

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGED)
CAMPUS UNIVERSITÁRIO MINISTRO PETRÔNIO PORTELA**

RAIMUNDA ALVES MELO

**LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: FORMAÇÃO DE
PROFESSORES E PRÁTICA EDUCATIVA**

**TERESINA – PI
2018**

RAIMUNDA ALVES MELO

**LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: FORMAÇÃO DE
PROFESSORES E PRÁTICA EDUCATIVA**

Resultado de tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação “Professor Mariano da Silva Neto”, da Universidade Federal do Piauí – UFPI, como requisito para obtenção do grau de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Formação Docente e Prática Educativa

Pesquisadora Orientadora: Profa. Dra. Antonia Dalva França-Carvalho

**TERESINA - PI
2018**

FICHA CATALOGRÁFICA

Serviço de Processamento Técnico da Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castello Branco

M5281 Melo, Raimunda Alves.
 Licenciatura em Educação do Campo : formação de
 professores e prática educativa / Raimunda Alves Melo. – 2018.
 268 f.

 Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do
 Piauí, Teresina, 2018.

 “Orientadora: Prof^a. Dr^a. Antonia Dalva França-Carvalho”.

 1. Formação Inicial. 2. Licenciatura em Educação do
 Campo. 3. Educação do Campo. 4. Prática Educativa. I. Título.

CDD 370.71

RAIMUNDA ALVES MELO

**LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES
E PRÁTICA EDUCATIVA**

Teresina, 17 de dezembro de 2018

BANCA EXAMINADORA


Prof. Dra. Antonia Dalva França-Carvalho (UFPI)

Presidente


Prof. Dra. Maria da Glória Carvalho Moura (UFPI)

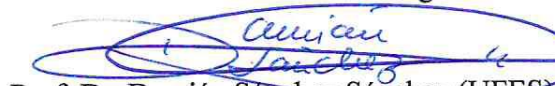
Examinadora Interna ao Programa


Prof. Dra. Lucineide Barros Medeiros (UESPI)

Examinadora Externa ao Programa


Prof. Dra. Jane Bezerra de Sousa (UFPI)

Examinadora Interna ao Programa


Prof. Dr. Damián Sánchez Sánchez (UFES)

Examinador Externo à Instituição

Dedico este trabalho a Deus, força imensurável a quem confio minha vida todos os dias. Em especial, dedico-o a minha família, esposo, filha, pai, mãe, irmãos e irmã que, com muito carinho e apoio não mediram esforços para que eu chegasse à conclusão desta pesquisa.

AGRADECIMENTOS

Em especial, à minha orientadora, Profa. Dra. Antonia Dalva França-Carvalho, pela sua contagiante determinação pessoal, acadêmica e profissional, por ter me acolhido como orientanda, como parceira de trabalho e como amiga. Muito mais que uma orientadora de pesquisa, foi também uma pessoa acolhedora, humana e justa. Segundo William Shakespeare, “A gratidão é o único tesouro dos humildes”. Por isso, minha gratidão e sinceros agradecimentos à Professora Dalvinha, como é carinhosamente chamada pelos orientandos e amigos. Muito obrigada.

A todos os(as) professores(as) do Programa de Pós-Graduação em Educação (Doutorado) da Universidade Federal do Piauí (UFPI), em especial aos que ministraram aulas na 8ª turma, em nome dos quais agradeço a todos os professores e professoras corresponsáveis pela ampliação da minha formação escolar e acadêmica. Madre Tereza de Calcutá afirma que “não é o que você faz, mas quanto amor você dedica no que faz que realmente importa”. A todos vocês que dedicaram tempo com amor a minha formação, meus sinceros agradecimentos.

À Banca Examinadora composta pelos(as) professores(as): Profa. Dra. Antonia Dalva França-Carvalho (UFPI), Prof. Dr. Damián Sánchez Sánchez (UFES), Profa. Dra. Lucineide Barros Medeiros (UESPI), Profa. Dra. Maria da Glória Carvalho Moura, (UFPI), Prof. Dr. Armstrong Miranda Evangelista (UFPI) e Profa. Dra. Jane Bezerra de Sousa (UFPI), por apontar caminhos que me ajudaram na construção do conhecimento, pelos subsídios teóricos sugeridos durante as qualificações e da tese. Muito obrigada.

A minha família: meus pais, Francisco Luiz Gonzaga e Francisca Alves Melo, aos meus irmãos, Francisco Luiz Gonzaga Filho, Cícero Alves Melo e Maria do Desterro Melo da Rocha Nogueira Barros, pelo apoio, incentivo e acolhimento. Especialmente ao meu marido, Ernandes Soares Araújo e a minha filha, Isabela Melo Soares, pela paciência, compreensão e apoio durante toda esta caminhada. A família é, para mim, a razão da minha luta, da minha vida e da minha felicidade.

Aos colegas da 8ª turma do Doutorado em Educação, pelos momentos de aprendizagem e amizade verdadeira. Muito obrigada.

Aos amigos e amigas: Sônia Dias, Flávia Moraes, Lurdinha Soares, Basílio Soares e tantos outros que me apoiaram, incentivaram e torceram por mim. Muito obrigada.

Ao Artista Plástico Neto Saraiva, que me concedeu a honra de ilustrar as folhas que antecedem cada capítulo da tese com sua arte que retrata a alma nordestina, a cultura popular e, sobretudo, a cultura camponesa, razão pela qual resolvi homenageá-lo. Muito obrigada.

A todos(as) os(as) professores(as) e acadêmicos(as) do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFPI de Teresina, de modo especial aos interlocutores do estudo por contribuírem com a produção de dados. “Gratidão é a energia recebida que deve ser devolvida”, que minha gratidão seja energia para revigorar continuamente nosso trabalho como educadores(as) das populações camponesas. Muito obrigada.

“A poesia e a arte continuam a desvendar lógicas profundas e insuspeitas do inconsciente coletivo, da vida cotidiana e do destino humano. A ciência é apenas uma forma de expressão dessa busca, não-exclusiva, não conclusiva, não definitiva” (MINAYO, 2007, p. 9).

MELO, Raimunda Alves. **Licenciatura em Educação do Campo: Formação de Professores e Prática Educativa**. Tese (Doutorado em Educação), 268 f. Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, 2018.

RESUMO

Esta pesquisa teve como objeto de estudo as contribuições da Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) para a mudança da prática educativa de professores. O processo de investigação foi desenvolvido no âmbito do Programa de Pós-graduação da Universidade Federal do Piauí, especificamente no interior do Núcleo de Pesquisa Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Educação e Epistemologia da Prática Profissional (NIPEEPP). De modo geral objetivou analisar as mudanças da prática educativa de professores que trabalham em escolas do campo após a participação dos mesmos na Licenciatura em Educação do Campo da UFPI de Teresina. Especificamente, envidou esforços para delinear a trajetória de constituição da educação do campo nos contextos nacional e piauiense, com ênfase no histórico do Programa de Apoio à Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO); caracterizar o Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo e suas interfaces com a prática educativa; identificar as concepções, conhecimentos, saberes e princípios que orientam a formação no Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Piauí, Campus de Teresina e conhecer aspectos da prática educativa que constituem mudanças decorrentes da participação dos professores na LEdoC. O cenário da pesquisa foi o Curso de Licenciatura em Educação do Campo, vinculado ao Centro de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Piauí – UFPI. Participaram da pesquisa 05 (cinco) professores do 8º período do curso, residentes no município de Timon (MA). As discussões teóricas fundamentaram-se em autores como: Veiga (1995), Garcia (1999), Pérez Gómez (2000), Pistrak (2003), Caldart (2005, 2011, 2012), Carvalho (2007), Formosinho (2009), Freitas (2011), Molina e Freitas (2011), Shiroma *et al* (2011), Libâneo (2012), Freire (2013, 2014), Molina (2015), dentre outros. O direcionamento metodológico foi a pesquisa qualitativa crítica com abordagem etnometodológica, tendo como referencial teórico Coulon (1995), Kincheloe e MacLaren (2006), Minayo (2007), Carspecken, (2011), dentre outros. A produção dos dados empregou como técnicas: o questionário, a observação simples, a análise documental e as rodas de conversas, cujos instrumentos tiveram a orientação de Gil (2011), Richardson (2012), Freire (2002) e Warschauer (2004). Os dados foram organizados em eixos categoriais e analisados com o apoio da técnica de análise de conteúdo sugerida por Bardin (1979). Os resultados apontam que a inserção na LEdoC provoca mudanças em aspectos da prática educativa, entre os quais se destacam: a politização da docência, o desenvolvimento de metodologias que respeitam, valorizam e integram os saberes culturais dos estudantes aos conhecimentos escolares e a realização de procedimentos de avaliação numa perspectiva formativa. Estas evidências asseguram a tese de que o referido curso desenvolve processos educativos que contemplam conhecimentos específicos da formação de professores articulados com os saberes da cultura camponesa, promovendo reflexões críticas e ações práticas e teóricas que favorecem mudanças na prática educativa de professores do campo. O estudo, portanto, ao reconstituir a trajetória da educação do campo no Brasil, adentra no *locus* deste processo para promover uma reflexão sobre a LEdoC, contribuindo simultaneamente para preencher uma lacuna no campo do conhecimento científico nessa área.

Palavras-chave: Formação Inicial. Licenciatura em Educação do Campo. Educação do Campo. Prática Educativa.

MELO, Raimunda Alves. **Licenciatura em Educação do Campo: Formação de Professores e Prática Educativa**. Tese (Doutorado em Educação), 268 f. Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, 2018.

SUMMARY

This research had as object of study the contributions of the Degree in Field Education (LEdoC) to change the educational practice of teachers. The research process was developed within the scope of the Post-Graduate Program of the Federal University of Piauí, specifically within the Center for Research Interdisciplinary Nucleus of Research in Education and Epistemology of Professional Practice (NIPEEPP). In general, the objective was to analyze the changes in the educational practice of teachers who work in rural schools after their participation in the Field Education Degree at UFPI in Teresina. Specifically, it made efforts to delineate the path of constitution of the education of the field in the national and Piauiense contexts, with emphasis on the history of the Program of Support to the Degree in Education of the Field (PROCAMPO); to characterize the Pedagogical Project of the Course of Degree in Education of the Field and its interfaces with the educational practice; to identify the conceptions, knowledge, to know and principles that orient the training in the Course of Degree in Education of the Field of the Federal University of Piauí, Campus of Teresina and to know aspects of the educational practice that constitute changes resulting from the participation of the teachers in the LEdoC. The research scenario was the Licentiate Course in Field Education, linked to the Education Sciences Center, Federal University of Piauí - UFPI. A total of 05 (five) teachers from the 8th semester of the course, residing in the municipality of Timon (MA), participated in the study. The theoretical discussions were based on authors such as Veiga (1995), Garcia (1999), Pérez Gómez (2000), Pistrak (2003), Caldart (2005, 2011, 2012), Carvalho (2007), Formosinho Freitas (2011), Molina and Freitas (2011), Shiroma et al (2011), Libâneo (2012), Freire (2013, 2014), Molina (2015), among others. The methodological orientation was the critical qualitative research with ethnomethodological approach, having as theoretical reference Coulon (1995), Kincheloe and MacLaren (2006), Minayo (2007), Carspecken, (2011), among others. The production of the data used as techniques: the questionnaire, simple observation, documentary analysis and the wheels of conversations, whose instruments were guided by Gil (2011), Richardson (2012), Freire (2002) and Warschauer (2004). The data were organized into categorical axes and analyzed with the support of the content analysis technique suggested by Bardin (1979). The results point out that the insertion in the LEdoC provokes changes in the educational practice of teachers in some aspects such as: the politicization of teaching, the development of methodologies that respect, value and integrate students' cultural knowledge to school knowledge and the performance of evaluation procedures from a formative perspective. These evidences assure the thesis that this course develops educational processes that include specific knowledge of the formation of teachers articulated with the knowledge of the peasant culture, promoting critical reflections and practical and theoretical actions that favor changes in the educational practice of teachers of the field. The study, therefore, in reconstituting the path of rural education in Brazil, enters the locus of this process to promote a reflection on the LEdoC, simultaneously contributing to fill a gap in the field of scientific knowledge in this area.

Keywords: Initial Formation. Degree in Education from the field. Field Education. Educational Practice

MELO, Raimunda Alves. **Licenciatura em Educação do Campo: Formação de Professores e Prática Educativa**. Tese (Doutorado em Educação), 268 f. Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, 2018.

RESUMEN

Esta investigación tuvo como objeto de estudio las contribuciones de la Licenciatura en Educación del Campo (LEdoC) para el cambio de la práctica educativa de profesores. El proceso de investigación fue desarrollado en el marco del Programa de Postgrado de la Universidad Federal de Piauí, específicamente en el interior del Núcleo de Investigación Núcleo Interdisciplinario de Investigación en Educación y Epistemología de la Práctica Profesional (NIPEEPP). En general, objetivó analizar los cambios de la práctica educativa de profesores que trabajan en escuelas del campo después de la participación de los mismos en la Licenciatura en Educación del Campo de la UFPI de Teresina. En concreto, se esforzó para delinear la trayectoria de constitución de la educación del campo en los contextos nacional y piauiense, con énfasis en el histórico del Programa de Apoyo a la Licenciatura en Educación del Campo (PROCAMPO); caracterizar el Proyecto Pedagógico del Curso de Licenciatura en Educación del Campo y sus interfaces con la práctica educativa; identificar los conceptos, conocimiento, conocimientos y principios que guían la formación en el curso de grado en el campo de la educación, Universidad Federal de Piauí, Teresina Campus y con aspectos de la práctica educativa que constituyen cambios derivados de la participación de profesores en LEdoC. El escenario de la investigación fue el Curso de Licenciatura en Educación del Campo, vinculado al Centro de Ciencias de la Educación, de la Universidad Federal de Piauí - UFPI. Participaron de la encuesta 05 (cinco) profesores de los 8º períodos del curso, residentes en el municipio de Timon (MA). Las discusiones teóricas se fundamentar en autores como: Veiga (1995), García (1999), Pérez Gómez (2000), Pistrak (2003), Caldart (2005, 2011, 2012), Carvalho (2007), Formosinho (2009), (2011), Molina y Freitas (2011), Shiroma et al (2011), Libneo (2012), Freire (2013, 2014), Molina (2015), entre otros. La dirección metodológica fue la investigación cualitativa crítica con enfoque etnometodológico, teniendo como referencial teórico Coulon (1995), Kincheloe y MacLaren (2006), Minayo (2007), Carspecken, (2011), entre otros. La producción de los datos empleó como técnicas: el cuestionario, la observación simple, el análisis documental y las ruedas de conversaciones, cuyos instrumentos tuvieron la orientación de Gil (2011), Richardson (2012), Freire (2002) y Warschauer (2004). Los datos fueron organizados en ejes categoría y analizados con el apoyo de la técnica de análisis de contenido sugerida por Bardin (1979). Los resultados apuntan que la inserción en la LEdoC provoca cambios en la práctica educativa de profesores en algunos aspectos como: la politización de la docencia, el desarrollo de metodologías que respetan, valoran e integran los saberes culturales de los estudiantes a los conocimientos escolares y la realización de procedimientos de evaluación en una perspectiva formativa. Estas evidencias aseguran la tesis de que este curso desarrolla procesos educativos que contemplan conocimientos específicos de la formación de profesores articulados con los saberes de la cultura campesina, promoviendo reflexiones críticas y acciones prácticas y teóricas que favorecen cambios en la práctica educativa de profesores del campo. El estudio, por lo tanto, al reconstituir la trayectoria de la educación del campo en Brasil, adentra en el locus de este proceso para promover una reflexión sobre la LEdoC, contribuyendo al mismo tiempo a llenar una laguna en el campo del conocimiento científico en esa área.

Palabras clave: Formación Inicial. Licenciado en educación en el campo. Educación del Campo. Práctica Educativa.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANA	- Avaliação Nacional da Alfabetização
ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCE	- Centro de Ciências da Educação
CEB	- Câmara de Educação Básica
CNBB	- Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE/CEB	- Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica
CPC	- Centros Populares de Cultura
EFA	- Escola Família Agrícola
EJA	- Educação de Jovens e Adultos
ENERA	- Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária
FETAG	- Federação dos Trabalhadores e Trabalhadoras da Agricultura
FETRAF	- Federação dos Trabalhadores e Trabalhadoras na Agricultura Familiar
FIES	- Fundo de Financiamento Estudantil
GT	- Grupo de Trabalho
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	- Instituições de Ensino Superior
ENEM	- Exame Nacional do Ensino Médio
INEP	- Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
ENERA	- Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária
LDBEN	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEdoC	- Curso de Licenciatura em Educação do Campo
MA	- Maranhão
MCP	- Movimento de Cultura Popular
MEB	- Movimento de Educação de Base
MEC	- Ministério da Educação
MOBRA	- Movimento Brasileiro de Alfabetização
L	
MST	- Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
NDE	- Núcleo Docente Estruturante
PARFOR	- Plano Nacional de Formação da Educação Básica
PDI	- Plano de Desenvolvimento Institucional

PNE	- Plano Nacional de Educação
PROCAMPO	- Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
PROJOVEM CAMPO	- Programa Nacional de Inclusão de Jovens na modalidade Campo
PRONASEC	- Programa Nacional de Ações Socioeducativas
PRONERA	- Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PPC	- Projeto Pedagógico do Curso
PPI	- Projeto Pedagógico Institucional
PROUNI	- Programa Universidade para Todos
SECADI	- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDUC	- Secretaria Estadual de Educação do Estado do Piauí
SEMEC	- Secretaria Municipal de Educação de Castelo do Piauí
TAC	- Técnica de Análise de Conteúdo
SUDENE	- Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste
TU	- Tempo Universidade
TC	- Tempo Comunidade
UAB	- Universidade Aberta do Brasil
UESPI	- Universidade Estadual do Piauí
UFBA	- Universidade Federal da Bahia
UFPI	- Universidade Federal do Piauí
UFMG	- Universidade Federal de Minas Gerais
UFS	- Universidade Federal de Sergipe
UNB	- Universidade de Brasília
UNE	- União Nacional dos Estudantes
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura
UNICEF	- Fundo das Nações Unidas pela Infância
USAID	- Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento
TCC	- Trabalho de Conclusão de Curso

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01 - Escola Municipal de Livramento.....	19
Figura 02 - Fases da pesquisa.....	46
Figura 03 - Quarta roda de conversa.....	49
Figura 04 - Primeira roda de conversa.....	49
Figura 05 - Estrutura de produção de dados nas Rodas de Conversas.....	52
Figura 06 - Cenário da pesquisa.....	52
Figura 07 - Área de atuação da LEdoC de Teresina.....	53
Figura 08 - Princípios da Andragogia.....	61
Figura 09 - Unidades temáticas.....	65
Figura 10 - Categorias da pesquisa.....	66
Figura 11 - Localização territorial das turmas do Procampo em 2010.....	87
Figura 12 - Localização das turmas do Procampo a partir de 2014/90.....	89
Figura 13 - Panorama da Educação Básica no Brasil (2017).....	97
Figura 14 - Mapa conceitual – Elementos do Projeto Político Pedagógico da Educação do Campo.....	105
Figura 15 - Abordagens conceituais que fundamentam a Pedagogia da Alternância.....	115
Figura 16 - Mística realizada durante o I Seminário Integrador da LEdoC.....	125
Figura 17 - Mística realizada durante o I Seminário Integrador da LEdoC.....	125
Figura 18 - Reunião do Centro Acadêmico.....	126
Figura 19 - Caminhada temática pela mobilização de direitos.....	126
Figura 20 - Seminário Integrador do Curso de Licenciatura em Educação do Campo.....	126
Figura 21 - Seminário Integrador do Curso de Licenciatura em Educação do Campo.....	126
Figura 22 - Reunião com os moradores de comunidade rural para colher dados para o diagnóstico.....	129
Figura 23 - Reunião com os moradores de comunidade rural para colher dados para o diagnóstico I.....	129
Figura 24 - Exemplo de um projeto de intervenção.....	130
Figura 25 - Exemplos de projetos de intervenção.....	131
Figura 26 - Exemplos de projetos de intervenção.....	131
Figura 27 - Exemplos de projetos de pesquisa nas escolas do campo.....	133
Figura 28 - Exemplos de projetos de pesquisa nas escolas do campo.....	133
Figura 29 - Exemplos de intervenções nas escolas do campo.....	134

Figura 30 - Exemplos de intervenções nas escolas do campo.....	134
Figura 31 - Evento de mobilização dos alunos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo.....	144
Figura 32 - Fluxograma do Curso	168
Figura 33 - Categorização dos saberes docentes	173
Figura 34 - Saberes da cultura camponesa	175
Figura 35 - Prática educativa transmissora/reprodutora e prática educativa problematizadora/transformadora.....	185
Figura 36 - Fatores que favorecem a mudança da prática educativa.....	189
Figura 37 - Dimensões da reflexão crítica dos estudantes da LEdoC	201
Figura 38 - Fatores dificultadores da mudança da prática educativa	214
Figura 39 - Aspectos da prática educativa que mudaram.....	223
Figura 40 - Fatores para prática educativa nas escolas de campo	226
Figura 41 - Etapas do processo de mudança da prática educativa.....	230

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Poema: A vida	17
Quadro 02 - Dados da educação pública de Timon em 2017	54
Quadro 03 - Infraestrutura das escolas públicas de Timon em 2017.....	55
Quadro 04 - Dados de rendimento das escolas públicas de Timon.....	55
Quadro 05 - Dados sobre os professores de Timon.....	56
Quadro 06 - Percentual de professores que atuam na área da formação	56
Quadro 07 - Perfil dos interlocutores da pesquisa.....	57
Quadro 08 - Fases da carreira docente, segundo Huberman	59
Quadro 09 - Fases da carreira docente, segundo Sikes.....	62
Quadro 10 - Alunos que participam da LEdoC no Piauí – 2017.....	90
Quadro 11 - Escolas localizadas no campo, fechadas nos últimos sete anos - 2010 a 2017	91
Quadro 12 - Quadro de matrículas na educação básica no Piauí– 2010 – 2017.....	93
Quadro 13 - Percentual de professores que atuam na área da formação	96
Quadro 14 - Análise dos elementos norteadores do Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo	106
Quadro 15 - Tendências filosófico-pedagógicas fundamentadoras do Projeto Político Pedagógico da LEdoC/UFPI/Campus Teresina	113
Quadro 16 - Competências do egresso do Curso de Licenciatura em Educação do Campo.....	120
Quadro 17 - Plano de Trabalho do Tempo Comunidade.....	128
Quadro 18 - Nível de ensino/atuação docente em escola do campo	138
Quadro 19 - Alunos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo que residem no campo	139
Quadro 20 - Estudantes do Curso de Licenciatura em Educação do Campo que trabalham no campo.....	140
Quadro 21 - Escolas frequentadas pelos estudantes do Curso de Licenciatura em Educação do Campo	141
Quadro 22 - Estudantes que participam de movimentos sociais organizados.....	143
Quadro 23 - Análise sobre a abordagem dos conhecimentos específicos da formação	171
Quadro 24 - Dimensões da relação teoria e prática na LEdoC.....	203
Quadro 25 - Condições de trabalho nas escolas municipais rurais de Timon (MA).....	220

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	17
CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO	31
CAPÍTULO II – METODOLOGIA	40
2.1 A abordagem etnometodológica	42
2.2 Técnicas e instrumentos de coleta e produção dos dados.....	46
2.3 O campo da pesquisa	52
2.4 Os interlocutores da pesquisa	57
2.5 A análise dos dados	62
CAPÍTULO III - EDUCAÇÃO RURAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO: CONHECENDO A HISTÓRIA PARA ENTENDER O CONTEXTO ATUAL.....	68
3.1 A reconstituição histórica da Educação Rural e a formação de professores	68
3.2 A reconstituição histórica da Educação do Campo e sua proposta de formação de professores.....	81
3.3 O contexto e o histórico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo	86
3.3.1 Curso de Licenciatura em Educação do Campo: entre determinantes e conquistas.....	90
CAPÍTULO IV - LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: INTERFACES ENTRE O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E A PRÁTICA EDUCATIVA	101
4.1 Projeto político pedagógico e a formação de professores	102
4.2 Análise do Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo.....	104
4.3 Análise das tendências filosófico-pedagógicas que orientam o PPC da LEdoC/UFPI.....	112
4.4 Caracterização do projeto político pedagógico da LEdoC e a prática educativa	121
4.4.1 O Tempo Universidade e o Tempo Comunidade	123
4.4.2 Perfil dos ingressos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo.....	137
CAPÍTULO V - FORMAÇÃO DE PROFESSORES: RACIONALIDADES, CONHECIMENTOS E SABERES.....	147
5.1 As políticas de formação de professores e as reformas de ensino.....	147
5.2 Diferentes racionalidades que permeiam a formação de professores.....	154
5.2.1 Perspectiva acadêmica.....	155
5.2.2 Perspectiva técnica	157
5.2.3 Perspectiva prática.....	160
5.2.4 Perspectiva de reconstrução social	163
5.3 Conhecimentos da formação de professores	167

5.4 Saberes da prática educativa de professores.....	174
5.4.1 Saberes da cultura camponesa.....	175
5.5 Formação de professores e constituição da prática educativa.....	182

CAPÍTULO VI - LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO E A MUDANÇA DA PRÁTICA EDUCATIVA..... 189

6.1 Fatores que favorecem a mudança da prática educativa.....	190
6.1.1 O princípio da reflexão crítica.....	191
6.1.2 O princípio da relação teoria e prática.....	201
6.1.3 Vivências formativas no curso de Licenciatura em Educação do Campo.....	208
6.2 Fatores dificultadores de mudanças na prática educativa dos professores.....	213
6.2.1 O currículo proposto pela Secretaria Municipal de Educação.....	214
6.3 Aspectos da prática educativa que mudaram após a participação no curso de Licenciatura em Educação do Campo.....	222

CONCLUSÃO..... 232

REFERÊNCIAS..... 240

APÊNDICES..... 257

APÊNDICE A – Questionário – Perfil dos alunos da LEdoC.....

