para o aprimoramento de uma identidade já construída como professor do campo.

A entrevista nº 7 revela que a sua identidade docente foi influenciada pelos processos formativos, pois apesar de “[...] ser filho de homem do campo e ser assentado”, tendo em vista que viveu toda uma trajetória no campo, não conseguia perceber aquilo que vivia e foram as formações que o fez de fato professor, lapidando-o melhor e direcionando-o naquilo que desenvolvia no campo.

Quando foi perguntado quais as dificuldades e desafios enfrentados pelo professor campo? Obtivemos as seguintes respostas:

Falta de apoio dos pais e da sociedade em si. A família precisa acompanhar mais os filhos, pois a escola por si só não dá conta (entrevista nº 8).

As dificuldades são tantas, que acho que não dá nem pra colocar no papel, mas, assim, a estrada é muito ruim, principalmente no tempo chuvoso, depois têm o transporte, nem sempre o ônibus roda, esse ano mesmo, fechou o ano letivo com 92 aulas dadas e em decorrência disso a dificuldade de aprendizagem pela ausência dos alunos na escola e o relacionamento do professor com a secretaria de Educação (Entrevista nº 6).

O maior deles é trabalhar na perspectiva que se propõe a Educação do Campo. Porquê embora nossos alunos são ainda crianças em formação, a família não vê o filho como alguém que tá sendo preparado para continuar no campo. Então se você trabalhar nessa direção, o pai: “não, quero que meu filho tenha uma formação diferente da minha. Quero que seja um doutor, que vá morar na cidade...” Então, “é um grande desafio você propor um trabalho que os alunos compreendam, até porque eles vivem. Então isso desagrada a sociedade, inclusive a família” (Entrevista nº 7).

As repostas mais recorrentes durante a realização da pesquisa são parecidas com a entrevista de nº 8 e nº 6, que dizem respeito as questões climáticas, onde o período chuvoso interfere na assiduidade do transporte escolar que desencadeia na falta de assiduidade dos alunos na escola e que tem como consequência a dificuldade de aprendizado, ou o não bom rendimento do aluno durante o ano letivo.

Ou seja, têm-se uma série de fatores que são desafiantes para o professor do campo que compromete também seu trabalho pedagógico. E aquele que é comprometido, que possui uma relação de identidade com a comunidade, se preocupa diante de tantas situações problemáticas que emergem nesse contexto.

A fala do entrevistado nº 7 chamou bastante atenção, foi a única quanto a essa questão que vai nos dizer que o maior desafio é trabalhar com base nos princípios e fundamentos que se propõe a Educação do Campo. Percebemos em sua fala um pouco de angústia por querer trabalhar seguindo as orientações do que aprendeu nos processos formativos, mas devido a resistência dos pais e próprios alunos ele não consegue trabalhar como gostaria. Nesse sentido há um conflito de ideal de vida introjetado nas pessoas sejam elas do campo ou da cidade. No caso do entrevistado nº 7 notamos o individualismo *versus* coletividade, onde o professor possui um ideal de vida adquirido ao longo da formação docente para aquele sujeito que está no campo em formação e a família rejeita esse ideal de vida, pois há um outro modelo que nega a permanência dos sujeitos no campo e o cultivo de valores e ideais propriamente do campo. Vimos no capítulo anterior o quanto o Estado esforçou-se para que o modelo de educação rural se enraizasse no campo. E nota-se que de certa forma, as pessoas, os oprimidos do campo, naturalizam esse modelo, pois foi e continua sendo o predominante na maior parte das escolas do campo. O paradigma de Educação do campo, vem em contraposição, tentando por meio das lutas políticas, dialogadas e com a participação efetiva da comunidade demarcar território para efetivar seu modo próprio de educar, com base nos movimentos sociais, na pedagogia socialista e na pedagogia do oprimido de Paulo Freire.

