

EDUCAÇÃO DO CAMPO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM ANORI/AM

Maria Madalena Ferreira da Silva¹

Resumo: O tema é resultado de amplas práticas reflexivas do estudo e atividades do Curso de Especialização em Educação do Campo – Práticas Pedagógicas, que nos levaram a conhecer na prática o trabalho de professores (as) em séries iniciais e escolas multisseriadas, os quais participaram da formação do curso de Extensão da Universidade do Amazonas no município de Anori/AM. Com objetivo de compreender os princípios teórico-metodológicos da pedagogia histórico-crítica e sua contribuição para a educação do campo, realizamos uma formação com os cinco passos desta metodologia desenvolvida na proposta didática de Gasparin(2009) teoria histórico-crítica de (SAVIANI, 2011^a), com atividades de estudo e planejamento com professores de turmas multisseriadas. Após a formação observamos o crescimento reflexivo e posicionamento político dos professores (as) e o grau de aceitação da metodologia pelos professores (as), nos propomos a refletir as seguintes questões: O que é educação do campo? Que concepções constitui o processo de formação de professores do campo? Qual o papel formativo da pedagogia histórico-crítica a partir do referencial teórico-metodológico que fundamenta essa concepção.

Palavras-chaves: Educação do Campo. Formação de Professores. Práticas Pedagógicas.

INTRODUÇÃO

O cotidiano de professores (as) que atua na escola do campo é marcado por inúmeras dificuldades diante das diversas especificidades que encontramos no espaço geográfico e social da Amazônia, de uma invisibilidade e uma visão de lugar do ócio, do pacato e da tranquilidade. Diariamente estes professores realizam uma rotina de deslocamento da sede de seus municípios para as comunidades mais diversas, onde encontram problemas e mazelas sociais desconhecidas pela maior parte dos cidadãos brasileiros. É a formação e a prática pedagógica destes professores que fará toda diferença na emancipação dos estudantes, principalmente quando sua turma é formada por alunos de diferentes idades e séries, pois reflete nas suas práxis pedagógicas de sala de aula. Investigar como a pedagogia histórico-crítica pode ajudar a superar essas dificuldades encontradas no processo ensino aprendizagem no trabalho dos professores

¹ Universidade Federal do Amazonas/UFAM. Manaus – Amazonas. fmariamadalena031gmail.com.

no contexto de sua formação continuada é buscar novos caminhos para contribuir no seu trabalho.

Os professores inseridos nas escolas multisseriadas sentem-se sobrecarregados em assumir a sala de aula e outras funções, como: Professor, merendeiro, faxineiro, diretor, secretário, agricultor, etc., vivenciam situações de fragilidade da metodologia adotada na sala de aula do campo, pois, o trabalho simultâneo com os diferentes níveis de escolarização nas diversas áreas de conhecimento, ainda sofrem pressões das equipes das secretarias estaduais e municipais de educação. Porém, no entendimento desses professores, essa situação vem do descaso dos governantes para com as escolas multisseriadas que não investem na política de construção de uma proposta pedagógica que atenda a especificidade do campo e principalmente na formação dos professores que atuam nas escolas multisseriadas.

Observamos que os professores ao identificarem problemas referentes a prática pedagógica apontam necessidade de refletir sobre novas práticas e políticas educacionais emancipatória para o campo, vinculada aos desafios da formação do professor. Caldart (2010), destaca necessidade de uma formação humana vinculada a concepção de campo, construída por lutas de políticas públicas que garantam o acesso universal a educação, projetos de educação dos e não para os camponeses, tendo como protagonista os sujeitos do Campo.

Nesse sentido o estudo sobre a educação do campo e práticas pedagógicas na perspectiva da pedagogia histórico crítica na formação do professor no município de Anori/Am, em 2018, teve como referencial teórico-metodológico, os estudos de cunho marxistas como: ARRAYO (2009), CALDART (2010), GADOTTI (2004), SAVIANI (2012), MOLINA, (2011), BORGES; GHEDIN (2016), e Parecer CNE/CEB nº 36/2001(Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escola do Campo),BRASIL(2001).