APÊNDICE B – Questionário – Perfil dos interlocutores do estudo.....

APÊNDICE C – Planejamento da Observação Simples.....

APÊNDICE D – Roteiro das Rodas de Conversas.....

APRESENTAÇÃO

A definição do objeto de estudo por um pesquisador é uma atividade complexa e desafiadora cujas escolhas teóricas e epistemológicas, norteadoras de sua prática educativa e de pesquisa, podem ser delineadas desde os primeiros anos de vida, como sementes que se transformam em plantas e posteriormente dão frutos.

Assim, com história para contar e com o objetivo de tecer considerações sobre aproximação com a proposta dessa investigação escrevemos algumas passagens de nossa trajetória profissional e de pesquisadora, articulando-as com versos do poema “A vida” de António Torrado, por considerarmos que para compreender nossas práticas é necessário começar por conhecer um pouco de nossas vidas.

Quadro 01: Poema: A vida

A VIDA

Era uma vez um belo cabelo levado pelo vento. Loiro.

Vinha uma corrente de ar e soprava-o para um lado. Vinha outra corrente de ar e o assoprava para o outro. E o cabelo rodopiava. Solto à luz do sol, que com qualquer coisa se maravilha. Até um singelo grão de pó, tocado pelo sol, fica como se fosse prata...

Cabelo de anjo seria? Cabelo de fada? Cabelo de menina que pela primeira vez se penteia?

- Esta história tem um cabelo – disse alguém, fazendo uma careta, como se dissesse: “Esta sopa tem um cabelo” e a pusesse de lado. Pois tem. E depois? Um cabelo não merece história?

Então, continuemos.

O cabelo encontrou-se no ar com uma pena, uma pequeníssima pena, tão leve como ele. De pavão? De pintassilgo? De canário? Tanto faz. Há muito tempo sabia voar sozinha.

Cabelo e pena são agora dois. Juntasse-lhes um fiapo de algodão, tão sem destino como eles.

Logo a seguir veio a chuva. A semente afunda-se, um niquinho só, mais o rolo de coisas sem futuro que caíram com ela. E pronto.

Para a próxima primavera, daquela semente vai nascer uma erva com uma flor ao cimo. Uma flor branca, como o fiapo de algodão, de pétalas frágeis como penas. Há de vir o vento arrebatá-la da haste e levá-la com ele, como um fio de seda, um cabelo, eu sei lá que mais...

É a vida.

Fonte: Oliveira (2011, p. 33).

Reafirmamos que as opções teóricas e epistemológicas adotadas por um professor e ou pesquisador podem ser como o cabelo do poema *A vida*, levado pelo vento, dizemos, pelas circunstâncias e pelas oportunidades pessoais, profissionais e acadêmicas que a vida proporciona a cada um de nós, mas também pela ação social que determina nossas

consciências. É através das vivências e experiências¹ que formamos nossas concepções de realidade e de mundo, que podem influenciar nossas práticas educativas e de pesquisa, uma vez que “passado e futuro estão presentes na experiência, constituindo um horizonte que acolhe a interpretação” (BICUDO, 2011, p. 34), de modo que a vida nos faz e nós fazemos a vida.

O interesse e a curiosidade acerca da escola do campo vêm sendo construído por nós desde os primeiros anos de escolarização. Falar sobre nossa aproximação com essa escola requer um olhar sobre alguns acontecimentos que assinalaram nossa infância e trajetória profissional e de pesquisa. A infância no campo é marcada por muitos desafios e singularidades. É como um cabelo loiro “solto à luz do sol, que com qualquer coisa se maravilha” (OLIVEIRA, 2011, p. 33). Aprendemos desde muito cedo a lidar com a terra, a olhar o céu e fazer a previsão do tempo, a cuidar dos bichos, das plantas e a entender o ciclo da natureza. Apesar de termos vivido momentos difíceis devido a condições ocasionadas, sobretudo, pelos longos períodos de estiagem, tivemos uma infância feliz, assinalada pelas brincadeiras de rodas, pelos banhos de rio, pescarias, enfim, a vida do campo sempre nos fascinou e nos encanta até hoje (MELO, 2014).

Devido à ausência de escolas na comunidade em que residíamos, uma vez que, na década de 1980 existiam pouquíssimas escolas situadas em áreas rurais do município de Castelo do Piauí, tivemos que sair do campo para morar na cidade em busca de oportunidades de estudos. Pensamos que não suportaríamos tamanha saudade ao morar longe da nossa família e da terra onde nascemos. Por dez anos, vivemos a dualidade campo-cidade. Gostar do campo, mas estudar na cidade, em escolas onde nossos saberes não eram respeitados e considerados como parte integrante do currículo escolar, esta foi uma situação que perdurou por todo o Ensino Fundamental, concluído em 1996, com 16 anos de idade. Naquele período, apesar da condição de adolescente, “Há muito tempo sabia voar sozinha” (OLIVEIRA, 2011, p. 33).

A decisão pela carreira de professora foi motivada pelas necessidades educativas das crianças de nossa comunidade, entre as quais se destacavam a aprendizagem básica da leitura e escrita (alfabetização) e das operações matemáticas. Em julho de 1996, como de costume, passávamos as férias com nossa família quando, então, a tranquilidade da vida no campo foi

¹ Segundo Dilthey (1954), a vivência é entendida como contato imediato com a vida, não se tratando de um conteúdo de experiência, mas do ato de vivê-la. A experiência é a própria vida reduzida às suas expressões diminutas e, ao mesmo tempo, imersa no horizonte, solo da comunidade de vivências, realidade histórico-social. Assim experiências são entendidas por nós como um conjunto de circunstâncias vivenciadas em profundidade que nos marcam de maneira duradoura, interferindo em nossas concepções e ações.

interrompida por um acontecimento inesperado. Lembramo-nos que aqueles foram dias de muita angústia. A professora tinha “abandonado” a escola, as crianças estavam sem aula. As famílias da localidade ficaram preocupadas à procura de uma professora e nós, naquele momento, não havíamos concluído o Ensino Fundamental. Mas, diante da situação, pela primeira vez, pensamos nessa profissão e, como professora leiga², assumimos uma turma multisseriada (1^a a 4^a série) em uma escola improvisada, que funcionava em uma fábrica de processamento de farinha de mandioca, também denominada Casa de Forno. Posteriormente, com o status de escola, foi denominada de Unidade Escolar Francisco Luís de Abreu (MELO, 2014), conforme Figura 01.

Figura 01: Escola Municipal de Livramento



Fonte: Arquivo da pesquisadora (1996).

Por meio do registro dessas lembranças destacadas nos parágrafos anteriores, percebemos o quanto a educação rural era inadequada aos sujeitos do campo e como as condições estruturais e pedagógicas eram impróprias aos educandos: espaço físico inadequado, infraestrutura precária, professora sem formação inicial, inexistência de continuidade das séries seguintes aos anos iniciais do ensino fundamental, entre outras. Embora tenham se passado mais de duas décadas, essa ainda é uma situação comum no Brasil. A história da educação escolar para os povos do campo possibilita visualizar o

² Segundo Oliveira (2013), professores leigos são pessoas, que assumem a função docente de forma improvisada, sem nenhuma formação específica para ensinar os conteúdos de diferentes disciplinas. Os professores leigos existem no Brasil desde a expulsão dos jesuítas em 1759.

processo que a envolve bem como a forma como foi organizada ao longo dos anos, evidenciando sua íntima ligação com as concepções de educação pensadas pelo Estado e pela sociedade. Trata-se de propostas marcadas pelas interferências e intencionalidades políticas, pela omissão e falta de interesse em disponibilizar propostas que, objetivamente, visem ao desenvolvimento do campo e à emancipação de seus sujeitos, são nessas condições que se originam e se consubstanciam as propostas de Educação Rural³ (LIMA, 2011).

O fato é que, a partir daquela escolha profissional, realizada no ano de 1996, tivemos que conciliar os estudos e o trabalho docente. Foi assim que concluímos o Ensino Fundamental, o Curso de Magistério, o Curso de Licenciatura em História e depois o Curso de Pedagogia. Ser professora e estar inserida em processo constante de formação nos possibilitou refletir sobre nossa prática educativa, sobre a coerência entre ação e a teoria, buscando agir fundamentada nos conhecimentos obtidos na formação, mas também nos saberes da experiência, bem como nas motivações pessoais e profissionais, movida pela necessidade de contínuo aprimoramento e transformação da ação educativa. Naquelas circunstâncias... “Até um singelo grão de pó, tocado pelo sol, fica como se fosse prata” (OLIVEIRA, 2011, p. 33).

Similarmente a muitas colegas de trabalho, enfrentamos o desafio de aprender a ser professora com as experiências do dia a dia, com a formação inicial e continuada, com as lembranças de alguns professores, com a autoformação⁴, com a troca de experiências e saberes com nossos alunos e com as pessoas da comunidade. As aprendizagens da docência em escolas do campo obtidas e produzidas por nós ao longo de nossa trajetória de vida educacional na educação básica foram diversas e de natureza diferenciadas, marcadas tanto pela nossa relação com o meio ambiente camponês, como também pelas relações sociais em meio às quais construímos nossos conhecimentos, concepções, valores, identidades e representações.

Nesse aspecto, como afirma Tardif (2011), o saber docente não se reduz exclusivamente a processos mentais, cujo suporte é a atividade cognitiva dos indivíduos, mas é também um saber social que se manifesta nas relações complexas entre professores e alunos

³ Segundo as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2002), historicamente, o conceito de Educação Rural esteve associado a uma educação precária, atrasada, com pouca qualidade e poucos recursos, tendo como pressuposto um espaço rural considerado inferior e arcaico. Os tímidos programas que ocorreram no Brasil para a Educação Rural foram pensados e elaborados sem a presença, sem a voz de seus sujeitos, sem sua participação, portanto, aprontados ou confeccionados para eles.

⁴ O conceito de autoformação apoia-se em Loss (2015), segundo a qual autoformar-se é constituir sentido aos afazeres cotidianos, às aprendizagens, às experiências e aos conhecimentos, possibilitando reflexão sobre nós mesmos, na dinâmica da auto-observação, para o alargamento das capacidades de autonomização, de iniciativa e criatividade.

e um saber plural, uma vez que é construído por diversas fontes, por exemplo, o saber profissional (transmitido pelas instituições de formação de professores), os saberes disciplinares (oriundos do campo do conhecimento e emergentes da tradição cultural), os saberes curriculares (resultantes dos programas escolares) e os saberes experienciais (obtidos no trabalho cotidiano).

Os saberes professorais que compõem as dimensões: técnica, política, ética e estética, (RIOS, 2011) são obtidos também nas vivências em outros espaços e instituições educativas, como nos movimentos sociais organizados, cujas práticas e experiências contribuem para a compreensão da realidade social na qual nós educadores estamos inseridos, para o exercício de uma prática educativa comprometida com a justiça social⁵. A título de ilustração, citamos também os saberes da cultura camponesa, construídos a partir das relações entre os sujeitos do campo e destes com a natureza, relevantes para que professores de escolas do campo e dos cursos de formação inicial e continuada planejem e desenvolvam situações significativas de aprendizagem, práticas contextualizadas que valorizem e integrem aos currículos os saberes culturais dos estudantes e de suas comunidades.

Isso significa que o diálogo entre o currículo da formação de professores, cujas bases são os conhecimentos específicos da formação e sua articulação com os saberes da cultura camponesa - compreendida como as práticas sociais humanas produzidas a partir da relação entre os camponeses e destes com a natureza, produzem reflexões críticas e contextuais que, nos afetando, contribuem para o delineamento de um professor comprometido com a formação intelectual e política dos povos do campo.

Retornando mais uma vez a nossa experiência de vida e trabalho, naquelas circunstâncias, a pesquisa representou para nós uma possibilidade de auto-formação, de constituição da prática educativa e alcance de melhores resultados no âmbito do ensino e da aprendizagem. E, como no poema *A vida*, “o cabelo encontrou-se no ar com uma pena, uma pequeníssima pena, tão leve como ele” (OLIVEIRA, 2011, p. 33), ou seja, as experiências pessoais juntaram-se à prática profissional e à pesquisa. Assim, “Juntasse-lhes um fiapo de algodão, tão sem destino como eles. Já são três”. Ao investigar nossa prática, mesmo sem compreensão daquilo que fazíamos, obtínhamos conhecimentos disciplinares e pedagógicos que nos ajudavam a melhorar a nossa atuação como professora. A propósito, André (2006, p. 223) afirma que a pesquisa contribui para que o “sujeito-professor seja capaz de refletir sobre

⁵ Segundo Rodrigues (2018), justiça social é um conceito atrelado ao Estar de Bem-Estar Social e parte do princípio de que todos os indivíduos de uma sociedade têm direitos e deveres iguais em todos os aspectos da vida social, assim, não é possível falar em desenvolvimento de uma sociedade considerando apenas o crescimento econômico.

sua prática profissional e de buscar formas [...] que o ajude a aperfeiçoar cada vez mais seu trabalho docente, de modo que possa participar efetivamente do processo de emancipação das pessoas”.

Aqueles cinco anos em que trabalhamos como professora na comunidade rural Livramento marcaram profundamente nossa vida, tanto pelas dificuldades relacionadas a falta de condições de trabalho, como principalmente pelas aprendizagens. Durante o dia, trabalhávamos como professora das crianças e, à noite, como professora de adultos. Foi a partir dessas experiências educativas que começamos a perceber o quanto os educandos faziam em seus contextos de aprendizagens a articulação de saberes em suas diversas dimensões, principalmente entre os conhecimentos escolares e os saberes da cultura camponesa. Ficou evidenciada, também, a importância da prática educativa dos professores no processamento desta articulação (MELO, 2014).

Dessa relação de confiança e interesses comuns, juntamente com os alunos, ingressamos na luta dos movimentos sociais por meio da criação/fundação da associação de moradores e, a partir das reivindicações desse grupo, aos poucos a vida começou a mudar naquele lugar. Entre tantos outros benefícios, a Associação conseguiu a construção das vias de acesso à localidade, a instalação de energia elétrica, o abastecimento de água, a implantação de uma fábrica de beneficiamento de caju e a construção de uma escola, fazendo com que esta comunidade seja, ainda hoje, uma referência na exploração da cajucultura, em desenvolvimento social e em práticas de associativismo.

Não é propósito desta narrativa heroicizar a profissão de professores de escolas do campo, nem romantizar o papel da luta social organizada por melhores condições de vida, pois estas são realidades marcadas, igualmente, por contradições e muitos desafios, entre os quais se destacam os interesses divergentes e as disputas de poder. Também não é objetivo ilustrar com nossas experiências docentes evidências de teorias, mas esclarecer o caminho do tornar-se professor em meio a ações, tensões e contradições, explicar o processo de construção e ressignificação da prática educativa.

No período de 1996 a 2002, como no poema *A vida*, em que o cabelo e a pena juntaram-se a um fiapo de algodão, de modo semelhante, na comunidade Livramento, escola, famílias e associação estavam inseridas em processos educativos informais, formais e não formais que se articulavam mediados por objetivos comuns, entre eles, a melhoria da qualidade de vida das pessoas que ali residem. A propósito, Gohn (2006) afirma que a *educação informal* é aquela que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização e é carregada de valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimentos herdados; a

educação formal é a desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados e a *educação não-formal* é aquela que se aprende no mundo da vida, via processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivas cotidianas, como os movimentos sociais, por exemplo. É mister reforçar que, a exemplo do que ocorreu na Comunidade Livramento, os processos educativos informais, formais e não-formais, desenvolvidos em diferentes âmbitos, espaços e instituições são complementares e relevantes para a formação humana, atentando para o fato de que um não substitui o outro, ao contrário, trabalhados de forma articulada potencializam a formação humana.

Permanecemos trabalhando e morando no Livramento até o ano de 2002 quando fomos aprovadas em dois concursos públicos, um realizado pela Secretaria Estadual de Educação do Estado do Piauí (SEDUC), para professora de História no Ensino Médio e outro pela Secretaria Municipal de Educação de Castelo do Piauí (SEMEC), para professora da Educação Infantil. Naquela ocasião, mudamo-nos para a sede do município, mas o contato com a comunidade Livramento, como líder comunitária, permanece até os dias atuais e, ao contrário do que se pensávamos naquela época, nossa saída daquele lugar não representou o fim da realização dos trabalhos e da luta por políticas públicas. As famílias continuam mobilizadas, trabalhando coletivamente pela melhoria de sua qualidade de vida.

“Vinha uma corrente de ar e soprava-o para um lado. Vinha outra corrente de ar e o assoprava para o outro” (OLIVEIRA, 2011, p. 33). Foi assim que, no período de 2003 a 2006, trabalhamos como professora de Educação Infantil, do Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) e Ensino Médio, em Castelo do Piauí e, posteriormente, no município de São Miguel do Tapuio. Ao longo dessa trajetória vivenciamos e observamos que, em comum, os sistemas de ensino costumam delegar a nós professores a responsabilidade central pela qualidade da educação, culpando-nos como os únicos responsáveis pelo fracasso das políticas educacionais. Segundo Veiga (2012), a implantação dessas políticas não são acompanhadas por condições adequadas de trabalho, salários dignos, organização do magistério como categoria, essas, entre outras ações, consideradas fundamentais para o exercício da profissão, dificultando sua implementação, bem como os resultados almejados.

Em 2006 fomos convidadas para trabalhar na Secretaria Municipal de Educação de Castelo do Piauí, na área de coordenação e formação de professores. As experiências de acompanhamento pedagógico, o contato com os professores nos encontros de formação continuada, a escuta, a observação e a nossa inserção nesses cenários, demarcando nosso encontro com educandos e educadores, nos fizeram entender que educação escolar é um processo que compreende e ultrapassa a ideia de ensino e aprendizagem de conteúdos

formais, aspectos que, no geral, têm sido trabalhados de forma fragmentada e sem sentido real para os estudantes; mas que se trata de um processo amplo que abrange também os saberes construídos ao longo da vida, a aprendizagem de qualidades e virtudes como respeito aos outros, humildade, persistência na luta, que com objetivos definidos, e se bem realizados, trazem consigo o poder de transformar a vida, de provocar mudanças (MELO, 2014).

Entendemos, portanto, que educação escolar é um direito de todos, não apenas ao acesso a ela, mas, sobretudo, a uma proposta educacional desenvolvida a partir da participação dos sujeitos, sob uma ótica que possa ir além da escolarização, que envolva uma pedagogia crítica, vinculada a objetivos políticos de emancipação e de luta por justiça social, que possibilite aos estudantes do campo o direito a escolhas profissionais e pessoais, como aconteceu conosco. Segundo Giroux (1997), as escolas podem se tornar instituições onde ensinam formas de conhecimento, de valores e de relações sociais com o propósito de educar jovens para a criticidade, e não para a subjugação.

Compreendemos, também, que a escola é, por referência, um dos principais espaços criados pela sociedade, experimentados de modo sistemático pelos sujeitos, cuja prática educativa é formada por uma intencionalidade política e pedagógica. Assim, deve ser também parte de sua responsabilidade a socialização e apropriação e incorporação da herança cultural e a formação crítica para que os educandos ampliem suas capacidades de conhecer, questionar e transformar a realidade da qual fazem parte. Dessa forma, a escola assegura que os estudantes se apropriem do saber produzido e acumulado, ao tempo em que, também, garante que estes (re) construam seus saberes e os coloquem a disposição da transformação da realidade.

Foi assim, com esses propósitos, que trabalhamos na comunidade Livramento, nas escolas públicas de Castelo do Piauí e São Miguel do Tapuio e na Secretaria Municipal de Educação de Castelo do Piauí, onde crescemos pessoal e profissionalmente. “Para complicá-la mais, veio ter com eles” (o cabelo, a pena, o fiapo de algodão) um fio de seda, sabe-se lá donde, assim, o cabelo (nossa trajetória pessoal), a pena (nossas experiências profissionais) se juntaram a um fiapo de algodão (a pesquisa) e a um fio de seda (nossas observações, inquietações e reflexões) que influenciaram nossa escolha em relação ao objeto de estudo e trabalho: a Educação do Campo⁶. Assim, pedagogia e pesquisa foram combinadas para a produção de conhecimento, conscientização e mobilização por mudança social.

⁶ Segundo Fernandes (2008), a Educação do Campo é uma concepção que pode provocar transformações no cenário da educação brasileira, visto que compreende o resgate do espaço camponês não apenas como ambiente de escolarização, mas como território de relações sociais, de cultura, de produção, de relação com a natureza, enfim, como território de vida.

Nossa prática como pesquisadora foi ampliada com nossa inserção em 2014 no Mestrado em Educação ofertado pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Piauí (UFPI), adotando a Educação do Campo como objeto de estudo, no qual desenvolvemos pesquisa narrativa sobre a prática docente na escola do campo e a articulação de conhecimentos escolares a saberes da cultura camponesa.

Entre outras questões, o resultado da pesquisa de mestrado apontou que a constituição de uma prática educativa com domínio dos conhecimentos da área e dos recursos para ensinar, comprometida com a emancipação política e social da classe trabalhadora passa, necessariamente, por processos formativos reflexivos e críticos que articulem teoria e prática, que considerem as especificidades do campo, bem como o empenho de professores dispostos a implementá-la. Apontou, também, que essa articulação depende, entre outros fatores, de um trabalho docente fundamentado no compromisso político, no diálogo, no respeito e valorização dos diferentes saberes, de modo a trabalhar o conhecimento escolar como um processo de construção, articulação e ressignificação de saberes, como propõe Freire (2014).