A última pergunta que propomos durante a entrevista foi, *O que é ser professor do campo?*

Ser professor do campo é, a primeira coisa, eu penso assim, precisa criar essa identidade, depois estar disposto a enfrentar os desafios e ter compromisso. São muitos desafios a serem enfrentados. Compromisso de saber que ele, o professor não vai achar nada arrumadinho, ele vai além da sala de aula, ele vai ter que fazer tantas outras coisas. Às vezes têm momento que vai ter que ir na rua (cidade), as vezes vai ter momentos que vai ter que ajudar na cozinha, e assim, quem não têm esse conhecimento, essa vontade, as coisas não vai pra frente. Lá na cidade não, você chega na escola, vai para a sala dos professores, fica ali batendo papo, chega a hora você vai pra sala, pro recreio, bateu o sino vai para a sala dos

professores. No campo não. Nem existe esse lugar chamado sala dos professores (risos) Então é um desafio que a gente enfrenta enquanto professor do campo (Entrevista nº 1).

Ser professor do campo é ser um profissional dedicado e conhecedor da realidade. É ser um amante da cultura do campo, desde que as políticas públicas cumpram com suas obrigações (Entrevista nº3).

Ser professor do campo, é aquele que atua nas escolas do campo e que têm compromisso com os sujeitos do campo (Entrevista nº6).

Bom, é ser alguém diferente do professor tradicional, do professor que o campo sempre teve. Nós tínhamos, porque eu estudei a vida inteira no campo, mas nunca tive um professor pensando na Educação do Campo, apenas dando aula no campo. Eu penso que ser professor do Campo, é ser um diferencial, diferencial para o campo e principalmente para os sujeitos em formação. Mas é também alguém que vai receber muita pancada, justamente por apresentar propostas diferentes daquela que já vinha culturalmente sendo feita e você sabe que quando se traz algo diferente há uma rejeição (Entrevista nº 7).

Apareceu com bastante frequência nas respostas dos entrevistados sobre essa questão, a palavra compromisso. A resposta do entrevistado nº 1 e nº 6 evidenciam isso, que devido os desafios a serem enfrentados o compromisso é como se fosse um elemento fundamental para enfrentar as dificuldades e problemas apresentados nas escolas do campo.

A resposta do entrevistado nº 3 vai demonstrar que esse profissional seja dedicado e conhecedor da realidade e “amar” a cultura desse território, desde que haja políticas públicas que dê condições para que as pessoas vivam dignamente. Viver dignamente no campo como já dissemos anteriormente, significa ter acesso à terra para produzir, gozar do direito de ter saúde, educação, moradia, estradas trafegáveis. Isso são direitos humanos que qualquer pessoa, independente de viver ou não no campo, deveriam ter acesso.

A resposta do entrevistado nº 7 chama atenção, pois ele acredita que “deva ser um professor diferente”, nesse caso, diferente do tradicional que atende aos interesses da classe dominante reproduzindo seus discursos e limitando as possibilidades dos alunos desenvolverem-se plenamente, pois foi isso que a Educação Rural fez historicamente, reproduziu a cultura dominante no campo por meio da alienação, do jeito de ser, construindo perspectivas de formação em que os sujeitos são vistos como mão de obra para o trabalho, escamoteando a realidade e a própria condição de oprimido do sujeito em formação. Segundo Duarte (1993):

[...] a prática pedagógica tem um papel fundamental na formação do indivíduo, qual seja, o de ser mediadora entre a vivência em-si, espontânea, da genericidade e a condução consciente da vida pela relação também consciente com o processo historicidade objetivação universal e livre do gênero humano (DUARTE, 1993, p., 119).

Para o autor, o trabalho pedagógico, seja ele desenvolvido nas escolas do campo ou da cidade, deve ser direcionado conscientemente, tendo como base a história social onde os homens e mulheres estão inseridos. Que a escola não reduza os indivíduos apenas como elemento integrante da realidade fazendo-o permanecer na socialidade em si, como faz a escola que permanece no modelo da educação rural.