Assim, essa questão leva a refletir como transcorre o processo de formação com o foco na concepção de uma pedagogia histórico-crítica. Considerando que o processo de transformação da prática pedagógica e social, se dá na construção histórica de luta e mudança de postura política dos sujeitos do Campo, como: pensar, dialogar com as questões problemáticas que direcionam a vida concreta, tais como: direitos e cidadania.

O curso a partir do qual nasce a presente pesquisa, organizou-se a partir de dois momentos complementares: o primeiro presencial, chamado, Tempo universidade: estudo de textos, discussão em grupo, acompanhamentos sistemáticos da formadora em atividades de estudos, produção de textos e socialização dos trabalhos; O segundo momento foi consagrado à pesquisa

2



de campo, chamado Tempo comunidade: pesquisa centrada nas práticas pedagógica da sala de aula, que facilitam a integração do saber tradicional com ao saber científico, no contexto do campo Amazônico.

O presente estudo vem refletir sobre as questões norteadoras que vivenciamos na prática pedagógica, entre formadoras e professores no processo de formação da pedagogia histórico-crítica, tais como: O que é educação do campo? Que concepção constitui o processo de formação do professor do campo? Qual o papel formativo da pedagogia histórico crítica? Optamos pelas abordagens teórico-metodológicas de pesquisa crítica, pois esse conceito se define pela necessidade da transformação mediante os trabalhos iniciais do pesquisador com o grupo, decorrente de um processo que valoriza a construção cognitiva de experiência, sustentada por reflexão crítica coletiva tendo em vista a emancipação dos sujeitos, (Franco,2005). Tendo como objetivos específicos: 1 – Realizar levantamento bibliográfico e documental que sustente teoricamente a pesquisa; 2 –Discutir os fundamentos teóricos da abordagem histórico-crítica; 3 – Refletir sobre a contribuição da pedagogia histórico-crítica para o desenvolvimento do trabalho pedagógico nas escolas do campo.

1.Processo formativo de vida social, política e profissional.

Este memorial trata da minha trajetória de vida social, acadêmica e profissional, nele descrevo o processo constitutivo enquanto sujeito histórico, político e social envolvido nesse emaranhado da diversidade a qual pertencem envolvidos nas lutas coletivas de movimentos sociais, em defesa de políticas públicas no âmbito da educação.

Minha biografia começa nos movimentos das classes populares, nos bairros de periferia de Porto Velho(RO), nascida em 22/07/54, filha de pai, nordestino(Ceará) e mãe, nortista(Amazonas),que envolvida nos movimentos nos comunidade e religioso. Para Arroyo (2006p.134), “Os tempos da vida são centrais na vida, e são centrais para organizar a vida social, e para organizar os papéis sociais. São inclusive para a nossa formação como sujeitos humanos, para o aprender, para a cultura, para a mente”. Por volta dos anos 1963, ocorreram mudanças na vida familiar, com a morte de minha mãe, fui entregue para responsabilidade de minha tia. Neste período convivi com o contexto do campo, no interior no Município de Paraná da Eva do Estado do Amazonas que fui me identificando com o processo da relação do trabalho no campo: tempo do plantio quando as famílias realizam tarefas no roçado e cuja plantação envolvem

homens, mulheres, crianças nas tarefas do cultivo da agricultura, (ABREU,20011, p.182)). Foi um despertar para vida a como trabalhar em coletividade no espaço do campo.

Ainda nos anos 60/70, minha família transfere-se para Manaus, sem compreender o porquê da transferência do campo para viver na cidade, mas hoje percebo a necessidade da luta pela sobrevivência neste sistema capitalista de exclusão da classe social dos menos favorecidos. Com vista nos estudos de (MARX,2006 p.67) o trabalhador não tem apenas que lutar pelos meios físicos de subsistência, deve ainda lutar para alcançar trabalho, isto é, possibilidade e meios de realizar as suas atividades produtivas.