Nessa perspectiva, os saberes da cultura camponesa, construídos a partir da diversidade e pluralidade camponesa, caracterizados pelos estreitos vínculos estabelecidos nas relações comunitárias, familiares e de convívio e trabalho com a terra e com os elementos da natureza, precisam ser, cada vez mais, valorizados pela escola como fonte de conhecimento e reflexão, tendo em vista contribuir para a aprendizagem e ressignificação do conhecimento escolar, para a ampliação de saberes, assim como para a formação cidadã. A incorporação, pela escola, dos saberes da cultura camponesa contribui tanto para que os professores ampliem seus conhecimentos e a sensibilidade na formação do estudante, quanto na formação de sujeitos com mais capacidade para intervir na realidade, o que nos leva a reafirmar sobre a valorização dos saberes da cultura camponesa como subsídios para uma educação dotada de sentido e significância, rompendo com a ótica da exclusão da escola do campo (MELO, 2014).

Nossos conhecimentos se ampliaram com a nossa inserção como docente na Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Piauí, *Campus* de Teresina, em 2015, cujas vivências nos possibilitaram perceber a importância de propostas educacionais desenvolvidas com a participação dos sujeitos, sob a ótica que prevê ir além da profissionalização, envolvendo uma formação crítica, vinculada a objetivos políticos de emancipação e de luta por justiça social. Notadamente, uma formação profissional que considere as especificidades do campo e de seus sujeitos, fundamentada em princípios como relação teoria e prática e reflexão crítica, desenvolvida a partir da articulação de

conhecimentos específicos da formação com saberes da cultura camponesa, contribuem para que os docentes se revelem, cada vez mais, melhor preparados para o alcance desses objetivos. Segundo Freire (2014, p. 59), “se não é possível defender uma prática educativa que se contente em girar em torno do ‘senso comum’, também não é possível aceitar a prática educativa que, zerando o ‘saber de experiência feito’, parta do conhecimento sistemático do(a) educador(a)”.

O ingresso no doutorado do Programa de Pós-graduação da Universidade Federal do Piauí, em 2016, possibilitou-nos, enquanto pesquisadora, vivenciar a última etapa do Poema a Vida, que afirma: “Logo a seguir veio a chuva. A semente afunda-se, um niquinho só, [...]. E pronto. Para a próxima primavera, daquela semente vai nascer uma erva com uma flor ao cima. Uma flor branca, como o fiapo de algodão, de pétalas frágeis como penas” (OLIVEIRA, 2011, p. 33). No entanto, fazer a semente de uma pesquisa germinar não é tarefa fácil e simples, implica intensas reflexões sobre a base epistemológica e metodológica que sustenta a construção do conhecimento científico.

Brandão (2002, p. 69) refere que, na atualidade, os pesquisadores isolam-se em “seus paradigmas” e tendem a ignorar, ou a não incorporar, os debates nas áreas afins, no trato de questões que se relacionam diretamente com os “recortes” e os problemas de pesquisa que os ocupam”. Ao contrário disso, temos evitado isolamento e buscamos aliar proposições teóricas e epistemológicas, agregando contribuições similares que auxiliem no desvelamento do objeto de estudo. Neste estudo, buscamos na pesquisa qualitativa crítica relacionar a produção de conhecimento com esforços ativos para mudança política, econômica e social.

A pesquisa qualitativa crítica é originária dos trabalhos de Paulo Freire (2014) e Paul Willis (1977), com seus aspectos teóricos expandidos por teóricos da educação como Michael Apple (1979, 1986) e Henry Giroux (1983) e se propõe a elucidar a relação “entre produção de conhecimento, ação, identidade humana, poder, liberdade e mudança social, a pesquisa qualitativa crítica pode ser usada em todos os tipos de pesquisa social [...]” (CARSPECKEN, 2011, p. 398). Por esta razão, mostrou-se adequada para a realização desse estudo.

Considerando o fato de que o presente estudo analisa as mudanças de aspectos da prática educativa de professores de escolas do campo, após a participação dos mesmos no Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC), a etnometodologia apresentou-se uma excelente perspectiva de pesquisa. Primeiro porque propõe analisar os métodos e procedimentos utilizados pelos indivíduos em diferentes operações que realizam na vida cotidiana, quer seja profissional ou não. Segundo porque propõe o reexame das relações entre o conhecimento científico e os “conhecimentos leigos do mundo social pelos indivíduos”

(COULON, 1995b, p. 15). Ora, uma das proposições da LEdoC é que os conhecimentos específicos da formação sejam trabalhados em articulação com os saberes da cultura camponesa, em um contínuo processo de reflexão crítica da prática educativa objetivando a transformação social. De modo semelhante, Coulon (1995b, p. 16) “considera que a cientificidade da sociologia começa pela compreensão da vida de todos os dias, tal como se manifesta através das construções práticas dos atores, da reflexividade interpretativa peculiar aos atores sociais”. Assim, a etnometodologia apresentou-se como uma teoria social cujos princípios se mostraram pertinentes para a realização dessa pesquisa.

Por um lado, nossa presença como professora do Curso de Licenciatura em Educação do Campo permitiu que olhemos para além do apresentado na factualidade dos processos, favorecendo a compreensão das interfaces mais profundas que existem entre o planejado e o executado, no que se refere às concepções de educação, ensino, aprendizagem e valores que norteiam o projeto de formação e a prática educativa. Por outro, temos a consciência dos riscos que corremos por estarmos envolvidas diretamente com o objeto de estudo. Assim, para não ferir o rigor científico, realizamos o trabalho movidas pelo compromisso ético, observando coerência, refletindo e analisando dados sobre a realidade pesquisada, de forma honesta, responsável e com criticidade sobre as relações de poder que envolvem a produção do conhecimento. Outrossim, compreendemos que a realidade não pode ser entendida como uma construção independente do sujeito cognoscitivo, pois é marcada por um contexto histórico e influenciada por valores políticos, culturais e econômicos, exigindo responsabilidade por parte de quem pesquisa.

A questão é que as vivências profissionais e acadêmicas que tivemos em torno da luta pela educação das populações camponesas possibilitaram-nos acompanhar as conquistas realizadas pelos movimentos sociais, juntamente com populações do campo e com algumas universidades públicas pelo direito à Educação do Campo, nas duas últimas décadas. Inclui-se dentre uma das principais conquistas obtidas o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), que tem como objetivo dar suporte à implantação de cursos regulares nas instituições públicas de ensino superior, voltados especificamente para a docência em escolas do campo nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio.

Essa política pública desenvolvida em 2017 por 42 universidades brasileiras, vem contribuindo para a produção de conhecimentos, saberes e fazeres na área de formação de professores, bem como para a reconfiguração de novas concepções de educação e de vida de sujeitos que não aceitam mais uma educação pensada externamente para eles, a exemplo das

propostas denominadas Educação Rural, que decidiram não só almejar, mas também lutar por uma educação que considere suas necessidades, seus ideais de vidas, seus objetivos políticos, econômicos e sociais e que, efetivamente, contribua para a melhoria da qualidade de vida da população que habita no campo.

A Licenciatura em Educação do Campo foi delineada por um Grupo de Trabalho (GT)⁷ composto por professores e pesquisadores da área da Educação do Campo e por integrantes de movimentos sociais organizados e possui as seguintes diretrizes: a) seu objeto é a escola de educação básica, com ênfase na organização das escolas e no trabalho pedagógico para os anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio; b) seu objetivo é preparar educadores para atuarem na docência, na gestão de processos educativos escolares e na gestão de processos educativos comunitários; c) sua organização curricular prevê etapas presenciais (equivalentes a semestres regulares), ofertadas em regime de alternância entre tempo escola e tempo comunidade; d) sua matriz curricular desenvolve uma estratégia multidisciplinar de trabalho docente, organizando os componentes curriculares a partir de quatro áreas do conhecimento: Artes, Literatura e Linguagem; Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza e Matemática e Ciências Agrárias (MOLINA, 2015).

Essas diretrizes têm como fundamento as especificidades do perfil do educador para atuação nas escolas do campo, uma formação cujo delineamento da proposta visa à construção de um projeto político pedagógico específico para as escolas do campo, bem como o envolvimento desse intelectual orgânico⁸, com questões políticas, econômicas e sociais que desafiam a permanência e a sobrevivência das populações do campo, incluindo aspectos relativos à justiça social. O alcance desse objetivo, segundo Molina (2015), implica o desenvolvimento de processos formativos que considerem a realidade histórico-social na qual os educandos/educadores estão inseridos, suas necessidades formativas para a vida escolar/acadêmica e cotidiana e, de igual modo, a indispensável relação entre teoria e prática.

A concepção de formação da LEdoC está intimamente ligada ao modelo de desenvolvimento e sociedade pensado para o campo, pois, fundamentado em Gramsci (1991),

⁷ Segundo Molina (2015), a partir da intensa cobrança dos movimentos sociais que seguiam pressionando para o atendimento das pautas da II Conferência Nacional de Educação do Campo, foi instituído um Grupo de Trabalho, que ficou responsável pela elaboração da proposta que deveria subsidiar a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, na solicitação ao Ministério da Educação – MEC, de uma proposta de formação de educadores campo. Após os encontros específicos do GT, para dar forma ao primeiro desenho da política de formação de educadores do campo, foram realizados, também com suas representações, alguns encontros em que foi submetida ao debate a proposta elaborada, para chegar à versão a ser apresentada às várias instâncias do MEC responsáveis pela implementação do Programa, que finalmente aprovou o desenho das Licenciaturas em Educação do Campo.

⁸ O Intelectual orgânico é um tipo de intelectual que mantém-se ligado a sua classe social originária, atuando como seu porta-voz. É um conceito criado pelo italiano Antonio Gramsci (1891-1937).

o Movimento da Educação do Campo⁹ acredita que a realidade é construída pelas ações dos atores sociais e que, para atuar na e sobre a mesma, o homem deve compreendê-la enquanto subsídio necessário para sua transformação. Assim, a escola do campo é parte do projeto de emancipação política e social da classe trabalhadora e os processos formativos para professores objetivam não só a aprendizagem de saberes e conhecimentos para atuação na docência e na gestão escolar e comunitária, mas também o fortalecimento dos camponeses no empoderamento de suas lutas pela garantia dos direitos sociais a que fazem jus.

Pelas inovações de sua matriz curricular, esse curso vem chamando a atenção de pesquisadores de várias universidades públicas brasileiras. Conforme levantamento feito no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), entre 2010 e 2016 foram produzidas 25 dissertações de mestrado e 11 teses de doutorado. São pesquisas que abordam conhecimentos sobre currículo, organização do trabalho pedagógico, participação dos movimentos sociais nos processos formativos, caracterização do curso, formação política, princípios norteadores da formação, entre outros. Especificamente, no âmbito da Educação Rural e da Educação do Campo, as pesquisas desenvolvidas junto ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí (UFPI) ainda são poucas. Identificamos apenas cinco dissertações de mestrado: Cortez (2006), Gonçalves (2009), Santana (2011), Melo (2014) e Costa (2015), e três teses de doutorado: Cortez (2014), Gonçalves (2015) e Costa (2017).

Até o presente o momento não foram realizadas pesquisas sobre as contribuições da formação inicial para a mudança da prática educativa de professores. Nesse sentido, o presente estudo contribui para preencher uma lacuna no campo do conhecimento científico nessa área, contribuindo igualmente para fazer com que a Universidade Federal do Piauí assuma o desafio de alçar voos mais altos no campo das investigações que tratam sobre esta política pública.

⁹ Segundo Silva (2011), o Movimento da Educação do Campo, composto por diferentes representações dos movimentos sociais e sindicais, pesquisadores e professores da área, surgiu no final da década de 90 com o objetivo de refletir, expor a situação do povo do campo no Brasil, suas perspectivas e experiências, buscando a concretização de novas políticas para o campo, que possam contemplar projetos populares de desenvolvimento da população que reside nessas áreas.

CAPÍTULO I

INTRODUÇÃO



“Até um singelo grão de pó, tocado pelo sol, fica como se fosse prata” (OLIVEIRA, 2011, p. 33).

O Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC), vinculado ao Centro de Ciências da Educação (CCE) da Universidade Federal do Piauí (UFPI), cenário desta investigação, constitui uma ação formativa cuja proposta pedagógica orienta que sejam respeitadas as especificidades do campo, assegurando o atendimento a sua diversidade sociocultural. Constituído no ano de 2013, este curso destina-se à formação de educadores para as escolas do campo, na área de Ciências da Natureza, tem caráter regular e duração de quatro anos, sendo realizado em sistema de blocos semestrais. Está organizado em oito etapas, uma em cada semestre, com carga horária de 3.525 horas/aula (UFPI, 2013).

Segundo o Projeto Político Pedagógico do Curso (PPC), sua pretensão é oferecer aos licenciandos o conhecimento necessário ao entendimento da natureza dentro de uma visão multidisciplinar. Além da aprendizagem dos conhecimentos científicos inerentes à formação de professores, objetiva, também, oferecer aos educandos bases sólidas para o entendimento da dinamicidade do campo em seus aspectos históricos, culturais, econômicos e sociais, possibilitando o desenvolvimento do trabalho pedagógico comprometido com a oferta e com a qualidade social da educação para as populações do campo (UFPI, 2013).

No cenário das políticas de formação de professores existem expectativas em torno desse curso, seja no âmbito de promover a formação em nível superior para os professores que trabalham em escolas do campo, superando, assim, os atuais índices de docentes habilitados apenas em nível médio ou bacharelado, seja no âmbito de assegurar processos formativos que considerem as especificidades do campo e de seus sujeitos, transcendendo os espaços formais universitários para possibilitar o encontro de conhecimentos específicos da formação com os saberes da cultura camponesa, buscando desenvolver a capacidade de reflexão e ação dos professores para uma racionalidade pedagógica¹⁰ crítica.

Considerando essas questões contextuais, sentimo-nos instigadas a saber: que mudanças se efetivaram na prática educativa de professores que trabalham em escolas do campo, a partir da participação dos mesmos no Curso de Licenciatura em Educação do Campo, da UFPI de Teresina? Partimos do pressuposto que, pelo currículo do curso, trabalhar conhecimentos específicos da formação, contextualizando-os com a realidade dos estudantes, favorece a reflexão crítica sobre as práticas desenvolvidas. A respeito dessa questão, Freire (2013, p. 40) afirma que “a formação de professores deve contemplar em seu currículo estudos de teorias que favoreçam a reflexão crítica sobre os contextos e as práticas

¹⁰ Segundo Carvalho (2007), a racionalidade pedagógica compreende o processo de reflexão sobre os motivos, julgamentos e decisões, os saberes da prática pedagógica, sua organização e sua distribuição na cultura docente em ação. Comporta em si uma teoria da educação que guia a prática educativa.

desenvolvidas pelos professores, de forma tão aprofundada, que estes estudos se confundam com as práticas”.

Nessa perspectiva, Pimenta (1997, p. 6) afirma que a formação inicial contribui significativamente para o exercício da atividade docente e que, “professorar não é uma atividade burocrática para a qual se adquire conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas”, o trabalho docente possui natureza política, uma vez que o ensino contribui para o processo de humanização de alunos historicamente situados. Refere, ainda, que os processos formativos devem proporcionar aos professores conhecimentos, atitudes e valores que os possibilitem, permanentemente e continuamente, constituir os saberes e os fazeres necessários à compreensão da realidade social e ao exercício de uma prática educativa comprometida com as questões sociais.

A esse respeito, Contreras (2012, p. 182) alude que o professor deve refletir sobre o sentido de suas práticas e sobre a necessidade de construir criticamente um novo trabalho intelectual a serviço da transformação social, uma vez que, enquanto prática institucionalizada, a educação está submetida “às influências de grupos heterogêneos que defendem interesses que podem estar em oposição aos valores educativos”. Acrescenta que os docentes vivem em um mundo não só plural, mas também desigual e injusto, imersos em pressões, contradições e contrariedades das quais nem sempre é fácil sair, ou sequer captá-las com lucidez. Nesse cenário é relevante a implementação de políticas de formação que fomentem reflexões críticas, desenvolvidas através da relação teoria e prática, objetivando contribuir para a coerência pessoal entre as atuações e convicções, que gerem mudanças na prática educativa.

Ao tratar sobre o Curso de Licenciatura em Educação do Campo e sua matriz curricular, Arroyo (2012) afirma que se trata de uma política inovadora, pois, sendo uma proposição dos movimentos sociais organizados, inverte os processos tradicionais de formulação de políticas públicas planejados exclusivamente pelos setores governamentais para essas populações. Na concepção desse autor, o curso contribui para superação da formação de um protótipo único, genérico, de docente educador, em que as consequências desse pensamento é “a instabilidade de um corpo de professores urbanos que vão às escolas do campo, e não a confirmação de um grupo de professores identificados e formados para garantir a educação básica dos povos do campo” (2012, p. 359).

Embora muitos especialistas sejam consensuais em afirmar que a formação de professores é um dos eixos capazes de promover o desenvolvimento profissional, gerar mudanças nos sistemas de ensino e na prática educativa dos professores, pesquisas realizadas

por Oliveira (2013), Pimenta (2012), Arroyo (2012), entre outros, têm mostrado que existe um distanciamento entre o que recomendam os pesquisadores da área e as propostas desenvolvidas na prática. Também não é rara a escuta de críticas relacionadas à efetividade, qualidade e aplicabilidade de conhecimentos e saberes obtidos nos processos de formação. Nesse sentido, investigar as mudanças da prática educativa, proporcionadas pela formação docente, é relevante para que possamos conhecer avanços e desafios em relação à formação de professores e sua articulação com a prática educativa.

Visando contribuir para a ampliação de conhecimentos a esse respeito, o objetivo geral do estudo é analisar as mudanças da prática educativa de professores que trabalham em escolas do campo após participação na Licenciatura em Educação do Campo da UFPI de Teresina. Para atingi-lo, definimos os seguintes objetivos específicos: 1) delinear a trajetória de constituição da educação do campo nos contextos nacional e piauiense, com ênfase no histórico do Programa de Apoio à Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO); 2) caracterizar o Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo e suas interfaces com a prática educativa; 3) identificar concepções, conhecimento, saberes e princípios que orientam a formação no Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Piauí, Campus de Teresina; 4) descrever aspectos da prática educativa que constituem mudanças decorrentes da participação dos professores na LEdoC.

A partir da definição do problema e dos objetivos, estruturamos a seguinte tese: o Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFPI de Teresina, ao desenvolver processos educativos que contemplam conhecimentos específicos da formação de professores e sua articulação com os saberes da cultura camponesa, promove reflexões críticas e ações práticas e teóricas que favorecem mudanças em aspectos da prática educativa de professores do campo.

Para a definição dessa tese, inicialmente realizamos a leitura analítica do Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação da UFPI de Teresina. Evidenciamos nessa leitura orientações para que os conhecimentos específicos da formação sejam trabalhados articulados com os saberes da cultura camponesa. Segundo esse documento, quando o acadêmico retorna de sua comunidade para vivenciar as atividades acadêmicas do curso, há um momento de socialização das experiências vividas, o que lhe permite (re)elaborar constantemente a leitura de sua realidade, em todos os seus aspectos, por meio de novos saberes que lhe permitam explicar, compreender e agir, tomando o conhecimento científico e os saberes e fazeres camponeses como base para sua ação pedagógica (UFPI, 2013).

Entendemos como conhecimentos específicos da formação aqueles que são necessários para o exercício da docência, conglomeram os conteúdos das diversas áreas das ciências humanas e naturais, do saber e do ensino, didáticos e pedagógicos da área educacional. Conforme Pimenta e Lima (2012, p. 13), esses conhecimentos encontram-se configurados em quatro grandes conjuntos, a saber:

1. Conteúdo das diversas áreas do saber e do ensino ou seja, das ciências humanas e naturais, da cultura e das artes;
2. Conteúdos didáticos pedagógicos, diretamente relacionados a saberes pedagógicos mais amplos do campo da prática profissional;
3. Conteúdos relacionados a saberes pedagógicos mais amplos do campo teórico da educação;
4. Conteúdos ligados à explicitação do sentido da existência humana individual, com sensibilidade pessoal e social.

O leque desses conhecimentos apresenta-se com importância fundamental para a constituição da identidade e para a formação de um profissional com capacidades para o exercício de uma profissão que é complexa, exigindo dos docentes saberes específicos fundamentados na ética e no compromisso social e político.

Conforme a proposta do projeto político pedagógico do curso, o contexto social e as experiências vividas são tomados como ponto de partida para a compreensão da realidade em um processo de articulação através do qual outros saberes são produzidos e socializados. A proposta do PPC da LEdoC/UFPI orienta que os conhecimentos específicos da formação sejam articulados com os saberes da cultura camponesa pela integração das atividades desenvolvidas no Tempo Universidade¹¹ e no Tempo Comunidade¹², a serem “trabalhadas de forma estritamente articuladas, possibilitando que as experiências trazidas pelo aluno do meio sociocultural sejam expandidas, constituindo fontes de reflexão e aprendizagem” (UFPI, 2013, p. 16).

Partimos do pressuposto de que as interfaces entre as atividades curriculares da formação de professores, cuja base são os conhecimentos específicos da formação e a relação destes com os saberes da cultura camponesa, produzem reflexões críticas, contribuindo para a mudança da prática educativa. É importante destacar que, a mudança a que nos referimos diz respeito à capacidade dos professores refletirem criticamente sobre a prática educativa que

¹¹Tempo Universidade (TU) – período em que os estudantes ficam na Universidade participando das atividades acadêmicas do Curso, ocorre nos meses de janeiro/fevereiro e julho/agosto e durante encontros sistemáticos no intervalo de cada TE, parte constituinte das disciplinas e do Seminário Integrador.

¹²Tempo Comunidade (TC) - período em que os acadêmicos desenvolvem atividades de pesquisa e intervenção no espaço socioprofissional em que residem e ou trabalham. Essas atividades são desenvolvidas nos meses de março/abril e setembro/outubro.

desenvolvem e por meio da relação teoria e prática possam aperfeiçoá-la e colocá-la a serviço de uma educação escolar crítica, politizada e comprometida com a justiça social.

Entretanto, somente será possível planejar situações de aprendizagem se os conhecimentos específicos da formação estiverem articulados com os saberes da cultura camponesa, se os professores forem detentores ou, pelo menos, conhecedores dos saberes culturais dos estudantes. Um dos principais requisitos para a prática educativa de professores de escolas do campo é o conjunto de saberes da cultura camponesa – compreendidos por Tardin (2012) como as práticas sociais campesinas produzidas a partir das relações entre as pessoas e destas com a natureza, resultando em modos de vida comuns e no compartilhamento de significados e conhecimentos. A propósito, os interlocutores desse estudo são professores camponeses, e, portanto, afirmam serem detentores desses saberes.

Um segundo pressuposto é que, ser professor e estar inserido em processos de formação inicial possibilita condições ímpares para reflexões sobre a prática educativa, contribuindo para ampliação de suas capacidades de pensar e questionar seus saberes e fazeres professorais, buscando coerência entre ação e fundamentação teórica da docência. Nosso entendimento fundamenta-se nas concepções de Freire (2013, p. 40), ao referir que na formação dos professores, o momento “fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática, pois é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Desse modo, é na prática educativa que os professores articulam e põem em movimento os diferentes saberes oriundos dos estudos realizados na formação e, também, das vivências cotidianas na sala de aula como professores e como estudantes, bem como no convívio com seus pares. Dizemos, portanto, que a subjetividade é responsável pela criação de marcas singulares, de modo que cada professor desenvolve uma prática educativa particular, ao tempo em que forma e transforma sua identidade profissional.