O “Ser diferencial” para o entrevistado nº 7, está implicado o professor ético, político, comprometido com o campo e seus sujeitos, possibilitando a formação humana para os sujeitos, dos quais ele media a formação. As evidências dessa afirmação encontram-se no seguinte trecho “[...] é ser alguém diferente do professor tradicional, do professor do campo que o campo sempre teve. Nós tínhamos, porque eu estudei a vida inteira no campo, mas nunca tive um professor pensando na educação do campo, apenas dando aula no campo [...]” Ser professor do campo é conhecer as necessidades dos sujeitos, a realidade do campo, é ter compromisso e responsabilidade ética e política com os seres humanos em formação, sem esquecer de que são os conhecimentos historicamente produzidos que mediam essa relação. Nisso está implicada a formação humana, que não é olhar apenas para o indivíduo enquanto ser humano, que pensa, age, sofre, possui medo e angústia, mas é possibilitar o desenvolvimento das potencialidades para que esse indivíduo tenha consciência para-se, não tendo “[...] como valores norteadores, aqueles ditados pelas relações sociais fetichizadas, mas sim aqueles que, surgidos nas contradições da realidade social, contêm potencialmente força de criação de uma realidade não determinadas pelas relações de dominação” (DUARTE, 1993 p.119-120).

Quando propusemos a questão o que é ser professor do campo, pensamos que tais respostas poderiam desvelar a identidade dos egressos que participaram do processo de investigação. Lembrando que Caldart (2002) aponta elementos para se pensar a identidade do professor do campo como, o compromisso, a responsabilidade, a ética, o reconhecimento da existência do campo, ver sua realidade histórica, ver seus sujeitos, ver a educação como ação para o desenvolvimento humano e a formação de sujeitos, participar das lutas sociais do povo brasileiro do campo, lutar por políticas que afirmem o direito do povo á

educação, ocupar-se da escola do campo como lugar de formação de sujeitos do campo e deixar-se educar pelo povo do campo. Notamos que as respostas dadas pelos entrevistados são reflexos do mundo exterior e objetivo vivenciado pelos próprios sujeitos durante os processos formativos. Se não tivessem passado por tais processos, que deram condições de fazê-los pensar o que é educação do campo, o que se propõe esse paradigma, quem são os sujeitos do campo e a importância do trabalho realizado no campo para a cidade e vice-versa, teriam um outro posicionamento do que é ser professor do campo.

Nesse sentido percebe-se que a identidade do professor do campo dos egressos se identifica a partir do compromisso com o campo e seus sujeitos, de ser um profissional dedicado e conhecedor da realidade e ser principalmente alguém que trabalhe diferente do professor tradicional que sempre esteve no campo que apenas reproduzia os conhecimentos sem notar de fato que naquele contexto existem pessoas em busca de uma formação que o valorize enquanto ser humano.

Lembrando que o homem é um ser social e histórico determinado por contextos sociais, políticos e culturais e ao mesmo tempo em que é o criador da realidade é também o transformador desses contextos. E apesar de notarmos que o compromisso e ser conhecedor da realidade se faz presente nas falas dos egressos, por outro lado não notamos uma luta coletiva dos mesmos para melhorar ou transformar o contexto da educação do campo na região onde trabalham e não ocuparam a escola do campo enquanto um espaço de formação dos sujeitos, pois os egressos que estão atuando nesses espaços representam instituições. Seu trabalho tem hora para iniciar e hora para terminar. Assim, a luta que deveria ser coletiva e participativa para se construir uma escola do campo como tanto se apregou nos cursos Normal superior e Especialização em Educação do Campo e suas metodologias de Ensino não aconteceram por parte dos egressos. Ao término das formações cada um foi para uma direção para desempenhar suas funções enquanto professor, embora a maioria se identifique como professor do campo.

Os dois cursos de formação de professores do campo em Roraima em parceria com o Pronera discutiam a criação e as bases epistemológicas, metodológicas e ontológicas das casas familiares rurais e sabendo que os mesmos possibilitaram a formação de dezenas de professores no Estado de Roraima, não temos evidência de nenhuma casa familiar rural nem na região norte e sul do Estado pensado coletivamente pelos egressos. Salientamos que a mudança não acontece

só pela vontade do professor e quando se trata de educação do campo esta se faz coletivamente em parceria com as universidades, movimentos sociais e fórum de educação do campo. A saber, em Roraima o Fórum de Educação do Campo foi criado em 2015 e é quase inexistente a participação dos egressos das duas formações no mesmo.

