

O CURRÍCULO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Introdução

Considerando as relações dos saberes na formação de professores, relacionamos sempre tal atividade aos processos cognitivos como: observação, compreensão, interpretação, análise e a criação intelectual. Também podemos relacionar aos saberes científicos, disciplinares, curriculares, conhecimentos técnicos e de ação que os professores adquirem na formação e ao longo da caminhada profissional.

No contexto histórico, os saberes docentes relacionados aos conhecimentos da Pedagogia, da Didática e do Ensino são saberes que compõem a identidade, a experiência e a sua história profissional com as suas relações com os alunos em sala de aula. Esses elementos constituem no processo de concepção do conhecimento tanto em relação ao ensino quanto em relação à aprendizagem.

Podemos dizer que nesse processo de formação de professores, tanto o saber do formador quanto o saber dos formandos, é um saber social que, segundo Tardif (2007) é partilhado por todos os agentes que possuem uma formação comum. As relações de trabalho são postas através de representações ou práticas desses agentes que são sujeitos por causa da estrutura coletiva de seu trabalho. Ou seja, por mais diferenciado que seja um programa, ou matéria, ganham sentido, quando disposto em relação a essa situação coletiva de trabalho, reforça Tardif (2007).

Outro aspecto importante a considerar na formação da identidade profissional docente, é sobre como legitimar seu saber social através de agências formadoras. Devemos ser criteriosos quanto a definição e utilização desses meios de formação:

* Licenciada em Pedagogia, Mestranda em Educação em Ciências na Amazônia pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia, pela UEA. janecleymartins@gmail.com

** Licenciada em Pedagogia, Doutora em Educação pela UFPB, professora no Programa de Pós-Graduação em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia na UEA. lucinetegadelha@gmail.com

universidades, grupos científicos, pós-graduação, instância de atestação e de aprovação das competências, etc. Nesse sentido, o que um “professor deve saber ensinar” não constitui, acima de tudo, um problema cognitivo ou epistemológico, mais uma questão social, tal como mostra a história da profissão docente (NÓVOA, 1995; LESSARD & TARDIF, 2005).

Entretanto, seguindo o raciocínio desse autor, o que um professor sabe depende daquilo que ele não sabe, ou daquilo que os outros sabem em seu lugar ou em seu nome. Ou até mesmo dos saberes que os outros lhe opõem ou lhe atribuem Tardif (2007). Dessa forma, construiremos nossa identidade profissional, através dos saberes já instituídos pela ciência, onde poderemos ter base para dar forma a outros novos saberes.

Podemos ressaltar nesse processo de formação a forma como os objetos se relacionam com os sujeitos. Ambos são sociais e suas práticas são sociais. No processo de formação o professor não forma apenas um “objeto”, ele forma sujeitos em função de sua formação docente, ou seja, é o conhecimento e o reconhecimento dos papéis recíprocos que se manifesta nas relações complexas entre professor formador e professor em formação.

Nesse sentido, Tardif (2007, p. 13) nos mostra:

[...] a história das disciplinas escolares, a história dos programas escolares, e a história das idéias e das práticas pedagógicas, o que os professores nos ensinam (os saberes a serem ensinados) e sua maneira de ensinar (“o saber ensinar”) evoluem com o tempo e suas mudanças sociais. No tempo da Pedagogia, o que era “verdadeiro”, “útil” e “bom” ontem já não o é mais hoje. Desse ponto de vista, o saber dos professores (tanto os saberes a serem ensinados quanto o saber-ensinar) está assentado naquilo que Bourdieu chama de arbitrário cultural: ele não se baseia em nenhuma ciência, em nenhuma lógica, em nenhuma lógica, em nenhuma evidencia natural. Noutras Palavras, a Pedagogia, a Didática, a Aprendizagem, e o Ensino são construções sociais cujos conteúdos, formas e modalidades dependem eminentemente da história de uma sociedade, de sua cultura legítima e de suas culturas (técnicas, humanistas, científicas, populares, etc.) e de seus poderes e contrapoderes, das hierarquias que predominam na educação formal e informal, etc.

Diante desses aspectos, o que devemos considerar dos saberes docentes no processo de formação dos professores, é sua natureza social e como ela se constitui na prática profissional. Para Marx (1978), não se trata apenas de aprender uma profissão, mas de compreender o processo de organização do trabalho. O ensino e o trabalho constituem-se na maneira de sair da alienação crescente, reunificando o homem com a sociedade.