Um terceiro pressuposto é que a Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) possui inovadora forma de organização do trabalho pedagógico, bem como de ensino e aprendizagem. Rompe com as tradicionais estruturas organizacionais e curriculares do ensino superior, contribui tanto para a ressignificação dos processos de formação de professores como para a (re)construção de práticas educativas que favoreçam a construção da visão crítica sobre contradições vividas pelas populações camponesas e revela capacidade de intervenção nessa realidade. Segundo Molina e Hage (2015, p. 124), há elementos presentes na concepção dessa política que podem contribuir para promoção de uma formação crítica e transformadora, de modo que formandos sejam “capazes de compreender e promover a necessária articulação

das lutas entre as escolas do campo e as lutas para a superação dos pilares que sustentam a estrutura da sociedade capitalista”.

Considerando o perfil dos interlocutores do estudo, a proposta curricular e pedagógica da LEdoC e a produção e troca de conhecimentos e saberes entre os diferentes sujeitos que dela participam, aliado à reflexões críticas sobre as problemáticas e especificidades das escolas do campo, bem como sobre o desenvolvimento de ações interventivas nesses espaços, concebemos que a Licenciatura em Educação do Campo da UFPI de Teresina possui elementos educativos e desenvolve processos de formação que podem contribuir para a mudança da prática educativa de professores que atuam em escolas do campo.

Decidimos pela categoria prática educativa por três motivos. O primeiro por concordarmos com Freire (2013) ao afirmar que a prática educativa se constitui em uma ação mais extensa, pois na sua amplitude, possui uma dimensão pedagógica e política, uma vez que a atividade de ensinar não se restringe apenas à sala de aula e à aprendizagem dos conhecimentos escolares, mas se desdobra pela ampliação de outros saberes e pela formação para a cidadania que se estende por toda a vida.

O segundo motivo refere-se ao fato de nossa pesquisa desenvolver-se em cenários camponeses e considerar os princípios da Educação do Campo e sua proposição de que processos formativos sejam desenvolvidos nas escolas e na comunidade, ultrapassando o sentido de escolarização, situando a educação escolar como parte de um projeto político e social em disputa. O terceiro e último motivo diz respeito às proposições do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC), entre as quais destacamos a organização do trabalho pedagógico em duas dimensões de alternância formativas integradas: o Tempo Universidade e o Tempo Comunidade, possibilitando estreitar relações entre família, escola e comunidade, estabelecendo uma sinergia entre escola e trabalho, otimizada pela prática educativa. Pela abrangência e integralidade da Educação do Campo, bem como pela proposta formativa da LEdoC, concluímos que se trata de investigar a prática educativa.

Este é um estudo importante, pois discorre sobre os processos formativos desenvolvidos nesse curso, evidenciando permanências e rupturas oriundas do confronto entre o que se estuda no curso e o que se realiza na prática, contribuindo com a produção de conhecimentos científicos e reflexões teóricas sobre processos formativos fundamentados nas concepções de Educação do Campo, possibilitando aos leitores, pesquisadores e professores das LEdoCs conhecimentos sobre essa política pública, bem como sua contribuição para a mudança da prática educativa dos professores que atuam em escolas do campo.

Nosso desejo é contribuir para o avanço das discussões que tratam da formação de professores, para o fortalecimento dos debates relativos à abordagem das especificidades da formação e vínculo com seus sujeitos sociais e suas realidades, considerando a universalidade dos processos formativos, as especificidades da LEdoC e sua caracterização, possibilitando reconhecê-la, a fim de repensá-la a partir dos aspectos em torno dos quais é desenvolvida.

Feitas as considerações a respeito da proposta da pesquisa, informamos que esta Tese contém, na sua organização estrutural, os seguintes elementos: Apresentação e Introdução, seguidas de 5 (quatro) capítulos e Conclusão. A Apresentação contempla discussões sobre nossas aproximações com o objeto de estudo e uma contextualização a respeito do tema da pesquisa. A Introdução expõe os elementos norteadores da pesquisa: problema, tese, justificativa, objetivos geral e específico, e breve descrição sobre os tópicos discutidos no estudo.

O Capítulo II, intitulado “Metodologia”, discute o percurso e as estratégias metodológicas que nortearam a construção desta pesquisa. Contém aspectos como natureza da pesquisa, caracterização do campo e dos sujeitos e orientações sobre a produção e análise de dados. Seu direcionamento metodológico inclui-se na vertente da pesquisa qualitativa crítica, com abordagem etnometodológica, tendo como referencial teórico Coulon (1995a), Kincheloe e MacLaren (2006), Minayo (2007), Carspecken (2011), Mainardes e Marcondes (2011) e outros. Emprega para produção dos dados os seguintes instrumentos e técnicas: questionário, observação simples, análise documental, orientados por Gil (2011) e Richardson (2012) e rodas de conversas, na perspectiva de Freire (2002) e Warschauer (2004). Os dados encontram-se organizados em eixos categoriais e analisados com o apoio da técnica de análise de conteúdo sugerida por Bardin (1979) e Gomes (2007).

O Capítulo III, com a denominação “Educação Rural e Educação do Campo: conhecendo a história para entender o contexto atual”, descreve a trajetória de constituição da formação de professores no e do campo, nos contextos nacional e piauiense, com ênfase no histórico do Programa de Apoio à Licenciatura em Educação do Campo. As discussões empreendidas nesse capítulo apoiam-se em estudiosos como: Leite (2002), Araújo (2011), Caldart (2011), Freitas (2011), Molina e Freitas (2011), Freire (2013, 2014), Molina (2015), Souza (2015), entre outros.

O Capítulo IV, denominado: “Licenciatura em Educação do Campo: interfaces entre o projeto político pedagógico do curso e a prática educativa”, analisa o Projeto Político Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC), identificando suas interfaces com essa prática. As discussões empreendidas nesse capítulo apoiam-se em

estudiosos como: Veiga (1995), Morin (2003), Pistrak (2003), Caldart (2005, 2012), Carvalho (2007), Bicudo (2011), Gandim (2013), Freire (2014), Molina (2015), entre outros.

O Capítulo V, intitulado “Formação de professores: racionalidades, conhecimentos e saberes”, discute as diferentes racionalidades, conhecimentos, saberes e princípios que norteiam o campo da formação dos professores e a prática educativa, com ênfase no Curso de Licenciatura em Educação do Campo. As discussões empreendidas nesse capítulo apoiam-se em estudiosos como: Saviani (1998), García (1999), Pérez Gómez (2000), Formosinho (2009), Shiroma et al (2011), Libâneo (2012), Veiga (2012) e outros.

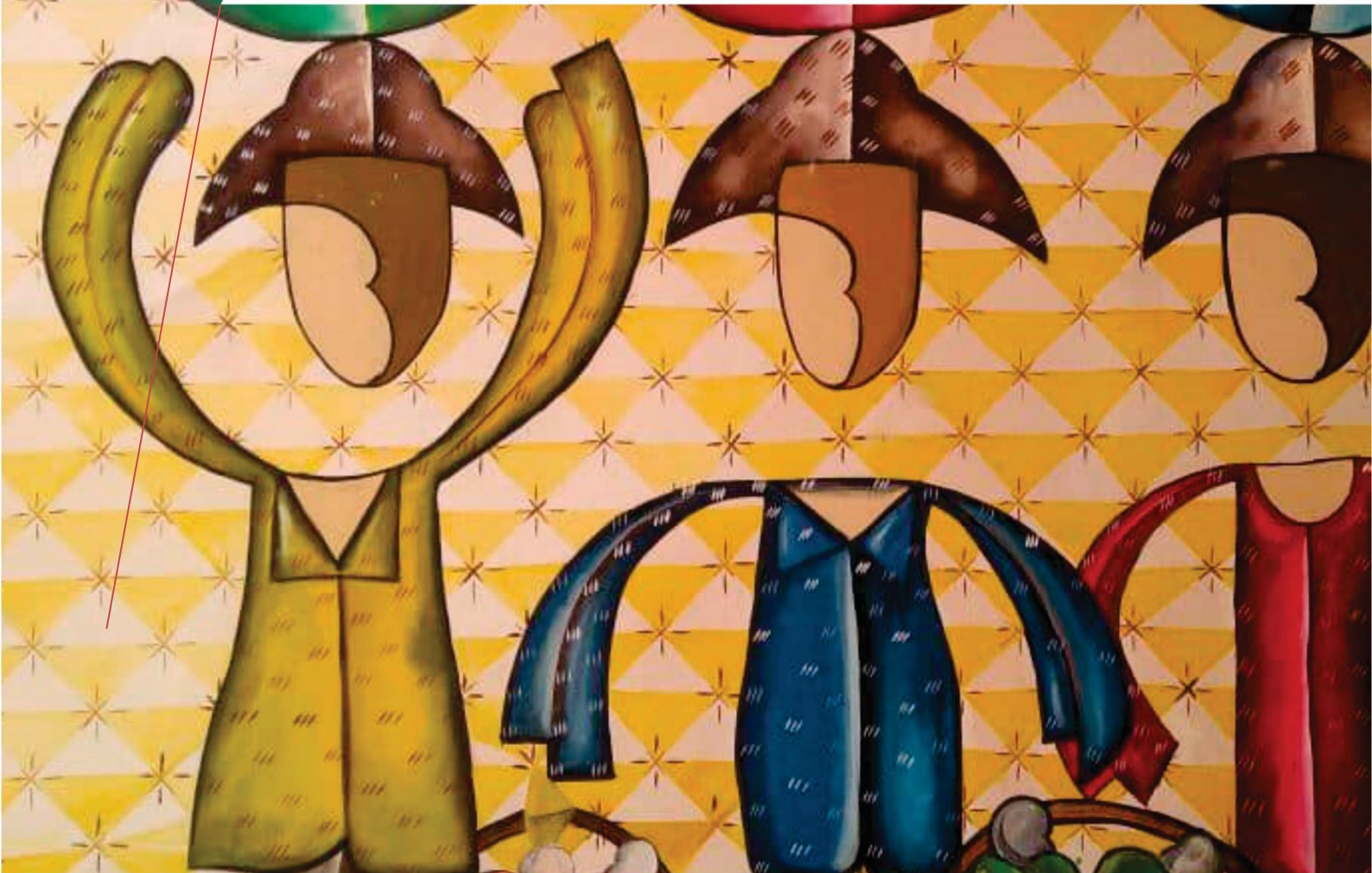
O Capítulo VI, intitulado “Licenciatura em educação do campo e a mudança da prática educativa”, descreve a contribuição do Curso de Licenciatura em Educação do Campo para a prática educativa dos professores, evidenciando aspectos dessa prática que constituem mudanças decorrentes da participação dos professores nesse curso. As análises encontram-se reforçadas e apoiadas teoricamente em: García (1999), Formosinho (2009), Caldart (2011), Libâneo (2012), Freire (2013, 2014), entre outros que dão apoio ao estudo.

A Conclusão recupera, resumidamente, as ideias trabalhadas nos capítulos do estudo, integra as principais constatações da investigação, reafirmando fatores que dificultam e que favorecem a mudança da prática educativa dos professores, reforçando que ao desenvolver processos educativos contemplando/relacionando conhecimentos específicos da formação de professores e sua articulação com os saberes da cultura camponesa, fundamentados em reflexões críticas, o curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFPI de Teresina provoca mudanças em aspectos da prática educativa de professores do campo, entre os quais se destacam: a politização da docência, o desenvolvimento de metodologias que respeitam, valorizam e integram os saberes culturais dos estudantes com os conhecimentos escolares e a realização da avaliação da aprendizagem numa perspectiva formativa.



CAPÍTULO II

METODOLOGIA



“A realidade social é a cena e o seio do dinamismo da vida individual e coletiva com toda a riqueza de significados dela transbordante. Essa mesma realidade é mais rica que qualquer teoria, qualquer pensamento e qualquer discurso que pensamos elaborar sobre ela”. (MINAYO, 2007, p. 14).

Este capítulo apresenta o percurso e as estratégias metodológicas que orientaram a construção desta pesquisa, discutindo os aspectos como natureza, caracterização do campo e dos sujeitos e orientações sobre a produção e análise de dados, enfatizando que a pesquisa social exige metodologia apropriada para sua realização. Para desenvolvê-la o pesquisador precisa de consciência adequada acerca dos diferentes métodos de investigação científica, avaliando suas vantagens e limitações e exercitando uma compreensão aprofundada sobre seus usos em diferentes situações sociais.

Embora existam muitas perspectivas investigativas, o objeto de estudo – Licenciatura em Educação do Campo: formação de professores e prática educativa se propõe expandir e não limitar a compreensão da temática investigada, para tanto, estudamos os conceitos e a forma como os interlocutores (professores de escolas do campo) compreendem os processos formativos e suas contribuições para a mudança da prática educativa. Considerando o exposto, realizamos o estudo orientadas pelos vieses epistemológicos da pesquisa qualitativa crítica, compreendida como uma abordagem que “além de possibilitar uma compreensão do real, exposto e traduzido nos discursos dos interlocutores, também favorece a conscientização das pessoas para a mudança da realidade da qual fazem parte” (CARSPECKEN, 2011, p. 397).

Comporta registrar que a escolha de uma perspectiva epistemológica e dos paradigmas¹³ educacionais possuem estreita relação com a compreensão que os pesquisadores possuem a respeito dos fenômenos educacionais e sua relação com a sociedade, uma vez que a pesquisa científica não é uma atividade neutra, “[...] é influenciada pelo contexto social mais amplo, como por exemplo, as condições sociopolíticas e econômicas de determinada sociedade, [...] e pelo próprio pesquisador, com seu sistema de valores, crenças”. (SÁNCHEZ GAMBOA, 2012, p. 50), conforme registramos na apresentação desse trabalho.

A teoria crítica presta atenção ao contexto social, opondo-se às teorias fechadas, apostando numa construção do saber de tipo dialético que refuta a separação entre ser humano e realidade, assegurando que todo conhecimento depende das práticas da época e da experiência das pessoas. Assim, o conhecimento sistematizado e a ciência desenvolvem-se no contexto das mudanças sociais. Considerando o exposto, optamos por trabalhar com o viés

¹³Segundo Kuhn (1994), paradigmas são realizações científicas universalmente reconhecidas e que fornecem problemas e soluções às questões da comunidade científica. Essas realizações são processos de construção do conhecimento que elaboram teorias, sofrem rupturas e superações por meio das revoluções científicas.

epistemológico que dá sustentação ao pensamento crítico construído no âmbito da teoria crítica, tendo o educador Paulo Freire como principal referência.

Desses paradigmas educacionais emergem as teorias não críticas - que encaram a educação como autônoma e buscam compreendê-la a partir dela mesma, e as teorias críticas - que buscam compreender a educação remontando-a sempre a condicionantes sociais que afetam a forma de manifestação do fenômeno educativo (SAVIANI, 1997). O enfoque crítico, conforme descreve Sánchez Gamboa (2012, p. 114), entende que “a educação não pode ser compreendida como fenômeno separado da sociedade; de igual maneira, a formação e a reprodução da sociedade não se explicam sem considerar os processos educativos”.

Fundamentadas em Freire (2014, p. 51), entendemos que “a realidade social, objetiva, não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também, não se transforma por acaso”, mas por meio de um contínuo processo de luta pela libertação das opressões e injustiças sociais que oprimem a humanidade, que assolam a dignidade das pessoas, principalmente das menos favorecidas economicamente. Isso significa que a educação é um processo de humanização, de conscientização e de libertação do ser humano para a transformação da realidade social, sendo que a pesquisa pode contribuir para conscientização e mobilização de pessoas sobre a necessidade de mudanças sociais.

Desse modo, decidimos pela pesquisa qualitativa crítica, uma modalidade que permite a inserção do pesquisador no contexto da investigação, aproximando-o do problema a ser pesquisado, bem como dos interlocutores que vivenciam e compartilham uma dada realidade marcada por diversas experiências profissionais e pessoais, sujeitas a uma relação que se caracteriza pela sua natureza dinâmica, viva, interativa, contraditória. Um dos aspectos mais relevantes da pesquisa qualitativa, inspirada pela teoria crítica, refere-se à interpretação das informações, sendo necessário que o pesquisador analise criteriosamente o objeto de estudo, observando o contexto histórico e sua relação com a atualidade, as informações explícitas e implícitas de forma a comunicar a compreensão a respeito do resultado (KINCHELOE; MACLAREN, 2006).

Segundo Carspecken (2011), por meio da produção de conhecimentos, a pesquisa qualitativa crítica explicita as relações de poder e as injustiças sociais, contribuindo para conscientização das pessoas e para a mudança social. Dessa forma é necessário que o pesquisador assuma o compromisso em desvelar desigualdades sociais, oferecendo aos interlocutores elementos teórico-práticos que efetivamente contribuam para a ocorrência da aludida transformação social.

2.1 A abordagem etnometodológica

Utilizamos como abordagem a etnometodologia, uma teoria social voltada para a compreensão dos atos sociais, a partir da valorização das ações cotidianas das pessoas envolvidas. Trabalhamos com perspectiva etnometodológica por considerar o meio social e as ações dos indivíduos como elementos principais de pesquisas, por possibilitar ao pesquisador conhecer, desvelar o meio e o campo de atuação, bem como a interatividade entre os agentes (pesquisadores) e os outros grupos de comunicação (interlocutores da pesquisa) (COULON, 1995a).

Fundamentadas nessa teoria social, conhecemos as mudanças que ocorreram na prática educativa a partir do ponto de vista de professores de escolas do campo, valorizando a maneira como estes, coletivamente, compreendem os saberes e conhecimentos sobre a prática que desenvolvem no cotidiano escolar. Assim, a etnometodologia apresentou-se como uma perspectiva através da qual os interlocutores deste estudo tiveram a oportunidade de interpretar as ações formativas da LEdoC e as contribuições para a mudança da prática educativa.

A etnometodologia não designa um método ou técnica de pesquisa profissional em ciências sociais, mas os métodos usados pelas pessoas para produzir ações sociais, razão pela qual, neste estudo, apropriamo-nos de alguns conceitos dessa teoria, propostos por Coulon (1995a), a saber: a) **Prática** – buscamos, ao longo da pesquisa, analisar as práticas dos professores, identificando a construção do raciocínio prático e as circunstâncias e acontecimentos que permitem a realização das mesmas; b) **Indicialidade** – procuramos compreender o significado da linguagem através da inteligibilidade do diálogo, salientando que o exercício da profissão docente possui uma linguagem específica que é compartilhada pelos professores, a exemplo de expressões que são tomadas como referência por estes profissionais; c) **Reflexividade** – os diálogos reflexivos das rodas de conversas provocaram reflexões críticas sobre o que fazem, o porquê e como fazem, aludindo ao caráter racional de suas práticas concretas, tornando observável as mesmas coisas. O diálogo reflexivo revelou-se elemento fundamental para compreensão do raciocínio que orienta as práticas educativas e para a descrição dos cenários nos quais se desenrolam; d) **'Accountability'** – o 'accountable' é algo disponível, descritível, inteligível, relatável, analisável. Ao longo desse processo de pesquisa, principalmente durante as rodas de conversa, procuramos identificar a compreensão comum, o saber comum entre os interlocutores no que se refere à formação e à prática educativa; e) **A noção de membro** – acessamos à compreensão de que membro remete a uma

pessoa dotada de um conjunto de modos de agir, de métodos, de atividades, que a faz capaz de inventar meios de adaptação para dar sentido ao mundo que a cerca. É alguém que, tendo incorporado os etnométodos¹⁴ de um grupo social considerado, exhibe naturalmente a competência social que o agrega a esse grupo, permitindo fazer-se reconhecido e aceito. Em razão de serem professores de escolas do campo do município de Timon (MA) e estudantes do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, os interlocutores desse estudo dispunham de etnométodos (como produção de sentidos compartilhados) que foram socializados nas rodas de conversa.

Considerando o fato de que a etnometodologia estuda como os atores sociais percebem e interpretam o mundo, essa teoria social foi relevante na interpretação das formas como os professores, interlocutores desse estudo, desenvolvem suas práticas educativas. A exemplo de Coulon (1995b, p. 19), acreditamos que a prática “nunca é pura aplicação ou simples imitação de modelos pré-estabelecidos”, mas é resultado de um conjunto de regras de conduta, concepções de mundo e de realidade, de procedimentos, de uma metodologia empírica dotada de sentido e forjada pelas condições nas quais são operacionalizadas. Acrescentamos que as práticas sociais são produtos da ação dos homens através de um contínuo processo de luta pela sobrevivência e libertação das injustiças que oprimem a humanidade. Dessa forma, a escuta minuciosa das vozes dos interlocutores possibilitou-nos conhecer os caminhos percorridos no desenvolvimento de sua prática educativa de modo racional e politizado.

Com base nos fundamentos teóricos da pesquisa qualitativa crítica e etnometodológica, realizamos a presente investigação guiada por seis fases. Na primeira, elaboramos o projeto de pesquisa contendo definição do problema, dos objetivos, da justificativa, da metodologia e das contribuições teóricas. Esta fase contemplou, ainda, o tempo dedicado à delimitação do objeto, à proposição dos pressupostos, à escolha de técnicas, à descrição dos instrumentos de produção e análise de dados, aos estudos teóricos e metodológicos necessários para a compreensão e fundamentação do objeto perspectivado (MINAYO, 2007).

Constituiu, também, em um período exploratório descritivo cujo objetivo foi nossa inserção no contexto para obtenção de uma visão geral do problema (Que mudanças têm se efetivado na prática educativa de professores que trabalham em escolas do campo, a partir da participação na Licenciatura em Educação do Campo, da UFPI de Teresina?), quando, então,

¹⁴Segundo Carvalho e Therrien (2014) os etnométodos podem ser considerados como raciocínios práticos comuns internalizados pelos sujeitos ou um conjunto de pressupostos epistemológicos apreendidos do cotidiano para significá-lo.

estabelecemos os contatos iniciais para a entrada no campo, analisamos 139 (cento e trinta e nove) questionários, respondidos por alunos que ingressaram no curso no período de 2013 a 2016, cujo conteúdo continha informações sobre o perfil desses estudantes, fizemos a identificação dos interlocutores dessa pesquisa e das fontes de dados necessárias para o estudo e também uma exploração descritiva orientadas por Coulon (1995b, p. 112) que assim afirma acerca desse processo:

Deve-se descrever os acontecimentos repetitivos e as atividades que constituem a rotina do grupo que está sendo estudado: estar em posição exterior para ouvir e ser um participante das conversações naturais através das quais emergem as significações das rotinas.

Nossa atuação como professora do Curso de Licenciatura em Educação do Campo favoreceu a participação nas diferentes atividades do curso, bem como o contato direto com os licenciandos, permitindo-nos ouvir e ser participante das conversações com os diferentes atores sociais do curso, principalmente os estudantes e os professores.

Na segunda fase, estruturamos uma descrição reflexiva sobre nossas aproximações com o objeto de estudo, com o propósito de explicitá-las logo na primeira parte do trabalho, de modo que os leitores conheçam as razões que nos motivaram para realização da pesquisa. Como mencionado, a pesquisa não surgiu espontaneamente, como assevera Minayo (2007), visto que as propostas de pesquisa não surgem do acaso, mas unicamente das experiências de vida ou do compromisso social de um pesquisador em relação a uma certa temática. Contudo, esclarecemos que a relação das experiências de vida e trabalho com o objeto de estudo envolve seriedades, técnica e ética, permitindo-nos fazer dissociações entre elas.