Em 1979, ingressei no curso de Pedagogia e assim iniciei a vida acadêmica e política na Universidade Federal do Amazonas. Frequentando, atos políticos estudantis, participando de eleição de centros acadêmicos, congresso, etc. Esse caráter de militância potencializa cada vez mais a minha participação como integrante dos movimentos sociais como estudante na luta pelos os seus direitos sociais. Neste contexto, o país passava pelo um grande período de efervescência política, saindo de uma ditadura militar e para uma luta pela redemocratização do País.

Conclui o curso superior e ingressei no serviço público como pedagoga da Secretaria Municipal de Manaus/AM. As atividades pedagógicas levaram a refletir sobre as práticas pedagógicas da educação em contexto de uma sociedade capitalista. Pois, somente vivenciando da vida política e social do País é que se pode vislumbrar a real dimensão de como funciona o processo político do país. Entre 1999 a 2000 retornei à universidade no curso de Especialização em Educação de Jovens e Adulto, Faculdade de Educação/AM, que me proporcionou a compreensão das contradições de concepções pedagógicas envolvida no contexto da escola pública.

Nos anos 1980, desempenhei atividades de apoio pedagógico no supletivo de alfabetização (MOBRAL), como voluntária, nesse movimento percebi que o direito e educação a todo cidadão brasileiro tinha excluído essa classe popular que ficou a margem da sociedade. O ingresso na Secretaria Municipal de Educação de Manaus-SEMED, como pedagoga possibilitou, assim, ações e reflexões das práticas pedagógicas foram fundamentais para o crescimento profissional no enfrentamento de desafios pedagógicos, sociais e políticos das escolas públicas. No Colégio Estadual Instituto de Educação do Amazonas (IEA), trabalhei como professora do magistério, nas disciplinas de Metodologia do Ensino e Orientação de Estágio. Momentos de fortalecimento como formadora do Magistério.



Entre 2004/2014, trabalhei na Universidade Federal do Amazonas, e atuei como professora substituta na Faculdade de Educação: ministrei as disciplinas de Metodologia do Trabalho Científico, Didática e Legislação do Ensino Básico. Essa prática contribuiu para o meu aprofundamento do conhecimento tanto teórico como didático/ metodológico e reflexivo do fazer pedagógico. Participei do Núcleo de Estudo e Pesquisa de Educação Especial-NEPED/UFAM, momento que realizei acompanhamento pedagógico de adolescentes vítimas de violência e exploração sexual.

Fiz parte da coordenação Administrativa e Pedagógica do curso pós- lato “Formação de Professores da Educação Infantil: Construindo saberes, tecnologias e práticas na cidade de Manaus/AM, no Centro de Formação, Desenvolvimento de Tecnologias e Prestação de Serviços para as Redes Públicas de Ensino, CEFOR/UFAM/MEC/SEMED/SEDUC-AM, da Faculdade de Educação. Contudo, em 2016 a 2018, veio a oportunidade para trabalhar como Professora Formadora do curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo- Práticas Pedagógicas do Programa da Escola da Terra. Convênio entre UFAM/FDNDE/MEC – SECADI em parceria com SEDUC/SEMEDS, projeto para a formação de professores do campo nos municípios de Beruri, Pauini e Anori/AM, ao mesmo tempo estudando como discente no curso de Especialização em Educação do Campo: Práticas Pedagógicas, terminando no mês de dezembro de 2018. O exercício do trabalho de professor formador abriu um leque de horizontes para o conhecimento, sobretudo da cultura do povo do Amazonas.

Considerando o percurso desenhado, posso concluir que o campo e a educação dos sujeitos foram se articulando na minha trajetória de vida, modo que constituindo minha própria personalidade para a vida social e profissão a partir das experiências histórico-sociais vivenciada, compostas e integradas ao contexto sócio histórico mais amplo.