Outro princípio importante a ser considerado na formação de professores, diz respeito ao *descarte da teoria* e da *racionalidade* que desqualifica os conhecimentos clás-

sicos e universais e em concepções negativas sobre o ato de ensinar Moraes (2001) e Duarte (1998).

O que esses autores referem-se a esses termos, é a respeito do esvaziamento teórico presentes em diferentes níveis da educação escolar, confirmando o irracionalismo cultural que é uma das marcas da pós-modernidade, ou seja, a construção dos saberes docentes que identifica a inteligibilidade do professor e de sua práxis, está cada vez mais negada em seu contexto profissional.

Ao refletirmos sobre *Formação de Professores* faz-se necessário rompermos com os paradigmas do tecnicismo pragmático o qual segundo Ghedin (2008) impõe uma razão técnica e um modelo epistemológico de conhecimento prático que negligencia o papel da interpretação teórica na compreensão da realidade e na prática formativa dos docentes impregnados nos currículos dos cursos.

Portanto, devemos transpor os modelos de alienação técnica do trabalho docente para uma dialética que compreenda, por meio do currículo, os saberes de sua ação social, indicando o movimento intelectual e científico do professor que deve conduzi-lo para uma práxis crítica e emancipatória.

Segundo Gadotti (2006, p.165), que nos diz sobre a luta por uma educação emancipatória:

Contra essa tendência dominante, caminha e se forma uma tendência popular inspirada numa concepção dialética. Ao mesmo tempo, a pesar da escola burocrática, o povo tem na luta sua sobrevivência a sua escola. O saber aí gerado não é um saber burocrático, batizado pelos exames, mas testado diariamente pelas suas próprias condições de vida. Educar-se, para ele, é assumir a consciência dessas suas condições, aliando o trabalho, a sobrevivência e a resistência.

O caminho que buscamos na reflexão no processo de formação de professores propõe novos modelos de cursos de licenciaturas que dispõe de currículos que desenvolvem um nível teórico e prático capaz de ver, perceber e atuar nesse processo, afirma Ghedin (2008).

Nesse sentido, o valor cultural, social e epistemológico dos saberes está na capacidade de renovação e transformação dos formadores de professores e professores em formação, estabelecidas por atividades cognitivas e científicas. A partir dessa forma de produção dos saberes, podemos reconhecê-lo como temporal que implica num processo histórico na aquisição da aprendizagem.

Tardif (2007, p.36), nos chama atenção quando reflete sobre formação no seguinte texto: Formações com base nos saberes e produção de saberes constituem, por conseguinte, dois pólos complementares e inseparáveis. Nesse sentido, e mesmo limitando sua relação com os saberes a uma função improdutiva de transmissão de conhecimentos, pode se admitir

se não de fato pelo menos em princípio, que o corpo docente tem uma função estrategicamente tão importante quanto a da comunidade científica e dos grupos produtores de saberes.

De acordo com essa relação, podemos perceber que os saberes não se reduzem em atividades de transmissão de conhecimentos já elaborados. A prática docente inter-relaciona diferentes saberes mantendo sempre diferentes relações promovido pela formação profissional de saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais, conceituados por Tardif (2007).

Para este autor os *saberes disciplinares* são produzidos pelas ciências da educação e dos saberes pedagógicos Tardif (2007). Tais saberes são incorporados nas práticas docentes por meio da formação inicial e contínua dos professores. Esses saberes são construídos a partir do contato social e cultural do professor com as diversas áreas do conhecimento.

Os *saberes curriculares* imprimem os discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos programas que cada instituição organiza e define como cultura e modelos de formação Tardif (2007). Nesse sentido, escolas e professores se organizam sob a forma como irão desenvolver o processo de ensino/aprendizagem no contexto educacional.

Nessa perspectiva, os *saberes experienciais*, são construídos a partir de elementos baseados na prática do cotidiano escolar e do conhecimento de seu próprio meio Tardif (2007). São saberes incorporados às experiências individuais e coletivas a partir do saber fazer e do saber ser.

O esse processo de formar professores e de formação profissional, perpassa pelas condições de trabalho, pela valorização profissional, que envolve formação inicial e continuada, articulada, identitária e profissional Lima et al. (2006). Nessa lógica, podemos dizer que todo esse processo é o que reconhece a identidade do professor como um campo de conhecimento específico, configurados nos saberes aqui mencionados.

É nesse sentido que definimos desenvolver nossa pesquisa na formação inicial do professor que atuará em áreas de assentamentos, e partindo desse contexto de formação, compreender quais as concepções de currículo compostas no Projeto do Curso e nos saberes em construção experienciados em sala de aula, tanto pelos professores formadores, bem como, pelos professores em formação. Sendo assim, o objetivo geral da nossa pesquisa é analisar as concepções curriculares no processo na formação de professores no Curso de Pedagogia da Educação do Campo.