Na terceira fase, investigamos a trajetória histórica da formação de professores no e do campo nos contextos nacional e piauiense, com ênfase no histórico do PROCAMPO por entendermos que “os fenômenos educativos por sua natureza social se tornam também históricos, e, nesse sentido, é que se supõe que toda investigação em educação trabalhe necessariamente com a historicidade de seu objeto” (SÁNCHEZ GAMBOA, 2012, p. 167). Assim, os aspectos históricos são relevantes para a compreensão de sua organização em um determinado tempo e espaço, cuja dinâmica das relações sociais, econômicas, políticas influenciam os fenômenos educativos no presente.

Na quarta fase, realizamos a análise documental do Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, buscando identificar as diferentes racionalidades, conhecimentos e princípios que norteiam a formação de professores nesse curso e, paralelamente a este processo, realizamos a observação simples, identificando as

interfaces da proposta de formação com a prática educativa, numa busca sistemática dos dados que julgamos como os mais importantes para compreender e interpretar o fenômeno estudado. Essa fase da pesquisa, denominada por Minayo (2007) como trabalho de campo, combinou a utilização de diferentes técnicas e instrumentos de produção de dados objetivando a confirmação ou refutação de hipóteses e a construção da teoria.

Na quinta fase, dedicamo-nos à produção de dados dialógicos por meio de rodas de conversas, dialogando intensamente com os sujeitos da pesquisa, democratizando o processo de produção do conhecimento em busca de respostas para o problema de pesquisa e de situar as várias descobertas num contexto mais amplo. Nesse estágio, “o pesquisador deixa de ser a única voz como registro primário [...] e os dados são gerados com as pessoas e não apenas sobre as pessoas (CARSPECKEN, 2011, p. 432). Segundo Sánchez Gamboa (2012, p. 45), “a realidade é um ponto de partida e serve como elemento mediador entre os sujeitos. [...], esses sujeitos se encontram juntos ante uma realidade que lhes é comum e que os desafia para ser conhecida e transformada”.

Na sexta e última fase, interpretamos sistematicamente os dados do relatório de pesquisa. Sobre essa fase, Minayo (2007) informa que a mesma objetiva compreender, interpretar os dados e articulá-los com as teorias que fundamentam o objeto de estudo. É válido salientar, ainda, que a partir da terceira etapa realizamos análise interpretativa dos dados, objetivando compreender aspectos tais como: os significados, as relações de poder, os papéis sociais vivenciados no Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFPI de Teresina.

A Figura 02, denominada Fases da pesquisa, amplia a compreensão sobre o caminho percorrido no processo investigativo espiral, que teve início com a proposição de uma questão problematizadora, delineada em um projeto de pesquisa, seguida de outras cinco fases: descrição reflexiva das experiências de vida relacionadas ao tema; pesquisa sobre a historicidade do objeto de estudo; trabalho de campo; produção de dados dialógicos por meio das rodas de conversas e análise e interpretação sistemática dos dados.

Figura 02: Fases da pesquisa



Fonte: Dados da pesquisadora (2018).

Esta organização metodológica possibilita compreender a formação de professores do campo de forma contextualizada, analisando suas contribuições à prática educativa, mas garantindo também o respeito à especificidade do objeto investigado: a Licenciatura em Educação do Campo da UFPI de Teresina.

2.2 Técnicas e instrumentos de coleta e produção dos dados

Escolher as técnicas e os instrumentos com os quais produzimos os dados é um importante passo para o alcance dos objetivos de uma pesquisa, pois é por meio deles que acessamos à obtenção de subsídios necessários para construção de conhecimentos, alcançamos o grau específico de retórica que demarca as atividades científicas, realçamos a clareza da pesquisa dentro da esfera pública, sujeitando-a às exigências de credibilidade (BOGDAN; BICLKEN, 1994).

Para o alcance dos objetivos do estudo, que são: 1) delinear a trajetória de constituição da educação do campo nos contextos nacional e piauiense, com ênfase no histórico do Programa de Apoio à Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO); 2) caracterizar o Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo e suas interfaces com a prática educativa; 3) identificar as concepções, conhecimentos, saberes e princípios que orientam a formação no Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Piauí, Campus de Teresina; 4) descrever aspectos da prática

educativa que constituem mudanças decorrentes da participação dos professores na LEdoC, utilizamos como instrumentos e técnicas para a produção de dados o questionário, a observação simples, a análise documental e as rodas de conversa.

O questionário foi elaborado a partir das orientações de Gil (2011, p. 128), segundo o qual, caracteriza-se como “técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas”.

Assim sendo, utilizamos o questionário com dois objetivos, o primeiro para conhecer o perfil dos estudantes do Curso de Licenciatura em Educação do Campo e fazer uma leitura panorâmica de suas experiências educacionais em relação com o campo, com os movimentos sociais e inserção no mundo do trabalho com vistas a subsidiar a produção da tese (Apêndice A). O segundo, com o propósito de obter informações específicas sobre o perfil pessoal, formativo e profissional dos interlocutores desse estudo, para mais claramente conhecer algumas características desse grupo de professores, bem como identificar a relação desse perfil com a mudança da prática educativa (Apêndice B).

Também realizamos observação simples cujo roteiro das seções (Apêndice C) encontra-se embasado nas proposições de Gil (2011) ao afirmar que se constitui um elemento fundamental para a pesquisa, pois, desempenha papel imprescindível na sua feitura, sobretudo na fase de coleta dos dados, podendo ser utilizada com outras técnicas ou de forma exclusiva. Trata-se de uso dos sentidos com vistas a obtenção de conhecimentos necessários para o cotidiano, podendo ser utilizada como procedimento científico à medida que é sistematicamente planejada, vinculada a um objetivo formulado na pesquisa e submetida à verificação. A observação simples é caracterizada como aquela em que o pesquisador observa de maneira espontânea os fatos que ocorrem em torno do objeto de estudo. No entanto, esse tipo de observação exige um mínimo de controle na obtenção dos dados, requerendo do pesquisador não apenas a coleta, mas a análise e a interpretação dos dados para posterior sistematização (GIL, 2011).

Os dados da observação simples foram colhidos durante a ocorrência dos fenômenos observados. Realizamos o registro por meio da utilização de um Diário de Pesquisa, no qual fizemos o registro de informações sobre os processos formativos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo. A respeito da observação, Coulon (1995b, p. 26) faz a seguinte consideração: “[...] a observação atenta e a análise dos processos postos em prática nas ações permitem revelar os procedimentos pelos quais os atores interpretam constantemente a realidade social”.

Concomitantemente à observação simples, realizamos a análise documental do Projeto Político Pedagógico do Curso (PPC), definida por Richardson (2012, p. 228) “como a que tem como objeto não os fenômenos sociais, quando e como se produzem, mas as manifestações que registram estes fenômenos e as ideias elaboradas a partir deles”. A análise documental do PPC consistiu em um estudo rigoroso, realizado em três etapas: na primeira, denominada **pré-análise**, realizamos a seleção e leitura superficial do material; na segunda, intitulada **análise do material**, fizemos a codificação, categorização e quantificação das informações, mediante leituras atentas e repetidas do documento. Na terceira etapa, denominada **tratamento dos resultados**, realizamos as inferências e interpretações do documento e selecionamos recortes de trechos do mesmo para esclarecer as análises (RICHARDSON, 2012).

Na análise documental utilizamos como dados o texto do próprio PPC da LEdoC/UFPI e seus modos de operacionalização, analisando os seguintes aspectos: teorias e tendências filosófico-pedagógicas que o fundamentam; os elementos norteadores da Educação do Campo contidos no documento; o currículo, as bibliografias indicadas, as práticas educativas sugeridas e desenvolvidas; bem como aspectos que revelam os desafios da formação de professores nesse curso.

A produção de dados também foi realizada por meio das rodas de conversas, uma estratégia de pesquisa que oportuniza aos interlocutores reflexões críticas sobre suas concepções e práticas. Em decorrência, colaboram com a ampliação do conhecimento sobre o objeto de estudo, favorecendo a socialização e a troca de saberes, bem como a análise compartilhada das interpretações dos sujeitos. Em Freire (2002), encontramos a descrição de que a roda é um espaço de partilha e confronto de ideias, onde a liberdade de fala e de expressão proporciona ao grupo, e a cada indivíduo em particular, o crescimento na compreensão de seus próprios conflitos.

As rodas de conversa prefiguram, na sua condição de técnica de produção de dados, uma forma dos interlocutores da pesquisa executarem um movimento autorreflexivo, de socialização e de troca de saberes a respeito do objeto de estudo, conforme ilustram as Figuras 03 e 04.

Figura 03: Quarta roda de conversa

Fonte: Dados da pesquisadora (2018).

Figura 04: Primeira roda de conversa

Fonte: Dados da pesquisadora (2018).

Como estratégia de produção de dados, as rodas de conversa propiciam o envolvimento e a conscientização dos participantes no sentido de uma efetiva contribuição, razão pela qual não pode ser reproduzida sem a sensibilização e envolvimento dos participantes (WARSCHAUER, 2004). Segundo essa autora, trata-se, ainda, de uma antiga vivência presente nos trabalhos comunitários e iniciativas coletivas, das mais diversas naturezas, nas comunidades indígenas, nas reuniões familiares, nos mutirões, entre outros. No campo, as rodas de conversas são espaços ricos de socialização de valores, costumes, saberes populares que são repassados de geração a geração.

Na primeira roda, apresentamos os principais aspectos da pesquisa, destacando a metodologia. Essa intervenção foi necessária para que os professores compreendessem a relevância do trabalho, conhecessem a finalidade das rodas e pudessem participar com mais desenvoltura. Também orientamos acerca do preenchimento do questionário “B”, assim como solicitamos a assinatura dos Termos de Consentimento Livre Esclarecido e conversamos sobre o Curso de Licenciatura em Educação do Campo. Essa movimentação e participação corrobora a afirmação de Warschauer (2004), de que a roda é uma técnica que não pode ser reproduzida sem a sensibilização e envolvimento dos participantes.

Na segunda roda, o mote dos diálogos foi a caracterização da prática educativa, antes e depois da participação nos processos formativos do Curso, identificando os saberes e práticas da formação que contribuem para a mudança dessa prática educativa, também socializamos os registros produzidos na roda anterior, oportunizando aos sujeitos espaço para que, caso desejassem, fizessem alterações e/ou acréscimos nos registros. Warschauer (2004), afirma que as rodas de conversas, enquanto técnicas de pesquisa, configuram processos formativos que possibilitam “o exercício reflexivo do sujeito e, em decorrência, colaboram com a ampliação

do conhecimento sobre o objeto de estudo, favorecendo a socialização e a troca de saberes, bem como a análise compartilhada das interpretações dos sujeitos”.

Na terceira roda, socializamos a análise sobre a caracterização dos processos formativos da LEdoC, discutidos na roda de conversa anterior. Conversamos sobre os conhecimentos da formação de professores (disciplinares, pedagógicos e curriculares) e os saberes experienciais e da cultura camponesa. Durante esses diálogos, os professores enfatizaram a relevância dos conhecimentos e saberes, bem como a contribuição dos mesmos para a mudança da prática educativa. Moura e Lima (2014 b p. 99) afirmam que “a roda de conversa é uma forma de produzir dados em que o pesquisador se insere como sujeito da pesquisa pela participação na conversa e, ao mesmo tempo, produz dados para discussão.”

Na quarta roda de conversa, socializamos as análise sobre conhecimentos da formação e saberes da prática educativa, discutidos na roda de conversa anterior. Dialogamos sobre princípios que orientam a formação de professores no Curso de Licenciatura em Educação do Campo com ênfase na mudança da prática educativa. Assim, as rodas constituem um processo dinâmico e produtivo que favorece a partilha de experiências e o desenvolvimento de reflexões sobre as práticas educativas dos professores (MOURA; LIMA b, 2014).

Na quinta e última roda de conversa, socializamos com os interlocutores os resultados da pesquisa. É válido salientar que cada uma dessas rodas foi devidamente orientada por um roteiro de questões, o que nos possibilitou o alcance dos propósitos almejados, conforme apêndice D.

Fundamentadas em Carspecken (2011), organizamos o processo de produção de dados das rodas de conversa considerando os três domínios distintos da situação comunicativa, necessários para a compreensão dos sentidos do ato dos atores sociais: subjetividade, objetividade e normatividade, conforme especificações da Figura 05.

Figura 05: Estrutura de produção de dados nas Rodas de Conversas



Fonte: Produzida pela pesquisadora a partir da leitura da obra de Carspecken (2011).

Conforme observamos na Figura 05, a roda de conversa é uma técnica de produção de dados em que o pesquisador é desafiado a perceber o mundo dos atores (professores de escolas do campo) a partir de seus pontos de vista, a fim de identificar e compreender suas ações. Nesse caso, “o pesquisador, que é também um ator comum do mundo, não escapa ao fato de que esse mundo é interpretado por todo ator” (COULON, 1995a, p. 29).

Por meio dos três domínios distintos da situação comunicativa, propostos por Carspecken (2011), os sentidos foram construídos mediante um agrupamento de afirmações de validade, a saber: a) diálogos e pressupostos subjetivos - por meio deles os interlocutores expuseram experiências e sentimentos que somente eles podem acessar; b) diálogos e pressupostos objetivos - por meio deles os professores narraram questões sobre o mundo físico (escola, comunidade, curso) - localizados em relação ao tempo e ao espaço de modo que todos os interlocutores tenham acesso; c) diálogos e pressupostos normativos – são atos comunicativos em que os professores expressaram normas declaradas que aludem sobre o que é considerado certo e errado, adequado e inadequado e que todos os interlocutores podem ter acesso.

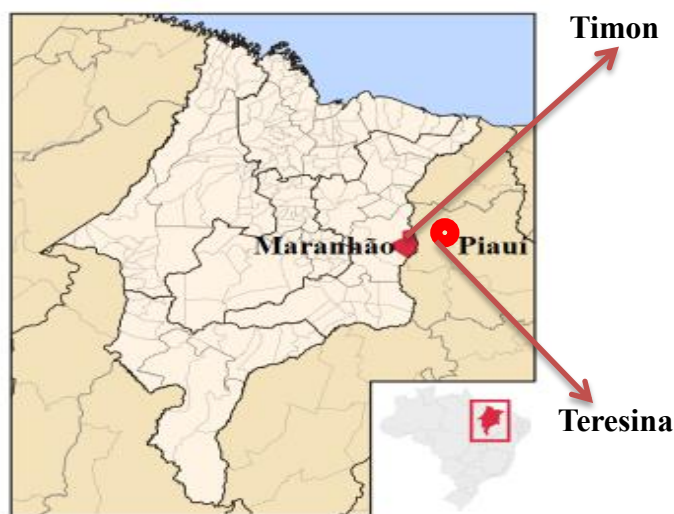
Dessa forma, nosso desafio foi captar e compreender os sentidos dos atos dos interlocutores nas rodas de conversas, incluindo uma análise reflexiva sobre as seguintes questões: condições de ação (dos processos de formação e da prática educativa); consciências dos atores sobre as condições; sentido das ações; consequências das ações e novas condições de ações.

É mister salientar que as rodas de conversa se constituíram em momentos de acolhida, estímulo a participação, primando pelo diálogo e troca de saberes, de modo que os professores se sentiram à vontade e seguros ao externarem suas concepções sobre o objeto de estudo.

2.3 O campo da pesquisa

O campo da pesquisa compreende dois cenários: o Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC), vinculado ao Centro de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Piauí, Campus de Teresina (Piauí), onde são desenvolvidos os processos formativos e o município de Timon, onde residem e trabalham os interlocutores do estudo. A escolha desse município foi norteadada pelo fato de que o mesmo possui a maior quantidade de alunos matriculados no Curso de Licenciatura em Educação do Campo, no período de 2013 a 2017.

Figura 06: Cenário da pesquisa



Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Timon#/media/File:Maranhao_Municip_Timon.svg. (2018)cesso: em: 09/06/2018.

O Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFPI de Teresina destina-se à formação de educadores para as escolas do campo, na área de Ciências da Natureza, tem caráter regular e duração de quatro anos, sendo realizado em sistema de blocos semestrais. Em 2018 atende a uma média de 230 alunos oriundos de diversos municípios da Região Centro-Norte do Estado do Piauí, compreendendo os municípios de Teresina, São João do Arraial, Batalha, José de Freitas, Miguel Alves, Altos, Boa Hora, Campo Maior, Curalinhos,

20.327 (13%) em áreas rurais, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010). Este Município limita-se com Teresina, a capital do Estado do Piauí, fazendo parte da Região Integrada de Desenvolvimento da Grande Teresina. Sua proximidade com a capital do Piauí é um dos motivos pelo qual os munícipes busquem na capital a formação em nível superior, como é o caso dos interlocutores do estudo.

Em 2017, a educação pública nesse município era desenvolvida em 173 escolas, 160 municipais e 13 estaduais. Das 173 escolas do município de Timon, 91 delas estão situadas no campo, sendo 89 escolas municipais e 03 estaduais. O número total de matrículas em escolas públicas correspondia a 39.962 (trinta e nove mil, novecentas e sessenta e duas), das quais apenas 6.860 (seis mil, oitocentos e sessenta) eram atendidas em escolas situadas no campo. Esse índice corresponde a apenas 17,1%, conforme dados do Quadro 02.

Quadro 02: Dados da educação pública de Timon em 2017

MATRÍCULAS POR ETAPAS E MODALIDADES	NÚMERO GERAL DE ESTUDANTES	NÚMERO E % DE ESTUDANTES EM ESCOLAS DO CAMPO
Matrículas em Creches	981	88 (8,9%)
Matrículas em Pré-escolas	4.443	871 (19,6%)
Matrículas Ensino Fundamental - anos iniciais	12.716	2.544 (20%)
Matrículas Ensino Fundamental anos finais	10.102	1.640 (1,6%)
Matrículas no Ensino Médio	6.088	848 (13,9%)
Matrículas EJA	4.390	801 (18,2%)
Matrículas Educação Especial	1.242	68 (5,4%)
TOTAL GERAL	39.962	6.860 (17%)

Fonte Censo Escolar/INEP 2017 | Total de Escolas de Educação Básica: 173 | QEDU.org.br. Disponível em: <https://www.qedu.org.br/>. Acesso e: 09/06/2018.

Com uma população predominantemente urbana (87%), em Timon as escolas situadas em áreas urbanas concentram a maioria das matrículas do ensino público, cerca de 83%. Conforme observamos, nas áreas rurais o percentual de matrículas em Creche é de 8,9% e na Educação Especial 5,4%. A etapa com maior número de matrículas é o Ensino Fundamental – anos iniciais com 20%. Em 2010 existiam 107 escolas no campo, em 2017 esse número reduziu para 92 escolas, ou seja, 15 escolas foram fechadas. O fechamento dessas escolas ocorre em meio a situações conflituosas em que de um lado a comunidade escolar e local

alegam o direito dos alunos de estudarem em suas comunidades, do outro lado, gestores públicos e dirigentes municipais de educação afirmam que a existência de escolas com um pequeno número de alunos gera gastos demasiados e que a multissérie é um impedimento para a qualidade da educação.

No que refere às condições em que o ensino público é desenvolvido, existem muitas disparidades entre o atendimento no campo e na cidade, conforme apontam dados do Quadro 03.

Quadro 03: Infraestrutura das escolas públicas de Timon em 2017

INFRAESTRUTURA	ESCOLAS URBANAS	ESCOLAS RURAIS
Água via rede pública	100 escolas (97%)	23 escolas (25%)
Energia via rede pública	103 escolas (100%)	92 escolas (100%)
Esgoto via rede pública	78 escolas (76%)	19 escolas (21%)
Coleta de lixo periódica	103 escolas (100%)	21 escolas (23%)

Fonte: Censo Escolar/INEP 2017 | Total de Escolas de Educação Básica: 173 | QEdU.org.br. Disponível em: <https://www.qedu.org.br/>. Acesso em: 09/06/2018.

Conforme dados do Quadro 03, o acesso à energia elétrica foi disponibilizado para 100% das escolas urbanas e rurais; o acesso à água via rede pública foi garantido para 25% das escolas do campo, o acesso a esgoto para 21% e a coleta de lixo para 23%. As condições de infraestrutura das escolas da cidade são bem melhores em relação às escolas do campo. Apesar das desigualdades, os dados de rendimento escolar expostos no Quadro 04 apontam que as escolas do campo possuem melhores índices de rendimento escolar. Segundo os interlocutores do estudo, este fato se deve ao esforço e interesse dos alunos camponeses.

Quadro 04: Dados de rendimento das escolas públicas de Timon

ETAPA ESCOLAR	REPROVAÇÃO EM ESCOLAS URBANAS	ABANDONO EM ESCOLAS URBANAS	REPROVAÇÃO EM ESCOLAS RURAIS	ABANDONO EM ESCOLAS RURAIS
Ensino Fundamental I	997 (7,5%)	279 (2,1%)	200 (7,5%)	49 (1,8%)
Ensino Fundamental II	1.209 (12%)	341 (3,4%)	184 (11,5%)	42 (2,6%)
Ensino Médio	835 (15,7%)	495 (9,3%)	116 (14,3%)	109 (13,4%)

Fonte: Censo Escolar/INEP 2017 | Total de Escolas de Educação Básica: 173 | QEdU.org.br. Disponível em: <https://www.qedu.org.br/>. Acesso em: 09/06/2018.

No que tange aos dados de rendimento escolar, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, os índices de reprovação são os mesmos nas escolas urbanas e rurais (7,5%), o índice de abandono em escolas do campo é 0,3% menor que o observado nas escolas urbanas. Nos anos finais do Ensino Fundamental o índice de reprovação nas escolas do campo é 0,5% inferior ao observado nas escolas urbanas, sendo que o índice de abandono é 0,8% mais baixo. No Ensino Médio, a reprovação nas escolas urbanas é 1,3%, mais elevada que nas escolas do campo e o abandono é 4% mais alto nas escolas do campo.

No que se refere aos docentes e sua formação, dados do Observatório do PNE (2018) apontam que, em 2016, trabalhavam no município 2.014 professores, dos quais 79,4% possuíam formação superior em cursos de licenciatura, conforme registrado no Quadro 05.

Quadro 05: Dados sobre formação dos professores de Timon

ANO	FORMAÇÃO SUPERIOR		LICENCIATURA		BACHARELADO COM COMPLEMENTAÇÃO PEDAGÓGICA		SEM LICENCIATURA	
	Quantidade	Porcentagem	Quantidade	Porcentagem	Quantidade	Porcentagem	Quantidade	Porcentagem
2007	1.086	54,5%	994	49,9%	-	-	92	4,6%
2016	1.086	89,6%	1.602	79,4%	25	1,2%	181	9%

Fonte: MEC/Inep/DEED/Censo Escolar / Preparação: Todos Pela Educação

Apesar de ter ampliado o número de professores com licenciatura, os resultados apontam que quase 20% ainda não possuem a formação exigida para atuação na Educação Básica. Ademais, em se tratando da área de Ciências da Natureza, objeto da Licenciatura em Educação do Campo, os dados do Observatório do PNE (2018) informam que muitos professores não estão formados na sua área de atuação, conforme Quadro 06.

Quadro 06: Percentual de professores que atuam na área da formação

Disciplinas	Percentual (%) de professores que atuam na área de formação - Ensino fundamental	Percentual (%) de professores que atuam na área de formação - Ensino Médio
Ciências	77,2%	-
Química	-	41%
Biologia	-	71,4%
Física	-	63,6%

Fonte: Dados do Observatório do PNE (2014).

O Quadro 06 registra expressiva quantidade de professores que trabalham na Educação Básica, mas que, ainda, não estão formados na área de atuação, sobretudo nas Ciências da Natureza, necessitando de investimentos em políticas públicas para que este município alcance a Meta 15 do Plano Nacional de Educação (2014-2024), que prevê todos os professores da educação básica com formação superior e atuando em suas respectivas áreas.