2. Educação do campo e prática pedagógica Anori/AM

Partindo da compreensão sobre o que é a educação do campo váriassão as interpretações sobre conceitos, que envolvem as dimensões das práticas, pedagógicas e políticas sobre trabalhadores do campo. Nesse sentido, para abordar o conceito de educação do campo. Inicia-se referências teóricas como: ARRAYO(2009), CALDART (2010), GADOTTI (2004), SAVIANI (2012), MOLINA, (2011), BORGES; GHEDIN (2016), e outros. Teóricos que são fundamentais para compreender a formação de professores do campo na perspectiva da

pedagógica histórico- crítica. Conformes alguns autores, a educação do campo compreende todos os processos sociais de formação dos sujeitos, Nesse sentido, educação tem relação com a cultura, com valores, com a produção, relação de trabalho e participação social(KOLLING; CAROLINA; CALDART. 2002,P.19).

Os movimentos sociais expressam sua luta pela educação do campo, além da formação tradicional, pois não esperam ações sobre formação para professores vinda através do Estado, e, vão se afirmando como sujeitos de políticos, nos espaços que vivem. Avançam na luta para garantir o diálogo, a reflexão teórica para uma formação significativa para os sujeitos do campo. Assim, a expressão campo vem incluir o sentido do trabalhador camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que lutam para garantir a sobrevivência do trabalho do campo (MOLINA, 2011, P.26). A educação do campo é uma concepção de ações pedagógicas e política de emancipação de lutas por igualdades sociais.

Portanto, a escola do campo, necessita trabalhar o processo de formação na pedagogia que proporcione a reconstrução de identidade dos sujeitos do campo para um projeto emancipatório de uma nova sociedade. Tal projeto educativo com dimensão no desenvolvimento pleno do ser humano, nos quais se vincula participação dos sujeitos nos movimentos das lutas sociais e das histórias da sociedade em que vive.

Em 1990, os Movimentos Sociais do Campo conquistaram aprovação do PRONERA, Programa Nacional da Educação na Reforma Agrária, e aprovação do Parecer CNE/CEB nº 36/2001(Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escola do Campo) esse Parecer significa conquista, reflexões e estudo sobre a formação dos sujeitos do Campo até os dias atuais.

Nesse âmbito da formação do Projeto de Extensão “Formação de Professores da Educação do Campo - Práticas Pedagógicas”, Faculdade de Educação- Universidade Federal do Amazonas-UFAM, município de Anori/Am 2018. Anori,o nome significa tracajá. Fonte do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, censo de 2010, em Anori tem 64 comunidades existente, população urbana,11.000, habitantes aproximadamente e rural, 6.400, habitantes aproximadamente. No aspecto físico e geográfico está localizado na região do rio negro, mas sendo o rio Solimões como principal, limita-se com os municípios de Anamá, Beruri, Tapauá, Coari e Codajás. Festas populares: festa da laranja, santo padroeiro; Nossa Senhora da Conceição, povos indígenas: Tikúna, Mura, Apurina, clima tropical chuvoso úmido.A partir desse contexto percebe-se que os anseios dos professores do campo é discutir novo perfil de



profissional para atuar nas escolas do campo.

Segundo Molina (2011), afirma que” a educação do campo, como novo paradigma que está sendo construído por diversos grupos sociais e universidades, ou seja o campo como lugar da dialetização da cultura e da política dos direitos dos sujeitos do campo.”

A formação torna-se um instrumento de luta e reflexão sobre a realidade e tomada de posição frente aos problemas concreto existente em na vida do dia-a-dia. Para Caldart,(2010,p. 155-175):A questão da transformação da escola pode então ser formulada nos termos de uma adequação maior do projeto educativo ou formato da instituição às demandas de formação para reprodução do capital e do ser humano que sustenta sua lógica

É necessário reconhecer que existe um projeto de educação que exclui trabalhador o direito de uma educação pensada a partir do lugar onde vive e reconhecer essa exclusão significa a superação da visão simples para uma visão ampla da complexidade da realidade em que vive, uma visão “holística” significa ter o sentido de total, de conjunto, de inteiro.

3. Pedagogia Histórico-Crítica de Demerval Saviani

Nos anos de 1980 foi o marco do surgimento pedagogia histórico-crítica. Sendo seu criador, o pedagogo Dermeval Saviani, afirma que a pedagógica Histórico-Crítica direciona o método dialético como referência para organização da prática pedagógica de formação do ser humano. Essa teoria é resultado de mobilizações desde da década 1970, com o caráter de construção coletiva. Surge como resposta às pedagogias não críticas, para combater as teorias tradicionais, escola nova e tecnicista, consideradas teorias da escola como aparelho ideológico do Estado.