O Currículo no curso de Formação de Professores

Pensar em um currículo para o curso de Pedagogia implica, primeiramente, assumir algumas convicções sobre o objeto de tal formação, afirma Franco (2002). Devemos questionar de que pedagogos precisamos, e quais funções sociais esse profissional responderá a sociedade.

Tais convicções nos levam assumir uma perspectiva dialética de currículo, configurada em práticas sociais, culturais, incorporadas em seu objeto de conhecimento, respeitando o campo epistemológico da Pedagogia. Nesse sentido, tal proposta deverá buscar aspectos articuladores, em um processo constante de reflexão, avaliação e reconstrução de suas especificidades socioculturais.

De acordo com Franco (2002) *apud* Carr e Kemmis (1988),

[...] currículo e ensino são situações que estão sempre historicamente localizadas, pois são práticas sociais que possuem um imaneente caráter político, modificando os sujeitos que intervêm nas práticas e sendo estes por elas transformados. Assim, não cabe, conforme os autores, pretender do currículo uma perspectiva redutora, técnica, ou mesmo normativa, que não considere essa condições de sua dinâmica (FRANCO, 2002, p. 173).

O currículo deve possibilitar no processo de formação de professores, perspectivas de reflexão, indicando uma construção de conceitos numa condição emancipatória, sustentada na interação do papel fundamental do professor formador e em formação, onde a práxis se constrói na dinâmica entre o atuar e o refletir, entre a teoria e a prática.

Tal perspectiva nos mostra que o currículo tem sido desenvolvido nos cursos de formação, de acordo com o momento histórico que configura uma estratégia político-ideológica para o enfrentamento da crise capitalista. As exigências de qualificação e requalificação por meio dos cursos de formação de professores, nos moldes propostos nas ultimas décadas, vêm impondo às universidades uma frenética política de ajustes nos currículos para atender a demanda da totalidade, afirma Lima et al. (2006).

Esse discurso de qualificação, muitas vezes, implementado pelo neoliberalismo, é um indicador da reorientação social e de políticas de formação ao processo de “reestruturação produtiva”, conforme Lima et al. (2006), que ocorre nos discursos neoliberais como forma de regulação para consolidação de um mercado globalizado.

No entanto, é preciso repensarmos sobre a construção dos currículos que são propostos nos cursos de Pedagogia, a forma como os currículos são elaborados e

as políticas de formação docente num momento de rupturas e de crises sociais e culturais.

Quando repensamos na estruturação dos currículos dos cursos de formação de professores, devemos pensar primeiramente na identidade do professor formador e de sua profissionalização docente, que ocorrerá continuamente no processo de formação de professores. Segundo Cavalcante (2007), devemos partir da complexidade de ser humano e, conforme a expressão citada no texto da autora, Arroyo (2011), nos aponta a expressão “humana docência”, que nos dá a possibilidade de reconhecê-los como sujeitos participantes das propostas e da implantação de mudanças.

Ao questionarmos a respeito dos currículos dos cursos de formação de professores, devemos considerar, sobretudo, o *locus* da formação, às condições do exercício dessa prática profissional, as questões organizacionais e institucionais, o projeto pedagógico do curso, a participação coletiva entre os pares do curso, as condições de trabalho docente, a profissionalização dos professores, a identidade epistemológica (os saberes que são próprios de cada grupo), a construção dessa identidade docente (vida, história, trajetória pessoal, profissional), as relações sociais, culturais e de trabalho.

Então qual é o papel da docência e o seu significado na relação entre formadores de professores e professores em formação? Tardif nos explica que:

Fundamentalmente, o ensino é visto como uma ocupação secundária ou periférica em relação ao trabalho material e produtivo. A docência e seus agentes ficam nisso subordinados à esfera da produção, porque sua missão primeira é preparar os filhos dos trabalhadores para o mercado de trabalho. O tempo de aprender não tem valor para si mesmo; é simplesmente uma preparação para a “verdadeira vida”, ou seja, o trabalho produtivo, ao passo que, comparativamente, a escolarização é dispendiosa, improdutiva ou, quando muito, reprodutiva (2007, p. 17).

Vemos isso claramente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional quando, em seu Art., 2º menciona:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRANDÃO, 2007, p.19).

A transformação que tem ocorrido nos cursos de formação de professores tem destacado um certo *status* no ofício e na profissão docente, afirma Tardif (2007), onde o “ser humano” é visto como “objeto de trabalho”, que a grosso modo, deverá ser encaixado no mercado de trabalho de acordo com seus serviços e oportunidades.