Por outro lado, não nos esquecemos das questões objetivas que impedem a melhoria da educação do campo em Roraima, pois os movimentos sociais, a qual atribui-se a gênese da Educação do Campo, não se consolidaram no campo em favor da educação do campo, e a política de educação estadual e municipal caminham numa direção diferente proposta pelas formações que é da emancipação humana e de dar o direito de escolha dos sujeitos permanecerem ou não no campo. O caminho da política estadual e municipal de educação é de formar mão de obra para o mercado, é de tornar os agricultores e seus filhos em empresários do agronegócio e essa perspectiva enraizada nas relações sociais entra em conflito quando pensamos em Educação do Campo.

Ao longo do trabalho apresentado, fomos tentando responder quais as contribuições da formação de professores na construção de sua identidade ético e política com a Educação do Campo, tendo em vista a identidade dos egressos dos processos formativos do curso Normal Superior convênio UEA/INCRA/PRONERA e especialização em Educação do Campo e suas Metodologias de Ensino. Apesar dos cursos terem propostas diferentes, sendo o primeiro focado na formação do professor crítico e reflexivo do campo e o segundo pautado na formação da pesquisa-ação, durante a entrevista os sujeitos não apresentaram em suas falas as perspectivas formativas nas quais foram formados. Para os egressos das duas formações, os cursos tinham um ponto em comum, a formação de professores do campo.

Nas falas, foram evidenciadas que os dois cursos contribuíram para a construção da identidade como professor do campo, embora a maior parte dos sujeitos entrevistados tenham deixado claro que já tinham uma identidade como professores do campo, mas não tinham tido ainda a oportunidade de adquirir a formação inicial, que foi o curso Normal Superior Convênio UEA/INCRA/PRONERA, que oportunizou uma gama de conhecimentos que contribuiu relevantemente para a construção dessa identidade.

No tocante ao curso de especialização em Educação do Campo e suas metodologias, convênio UERR/CNPQ/INCRA/PRONERA, esta formação apenas fortaleceu ou contribuiu para a reafirmação da identidade de professor do campo, embora que, alguns dos entrevistados não estejam atuando em sala de aula ou trabalhando no campo.

Como há egressos, hoje professores, que não estão atuando no campo ou estão fora de sala de aula, notamos em poucas falas o comprometimento ético e político com a Educação do Campo, apesar de se identificar como professores do campo. O desejo pela mudança, a participação e envolvimento na luta em prol de mudanças significativas nas escolas e conseqüentemente na formação dos sujeitos, apareceu somente em duas falas de professoras que trabalham no campo.

Como falamos acima, os cursos de formação de professores tinha perspectivas formativas distintas no sentido de que o curso Normal Superior objetivou a formação do professor crítico reflexivo por meio do processo do estágio com pesquisa e a especialização em Educação do Campo e suas metodologias de Ensino pensou em seu projeto a formação de professores mediados pela pesquisa ação. É importante ressaltar que nos dois processos formativos houve o tripé ensino-pesquisa-extensão e nesse sentido possibilitou a formação humana dos envolvidos no processo, pelo menos dos que participaram da pesquisa, pois isto ficou evidente na fala dos mesmos. E por mais que alguns não estejam desenvolvendo um trabalho docente diretamente no campo, pois era a intenção das formações, a sua identidade como professora e professor do campo foi formada e legitimada tanto pela formação quanto pela realidade campesina vivenciada pelos mesmos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Debruçar-se sobre a identidade de alguém não é uma tarefa muito simples, haja vista que este conceito é muito subjetivo para nós, pois nem sempre aparece como algo dado, revelado pelas pessoas. Então identificar-se e reconhecer-se profissionalmente numa determinada classe ou grupo, exige por partes daqueles que adquirem essa consciência de pertencimento como professor do campo, certo esforço intelectual mediado pela formação e pelo contexto dos sujeitos onde envolve também o engajamento de comprometimento na luta por uma política pública de educação do campo.