É necessário reconhecer que existe um projeto de educação que exclui do trabalhador o direito a educação pensada a partir do lugar onde vive, reconhecer essa exclusão significa a superação da visão simples para uma visão ampla da complexidade da realidade em que vive, uma visão de um todo. Para compreender a prática pedagógica como “o ato de produzir direta e intencionalmente em cada indivíduo singular a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2011, p.13). Conforme o autor a escola deve articular suas atividades as necessidades da classe trabalhadora, favorecendo o diálogo entre professor (a) e estudante (a) e valorizando a cultura acumulada historicamente no processo de desenvolvimento de aprendizagem dos estudantes.

A educação do Campo como prática dos movimentos sociais que luta pelo acesso dos direitos sociais e políticos para uma sociedade emancipatória. Leva a pensar no novo projeto social e político que possibilite no espaço de formação desenvolver os conhecimentos teóricos e práticos na perspectiva de uma pedagogia que traduz a práxis dialética proposta pelo materialismo histórico. O professor (a) torna-se sujeito importante nesta luta da transformação da escola do campo, representa um desafio na mediação de apropriação de conhecimento científicos e práticas pedagógicas.

Pedagogia histórico-crítica, teoria criada pelo pedagogo brasileiro, Demerval Saviani, considera que o papel da escola é garantir os conteúdos significativos que permitam aos estudantes compreenderem e participar da sociedade de forma crítica, superando a visão do senso comum. De acordo com o autor a sociedade capitalista é injusta, baseada na exploração do trabalho pelo sistema capitalista. Por isso é necessário que os movimentos de trabalhadores se organizem para superar essa exploração.

Para Saviani (2012) a educação como ato de produzir, direta e intencionalmente em cada indivíduo singular a humanidade que é produzida historicamente e coletivamente pelo conjunto dos homens. Nesse sentido, a formação do professor (a) deverá estar fundamentada em bases nas teorias sólidas para reflexão filosófica e no conhecimento científico.

A pedagogia histórico-crítica, na formação do professor deve ser fundamentada em bases teóricas na reflexão e conhecimento científico, na perspectiva de métodos que favoreçam o diálogo e reflexão crítica sobre os problemas vinculados ao trabalho educativo no contexto da prática social. Tendo em vista que a escola do campo considera todos os saberes e formas de pensar que foram acumulados, historicamente e construídos pelos os sujeitos do campo. Desse modo, a pedagogia histórico/crítica é concreta considera os educandos como indivíduos concretos, vivos, participativos de relações sociais.

4. Pedagogia Histórico-Crítica via João Luiz Gasparin

João Luiz Gasparin (2005), autor da proposta inovadora da didática da pedagogia histórico-crítica, de Demerval Saviani (2011b), surge nos anos 80. Gasparin defende o estudo científico relacionado a prática social dos estudantes. Esta prática pedagógica envolve reflexão – Ação - reflexão, ou seja, a partir da prática social, questiona, analisa a ação do cotidiano fundamentados nos conhecimentos teóricos como parâmetro para nova ação. Sua proposta inclui a teoria de histórico-cultural de Vygotsky, ao compreender os fundamentos do

desenvolvimento humano na relação do biológico e o social. Para que possa contribuir com o processo ensino aprendizagem significativa contextualizada nos saberes do estudante.

Destacamos a prática didática dividida em três partes, que desenvolve a práxis dialética do materialismo histórico numa sucessão de passos de aprendizagem. a Prática Social (Nível de desenvolvimento atual do educador e educando); Problematização (reflexão dos principais problemas da prática social); Instrumentalização (ações didático-pedagógicas), Catarse (nova forma de entender a prática social), e a Prática Social Final (nova proposta de ação sistematizado). Configura-se na teorização e prática, do fazer cotidiano e a cultura elaborada no trabalho sistematizado.