É importante considerar que o professor em formação possui sua complexidade no processo de formação inicial e deve ser reconhecido todas as suas experiências pessoais, históricas, culturais que construirá sua identidade docente.

Cavalcante (2007) sugere em seu texto, uma agenda para professores que podemos adaptar para reorientar na elaboração de currículos e projetos pedagógicos dos cursos de formação de professores:

*Desburocratização do trabalho docente, priorizando o pedagógico;

*Institucionalização de praticas coletivas;

*Estabelecimento de formação continuada (principalmente com os egressos do curso), articulado ao Projeto Pedagógico do Curso;

*Expansão dos espaços de participação dos professores formadores e estabelecimento de margens mais alargadas de autonomia na direção de seu trabalho;

*Efetivação da pesquisa como parte integrante do processo de formação da práxis do professor em formação;

*Busca de unidade entre as lutas pedagógicas e as demais lutas sociais;

*Formação e profissionalização na perspectiva de um projeto contra-hegemônico (CAVALCANTE, 2007, p. 61).

Os projetos pedagógicos de cursos são instrumentos que, muitas vezes, podem ser aplicados mecanicamente, ou dependem relativamente de manobras dos professores que os utilizam, para adaptar de acordo com a realidade do curso. Um currículo por mais elaborado que seja, sempre haverá uma distancia entre o currículo e a sua realização efetiva. As diferenças entre os alunos, os recursos disponíveis, o tempo que passa, tudo isso pode influenciar nas situações cotidianas em sala de aula, conforme o entendimento de Tardif (2007).

Os acadêmicos trazem consigo saberes importantes construídos a partir das vivencias da sua própria cultura, o que Tardif (2007) discute em sua obra, como saberes disciplinares, onde há um certo distanciamento entre a teoria e a prática, e os professores formadores agregam saberes vivenciados pela própria profissionalização, a esse respeito podemos considerar o pensamento de freiriano sobre currículo:

O currículo padrão, o currículo de transferência é uma forma mecânica e autoritária de pensar sobre como organizar um programa, que implica, acima de tudo, numa tremenda falta de confiança na criatividade dos estudantes e na capacidade dos professores! Porque, em última análise, quando certos centros de poder estabelecem o que deve ser feito em

classe, sua maneira autoritária nega o exercício da criatividade entre professores e estudantes. O centro, acima de tudo, está comandando e manipulando, à distância, as atividades dos educadores e dos educandos (FREIRE, 1987, p.97).

Não encontraremos um conceito definido de currículo na obra de Freire, porém, sua obra se acha impregnada do caráter político, social, histórico e cultural de currículo, bem como, é ressaltada a importância de descaracterizar a ideologia interposta ao currículo e propõe que se busquem novas formas de resistir às imposições autoritárias de um currículo dominante.

Para Tardif (2007), toda descrição do trabalho docente se fundamenta em opções conceituais relacionadas à natureza dessa atividade, ou seja, os currículos dos cursos de formação de professores devem ser estruturados de modo que, professores formadores e professores em formação sejam orientados as concepções históricas, epistemológicas, filosóficas e metodológicas dos conteúdos a serem trabalhados nas disciplinas das respectivas matrizes curriculares. Esses elementos que consideramos integradores e geradores devem, ao nosso entendimento, contribuir para definir o trabalho docente no contexto da formação inicial.

A questão é saber para quem estão fazendo os currículos dos cursos de formação de professores? Que tipo de profissionais as instituições de ensino superior pretendem formar? Mais uma vez, ao consultar a obra de Freire, podemos refletir que:

Não há prática educativa sem conteúdo, quer dizer sem objeto de conhecimento a ser ensinado pelo educador e apreendido, para poder ser apreendido pelo educando. Isto porque a prática educativa é naturalmente gnosiológica e não é possível conhecer nada a não ser que nada se substantive e vire objeto a ser conhecido, portanto vire conteúdo. A questão fundamental é política. Tem que ver com: que conteúdos ensinar, a quem e a favor de que e de quem, contra quê, como ensinar. Tem que ver com quem decide sobre que conteúdos ensinar, que participação têm os estudantes, os pais os professores, os movimentos populares na discussão em torno da organização dos conteúdos programáticos (FREIRE, 1991, p. 44-45).