A saber, a questão problema que norteou este trabalho, teve o interesse em conhecer quais as contribuições da formação dos professores do campo na construção ética e política de sua identidade com a Educação do Campo? Embora a formação tenha dado bases para a formação e ressignificação da identidade do professor no sentido ético e político para que os egressos colaborassem com a educação do campo a fim de transformá-la num espaço coletivo pensado a partir dos próprios sujeitos e da realidade, não se verificou um comprometimento ético e político efetivamente com a educação do campo, embora a formação tenha dado as condições no que concerne ao conhecimento acadêmico, pois se de fato houvesse um comprometimento ético e político com a educação do campo estariam minimamente engajados nos fóruns de educação do campo para discutir os problemas e necessidade dessa modalidade de ensino que é muito precária no interior do Estado de Roraima, a fim de propor soluções e indicações de ações para legitimá-la enquanto um espaço de colaboração e formação humana. Notamos que de fato esses egressos tornaram-se professores e possui clareza de pertencimento quando se identificam como professore do campo, mas todos os que atuam se institucionalizaram, ou seja, são trabalhadores assalariados do Estado ou das prefeituras o que acabam atendendo a um projeto de educação que já vem pronto, onde os professores acabam se tornando executores de ações pré-estabelecidas e mesmo tendo consciência de qual é o objetivo da formação que o homem e a mulher do campo deveriam ter acesso acabam não o fazendo, pois esse modelo de formação e emancipação política e humana não serve aos interesses de tais instituições e os docentes do campo acabam engessando as suas ações não transformando a realidade do campo.

Diante do exposto a pesquisa conseguiu responder parcialmente a questão problema, pois a maioria dos professores egressos dos processos formativos não possuem o comprometimento ético e político com a educação do campo mesmo se reconhecendo como professores do campo.

É justo lembrar-se de Caldart (2004) onde no primeiro capítulo aponta elementos que dão bases para o ser professor do campo. E ser professor do campo segundo a autora, envolve o engajamento na luta por uma educação do campo, nos movimentos sociais, no deixar-se educar pelo povo do campo, conhecer esses sujeitos e sua realidade para poder transformar essa mesma realidade. Não basta apenas dizer que é, é preciso que as ações também justifiquem aquilo sobre o que se diz ser. É o movimento da práxis que deve pautar esse processo de mudança nas coisas, do mesmo modo como acontece no ensino, pois não existe prática sem teoria, ambas devem se retroalimentar para que seja alcançada algum tipo de mudança, seja nas pessoas ou na realidade. De nada adianta obter conhecimento se não se sabe utilizá-lo em benefício de algo, alguma coisa ou alguém e o conhecimento historicamente construído deve chegar até as pessoas e servi-las para que elas tenham a capacidade e autonomia de decidirem a sua própria trajetória de vida.