A metodologia do curso de Extensão “Educação do Campo- Práticas Pedagógicas de formação de professore(a), em Anori/AM envolve momentos presenciais, acompanhamentos sistemáticos em atividades tempo universidade: de estudos de textos teóricos, discussão em grupo, círculo de diálogo, socializações de experiência do Tempo comunidade. Tempo comunidade e atividades de pesquisa e produção de trabalho pedagógico que facilitaram a integração do saber tradicional ao saber científico. O processo formativo se dá ao longo do estudo teórico e prática pedagógica dos professores na comunidade, os quais desenvolvem os conhecimentos teóricos e práticos ensino e aprendizagem na sala de aula.

5. Prática Social Inicial

O primeiro passo necessário para fazer o movimento dialético da construção do conhecimento que é Prática Social Inicial, o ponto de partida é encontro entre a formadora e professores-cursistas, esse conhecimento concreto da realidade para o concreto pensado, a teoria. Onde o conhecimento é expressado como confuso pelos cursistas e a mediação de professores (as), para chegar a teoria que possibilite refletir a prática do cotidiano na educação do campo.

A pedagogia histórico-Crítica favorece o diálogo entre a escola e as necessidades sociais e políticos dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, principalmente, a escola. O processo de formação dos docentes relacionadas a prática pedagógica que possibilitem a reconstrução de identidade dos sujeitos no projeto emancipatório que valorize a cultura acumulada, metodologia como atividade pautada nas reflexões, segundo a necessidade de produzir sua existência.

Portanto, com intencionalidade formativa do professor se educa na dialética entre a contradição e autotransformação das atividades pedagógica, quando passa pela compreensão teórica da realidade, para poder tomar posição diante das contradições de pensar e fazer. [...] “libertação chega não pelo acaso, mas pelas práxis de sua busca”. (Freire, 1983, p.32).

Neste primeiro momento foi apresentado a proposta do plano de ensino para discussão para aprovação, logo em seguida leitura de texto e exposição diálogo dos conteúdos. O que chamou atenção nos questionamentos, nos diálogos percebe-se manifestação de interesse em profundamente dos conhecimentos científicos pelos os professores-cursistas

6. Problematização, Instrumentalização e Catarse

Essa reflexão sobre a prática social inicial é analisada tendo como referência a Problematização, Instrumentalização e Catarse como momento articulado. Segundo passo tem o foco na teorização sobre a prática social inicial, pois os questionamentos sobre o cotidiano levam a buscar a teoria nos conteúdos sistematizados. Para (GASPARIN,2009, p..47)

a problematização é o fio condutor de todo o processo de ensino-aprendizagem. Todavia, este momento é ainda preparatório, no sentido de que o educando, após ter sido desafiado, provocado, despertado e ter apresentado algumas hipóteses de encaminhamento, compromete-se teórica e praticamente com a busca da solução para as questões levantadas. O conteúdo começa a ser seu. Já não é mais apenas um conjunto de informações programáticas. A aprendizagem assume, gradativamente, um significado subjetivo e social para o sujeito aprendente. ”

Na problematização os professores-cursistas reunidos em grupo, discutiram os principais problemas relacionados pela prática social e incluídos nos conteúdos a serem trabalhados nos planejamentos e práticas pedagógicas das salas multisseriadas, proporcionou trocas de experiências, surgimentos de temas abordando várias dimensões e enriquecimentos de novos conhecimentos.

A discussão levou cada grupo a discutir, descobrir conteúdos que partem de conhecimentos espontâneos sobre problemática, e com base nos conteúdos científicos transformados em questionamento: Como a comunidade escolar pode contribuir para evitar a pesca predatória? Qual o papel da escola contra a violência sexual contra criança e adolescentes na comunidade do município de Anori/AM? Quais as consequências futuras de ausência da higiene bucal nas crianças? Como despertar na criança consciência de cidadania no seu



cotidiano? Qual a relação dos alimentos industrializados e suas relações com o consumo?