O professor no exercício da formação de professores e os alunos em formação precisam exercer sua dialeticidade que deverá ser proposto nas ações teórico-metodológicas dos cursos de formação de professores. Para isso, faz-se necessário encontrar no interior das disciplinas, condições para desenvolver uma metodologia dialética baseada na ação-reflexão-ação onde a problematização será o cerne das questões entre a teoria e a prática. Nesta concepção, o diálogo se apresenta como condição fundamental para sua realização.

Concepções de Currículo do Curso de Formação de Professores para Educação do Campo

A realidade de *Formação de Professores do Campo* exige um tratamento específico daquele meio, onde os agentes envolvidos nesse processo deverão considerar aspectos importantíssimos, como etnias, distancias geográficas, culturas, ritmo de vida, cronologia do tempo, clima, plantio, colheita, e outros aspectos ambientais e socioculturais não mencionados aqui, mas que são imperativos nesse processo de formação.

Para compreendermos a concepção de currículo e as práticas pedagógicas na formação de professores em curso de pedagogia que formam professores para atuar na Educação do Campo, sugerimos analisá-lo a partir das propostas educacionais dos movimentos sociais do campo fundamentados em princípios históricos, filosóficos, políticos e pedagógicos críticos, que possui origem no pensamento educacional socialista, na pedagogia do oprimido de (FREIRE, 1987) e na denominada Pedagogia do Movimento sustentada por (CALDART, 2004).

A base fundamental para sustentar esse paradigma deve ser o trabalho vinculado a realidade social concreta, ao trabalho social, como uma atividade social útil, afirma Meszáros, 2005).

Nesse sentido, Pisttrak (1981) e Makarenko (1985), foram dois teóricos que pensaram o trabalho como principio educativo, conforme os autores mencionados acima. Para eles, a escola seria estruturada a partir da organização coletiva dos estudantes, sendo autônoma, criativa e participativa. Com isso, o currículo deveria ser pensado nessa perspectiva. Um curso que forma professores para esse contexto deve ter a preocupação em organizar as disciplinas por sistemas de complexos temáticos, para que os professores em formação possam ter condições de trabalhar com temas geradores, em sala de aula, como propõe Paulo Freire.

A proposta de trabalho desenvolvida através de temas voltados para a cultura dos assentados enriquece as situações de ensino e aprendizagem em sala de aula, problematiza as situações do cotidiano, relacionando com os conteúdos e metodologia, a fim de buscar orientar os conteúdos curriculares à realidade do assentamento, promovendo assim, ações que buscam integrar a escola com a comunidade e a participação dos assentados no projeto político pedagógico da escola; registrando e compartilhando com os colegas, a fim de produzir saberes advindos do processo de reflexão teórica e da prática histórica (FREIRE, 1987, p. 163).

Quando nos referimos à utilização dos temas geradores, falamos na possibilidade de diálogo como principio educativo em busca da emancipação dos sujeitos

do campo, de modo que nesse diálogo sejam enfrentados os contextos políticos, sociais, culturais do oprimido e da reflexão crítica. Os temas geradores que Freire (1987) define na *Pedagogia do Oprimido*, que Pistrak (1981) e Makarenko (1985), chamam de eixos temáticos, usam elementos que caracterizam a realidade do indivíduo.

O currículo elaborado por um curso de formação para Educação do Campo deve se organizar por sistemas de complexos temáticos, temas geradores, como diria Freire. A teoria de Freire na educação do campo, o diálogo é o princípio educativo da emancipação dos sujeitos do campo, de modo que o instrumento dessa superação da opressão seja através da educação política, da cultura do campo e da reflexão crítica.

Os temas geradores são importantes no processo porque a partir da realidade do indivíduo é que se constrói o conhecimento, conforme a teoria de Marx, a organização social do homem é decorrente das relações de produção da vida material dos indivíduos:

[...] não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam ou representam, e tampouco dos homens pensados, imaginados e representados para, a partir daí, chegar aos homens em carne e osso; parte-se dos homens realmente ativos e, a partir de seu processo de vida real expõe-se também o desenvolvimento dos reflexos ideológicos e dos ecos desse processo de vida. [...] Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência (MARX & ENGELS, 1993, p.37).

Esse pensamento contradiz ao idealismo, onde atribui a realidade pela imaginação do indivíduo. Marx (1978) reforça que os sujeitos devem produzir suas condições e ter sua vida material de acordo suas necessidades. Nesta proposta de trabalhar a realidade, no qual o aluno é sujeito construtor de sua história, além de desenvolvermos autonomia, a consciência crítica da realidade, buscando a transformação social, Marx (1978) coloca que a consciência só pode ser transformada a partir da mudança das relações sociais que incidem sobre a formação e não pela força da autoconsciência como diziam os idealistas, afirma Meszáros (2005).