2.4 Os interlocutores da pesquisa

Os interlocutores são 05 (cinco) professores de escolas do campo matriculados nas turmas do curso de Licenciatura em Educação do Campo, cujo ingresso ocorreu nos anos de 2014 e 2015 e que atualmente cursam o 8º período da LEdoC. No processo de seleção dos participantes da pesquisa, consideramos os seguintes critérios: ser professor de escolas do campo há mais de cinco anos; estar cursando os dois últimos blocos do curso; atuar, preferencialmente, como professor(a) de Ciências nos anos finais do Ensino Fundamental ou atuar como docente do Ensino Médio nas áreas de Biologia, Química ou Física. Para preservação de suas identidades, foram assim denominados: PROF 01, PROF 02, PROF 03, PROF 04 e PROF 05. O perfil de cada um encontra-se consolidado no Quadro 07.

Quadro 07: Perfil dos interlocutores da pesquisa

INTERLOCUTOR(A)	SEXO	FAIXA ETÁRIA	TEMPO DE DOCÊNCIA	TEMPO NA ESCOLA DO CAMPO	LOCAL ONDE RESIDE	FORMAÇÃO
PROF 01	F	44 anos	26 anos	14 anos, dos quais 6 como professora de Ciências	Cidade de Timon	Letras Inglês (2012)
PROF 02	M	51 anos	25 anos	10 anos, sendo 2 como professor de Ciências	Cidade de Timon	Pedagogia (2007)
PROF 03	F	48 anos	16 anos	16 anos, dos quais 05 como professora de Ciências	Cidade de Timon	Letras Português (2014)
PROF 04	F	48 anos	30 anos	5 anos, sendo 1 ano como docente de Ciências	Cidade de Timon	Pedagogia (2005)
PROF 05	F	42 anos	15 anos	14 anos, sendo 4 anos como docente de Ciências	Cidade de Timon	Pedagogia (2011)

Fonte: Dados da pesquisadora (2018).

A consolidação dos dados do Questionário “B” permitiu a construção do perfil formativo e profissional dos(as) interlocutores(as), possibilitando conhecer algumas características desse grupo de professores e registrar que 01 professor é do sexo masculino e quatro são do sexo feminino. Embora entre os interlocutores exista uma visível disparidade em relação a gênero, esse aspecto não ocorre em relação ao quantitativo de estudantes da Licenciatura em Educação do Campo/Ciências da Natureza, que segundo análise dos dados do Questionários “A” apresenta uma proporcionalidade aproximada entre os sexos, com 51% do sexo masculino e 49% do sexo feminino.

Todos os interlocutores têm formação superior, embora três deles não atuem na área específica de sua primeira formação. Quando foram questionados sobre as razões pelas quais buscaram uma segunda formação, unanimemente afirmaram que foram motivados pela necessidade de possuir uma formação que os capacite para atender às especificidades das escolas do campo, fato que favorece a mudança da prática, uma vez que os próprios professores perceberam a necessidade de ampliação de seus conhecimentos e saberes para atuar nas escolas do campo.

Todos os professores residem na cidade de Timon, mas informaram que viveram a infância e a adolescência no campo. Hoje, desenvolvem atividades educativas de docência e ou gestão escolar em escolas do campo. Subentendemos, pois, que todos possuem vínculos afetivos com o campo e são detentores dos saberes da cultura camponesa, fato relevante para a mudança da prática educativa.

A inserção desses professores na formação inicial ocorreu de modo diferente da lógica atual predominante, em que, primeiro a pessoa se forma para somente depois assumir a profissão de professor. Todos eles informaram que iniciaram na docência em escolas do campo, sem a formação em nível superior e que somente depois tiveram a oportunidade de cursá-la. Atualmente, são alunos do curso de Licenciatura em Educação do Campo e estão inseridos na profissão, situação que oportuniza confrontar a prática educativa com as teorias que a informam ou a contrapõe, refletindo sobre os fundamentos históricos, políticos e epistemológicos, relevantes para a autoconsciência crítica, oferecendo contribuições para a mudança da prática educativa.

Para compreensão do ciclo profissional dos participantes dessa pesquisa, fundamentadas em Huberman (2007), buscamos conhecer as características das fases correspondentes ao momento vivido. Segundo esse pesquisador, existem seis fases da carreira docente, conforme caracterização apresentada no Quadro 08.

Quadro 08: Fases da carreira docente, segundo Huberman

FASES	CICLO PROFISSIONAL	CARACTERÍSTICAS
Fase 1 Entrada na carreira	1 a 3 anos	O professor dar-se conta entre o idealizado e a concreta condição de trabalho.
Fase 2 Estabilização	4 a 6 anos	O docente adquire mais estabilidade e consolidação, sentimento de pertencimento e competência pedagógica crescente.
Fase 3 Diversificação	7 a 25 anos	Nesta fase os professores possuem experiência e diversificam os métodos de trabalho e avaliação
Fase 4 Pôr-se em questão	15 a 25 anos	Período em que os docentes se colocam em questão e realizam questionamentos radicais a respeito da educação.
Fase 5 Serenidade e Distanciamento	25 a 35 anos	Nessa fase os docentes demonstram segurança, fazem previsão da rotina e demonstram distanciamento afetivo.
Fase 6 Conservantismo e Lamentações	35 a 40 anos	Nessa fase os professores expressam negatividade sobre o sistema educacional e demonstram rigidez frente as inovações.
Fase 7 Desinvestimento	Mais de 40 anos	Nesse período resolvem fazer investimento em si próprio e se desinteressam pela carreira.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir da leitura da obra de Huberman (2007).

Conforme dados do Quadro 08, todos os professores possuem mais de quinze anos de exercício na carreira docente, assim três deles estão vivenciando a Fase da Diversificação (7 a 25 anos) e três a Fase dos Questionamentos radicais (25 a 35 anos).

Segundo Huberman (2007), na Fase da Diversificação os professores lançam-se numa série de experiências pessoais, diversificam o material didático, os modos de avaliação, a forma de agrupar os alunos, a sequência do programa. Afirma, ainda, que esse é um período em que os docentes tomam consciência aguçada dos fatores institucionais que contrariam os desejos de mudança, levando-os a buscar reformas mais consequentes nos sistemas de ensino. Observamos que a inserção de professores que vivenciam essa fase, em processos de formação inicial, contribui para o aguçamento da reflexão crítica e a criatividade, favorecendo o desenvolvimento de mudanças na prática educativa.

Três interlocutores podem estar vivenciando as características da Fase de Pôr-se em questão, uma etapa de múltiplas facetas em que as definições se tornam difíceis de serem feitas. É caracterizada por um período em que os professores podem passar por rápidas sensações de rotina ou até mesmo crises existenciais, afetivas, em face da carreira docente.

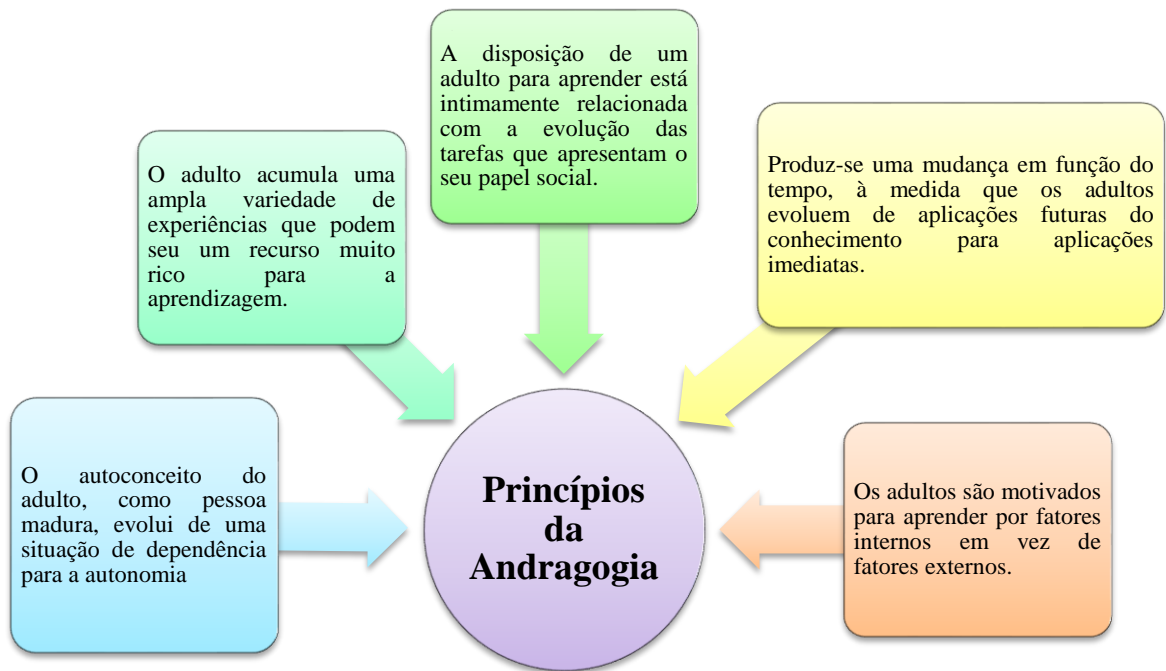
“Para uns, é monotonia da vida cotidiana em sala de aula [...]. Para outros, é muito provavelmente o desencanto, subsequente aos fracassos das experiências e ou das reformas de ensino que participaram” (HUBERMAN, 2007, p. 43). Esta Fase inclui uma etapa denominada de questionamentos radicais em que os professores geralmente examinam o que fizeram de suas vidas, “face aos objetivos e ideais dos primeiros tempos, encaram a perspectiva de continuar o mesmo percurso ou de se empenharem na incerteza e, sobretudo, na insegurança, de um outro percurso” (2007, p. 43).

Apesar de ser uma fase confusa, marcada pelos questionamentos radicais, durante a mesma podem emergir reflexões críticas que favoreçam mudanças na prática educativa, fato evidenciado durante as seções de observação realizadas no Curso de Licenciatura em Educação do Campo e também durante os diálogos das rodas de conversas, em que, por diversas vezes, os interlocutores expressaram questionamentos sobre a carreira docente, sobre a falta de condições de trabalho e o rompimento com parte de suas concepções de educação após a participação no referido curso, fato que nos leva a entender que decidiram se empenhar na incerteza e, sobretudo, na insegurança, de um outro percurso proporcionado pela Educação do Campo.

Alertamos que pode haver divergências entre as características de um ciclo de vida profissional e a identidade professoral de cada docente, assim, nem todos os elementos apresentados numa determinada fase correspondem às reais qualidades de um professor, de modo semelhante, os aspectos que se apresentam numa determinada fase da carreira podem não ser vivenciados na mesma ordem por dado professor ou grupo de professores, como nos alerta Huberman (2007).

Todos os interlocutores do estudo possuem mais de 40 anos de idade, o que corresponde a um momento da vida marcado por responsabilidades, ampliação do número de tarefas desenvolvidas e de questões de ordem familiar, profissional, entre outras. No que concerne a processos educativos formais, existem teorias que tratam sobre a aprendizagem das pessoas adultas, entre elas a Andragogia, proposta por Knowles (1984, p. 12) como “a arte e a ciência de ajudar os adultos a aprender”, possui, nesse sentido, maior relação com a formação de professores. A teoria proposta por esse pesquisador fundamenta-se em cinco princípios que são relevantes pelas suas possibilidades de aplicação nos processos de formação docente, como se encontram dispostos na Figura 08:

Figura 08: Princípios da Andragogia



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2018).

O conhecimento dessa teoria foi importante para que pudéssemos analisar a proposta da formação de professores da LEdoC, bem como a sua implementação numa perspectiva de educação para adultos, comprovando que quando as metodologias desenvolvidas nos processos educativos não consideram as experiências dos sujeitos, suas necessidades e expectativas elas são criticadas por eles, conforme podemos constatar no depoimento de PROF 04: *Alguns professores levam em consideração os saberes do campo e nossas experiências de trabalho, outros não. De qualquer modo, estes saberes estão sendo valorizados. Não da forma como gostaríamos que fossem.*

Segundo Formosinho (2009), na perspectiva de educação de adultos, as práticas e os efeitos da formação decorrem essencialmente de um trabalho baseado nos contextos de trabalho e na experiência dos sujeitos não se limitando às dimensões técnicas e didáticas. Dessa forma, as práticas educativas formativas devem considerar os princípios propostos pela Andragogia, valorizando e integrando no currículo os saberes experienciais e a aprendizagem a partir de problemas reais.

No que se refere à relação entre idades, o ciclo de vida dos professores e suas características pessoais e profissionais, estudos realizados por Sikes (1985), apontam cinco fases distintas caracterizadas por diferentes experiências, atitudes, expectativas, preocupações, conforme especificações no Quadro 09.

Quadro 09: Fases da carreira docente, segundo Sikes

FASES	CICLO PROFISSIONAL	CARACTERISTICAS
Fase de exploração	Dos 21 e os 28 anos	Nessa fase, os professores se preocupam, predominantemente com a disciplina dos alunos e com o domínio do conteúdo.
Fase de transição	Dos 28 a 39 anos	É uma fase marcada pela ampliação do interesse dos professores pelo ensino em detrimento do interesse pelo domínio do conteúdo.
Fase de estabilização	Dos 30 a 40 anos	É uma etapa marcada pela busca de competência dos professores no exercício da profissão, bem como na autoconfiança em relação ao trabalho que desenvolvem.
Fase de maturidade	Dos 40 e os 50/55 anos	É caracterizada pela adaptação e exercício de novos papéis na escola, pelo acúmulo de responsabilidades e pela confiança no que fazem. Porém, alguns professores não se adaptam às mudanças e ficam amargurados, antipáticos e críticos.
Fase de jubilação	Dos 50/55 até o fim da carreira	É uma fase marcada pela despreocupação com a disciplina dos alunos e pela diminuição das exigências em relação ao desempenho dos mesmos.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir da leitura da obra de Sikes (1985).

Os interlocutores do estudo encontram-se na faixa etária compreendida entre 42 anos a 51 anos de idade. Estão vivendo a maturidade, fase confusa em que as reações não são iguais para todos, enquanto para uns é marcada pela ampliação de papéis e responsabilidades, para outros é marcada pela amargura e pela indiferença (SIKES, 1985). Outrossim, não significa que cada uma ou todas as fases sejam passagem obrigatórias por todos os professores, existem experiências internas e externas que fazem com que esses processos não sejam lineares e homogêneos.

2.5 A análise dos dados

Para compreender os discursos dos interlocutores utilizamos o processo metodológico denominado Técnica de Análise de Conteúdo (TAC). Trata-se de um processo metodológico fundamentado em teorias que se prestam como parâmetro de explicação para as descobertas do pesquisador a partir dos discursos dos interlocutores. Segundo Bardin (1979, p. 31), “a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, através de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam inferir conhecimentos [...]”, trata-se de

análise metodológica de um conjunto de opiniões e representações sociais sobre determinado tema investigado.

Embora Bardin (1979) informe que existam diferentes maneiras de analisar o conteúdo, entre elas: a análise de avaliação ou análise representacional; análise de expressão; análise de anunciação e análise temática, realizamos apenas esta última modalidade (análise temática), caracterizada como um tipo de interpretação que comporta um aglomerado de relações, podendo ser graficamente apresentada através de uma palavra, uma frase, um resumo, “consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição pode significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido” (BARDIN, 1979, p.105).

O processo metodológico de análise de conteúdo ocorreu em três fases, a saber: 1) Pré-análise, 2) Exploração do material e 3) Tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Na primeira etapa, denominada de **Pré-análise**, organizamos o material com o objetivo de torná-lo operacional, para tanto, fizemos o ordenamento e numeração dos registros coletados, a clarificação dos dados obtidos por meio da escuta atenta e repetida das gravações, seguida da transcrição fiel dos mesmos, efetivamos a leitura compreensiva com registro de anotações, acrescido ou complementado com o sublinhamento de palavras e expressões em busca de significações.

Na segunda etapa, intitulada: **Exploração do material**, realizamos a leitura analítica das transcrições das rodas de conversa, fazendo a identificação dos núcleos de sentido correspondentes ao segmento de conteúdo, com o propósito de delinear as categorias frequentes. Por meio desse processo, realizamos a categorização do conteúdo definida por Bardin (1979, p. 117) como:

[...] uma operação de clarificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamentos segundo o gênero (analogia), como critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro) sob um título genérico.

Por meio da análise dos diálogos obtidos nas rodas de conversa, definimos as seguintes unidades temáticas: Unidade 01: Relação teoria e prática, reflexão crítica e relação de conhecimentos específicos da formação e saberes da cultura camponesa na formação de professores; Unidade 02: Fatores motivadores de mudanças na prática educativa de professores; Unidade 03: Fatores dificultadores de mudanças na prática educativa de

professores; Unidade 04: Aspectos da prática educativa que mudaram após a participação no Curso de Licenciatura em Educação do Campo.

Ao definirmos essas unidades temáticas consideramos, também, as proposições de Gomes (2007) que entende que as categorias devem ser: **exaustivas** para dar conta de todo o conteúdo do material a ser analisado; **exclusivas** de modo que um aspecto do conteúdo analisado não seja classificado em mais de uma categoria; **concretas** não expressando termos abstratos que produzam muitos significados; **adequadas** ao objetivo a que se quer chegar.

Nessa fase procedemos, também, a uma análise comparativa das unidades temáticas que contêm o perfil dos interlocutores com o propósito de relacionar esse perfil profissional com as representações que os sujeitos possuem sobre os processos formativos do curso e da prática educativa, primando por uma visão global sobre o objeto de estudo a partir da leitura interpretativa dos registros que se combinam e são articuladas pela análise.

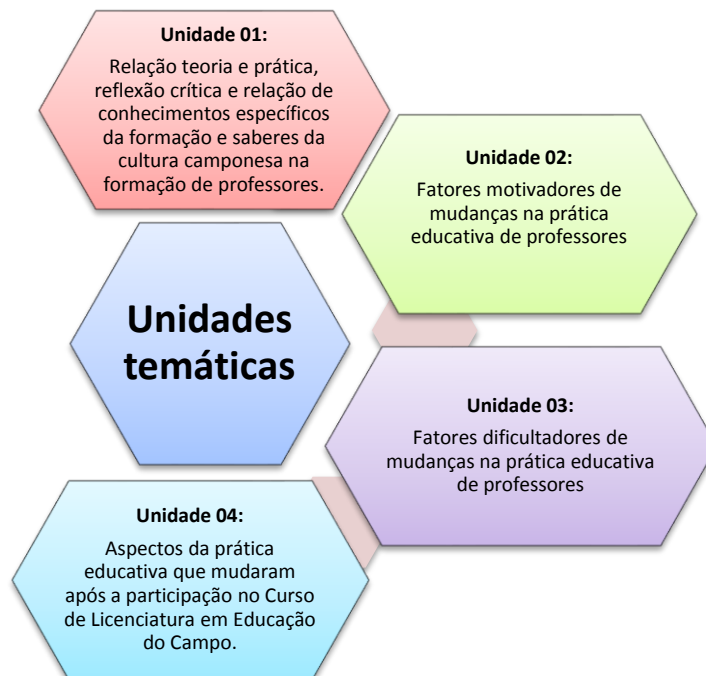
Na terceira e última fase fizemos o **tratamento dos dados**, extraíndo inferência e interpretação, realizando a condensação das informações. Poirier, Valladon e Raybaut (1999) afirmam que esse processo implica uma análise horizontal, em que o pesquisador realiza a soma das respostas específicas que foram recolhidas para a elaboração de um quadro categorial, não hesitando em efetuar reagrupamentos que levem em conta repetições do discurso. A soma desses inventários permite reconstituir o universo do discurso por meio de um procedimento que vai do geral para o particular. Nessa etapa selecionamos as citações mais significativas para ilustrar os resultados da pesquisa.

No decorrer do processo da análise buscamos ir além do descrito, promovendo o inter-relacionamento das partes que constituem o conteúdo, bem como realizando a interpretação, que é um processo posterior à descrição e à análise. Por intermédio da interpretação percebemos a possibilidade do “caminhar na descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que está sendo comunicado” (GOMES, 2007, p. 84).

Considerando o exposto, no processo de interpretação das informações dessa pesquisa, ancoramo-nos nos dados produzidos via questionários, observação simples, análise documental e rodas de conversa, bem como nos seus apóstes da fundamentação teórica, fazendo as necessárias articulações com vistas à obtenção de respostas para o objeto de estudo, mas compreendendo que, como afirma Minayo (2007), a “realidade social é a cena e o seio do dinamismo da vida individual e coletiva com toda a riqueza de significados dela transbordante”, atentando para o fato de que é “mais rica que qualquer teoria, qualquer pensamento e qualquer discurso que pensamos elaborar sobre ela”.

Organizamos o processo analítico, partindo de aspectos mais amplos para os mais específicos. Após a leitura analítica dos registros das rodas de conversa, fizemos uma análise compreensiva e comparativa dos mesmos com a tese proposta: o Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFPI de Teresina, ao desenvolver processos educativos que contemplam conhecimentos específicos da formação de professores e sua articulação com os saberes da cultura camponesa, promove reflexões críticas e ações práticas e teóricas que favorecem mudanças em aspectos da prática educativa de professores do campo. Definimos, na sequência, as unidades temáticas, conforme descrição na Figura 09.

Figura 09: Unidades temáticas



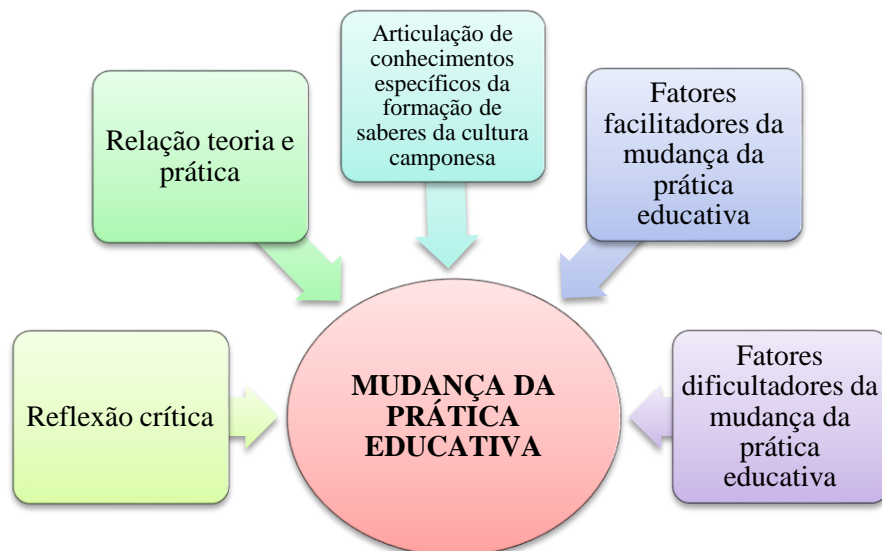
Fonte: da pesquisadora (2018).

Concluída a tarefa de proceder aos recortes dos diálogos transcritos, estes foram reagrupados em unidades temáticas quando, então, passamos à clarificação dos diálogos dos professores com vistas à definição das categorias. Nesse processo, além das proposições de Bardin (1979) e Gomes (2007) sobre a análise de conteúdo, consideramos, também, as orientações de Cicorel (1972) citadas na obra de Coulon (1995b), quando orienta que a análise das conversas dos interlocutores precisa considerar: “a reciprocidade das perspectivas em que os pontos de vista são permutados em conformidade de sistema de pertinência” [...]. “A hipótese da clausula “et caetera” que faz referência ao compartilhamento de uma

compreensão comum entre os atores sociais” (1972, p. 192), ou seja, refere-se à existência de significações e apreensões comuns, resultado de um saber que é socialmente elaborado e socializado.