Nessa direção este trabalho é relevante, pois se propôs a pensar uma identidade mediada por processos formativos específicos para professores do campo, analisando a formação que os egressos tiveram relacionando com a conjuntura macro das bases da educação do campo e a própria fala dos sujeitos diante do contexto das formações. Mesmo tendo tratado de diversas questões que envolvem a identidade do professor do campo, o presente trabalho está em aberto para críticas e reelaboração por parte daqueles que se interessam pela temática.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO. I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.
- BOGO. A. **Identidade e Luta de Classes**. 2º ed. São Paulo: Expressão popular, 2010
- BORGES, H da S. VILHENA JR. W.M. Movimentos sociais e a relação com a Educação. In: BORGES, H da S. VILHENA JR. W.M. (Orgs) **Movimentos Sociais do Campo**: Aspecto históricos e ideológicos e políticos. Manaus: Valer, 2013.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Ministério da Educação e do Desporto.
- BRASIL, Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Manual de Operações do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária-Pronea**. Brasília, 2004.
- BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Relatório da II Pesquisa Nacional sobre Educação na Reforma Agrária-II PNERA**. Brasília: 2015.
- CALDART, Roseli. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: CALDART, Roseli. CERIOLI, Paulo Ricardo. KOLLING, Edgar Jorge (Orgs). **Por uma Educação do Campo**: Educação do Campo, identidade e políticas públicas. Brasília-DF: Articulação Nacional por Uma Educação do Campo, 2002, nº 4.
- CALDART. R.S. Elementos para a construção de um projeto político e pedagógico da Educação do Campo. In: JESUS. Sonia Meire Santos de Azevedo de. MOLINA. Mônica Castagna (orgs). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004. V. 5.
- CAVALCANTE, Márcio Balbino. **O conceito de pós- modernidade na sociedade atual**. Disponível em: <http://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/geografia/o-conceito-posmodernidade-na-sociedade-atual.htm>. Acesso em 02 de dezembro de 2016.
- DUBAR.Claude. **A socialização**: a construção das identidades sociais e profissionais São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- DUARTE.N. **A individualidade para-si**: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas-SP: Autores Associados,1993.
- DUARTE. N. **Por uma teoria histórico-social da formação do indivíduo**. In: Educação Escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski. Campinas/SP: Autores associados, 2001.
- DUARTE, Newton. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, Lígia Marcia. DUARTE, Newton (Orgs). **Formação de professores**: Limites contemporâneos a alternativas necessárias. São Paulo: Editora Unesp, 2010.
- FACHIN. Odília. **Fundamentos de Metodologia**. 5 ed. São Paulo: 2006.
- FRANÇA. Rosângela de Fatima Cavalcante. **Formação de professores no PROFA e suas concepções de mudança na prática pedagógica**. In: SOUSA. Andréia da Silva Quintanilha. BRASILEIRO. Tânia Suely Azevedo. MACIEL. Antônio Carlos. (orgs). Política Educacional e Formação de Professores. São Carlos-SP: Edufro,

2009.

GATTI. Bernadete A. **Formação de professores no Brasil: Características e problemas.** Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.

FERNANDES. Bernardo Mançano. **A formação do MST no Brasil.** 2º ed. Petrópolis- RJ: Vozes, 2000.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em Educação.** 2º ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GHEDIN, Evandro; OLIVEIRA, Elisângela S; ALMEIDA, Whashighthon A. de. **Estágio com pesquisa.** São Paulo: Cortez, 2015.

GHEDIN. E. A estrutura reflexiva e a educabilidade dos Movimentos Sociais como alternativa à Ideologia Hegemônica. In: BORGES, H DA S. VILHENA JR.(Orgs) **Movimentos Sociais do Campo: aspectos históricos, ideológicos e políticos.** Manaus: Valer, UEA edições,. 2013.

LEITE. Sergio Pereira. MEDEIROS. Leonilde Servolo de. Agronegócio. In: **Dicionário da Educação do Campo.** CALDART, Roseli. Et al. (orgs)Rio de Janeiro: Expressão popular, 2012.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação: da antiguidade aos nossos dias.** 11. Ed. São Paulo: Cortez, 2004.

MAUÉS. Olgaíses Cabral. **Reformas Internacionais da Educação e Formação de Professores.** Cadernos de pesquisa, n 118, março/2003.

MARX. Karl. **O Capital: crítica da economia política.** 27º ed. Rio de janeiro: Civilização Brasileira, Vol. 1, 2010.

MOLINA, Monica. Desafios para os educadores e educadoras do Campo. In: CALDART, Roseli. CERIOLI, Paulo Ricardo. KOLLING, Edgar Jorge (Orgs). **Por uma Educação do Campo: Educação do Campo, identidade e políticas públicas.** Brasília-DF: Articulação Nacional por Uma Educação do Campo, 2002, nº 4.