A proposta de Freire expressa suas idéias pela educação libertadora, onde o diálogo se constrói a partir de situações problemas, como um instrumento de mediação na relação professor/aluno no processo ensino/aprendizagem. A educação libertadora se contrapõe a educação bancária, onde os alunos são depositários dos conteúdos transmitidos por esta escola: enquanto a prática bancária, como enfatizamos, implica numa espécie de anestesia, inibindo o poder criador dos educandos, a educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica num constante ato de desvelamento da realidade (FREIRE, 1987, p.80).

Nesse sentido, vemos que tanto os professores em seu processo de formação, quanto aqueles em sua atuação profissional, sejam revestidos da consciência que irá impulsionar ou frear a luta política contra a desigualdade, afirma Ghedin (2007).

O processo de construção da Educação do Campo, afirma CALDART (2004), nos leva a pensar a educação do campo como um projeto educativo para os trabalhadores do campo, que possui uma trajetória de luta e de organização. Articulado o projeto educativo, com um projeto político e social, pois não se pode pensar em concepção de campo, sem pensar em educação. E pensar em política pública significa pensar em relação à política agrária e rural. Na concepção pedagógica significa discutir os processos de profissionalização, a partir dos parâmetros de um ser concreto e historicamente e etnicamente situado.

Conforme o pensamento de Ghedin,

Enquanto a atividade prática pressupõe uma ação efetiva sobre o mundo, que tem por resultado uma transformação real deste, a atividade teórica apenas transforma nossa consciência dos fatos, nossas idéias sobre as coisas, mas não as próprias coisas. Essa transformação da consciência das coisas é pressuposto necessário para se operar, ao nível teórico, um processo prático (2007, p. 27).

Para este autor, é necessário que haja uma mudança no processo de formação de professores a partir da epistemologia da prática para a epistemologia da práxis, pois, a práxis é um movimento operacionalizado simultaneamente pela ação e reflexão, que traz no seu interior, a inseparabilidade entre teoria e prática. A separação entre teoria e prática se constitui na negação da identidade humana, afirma Ghedin (2007).

Freire nos chama a atenção sobre conduzirmos nossos alunos em formação para um processo reflexão, pois “o que se visa é a formação de cidadãos críticos, ativos que intervenham no processo de transformação da sociedade. Esse processo comporta o domínio das formas que permitem chegar à cultura sistematizada. E por esse motivo já estaria justificada a importância da reflexão (1987, p. 24).

O modo crítico como refletimos nossa práxis nos liberta e nos faz desenvolver um movimento inverso a própria ideologia. O pensamento crítico é questionador da própria prática, e a partir dela, há um processo contínuo de reflexão que vai ao pensamento e assim, ao seu modo de fazê-lo, segundo afirma esse autor.

Como política cultural e nacional, o currículo acaba sendo um conjunto de conhecimentos compartimentados em saberes disciplinares que devem fazer parte do processo educativo. Eles são efetivados por um saber oficial, que na prática, desconsideram os saberes culturais das comunidades de cada povo ou região. O saber

oficial se configura pelos livros didáticos, e na maioria das vezes, torna-se o único recurso utilizado pela escola, em virtude da precariedade das bibliotecas e da falta de recursos dos órgãos mantenedores das escolas públicas.

No entanto, o currículo, principalmente da Educação Básica, venha como determinação pela política oficial, é possível discutirmos no curso de formação de professores e, no contexto de formação para educação do campo, que o currículo seja refletido por professores e os alunos e que podem redefinir a abordagem curricular, como comenta Alves,

Consideramos, nesse sentido, que para se entender o conceito de currículo é preciso ter em atenção a forma como esses processos se desenrolam na prática. É no espaço-tempo da escola que se desenha o currículo, através de acordos e mudanças que é necessário rever quase quotidianamente, e não através de determinações legais (2005, p. 11).

O tipo de currículo a ser trabalhado na escola, depende muito da ideologia a ser seguida e implementada pela comunidade escolar e pelo movimento social determinado por cada grupo rural. Cabe a escola, juntamente com seus grupos definidos, identificar a linha ideológica e sistematizar o currículo de acordo com os saberes na perspectiva da teoria crítica do currículo.

O Curso de Formação de Professores do Campo pode ser um meio de difusão cultural e de formação do indivíduo que poderá contribuir para formar identidades individuais e sociais daí a importância do currículo, pois ele pode viabilizar a construção de conhecimentos e saberes dos sujeitos do processo de formação, possibilitando uma reflexão crítica sobre a realidade e as relações sociais que são estruturadas pelo modelo de sociedade, contribuindo para que esses sujeitos a partir dos conteúdos estudados e dos processos pedagógicos vividos assumam uma práxis de transformação de suas realidades.