Com base no processo de organização das unidades temáticas, definimos cinco categorias de estudo relacionadas diretamente com o objetivo geral da pesquisa: analisar as mudanças da prática educativa de professores que trabalham em escolas do campo após a participação dos mesmos na Licenciatura em Educação do Campo da UFPI de Teresina, conforme expressas na Figura 10.

Figura 10: Categorias da pesquisa



Fonte: Dados da pesquisadora (2018).

Por fim, elaboramos o texto, contemplando as unidades temáticas e as categorias, apresentando dados que mesclam a análise empreendida e sua interface com os objetivos do estudo, contendo também os elementos de significação dos diálogos dos professores, obtidos via rodas de conversa e de sua articulação com os dados apresentados nos capítulos anteriores.

Encerramos a escrita que compreende a explicação e detalhamento do percurso metodológico desta tese. Na sequência, no Capítulo III, passamos à discussão e considerações que concernem à trajetória de constituição da educação do campo nos contextos nacional e piauiense, com ênfase no histórico do Programa de Apoio à Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), apontando o reflexo das mesmas no delineamento das políticas de formação de professores, no Brasil e no Piauí, de modo que os leitores possam conhecer as relações de poder que permeiam o cenário das políticas públicas educacionais.

CAPÍTULO III

EDUCAÇÃO RURAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO: CONHECENDO A HISTÓRIA PARA ENTENDER O CONTEXTO ATUAL



“[...] os fenômenos educativos por sua natureza social se tornam também históricos, e, nesse sentido, é que se supõe que toda investigação em educação trabalhe necessariamente com a historicidade de seu objeto” (SÁNCHEZ GAMBOA, 2012, p. 167).

Este capítulo que embasa a proposta investigativa: “Licenciatura em Educação do Campo: formação de professores e prática educativa”, contemplando discussões que estão relacionadas ao objetivo da pesquisa: delinear a trajetória de constituição da educação do campo nos contextos nacional e piauiense, com ênfase no histórico do Programa de Apoio à Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO).

Sua escrita foi motivada pelo fato de entendermos que não é possível discutir a formação de professores, no Brasil, sem fazer referência às questões de ordem histórica, econômica, política e social, bem como, o reflexo desses aspectos no delineamento das políticas educacionais atuais. Situamos a trajetória de constituição da Educação Rural e da Educação do Campo no Brasil e no Piauí, com ênfase nas políticas de formação de professores, partindo de uma dimensão mais ampla para que pudéssemos analisar o modo como vem se organizando pedagógica e politicamente ao longo dos anos. Também julgamos necessário não perder de vista, nessa discussão, questões que, na atualidade, permeiam o campo da Educação e da formação de professores, a saber: que sociedade queremos formar? Qual o perfil de ser humano para atuar nessa sociedade? Que saberes e conhecimentos precisam ter o educador para formar as atuais e futuras gerações? Como a educação/formação pode contribuir para a construção desse projeto de sociedade?

As discussões empreendidas nesta seção apoiam-se em estudiosos como: Leite (2002), Araújo (2011), Caldart (2011), Freitas (2011), Molina e Freitas (2011), Freire (2013, 2014), Cortez (2014), Gonçalves (2015), Molina (2015), Souza (2015), entre outros e nos embasamentos legais da Educação do Campo: Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo (2002), Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008 e Decreto 7.352/2010.

3.1 A reconstituição histórica da Educação Rural e a formação de professores

O processo de formação da sociedade brasileira foi marcado pela visível exclusão das populações rurais das políticas de educação, incluindo as referentes à formação de professores, seja em razão do caráter agrário e extrativista das atividades econômicas desenvolvidas durante o processo de colonização, seja pela prevalência de uma concepção ideológica, oligárquica e elitista de que, para viver no campo, não há necessidade de conhecimentos socializados pela escola, visto que, “gente da roça não carece de estudos. Isso é coisa de gente da cidade” (LEITE, 2002, p.14).

Com a predominância dessa concepção que, a rigor, norteou as ações governamentais ou a decisão pela ausência dessas ações, foi delineado o processo de formação da sociedade brasileira, em meio ao qual as populações rurais foram deixadas à margem das escassas políticas educacionais desenvolvidas no Brasil entre os séculos XVI e XIX. Assim, o processo de colonização do Brasil restringiu a educação formal à elite do país, sobretudo voltada para as humanidades e as letras.¹⁵ Sobre essa questão, o Parecer CNE/CEB 36/2001 afirma que o ensino desenvolvido no Brasil durante o período colonial [...] “era alheio à vida da sociedade nascente e excluía os escravos, as mulheres e os agregados. Esse modelo atendia aos interesses da Metrópole e sobreviveu, no Brasil, após a expulsão dos jesuítas” (BRASIL, 2001, p. 10).

No tocante à formação de professores, a preparação docente feita pelos jesuítas era rigorosa, incluía estudos de Teologia e Filosofia. O interessado na profissão de magistério devia ter, no mínimo, trinta anos de idade e ter boa reputação perante a sociedade. Após a expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal, em 1759, esse processo de formação foi interrompido e o ensino foi substituído pelas aulas régias,¹⁶ destinadas apenas à nobreza (OLIVEIRA, 2013).

No Brasil Império, período caracterizado pelo domínio de uma elite conservadora, cuja principal fonte de riqueza era a monocultura de exportação, apenas o ensino de primeiras letras era disponibilizado à população, sem possibilidade de continuidade aos estudos. Mesmo assim, somente parcela desta tinha acesso a esse ensino, notadamente os mais ricos. Ficavam à margem do processo de escolarização, principalmente, as pessoas mais pobres, entre elas crianças e jovens camponeses. No que se refere à formação de professores, por força de Ato Adicional de 12 de agosto de 1834 (Constituição Imperial), a responsabilidade pelo ensino e pela formação dos professores foi delegada aos governos das províncias, com predominância de professores leigos (OLIVEIRA, 2013).

Embora as transformações econômicas, políticas e sociais ocorridas durante a Primeira República, tenham contribuído para o surgimento de um novo imaginário em que a escolarização passou a ser vista como uma alavanca para o progresso do Brasil, resultando

¹⁵ Segundo Heinz (1999, p. 49), no Brasil, a educação escolar herdou de Portugal o caráter religioso e uma “grande valorização da chamada cultura erudita (que teve como resultado a ênfase na formação de bacharéis e homens de letras”.

¹⁶ As Aulas Régias representam a primeira sistematização do ensino público e laico no Reino de Portugal. Sua origem se deve ao marquês de Pombal, estando inserida nas grandes reformas políticas, administrativas, econômicas e culturais que o mesmo implantou no Brasil durante o reinado de Dom José I, resultando na expulsão dos jesuítas do Brasil em 1759. Para sanar a deficiência de estruturas e professores, através de um alvará de 28 de junho de 1759 o governo instituiu as Aulas Régias, atendendo ao ensino elementar de letras e humanidades, bem como provendo classes de Gramática Latina, Grego e Retórica.

inclusive na ampliação do acesso à educação escolar para as classes médias do meio urbano, no meio rural, “o processo escolar continuou descontínuo e desordenado, como sempre fora”. (LEITE, 2002, p. 28).

No Piauí, a falta de acesso à educação escolar teve relação direta com as estruturas econômicas, políticas e sociais implantadas no início de seu povoamento, no final do século XVII quando foram concedidas as primeiras sesmarias,¹⁷ contribuindo para a formação de grandes latifúndios, poderio político e econômico, resultando na ampliação das desigualdades sociais e econômicas que ainda perduram. Segundo Farias (2011, p. 41), esse processo foi pautado na exploração e divisão das terras entre dois grupos distintos: “os agricultores sem-terra e os latifundiários que estenderam poder político e econômico através da formação e perpetuação das oligarquias existentes até hoje na gestão pública piauiense”.

A respeito dessa questão, Porto (1974) afirma que o acesso à educação escolar, no Piauí, nos séculos XVIII e XIX, era responsabilidade dos mestres-escolas¹⁸, homens e mulheres que ensinavam principalmente noções básicas sobre leitura, escrita, operações matemáticas e trabalhos do campo. Essas pessoas eram remuneradas pelas famílias que possuíam algum poder aquisitivo e atendiam na própria residência ou se deslocavam de casa em casa, de fazenda em fazenda, de vila em vila, ensinando crianças e jovens a ler, escrever, fazer contas e realizar alguns trabalhos artesanais e agrícolas. Nestes moldes, as primeiras iniciativas de escolarização desenvolvidas no estado do Piauí eram de cunho particular e excluía crianças e jovens pobres que viviam tanto nas aglomerações urbanas quanto no meio rural.

Estudos realizados por Saviani (2009, p. 144) apontam que “durante todo o período colonial, desde os colégios jesuítas, passando pelas aulas régias implantadas pelas reformas pombalinas, até os cursos superiores criados a partir da vinda de D. João VI em 1808”, a preparação de docentes não era uma preocupação governamental explícita. Esse autor reforça que foi somente com a aprovação da Lei das Escolas de Primeiras Letras, promulgada em 15 de outubro de 1827, que a formação de professores apareceu, pela primeira vez, na agenda

¹⁷ Porto (1974), em suas pesquisas, aponta que a concessão de sesmarias no Piauí acompanhava a marcha da conquista e que foi insignificante o número de doações feitas aos verdadeiros povoadores, o que atesta o poder e a força dos sesmeiros naquele período.

¹⁸ Ver o trabalho: A arte de desasnar crianças no sertão Piauí (1890 – 1930) da pesquisadora Maria Alveni Barros Vieira. Segundo ela, remanescentes da fase primária da colonização, os mestre-escola tiveram uma participação significativa na educação das crianças brasileiras. Existia no sertão oitocentista, duas maneiras de exercer o ofício de mestre-escola. O mestre de cátedra erradia, mestre ambulante que vagava pelos centros mais populosos do Piauí em busca de sua clientela. O mestre de cátedra cativa que recebia seus alunos, sem ter que se deslocar de sua residência. O pagamento era feito, muitas vezes, com gêneros alimentícios, além de animais de pequeno porte como galinhas, porcos e ovelhas.

política daquela época. “Ao determinar que o ensino, nessas escolas, deveria ser desenvolvido pelo método mútuo¹⁹, a referida lei estipulava no artigo 4º que os professores deveriam ser treinados nesse método, às próprias custas, nas capitais das respectivas províncias” (2009, p. 144).

Notemos que, nesse período, a referida lei eximia o poder público da responsabilidade pela preparação dos professores, atribuindo aos docentes os encargos pela própria formação. Infelizmente, esta ainda é uma situação bastante presente no Brasil, uma vez que o acesso ao Ensino Superior em instituições privadas é uma das principais vias de acesso à formação de professores. Segundo Abrucio (2016, p. 14), “quase 80% dos alunos de pedagogia estudam em faculdades particulares, grande parte em cursos noturnos – e quase metade dos estudantes das licenciaturas também se encontram nessa situação”.

No cenário camponês, durante o período colonial, a situação era ainda mais precária, constituindo-se, historicamente, sob o signo da precariedade física, administrativa e pedagógica, evidenciada pela presença de professores qualificados na condição de “leigo” como indicativo da ausência e/ou escassez de uma formação adequada para o exercício da profissão (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014, p. 221). Dessa forma, as poucas iniciativas de ensino das primeiras letras, espalhadas, geralmente, pelas áreas rurais mais povoadas, eram assistidas por professores sem habilitação para o exercício da profissão, os chamados professores leigos cuja escolarização que possuíam era apenas a quarta série do primário.

No Século XXI, o grande desafio tem sido assegurar a formação em nível superior para todos os professores do Brasil. A respeito dessa questão comporta citar resultados de estudo realizado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), denominado “Professores da educação básica no Brasil: condições de vida, inserção no mercado de trabalho e remuneração (2015-2017), segundo o qual, nas escolas rurais, “a situação é mais difícil, pois as condições para a contratação e a permanência docente na área exigem a adoção de medidas de exceção, como relaxar certas exigências de formação. Sem tais medidas, pode ser inviável manter escolas para essas populações” (MATIJASCIC, 2017, p. 26). Segundo essa pesquisa, o índice de professores atuando em áreas rurais e com formação apenas em nível médio é de 30,9% na Rede Estadual e de 41,4% na Rede Municipal.

¹⁹ Segundo Savianni, proposto e difundido pelos ingleses Andrew Bell, pastor da Igreja Anglicana e Joseph Lancaster, da seita dos Quakers, o método mútuo, também chamado de monitorial ou lancasteriano, se baseava no aproveitamento dos alunos mais adiantados como auxiliares do professor no ensino de classes numerosas. O método supunha regras pré-determinadas, rigorosa disciplina e a distribuição hierarquizada dos alunos sentados em bancos dispostos num salão único e bem amplo. De uma das extremidades do salão, o mestre, sentado numa cadeira alta, supervisionava toda a escola, em especial os monitores. Avaliando continuamente o aproveitamento e o comportamento dos alunos, esse método erigia a competição em princípio ativo do funcionamento da escola. Os procedimentos didáticos tradicionais permanecem intocados.

O fato é que, ao longo da história, a educação escolar dos povos do campo foi construída a partir do descaso governamental, da escassez de políticas públicas capazes de dar conta da complexidade do contexto rural e dotação financeira insuficiente para atendimento das demandas que possibilitem a existência e manutenção de escolas em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, com qualidade, incluindo a formação dos professores.

Embora o Brasil seja um país que tenha construído sua história econômica, política e cultural a partir das relações de exploração da terra e dos seus sujeitos, estudos apontam que até as primeiras décadas do século XX, a educação escolar era destinada apenas a uma minoria privilegiada pertencente à elite, excluindo as populações camponesas (BRASIL, 2005). Essa mesma exclusão educacional ainda é bastante presente no Estado do Piauí que, apesar de possuir economia predominantemente agrícola, pecuarista e extrativista (mineral e vegetal), a educação das pessoas que residem no campo ainda é desenvolvida sob a égide da injustiça e desigualdades educacionais (SILVA; SOARES, 2016), evidenciadas pelos elevados índices de analfabetismo, fechamento de escolas, entre outros.

Nas primeiras décadas do século XX, acontecimentos políticos, econômicos e sociais deram um novo perfil à sociedade brasileira. “A quebra da Bolsa de Nova York, em 1929, mergulhou o Brasil na crise do café, mas, em contrapartida, encaminhou o país para o desenvolvimento industrial [...], alterando assim o comando da nação, que passou da elite agrária aos novos industriais” (LIBÂNEO, 2012, p. 151). Nesse período também houve crescente urbanização motivada, sobretudo, pelo início da industrialização e consequente êxodo rural.

Tendo como principais atividades econômicas a pecuária, a agricultura e o extrativismo, atividades essas desenvolvidas por pessoas com pouca ou nenhuma escolaridade, o Piauí apresentava realidade diferente de outros estados brasileiros em que as atividades industriais demandavam a preparação de pessoal mais qualificado, como afirma Reis (2011, p. 76): “O ciclo de desenvolvimento econômico do Piauí foi a base da pecuária extensiva colocando o latifúndio como elemento primordial desse processo, sem se preocupar com a modernização tecnológica”. A predominância desse modelo econômico contribuiu para que o processo de escolarização da população piauiense, mesmo nas primeiras décadas do século XX, tenha sido caracterizado pela ausência de políticas educacionais satisfatórias para as populações camponesas.

Como reflexo desse problema, dados do Plano Estadual de Educação (Lei 6.733, 17 de dezembro de 2015), apresentados pelos autores Silva e Soares (2016), apontam que, apesar do Estado ter grande contingente populacional habitando no campo, mais precisamente

1.067.401 de pessoas, quantidade superior a um terço da população, “as condições de acesso à educação têm sido negligenciadas e mesmo desrespeitadas, visto que 22,9% dos piauienses são analfabetos, sendo que a maioria deles se concentra no campo” (SILVA; SOARES, 2016, p. 48).

Outrossim, ressaltamos que em outras regiões do Brasil, o advento das mudanças ocorridas nas primeiras décadas do século XX contribuiu para que a educação escolar ganhasse mais importância, uma vez que o novo modelo de desenvolvimento econômico exigia condições mínimas de escolarização, diferentemente da estrutura oligárquica rural anterior, na qual a necessidade de instrução não era sentida nem pela população nem pelos poderes constituídos.

No campo, essas transformações contribuíram para o surgimento do ruralismo pedagógico, uma ideologia que fazia oposição ao industrialismo e ao urbanismo, o que ocasionou o surgimento de iniciativas educacionais de caráter assistencial, as quais defendiam a necessidade de uma formação para o trabalho agrícola, uma educação prática, utilitária e adaptada à vida rural. Segundo Araújo (2011, p. 238), “originário do domínio coronelista, o ruralismo sustentava-se em ideias que contrapunham os mundos camponês e citadino. Tal visão situava a vida camponesa como lócus ideal para a formação de homens perfeitos nos aspectos físico, moral e social”.

O nascimento e expansão do ruralismo pedagógico também foi motivado pelo grave estado educacional do Brasil quanto ao nível de conhecimento escolar das populações camponesas, considerado um entrave para a pretensão do país em despontar como nação industrializada e pela crescente urbanização provocada pelo início da industrialização, tendo como consequência o aumento do movimento de correntes migratórias, que na época provocavam preocupações ao poder público.

Dessa forma, as motivações para a expansão de escolas no campo, a partir de 1930, não se voltavam para os interesses e necessidades das populações camponesas de acesso à educação escolar, mas para a resolução de problemas urbanos e de interesse econômico e político do Estado, uma vez que “a educação é uma constante em todas as culturas e sociedades e, de certa forma, reflete - intenções ideológicas - dos dirigentes políticos administrativos” (LEITE, 2002, p. 17).

O delineamento dessa proposta foi delegado à elite intelectual brasileira, representada pelos educadores Alberto Torres, Silvio Romero, Belizário Pena e Sud Mennuci, este último responsável por colocar em realce as ideias sobre o estabelecimento de um projeto escolar para o Brasil, somando seus esforços aos intelectuais que, nos anos de 1930, conduziram os rumos do ruralismo pedagógico em nosso país.

Segundo Matos (2004), Mennucci acreditava que os problemas econômicos e sociais do campo deviam-se à ausência de uma educação rural e profissionalizante e pela inadequação do ensino à realidade brasileira. Para esse educador, “a escola nacional deveria levar o brasileiro a se tornar um homem adaptado ao meio em que vivia, fornecendo-lhe uma mudança de mentalidade capaz de fazê-lo sentir e acreditar em sua força criadora, na busca crescente da melhoria de vida” (ARAÚJO, 2011, p. 241). No entanto, nesse período, outra proposta educacional também estava em disputa, pois, educadores como Fernando de Azevedo, Almeida Júnior, Abgar Renault, Teixeira de Freitas e Lourenço Filho projetavam uma escola comum para todos os alunos e alertavam sobre o risco de que as escolas situadas no campo se transformassem em espaços limitados à vida rural (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014).

Foi nesse período que, pela primeira vez, no Brasil, foi discutida a necessidade de uma formação específica para os professores de escolas rurais, visto que as propostas desenvolvidas naquela época estavam fortemente influenciadas pelo projeto nacionalista e sua materialização demandava um profissional formado a partir dos ideais preconizados pelo ruralismo pedagógico. A exemplo dessa questão, em 1942, o Ministério da Educação e Cultura criou o Plano Nacional de Ampliação e Melhoria da Educação Primária e Normal. Para área rural este plano previa “a construção de escolas com residências para professores, cursos de aperfeiçoamento para professores rurais e a construção de escolas normais rurais com internatos, quando necessário, nas diversas unidades federais” (SOUZA, 2015, p. 97).

Nesse período, foi disponibilizada para o Piauí a implantação de três escolas normais, construídas por meio de convênio com o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), tendo como localização os municípios de Campo Maior e Piripiri. Contudo, a terceira escola não chegou a ser construída devido indefinições quanto a sua localização. Apesar das perspectivas de avanço nas concepções do ruralismo pedagógico, nenhuma delas chegou a funcionar efetivamente, conforme os propósitos para os quais foram projetadas (BRITO, 1996).

O ruralismo pedagógico, ao defender uma proposta de formação de professores que primava pelas especificidades das escolas rurais, representou uma primeira tentativa de superação de um modelo único e universal de professor, a exemplo do que defendem atualmente os propositores da Educação do Campo. No entanto, naquele período, sobressaiu-se a proposta de que todo professor devia dispor dos mesmos saberes e conhecimentos que capacitasse para atuar em escolas urbanas ou rurais, independentemente da diversidade dos coletivos humanos e da realidade em que estivessem inseridos.

No cenário brasileiro, o ideário de uma educação vocacionada, proposta pelo ruralismo pedagógico perpetuou até a década de 50, comungando com interesses políticos e econômicos do governo de conter as ondas migratórias e, ao mesmo tempo, perpetuando uma visão ambiciosa do capitalismo, particularmente o empresariado industrial, interessado na mão de obra barata dos trabalhadores rurais. De todo modo, não se pode negar que essa iniciativa contribuiu para a expansão e ampliação da escola primária rural no Brasil. “Após essa década houve iniciativa desenvolvida pelo movimento extensionista²⁰ cujo objetivo era elevar o padrão de vida, de saúde e de educação das comunidades rurais, contudo, sem evidenciar e focalizar o papel da escola” (SILVA, 2011, p. 72).

Segundo Cortez (2006), no Piauí, a partir dos anos de 1950, foram desenvolvidas algumas ações para formação de docentes leigos, a exemplo da realização de exames de suficiência²¹. Contudo, estes não atingiram os professores leigos rurais, pois não houve compatibilização entre a realidade legal e a situação desses professores. É notório que essas iniciativas fragmentadas tinham caráter emergencial e assistencialista, não atendiam a contento as necessidades formativas dos professores e nem consideravam as especificidades do contexto camponês.

No Brasil, a partir da década de 1950 – 1960 emergiram e se consolidaram movimentos ligados às mais variadas instâncias sociais. Entre os mais importantes, citamos o Movimento de Cultura Popular (MCP), que contou com Paulo Freire, entre seus integrantes; o Movimento de Educação de Base (MEB), criado pela Conferência Nacional dos Bispos no Brasil (CNBB); e os Centros Populares de Cultura (CPC), criados pela União Nacional dos Estudantes (UNE). Esses movimentos sociais, sindicais e pastorais, passaram a desempenhar papel determinante na formação política de lideranças do campo e na luta pela reivindicação de direitos ao acesso à terra, à saúde, à moradia e, principalmente, à educação.

Foi nesse contexto que o educador Paulo Freire demarcou uma proposta de educação libertadora para o Brasil, confirmando-se, pela primeira vez, e de forma consistente, uma pedagogia anunciada nas classes populares e trabalhadoras e que permanece viva no Brasil e no mundo. As concepções originárias da Educação do Campo têm seus alicerces

²⁰ Segundo Silva (2011), após o fracasso da educação no campo na versão do ruralismo pedagógico, surgiu o movimento extensionista no Brasil, organizado a partir da perspectiva de educação extraescolar, identificada como educação informal.

²¹ Exame Suficiência eram exames realizados pelas Escolas Normais, Institutos de Educação e Faculdades de Filosofia a que eram submetidos os professores leigos ou candidatos ao magistério para efeito de comprovação de conhecimentos exigidos para a função e autorização, a título precário, lecionarem nas escolas primária e secundária (CORTEZ, 2006).

fundamentados na Pedagogia do Oprimido²² e em toda a tradição pedagógica decorrente das experiências da Educação Popular²³ proposta por Freire e na Pedagogia do Movimento²⁴ desenvolvida a partir das experiências educativas dos próprios Movimentos Sociais, sobretudo do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST. Nesse sentido, os primeiros passos para a implantação de propostas formativas, delineadas a partir dos interesses das populações, visando à emancipação política e à criticidade dos mesmos, foram dados na década de 60 tendo à sua frente esse educador brasileiro.