MOLINA, Monica; JESUS, Sonia Meire. Contribuições do Pronera à Educação do Campo no Brasil. Reflexões a partir da tríade: campo – política pública – educação. In: SANTOS, Clarice et al. **Memória e história do Pronera.** Brasília: MDA/Inkra, 2010.

MOSCOVICI. S. **Representações sociais: Investigações em psicologia social.** 4º ed. Petrópolis-RJ: vozes, 2003.

NEVES, Delma Pessanha. Agricultura Familiar. In: **Dicionário da Educação do Campo.** CALDART, Roseli. Et al. (orgs)Rio de Janeiro: Expressão popular, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências na formação e na atuação docente. In: FRANCO, Maria Amélia Santoro. GHUEDIN, Evandro PIMENTA, Selma Garrido (orgs). **Pesquisa em Educação: Alternativas investigativas com objetos complexos.** São Paulo: Edições Loyola, 2006.

PETERNELLA. A. GALUCH.M.T.B. **A relação teoria e prática na formação do pedagogo.** Maringá. Eduem, 2012.

PEREZ-GOMES, Angel. O pensamento do professor: a Formação do professor como profissional reflexivo. In: **Os professores e sua formação.** Publicações Dom

Quixote. Cortez, 2004.

PIRES, Ângela Monteiro. **Educação do campo como direito humano**. Coleção Educação em direitos humanos. São Paulo: Cortez, 2012.

PROJETO DE PESQUISA. **Curso de especialização em Educação do Campo**. Universidade Estadual de Roraima.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. **Curso Normal Superior**. Manaus, 2003.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil: (1930-1973)**. 34° ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

ROSSI, Rafael. **Educação do Campo: Questões de luta e Pesquisa**. Curitiba: Editora CRV, 2014.

SANTOS. Gilvan. **Música: Não vou sair do Campo**.

SERRÃO. Maria Isabel Batista. SUPERANDO A RACIONALIDADE TÉCNICA NA FORMAÇÃO: Sonho de uma noite de verão. In: PIMENTA, Selma Garrido. GHEDIN. Evandro (Orgs). **Professor Reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito**. 7° ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SEVERINO, Antônio Joaquim. A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia. São Paulo: Educação e pesquisa. Vol.32, nº 3, 2006

TRINDADE. Maria Trindade dos Santos Tavares. BORGES. Heloisa da Silva. O Proneira como política para a Educação do Campo. In: GHEDIN, Evandro (Org). **O voo da borboleta**. Interfaces entre Educação do Campo e Educação de Jovens e Adultos. Manaus: Edições UEA/ed. Valer. 2008.

TONET. I. **Método científico: Uma abordagem ontológica**. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

Anexos

ESTADO DE RORAIMA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA-UERR
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RORAIMA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Acredito ter sido suficiente informado à respeito do estudo: IDENTIDADE DE PROFESSORES DO CAMPO: Formação e contexto. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes.

Ficou claro também que a minha participação é isenta de despesas e que tenho garantia do acesso aos resultados e de esclarecer minhas dúvidas a qualquer tempo. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidade ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido.

_____ Data ____/____/____

Assinatura do informante

Nome: _____

Endereço: _____

RG. _____

Fone: ().....

Roteiro para entrevistista

1. Idade:
2. Município onde mora:
3. Formação inicial:
4. Formação continuada:
5. Atua como professor no campo ou na cidade?
6. Se trabalha no campo, há quanto tempo é professor na área rural?
7. Qual a contribuição do curso normal superior, convênio UEA/INCRA/PRONERA para a formação da identidade do professor (a) do campo, no sentido ético e político?
8. Qual a contribuição da especialização em educação do campo e suas metodologias de ensino para a formação da sua identidade como professoro (a) do campo, num sentido ético e político?
9. Qual o significado dessas duas formações (normal superior e especialização em educação do campo...)E o que você extrai de aprendizado significativo destes processos formativos?
10. A sua identidade docente foi construída apenas nos processos formativos mencionados ou ela foi influenciada pela sua realidade, fora do contexto da universidade? Fale um pouco sobre isso.
11. O que é ser professor do campo?