Percurso da Pesquisa

O método dá a dimensão operacional das ações práticas da pesquisa, através das concepções epistemológicas, filosóficas e metodológicas desse processo de construção. Sendo assim, o método nos dá a possibilidade de olhar o todo, a partir do todo, no todo (MORIN, 2008).

Nossa pesquisa investigará no curso de Pedagogia do Campo quais concepções de currículo perpassam a formação de professores de acordo com a realidade em que estes irão atuar como futuros profissionais no campo da educação. Nesse sentido, nosso estudo nos levará a analisar quais concepções curriculares estão presentes

Nosso estudo analisará como os professores formadores e professores em formação compreendem o currículo do Curso de Pedagogia do Campo/*Campus*/Baliza/UERR, e como esses contribuí para uma educação científica.

O Campus de São João da Baliza, conforme podemos observar na foto a seguir, atende os municípios adjacentes como, São Luiz do Anauá, Caroebe e Entre Rios, com os cursos: Matemática, Pedagogia do Campo, Química, Administração, Letras, Sociologia e Eng Florestal.



Fonte: arquivos de fotos da UERR

O Curso de Pedagogia do Campo é pioneiro nesse Município, sendo que, em 2012.2 a UERR abriu uma turma dessa modalidade de Curso em uma região de assentamentos, localizado no Município do Cantá, na Vila Felix Pinto.

Este Município possui uma economia baseada na agricultura e no comércio, destacando os produtos agrícolas como: o arroz, o milho e a banana. Segundo os dados do IBGE, a partir do censo de 2010, o Município de Baliza conta com uma população estimada em 6.778 habitantes.

A coleta de dados será realizada em duas etapas. A primeira, que compreenderá os meses de outubro e novembro de 2012, que consistem em encontros com os sujeitos envolvidos na pesquisa (professores e acadêmicos do curso), afim de uma aproximação maior e apresentação da pesquisa no primeiro momento. Posteriormente, inicia-se as primeiras entrevistas com os professores do curso.

Na segunda fase da pesquisa, serão realizadas as entrevistas com os alunos do curso de Pedagogia do Campo onde, já estarão no 4º semestre do curso, compreendendo os meses de fevereiro e março.

Depois de darmos conta dessas etapas da pesquisa faremos nossa interpretação do trabalho. A compreensão e a interpretação subjazem a todo trabalho afirma Ghedin (2008). Só é possível ver, o que é possível representar, através de nossa análise e compreensão. É o nosso olhar sobre a realidade em construção.

Conclusão

Desenvolver uma pesquisa sobre o processo de formação de professores em um curso de Educação do Campo é desafiador porque propõe questões para reflexões e implicações dos saberes socioculturais que os sujeitos envolvidos, trazem consigo em todo seu contexto histórico.

Ao pensar na construção de um projeto pedagógico de curso de graduação nessa área, há de se refletir sobre a organização do currículo por áreas do conhecimento, ou por eixos temáticos. Assim concebido, o curso nos exige que pensemos além dos campos disciplinares que foram instituídos na medida em que o curso foi desenhado, é necessário refletirmos sobre as possibilidades de realização de um trabalho integrado, onde haja o fortalecimento do processo de ensino/aprendizagem, através de práticas inter/multi/transdisciplinares.

Regulamentado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394/96 – para esta modalidade de educação, o curso ganha relevância na medida em que fortalece os sujeitos no lugar em que realizam a sua prática. O curso de Pedagogia do Campo – objeto da nossa pesquisa – localiza-se em uma região privilegiada, onde alcança geograficamente, a proximidade de escolas localizadas em áreas de assentamentos, dando a oportunidade aos professores que atuam nessas localidades, de buscarem formação docente em nível superior.

Para compreendermos quem são esses sujeitos que buscam essa formação docente, partimos do pressuposto que a educação é fundamental na vida do homem. Se entendermos que a ação educativa transforma o homem e o torna emancipado, então sua construção social e identitária como sujeito, deve favorecer sua autonomia a partir das suas experiências.

Neste sentido, é que na discussão sobre a formação do professor do campo, ressaltamos os resultados alcançados a partir das lutas dos movimentos sociais, em prol da elaboração de políticas educacionais que atendam as escolas e a formação de professores do campo.

Podemos considerar nessa luta que, o movimento pela educação do campo ganha maior significado, na medida em que o processo se estrutura e se constituem nas representações sociais, em relação às determinações gerais do capital.