Esse momento da problematização a função é apenas despertar o interesse dos cursistas, as repostas serão respondidas na instrumentalização. Fase que vai sistematizar o conhecimento científico. Na didática pedagógica de Gasparin, ele recorre a teoria de Vygotsky (1998) para analisar o desenvolvimento do processo de construção mental da criança. As questões levantadas e analisadas tendo como referência a Problematização, Instrumentalização, sobre o nível de desenvolvimento do conhecimento sistematizado, significa o nível de análise de que se processa na possibilidade de resolução das dificuldades e a superação com autonomia que se processa como (zona de desenvolvimento atual) ou atividade orientada (zona de desenvolvimento imediato), em colaboração com alguém mais experiente.

Esse passo da Instrumentalização é expresso nas ações dos professores – cursistas quando se apropriam dos instrumentos teóricos para resolver os problemas sociais existente. Significa trabalhar conteúdos sociais relacionados ao problema com fundamentos na teoria que ajude a superação para a transformação social.

Neste processo formativo do curso de extensão, os grupos de professores-cursistas divididos por escolas e comunidades foram orientados a pensarem em instrumentos que levem os conteúdos pedagógicos para aprendizagem conforme as dimensões escolhidas na problematização e do nível de escolaridade dos estudantes, foram escolhidos textos científicos relacionados a temática escolhida pelo o grupo, vídeos para reflexão, livros. Observa-se nesta fase os recursos pedagógicos utilizados nas atividades relacionadas aos conteúdos da prática social fundamentada pelos conhecimentos científicos. Momento que os professores-cursistas pensaram e refletiram o processo de aprendizagem e como poderiam trabalhar as dimensões do problema na forma interdisciplinar. Para Fourez (ano, p,110-111), “a interdisciplinaridade é concebida como uma prática essencialmente ‘política’, isto é, como uma representação considerada adequada, em vista de uma ação. ”

Resultando instrumentos como: textos, fantoche, teatro, círculo de leitura, vídeo. Foi discutido entre os professores-cursistas e formadora sobre a importância das condições do espaço escolar relacionado ao trabalho pedagógico em ações individuais e coletiva.

A instrumentalização é o caminho pelo qual o conteúdo sistematizado é posto à disposição dos alunos para que o assimilam e o recriem e ao incorporá-lo, transformem-no em instrumento de construção pessoal e profissional. (..) é a fase na qual os conceitos científicos se estruturam (GASPARIN, 2009,p.51-55).



Leitura final da nova prática social, Gasparin (2009) faz um diálogo com a teoria Histórico Cultural , significa que a inserção na cultura promove, em cada um, o desenvolvimento das capacidades específicas denominadas como funções superiores: pensamento verbal, a memória lógica, imaginação, a linguagem, a atenção, raciocínio matemático, entre outros processos cognitivos superiores. Ao longo da história conhecimentos que ao longo da vida e as condições materiais: tudo que aprende interfere diretamente sobre seu desenvolvimento (VYGOTSKI,1998).

Na pedagogia histórico-crítica, a formadora direciona o processo educativo, cria condições de aprendizagem, possibilita metodologicamente atividades que favoreça o diálogo entre formadora e professores – cursistas, valorizando, assim, a cultura acumulada, mediante posicionamentos dos problemas frente a prática social. Essa reflexão sobre a relação dos momentos da prática social, problematização e instrumentalização relacionados como momentos articulados e organizados metodologicamente, faz cada momento transformações qualitativas de conhecimentos a nível superior, conforme Saviani (2008).

No momento da Catarse, ocorre a incorporação dos instrumentos culturais, transformando em ações de transformações social. Os docentes conseguiram fazer um resumo do que aprenderam durante o momento da prática social inicial, problematização e instrumentalização quando apresentaram produções orais e escrita elaborada com as questões da prática social como relato oral e escrito às dimensões estudadas, e posicionar com nova visão de mundo, com mais base do conhecimento científico, conforme a concepção Gramsciana, este momento refere-se a “elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens” (GRAMSCI, 1978. P.53).