Sendo assim, a educação do campo é necessária para demarcar e qualificar as práticas docentes especialmente nos cursos que formam professores para essa modalidade, vinculados aos sujeitos que vivem no e do campo.

Outro aspecto importante a ser destacado na formação do professor, são as possibilidades de (re)significar e qualificar a ação dos sujeitos que estão envolvidos na ação educadora do e para o campo, pois uma vez que todo processo educativo tem como preocupação o modo como esses novos sujeitos poderão intervir socialmente, e com isso, fortalece as relações no e do campo, e a luta pela terra.

É necessário insistirmos na discussão da relação trabalho e educação para que sejam vistas as várias faces do trabalho humano, de modo que, seja percebido que o capitalismo, a partir da reprodução do capital, o trabalho humano é uma preparação para que o futuro trabalhador possa extrair a mais valia relativa.

Portanto, devemos considerar que os trabalhadores do campo produzem por sua prática e os seus conhecimentos jamais deverão ser desprezados pelo saber acadêmico/científico. Ao rebuscarmos a pedagogia freiriana, vemos esta discussão partindo dos princípios da leitura do mundo que precede a leitura da escrita, onde Paulo Freire deu início ao seu trabalho de alfabetização para pescadores em Pernambuco.

Assim, os cursos de licenciaturas do campo devem incentivar as diversas possibilidades de diálogo entre os vários saberes, as várias culturas, presentes nas comunidades envolvidas no processo educativo.

Referências Bibliográficas

ALVES, M. Alda. GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa qualitativa e quantitativa*. São Paulo: Pioneira, 2001.

ARROYO, G. Miguel. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. *LDB: Passo a passo*. Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional Lei n. 9394/96. Comentada e interpretada artigo por artigo. 3ª Ed. – São Paulo: Ed. Avercamp, 2007.

CALDART, Roseli Salete. *Sobre a educação do campo*. In: *política da educação*. Coleção por uma educação do campo. V.7. Brasília, DF: NEAD, 2008.

- CAVALCANTE, Lucíola Inês Pessoa. *Perspectivas em formação de Professores*. In: Formação continuada, profissionalização docente e a complexidade de ser professor. Manaus: Editora Valer, p. 53-64, 2007.
- DUARTE, N. *Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar*. Cadernos CEDES, Campinas, nº 44, p. 85-106, 1998.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. *Políticas Organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores*. In: Indicativos para um currículo de formação de pedagogos. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, p. 173-189, 2002.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 30 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GADOTTI, Moacir. *Concepção dialética da educação: um estudo introdutório*. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- GHEDIN, Evandro (Org.). *Currículo e ensino básico*. Manaus: AM: UEA Edições, 2007.
- _____, Evandro. FRANCO, Maria Amélia Santoro. *Questões de método na construção da pesquisa em educação*. São Paulo: Cortez, 2008.
- _____, Evandro. *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- _____, Evandro. O vôo da Borboleta. In: FERNANDES, Cleilson. *A questão da formação da consciência política na educação de jovens e adultos*. p.207-246. Manaus: Edições UEA/Ed. Valer. 2008.
- LESSARD, Claude. TARDIF, Maurice. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Tradução de João Batista Kreuch. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- LIMA, Claudia Gonçalves de; CARMO, Francisca Maurilene do; RABELO, Jackeline; FELISMINO, Sandra Cordeiro. *Trabalho, educação e a crítica marxista*. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2006.
- MAKARENKO, Anton S. *Poema Pedagógico*, 3 vols., Tradução de Tatiana Belinky. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1985.
- MARX, Karl. *A crítica da educação e do ensino*. Lisboa, Moraes, 1978.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Textos sobre educação e ensino*. São Paulo: Moraes, 1993.
- MESZÁROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.
- MORAES, M. C. M. *Recuo da teoria: dilemas da pesquisa em educação*. Revista Portuguesa de Educação, Braga, v.14, n.1, p.7-25, 2001.
- MORIN, Edgar. *O método 3: o conhecimento do conhecimento*. Tradução Juremir Machado da Silva. 4.ed. Porto Alegre: Sulina, 2008.
- NÓVOA, Antônio. *Formação de professores e profissão docente*. In: NÓVOA, Antonio (Org.). Os Professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- PISTRAK. *Fundamentos da Escola do Trabalho*. (Tradução: Daniel Aarão Reis Filho). São Paulo: Brasiliense, p. 07-23, 1981.
- TARDIF, Maurice. *Saberes e formação profissional*. 8.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.