7. Prática Social Final

A prática social final é compreendida como uma nova postura diante da realidade com uma visão mais crítica dos professores cursistas. Retrata nas falas de alguns professores-cursistas, conseguiram sinalizar através da mudança significativa em algumas expressões do processo final relacionada a prática pedagógica e social nas produções dos trabalhos. Pois, a formação na visão histórico-crítica possibilita novas alternativas de intencionalidade da prática

social educativa no contexto do campo, outros valores políticos com as lutas sociais dos sujeitos do campo.: na prática do planejamento, compreensão teórica relacionada a realidade, postura diferenciada quanto as contradições do pensar e faz na forma dialética.

[...] a formação de professores inicial ou continuada é problematizada, considerando o modelo formativo que foca a transmissão de conteúdo no formato prioritariamente verbalizado. Em função disso, propõem-se que o conteúdo da formação esteja pautado na contradição, pois, possibilitará a partir do movimento dialético chegar-se a uma nova prática social. (OLIVEIRA, p.11).

O conteúdo para a formação dos professores-cursista entre o científico e prática social inicial, que possibilita o movimento dialético emergindo uma nova prática social. É a incorporação dos elementos constitutivos do trabalho pedagógico, teoria e prática vinculada a luta social de organização pedagógica com: leitura em grupo, debates para a compreensão dos conhecimentos científicos e saberes cotidiano. Observou-se a interação com os conceitos nas explanações das questões temáticas envolvendo as dimensões sociais, políticas, culturais e outros. O desenvolvimento na prática dos instrumentos da pedagogia histórico-crítico, com os 5 passos da pedagogia histórico crítica, foi alcançado com estudos, diálogo, produções e relatos dos grupos de professores (as)-cursistas.

4.Considerações Finais

Concluo que o curso de formação de professores na perspectiva da pedagogia histórico, possibilitou reflexões e posicionamentos críticos e conceitual frente o trabalho pedagógico com visão mais ampla frente a realidade educacional do campo. Destaca-se que este trabalho foi fundamental confirmar a possibilidade concreta de trabalhar o processo de estudos teóricos da pedagogia Histórico-Crítica a cerca da formação de professores-cursistas do campo. Considerando que as teorias contribuem na análise da realidade e das contradições da realidade social, os quais possibilitaram ao diálogo entre os formadores e professore cursistas, que essa mediação pedagógica na perspectiva da concepção histórica crítica construa nova maneira do trabalho pedagógico mais crítico no desenvolvimento do ensino aprendizagem tanto dos professores como dos estudantes das séries iniciais do Ensino Fundamental no município de

Anori/Amazona.

Referências

ARROYO, Miguel González. Que Educação Básica para os povos do Campo? Educação Básica de nível médio nas Áreas de Reforma Agrária. Textos de Estudos. Boletim Especial. ITERRA. Número 11. Setembro, 2006.

ARROYO, Miguel González. CALDART, Roseli Salete (org). Por uma educação do campo. 4. Ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

BORGES, Heloísa. BETTIOL, Célia Aparecida. (orgs). Fundamentos de Educação do Campo e o trabalho pedagógico. Manaus: U E A. Ed. Valer, 2013.p. 123-127.

BRASIL, LEI de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Nº 9.394/96.
BRASIL, Parecer NE/CE Nº 36/2001, aprovado em 4 de dezembro de 2001- Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

CALDART, Roseli Salete (org). Caminhos para Transformação da Escola: reflexões desde práticas da Licenciatura em Educação do Campo. São Paulo: Expressão Popular, 2010, p. 155-175.

Dicionário da Educação do Campo. CALDART, Roseli Salete; PEREIRA Isabel Brasil: FRIGOTTO, Gaudêncio. 2. Ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

GADOTTI, Moacir. Pedagogia da Práxis; prefácio de Paulo Freire. 4. Ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004. P. 188.

Molina, Monica (org) Por uma Educação do Campo. São Paulo: Vozes, 2004.

SAVIANI, Demerval. Origem e desenvolvimento da Pedagogia Histórico- Crítica. Colóquio Internacional Marx e Engel – Movimentos Marxismo e Educação: Fundamentos Marxistas da Pedagogia histórico Crítica, V.7, 2012.

----- Pedagogia Histórico- Crítica: primeiras aproximações. 11.ed. Campinas, Autores Associados 2011.