Porém, em meados da década de 60, houve um retrocesso na política educacional brasileira, provocado pela instituição do golpe militar de 1964, época que se caracterizou pelo fechamento dos canais de participação, exílio de educadores e lideranças comunitárias comprometidas com a educação das classes populares, a exemplo de Paulo Freire e, ainda, o controle dos bens educacionais e sociais. Segundo Pimenta (2012, p. 14), os anos que sucederam o golpe militar foram marcados pelo controle cada vez mais burocrático do trabalho dos professores, “evidenciando uma política ineficaz para a democratização do ensino, sem resolver a exclusão social no processo de escolarização”.

Notadamente, nessa mesma década, Santana (2011) afirma que a zona rural piauiense era caracterizada pela escassez de políticas educacionais e consequente elevação do número de pessoas analfabetas. Ressalta, ainda, que parte da população era atendida por programas com os quais o Piauí efetivou convênios na época, como o MEB²⁵ (Movimento de Educação

²² Pedagogia do Oprimido é um dos mais conhecidos trabalhos do educador Paulo Freire. O livro propõe uma pedagogia com uma nova forma de relacionamento entre professor, estudante e sociedade. Nesta obra Freire inclui uma detalhada análise de classes marxistas em sua exploração da relação entre os que ele chama de "oprimido e opressor". Ver o trabalho de: Arroyo, M. Pedagogia do Oprimido. In: CALDART, R. S. et al (Org.). Dicionário de Educação do Campo. Rio de Janeiro/São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/ Expressão Popular. 2012, p. 553-560.

²³ A origem da Educação Popular decorre do modo de produção de vida em sociedade no capitalismo, na América Latina e também no Brasil, e emerge a partir da luta de classes populares em defesa de seus direitos. Trata-se de uma educação comprometida e participativa, orientada pela perspectiva de realização de todos os direitos do povo. Sua principal característica é utilizar o saber da comunidade como matéria prima para o ensino. Ver o trabalho de: PALUDO, C. Educação Popular. In: CALDART, R. S. et al (Org.). Dicionário de Educação do Campo. Rio de Janeiro/São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/ Expressão Popular, 2012. p. 280-285.

²⁴ Pedagogia do Movimento – identifica uma síntese de compreensão do trabalho de educação desenvolvido pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), produzida por ele próprio desde sua dinâmica histórica. Como conceito específico, é concebida como processo formativo do sujeito sem terra para além de si mesmo. Ver o trabalho de: CALDART, R. S. Pedagogia do Movimento. In: CALDART, R. S. et al (Org.). Dicionário de Educação do Campo. Rio de Janeiro/São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/ Expressão Popular, 2012. p. 546-553.

²⁵ Segundo Cortez (2006), o MEB, influenciado por ações da Igreja Católica e grupos de alfabetização de adultos e de educação popular foi desenvolvido com recursos do Ministério da Educação e Cultura e da SUDENE, com a finalidade de autopromoção das populações rurais.

²⁶ O MOBREAL foi criado pela lei Nº 5.379 de 15 de Dezembro de 1967 e deveria escolarizar pessoas com idades acima de 14 anos. O plano a ser executado pretendia atingir a 11.400.000 analfabetos, entre 1968 e 1971, pra que se pudesse pensar na extinção do analfabetismo até 1975.

de Base) e o MOBREAL²⁶ (Movimento Brasileiro de Alfabetização), que proporcionavam educação tanto para zona urbana, como para zona rural, incluindo a distribuição de materiais didáticos e formação para professores leigos. Ressaltamos que esse período também foi caracterizado tanto por um silenciamento nas políticas públicas quanto na produção acadêmica no que diz respeito à educação escolar e à formação docente no contexto rural.

Dialogando com os ideais políticos e econômicos dos militares, nas décadas de 60/70 predominou um modelo de desenvolvimento econômico que se destacou pela valorização da monocultura, construção de hidrelétricas, industrialização, implantação de pacotes tecnológicos adotados pelos militares cujas consequências intensificaram as lutas de posseiros e seringueiros pelo direito à terra e à sobrevivência no campo.

A adoção de um modelo de desenvolvimento modernizante a partir do golpe militar de 1964 limitou a atuação dos professores no campo e deu origem a novos desafios, tendo em vista que uma das premissas educacionais imposta pelo novo modelo era forjar consciências submissas que alimentassem as engrenagens do modelo de desenvolvimento proposto. Como resultado dessa política de desenvolvimento econômico e recessão de direitos sociais, no final dos anos 70, a escola rural voltou a ocupar lugar nos índices de analfabetismo evidenciados pelas pesquisas realizadas naquele período, fato que provocou a criação de projetos de formação de curta duração para certificação e/ou atualização dos docentes leigos (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014).

Cortez (2006) afirma que as políticas de formação de professores desenvolvidas nos anos 1970, no Piauí, eram caracterizadas por ações de capacitação do magistério leigo rural em nível pedagógico por meio da implantação do Pedagógico Parcelado²⁷, seguindo-se as experiências dos Projetos LOGOS I²⁸ e LOGOS II²⁹, a partir de estudos realizados através de módulos.

Estudos de Gonçalves (2015) constataram que no período de 1971 a 1989, a profissão docente no meio rural piauiense foi influenciada por um conjunto de fatores, entre os quais se

²⁷Objetivou complementar a qualificação dos professores leigos dos cursos de emergência, contudo, tinha a limitação de não poder atender grande parte do professorado leigo rural pelas suas características metodológicas, embora fosse eficiente qualitativamente (CORTEZ, 2006).

²⁸ Criado pelo Departamento de Ensino do Ministério da Educação, o Projeto Logos I tinha como objetivo qualificar os professores não-titulados no 1º grau com formação pedagógica de base, sem oferecer habilitação ao magistério, era desenvolvido em módulos, a distância, sem necessidade de tirar os professores da sala de aula (FUSARI et al, 1990).

²⁹ O Projeto Logos II tinha como objetivo formar professores leigos em regime emergencial, com habilitação em segundo grau para exercício do magistério. Era desenvolvido em sistema modular, por meio de atividades diversificadas e flexíveis, nas quais o aluno estabelecia seu próprio ritmo de aprendizagem sendo que os encontros com o orientador de ensino eram mensais, quando aconteciam também as aplicações de testes. (FUSARI, et al, 1990).

destacam as exigências e possibilidades de formação para atuação na escola rural através de Programas como Promunicípio³⁰, Prolonordeste³¹, Pronasec Rural³², Logos I, Logos II, Edurural³³, entre outros. Nesse período também ocorreu a estruturação dos Órgãos Municipais de Educação e debates em torno de salários, influenciando no exercício docente e na construção da profissão. Não se pode negar que essas políticas contribuíram de algum modo com o processo de formação dos professores, contudo, tratavam-se de ações pontuais, fragmentadas, aligeiradas que dialogavam com as perspectivas da Educação Rural e não com as proposições da Educação do Campo apresentadas na década de 1990.

Em âmbito nacional, esse período foi marcado pelo início e amadurecimento, respectivamente, da luta em prol da redemocratização do país, conscientização da população e reivindicação de direitos, que culminaram com a promulgação da Constituição de 1988. Nesse cenário, situamos a Lei nº 9.394/96, que definiu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, propondo, em seu artigo 28, medidas de adequação da escola à vida no campo, questão não contemplada anteriormente em sua especificidade. A partir de então, a educação do povo do campo conquistou o reconhecimento de sua diversidade e de suas singularidades.

Em decorrência da aprovação da Constituição de 1988 e da LDBEN (9394/96), observamos um incremento nas políticas educacionais no Brasil, priorizando ações que visam atender demandas sociais propostas em décadas anteriores, como a universalização do Ensino Fundamental, ampliação das matrículas na Educação Infantil e Ensino Médio, criação de fundos de financiamento, obrigatoriedade do acesso à escola (dos 4 aos 17 anos), implantação de programas de complementação de renda que incentivam a frequência e a permanência de crianças e jovens na escola, entre outros.

Com a promulgação da Lei das Diretrizes e Bases – 9.394/96 (LDB), a área da formação de professores passou a se configurar como um dos temas mais discutidos no

³⁰ Segundo Gonçalves (2015) o Promunicípio foi implantado no Piauí em 1977. Seu objetivo era prestar assistência técnica e financeira aos municípios; montar uma equipe municipal de educação; oferecer às unidades escolares da zona rural material e equipamento necessário ao seu regular funcionamento; e atualizar pessoal técnico pedagógico e administrativo dos municípios selecionados para sua implantação.

³¹ O Prolonordeste, no que se refere à educação, tinha como objetivo “promover a melhoria quantitativa e qualitativa do ensino na zona rural; direcionar o ensino de 1º e 2º graus em suas áreas de atuação no sentido de preparar, em médio prazo mão-de-obra para o setor primário da economia; e integrar as escolas em sua área de contexto (GONÇALVES, 2015).

³² O Pronasec Rural objetivava proporcionar, de modo integrado à política de desenvolvimento agropecuário, oportunidades de educação básica, combinadas com diversas modalidades de formação especial, notadamente às que se referem à educação para o trabalho, ao fortalecimento da organização social e econômica, ao desenvolvimento cultural da população e ao desenvolvimento comunitário (GONÇALVES, 2015).

³³ Segundo Gonçalves (2015), esse Programa objetiva a avaliação e a reformulação da Proposta Curricular Rural e a elaboração de Materiais de Ensino-Aprendizagem adequados à Proposta Curricular Rural. No Piauí, no período de execução, entre 1981 e 1982, o programa qualificou 1.000 professores leigos em nível de 8ª série do 1º grau.

âmbito das políticas educacionais. O art. 62 dessa Lei determina que a formação de docentes para atuar na educação básica “far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental, oferecida em nível médio, na modalidade normal” (BRASIL, 1996, p. 37).

Em consequência desses dois dispositivos legais, (Constituição Federal de 1988 e LDB/9394/96) a carreira docente incorporou outras exigências como o acesso por via de concursos públicos, a necessidade de planos de cargo, carreira e salário, a responsabilidade dos gestores públicos pela implementação de políticas destinadas à formação de professores em nível médio e superior, entre outras. Segundo Freitas (2002, p. 137), esse período também foi caracterizado por um processo de flexibilização curricular e adequação do ensino superior às novas demandas “oriundas do processo de reestruturação produtiva, objetivando adequar os currículos aos novos perfis profissionais resultantes dessas modificações”.

Nas décadas de 1980, 1990 e nos primeiros anos do Século XXI, no Estado do Piauí, os municípios continuaram desenvolvendo os Projetos Logos I, Logos II e Edurural³⁴. Nos primeiros anos do século XXI foram desenvolvidos os Programas de Formação de Professores PROFORMAÇÃO³⁵ e PROINFANTIL³⁶, implantados nos anos 2000 e 2004, respectivamente, ambos destinados à formação para o magistério em nível médio, oferecidos para professores em exercício nos sistemas municipais e estaduais de educação, que não possuíam a formação em nível pedagógico.

A formação em nível superior, através de Cursos de Licenciatura Plena foi predominantemente ofertada pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI), por meio de cursos realizados em período especial (período de férias) através de convênio com o Estado e com as Prefeituras. Ao tratar sobre a caracterização dessas políticas, Freitas (2002, p.148)

³⁴ Segundo Gonçalves (2015), o Edurural tinha como objetivos a avaliação e a reformulação da Proposta Curricular Rural e a elaboração de Materiais de Ensino-Aprendizagem adequados à Proposta Curricular Rural. No Piauí, no período de execução, entre 1981 e 1982, o programa qualificou 1.000 professores leigos em nível de 8ª série do 1º grau.

³⁵ O PROFORMAÇÃO - Programa de Formação de Professores em Exercício, na modalidade de educação a distância surgiu, como uma resposta dentre as diversas alternativas para o atendimento da legislação. Trata-se de um curso de nível médio com habilitação para o magistério destinado aos professores sem habilitação mínima (terceiro ou quarto ano pedagógico) que atuam nas quatro séries iniciais do ensino fundamental e educação infantil. Tem duração de dois anos, organizado em quatro módulos semestrais. Foi desenvolvido especialmente para atender professores dos Estados das Regiões Norte, Nordeste e Centro Oeste. É um programa que foi projetado através de uma parceria entre União, Estados e Municípios, onde cada parte colabora significativamente na sua execução. (Guia geral do PROFORMAÇÃO – 2000, p. 35).

³⁶ Criado pela SECADI no ano de 2004, O Programa PROINFANTIL é um curso semipresencial de formação em Ensino Médio, na modalidade Normal, emergencial, oferecido para professores em exercício nos sistemas municipais e estaduais de ensino. Tem duração de 2 anos, perfazendo um total de 3.392 horas, distribuídas em quatro módulos semestrais de 848 horas cada um. O curso confere diploma para o exercício da docência na Educação infantil.

afirma que “todo esse processo tem se configurado como um precário processo de certificação e/ou diplomação e não qualificação e formação docente para o aprimoramento das condições do exercício profissional”.

Atualmente, a formação de professores em nível superior vem sendo impulsionada por políticas como o Programa Universidade para Todos (Prouni), o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), a Universidade Aberta do Brasil (UAB), criada em 2006, visando à formação inicial e à formação continuada, e pela instituição do Plano Nacional de Formação da Educação Básica (PARFOR), voltado à licenciatura e à formação pedagógica.

É válido salientar que o Eixo 2 do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO³⁷) objetiva apoiar a formação inicial de professores em exercício na educação do campo e quilombola, por meio dos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo ofertados pelas Universidades Federais e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, enfatizando, também, a disponibilização de cursos de licenciatura para professores do campo, na modalidade presencial e a distância, no âmbito do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR/CAPEs, contemplando maior contingente de cursistas com a expansão dos polos da Universidade Aberta do Brasil - UAB.

O Movimento da Educação do Campo alerta que essas duas últimas políticas de formação de professores são fortemente influenciadas pelo modelo de expansão do ensino superior, implementado desde a década de 1990, caracterizadas pela diversificação e flexibilização da oferta dos cursos, com o objetivo de atender à crescente demanda de profissionais para o magistério na educação básica com formação em nível superior. Tratam-se de propostas genéricas que não dialogam com as proposições da Educação do Campo e que são fortemente influenciadas pelas políticas neoliberais e ajustadas aos interesses econômicos do mercado, cuja consequência maior é a precarização da formação docente.

Como proposta de formação de professores em disputa, o Curso de Licenciatura em Educação do Campo, criado em 2005, volta-se, especificamente, para a formação de educadores para a docência nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio nas escolas rurais, na perspectiva da Educação do Campo, cuja matriz formativa explicita o projeto de sociedade, de campo e de escola que se deseja construir, o perfil do educador e da

³⁷ Conjunto de ações articuladas que visam assegurar a melhoria do ensino nas redes existentes, bem como, a formação dos professores, produção de material didático específico, acesso e recuperação da infraestrutura e qualidade da educação no campo em todas as etapas e modalidades - Decreto nº 7.352/2010. Instituído por meio da Portaria Nº 86, de 1º de fevereiro de 2013 constitui-se de quatro eixos: Eixo I – Gestão e Práticas Pedagógicas, Eixo II – Formação de Professores, Eixo III – Educação de jovens e adultos, Educação Profissional e Tecnológica e Eixo IV – Infraestrutura Física e Tecnológica.

formação necessária para que este desenvolva práticas educativas coerentes com os princípios e valores que estruturam essa concepção.

O Movimento da Educação do Campo propõe que os processos formativos desse curso sejam críticos, contextualizados, organizados por meio de propostas que considerem o desenvolvimento do território camponês, aliado a princípios que permeiem o projeto político pedagógico das escolas. Realizados nesses moldes, obviamente, contribuem para a construção da identidade profissional e mudança da prática educativa dos professores.

3.2 A reconstituição histórica da Educação do Campo e sua proposta de formação de professores

No final da década de 1990, expandiram-se os espaços públicos de debate sobre educação dos povos do campo, através da ação dos movimentos políticos, principalmente do Movimento por uma Educação Básica do Campo, cujas reivindicações deram suporte a importantes conquistas no âmbito da regulamentação de políticas públicas para a área. Eventos como o I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), realizado em 1997, organizado pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), com o apoio da UnB (Universidade de Brasília), entre outras instituições, foi um dos primeiros nessa categoria de mobilização. Duas importantes conquistas foram alcançadas a partir desse evento: o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA³⁸) e o desafio de pensar uma proposta de educação pública para as escolas do campo, que considerasse aspectos políticos, econômicos e culturais do povo do campo: a Educação do Campo (CALDART, 2004).

Em âmbito de políticas específicas de formação de professores para atuação nas escolas do campo, Molina e Antunes- Rocha (2014, p. 230) afirmam que o Pronera tem se constituído em uma relevante estratégia de “democratização do acesso à escolarização para os trabalhadores das áreas de Reforma Agrária no País, em diferentes níveis de ensino e áreas do conhecimento”. Reforçam que “desde sua criação, cerca de 200 mil trabalhadores rurais se escolarizaram nos diferentes níveis de ensino: da alfabetização à conclusão dos ensinos fundamental e médio, aos cursos técnicos e profissionalizantes e aos cursos superiores. [...]”. No que diz respeito à formação docente, esse Programa atua, pelo menos, em três frentes, a saber:

³⁸ O PRONERA, criado em 1998, tem como objetivo geral fortalecer a educação nas áreas de Reforma Agrária, estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais, utilizando metodologias voltadas para a especificidade do campo tendo em vista contribuir para a promoção do desenvolvimento sustentável.

A primeira diz respeito às práticas formativas de educadores para atender as necessidades dos projetos de alfabetização e escolarização de adultos. A esses se agregam os cursos ofertados em nível médio, na modalidade de Magistério. A segunda nos informa do conjunto massivo de práticas relacionadas à formação em nível superior para atuação nos anos iniciais, por meio dos cursos de Pedagogia da Terra, Pedagogia do Campo, Pedagogia das Águas, entre outros. A terceira diz respeito à formação para atuação nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio por meio dos cursos de Licenciatura (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014, p. 231).

Ressaltamos a efetiva participação dos movimentos sociais organizados na trajetória de luta e constituição de políticas públicas como o PRONERA, garantindo a participação das populações camponesas no planejamento, execução e acompanhamento de suas ações, bem como a importância desse programa para o delineamento dos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo, objeto dessa investigação. Atualmente, no Piauí, três cursos em nível superior são ofertados pelo PRONERA, todos eles em parceria com a Universidade Estadual do Piauí - UESPI. Os cursos são: Geografia, Agronomia e Pedagogia. Outros dois cursos – Ciências Sociais e História também já tiveram seus projetos aprovados pela Comissão Pedagógica Nacional do PRONERA³⁹.

Nos anos subsequentes à realização do I ENERA, realizaram-se duas Conferências Nacionais: Por uma Educação do Campo. A primeira em 1998 e a segunda em 2004. Ambas contando com a parceria do MST, UnB, Fundo das Nações Unidas pela Infância (UNICEF), Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO) e Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). Por meio dessas Conferências, os Movimentos Sociais do Campo inauguraram uma nova referência para o debate e mobilização popular, em torno da terminologia Educação do Campo e não mais Educação Rural ou educação para o meio rural e apresentaram como uma das proposições a necessidade de formar educadores e educadoras do campo, articulando-os em torno de uma proposta de desenvolvimento do campo e de um projeto político-pedagógico específico para suas escolas.

Assim surgiu a Educação do Campo, originada nos movimentos sociais camponeses, mediante diversas lutas pela construção de uma sociedade sem desigualdades e com justiça social, cujas estratégias de resistência objetivam manter seus territórios de vida, trabalho e identidade, evidenciando uma clara reação ao histórico conjunto de ações educacionais denominadas Educação Rural, que precarizaram o quadro de escolarização no campo e, também, contribuíram para perpetuar as desigualdades sociais no território camponês.

³⁹Informações disponíveis no site da UESPI. Endereço: <<http://www.uespi.br/site/?p=97195>>. Acesso em: 29 set.2017.

De acordo com Silva (2005, p. 34), a Educação Rural é caracterizada pela promoção de campanhas cujo objetivo é formar mão de obra para a agricultura moderna ou para o trabalho urbano. Essa concepção orienta-se por uma lógica desinteressada da vida do campo, associada a campanhas predominantemente marcadas pela “escola de primeiras letras” que, de acordo com este autor, é uma escola descontextualizada e precária, que não consegue atender adequadamente à população rural.

Em dezembro de 2001, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação aprovou as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo cujo documento contempla um conjunto de orientações legais que dizem respeito às responsabilidades dos diversos sistemas de ensino com o atendimento escolar sob a ótica do direito, implicando “o respeito às diferenças e à política de igualdade, tratando a qualidade da educação escolar na perspectiva da inclusão” (BRASIL, 2001, p. 1).

Entre outras questões, o Parecer da Relatora Edla de Araújo Lira Soares, reconhece: a) o campo como espaço de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana; b) a histórica negação de direitos à educação a que vem sendo submetida as populações do campo ao longo da história do Brasil; c) que a identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes; d) que as propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia (BRASIL, 2001).

Em abril de 2002, o Presidente da Câmara de Educação do CNE, Francisco Aparecido Cordão instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo⁴⁰, consolidando um importante marco para a história educacional brasileira, sobretudo no que tange à Educação do Campo, uma vez que suas deliberações e diretrizes expressam as lutas e conflitos sociais pelo direito dos povos do campo, revelando significativo desafio em torno da Educação do Campo: incluir todos os níveis de ensino nessa realidade escolar e, ainda, garantir a articulação e integração da educação escolar com as experiências cotidianas, os saberes e a cultura dos educandos. Ressaltamos que, em seu Art. 13, essas Diretrizes orientam que na formação de professores das escolas do campo sejam observados o respeito à

⁴⁰ Em 2008, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo foram complementadas com a aprovação da Resolução CNE/CEB n. 02 de 28 de abril de 2008 que estabeleceu diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.

diversidade e ao protagonismo dos estudantes, dos educadores e das comunidades camponesas, conforme definição constante no referido documento:

Os sistemas de ensino, além dos princípios e diretrizes que orientam a Educação Básica no País, observarão, no processo de normatização complementar da formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo, os seguintes componentes: I- estudo a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do País e do Mundo; II- propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, [...] (BRASIL, 2002, p. 41).

Ao analisar essa legislação mencionada, percebemos a ênfase nas responsabilidades dos sistemas educacionais pela formação dos professores, sobretudo, planejada a partir das necessidades e realidade dos sujeitos do campo, promovida com a efetiva participação dos educadores no seu processo de planejamento, execução e avaliação. Consideramos que, para essa formação atingir a amplitude e profundidade de conhecimento e saberes, as aprendizagens proferidas devem ser ancoradas na relação teoria e prática, contemplando não somente saberes ligados ao desenvolvimento profissional (à profissão específica), mas também conhecimentos que possibilitem aos educadores a compreensão e a mudança do contexto educacional e social no qual a escola e os sujeitos estão inseridos.

Em 2004, objetivando atender às reivindicações dos movimentos sociais que pleiteavam a disponibilização de um órgão responsável pelo atendimento às demandas do campo, o Ministério da Educação criou a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), que contava, até 2015, com uma Coordenação Geral da Educação do Campo. Incluem-se, entre as principais ações desenvolvidas por essa Secretaria o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), que assegura formação inicial para professores do campo; o Programa Escola da Terra⁴¹, cujo objetivo é melhorar o desempenho escolar das classes multisseriadas nas escolas do campo, por meio da disponibilização de recursos pedagógicos e tecnologias que estimulem a construção do conhecimento do aluno e capacitação dos professores; o Projovem

⁴¹ O Programa Escola da Terra é uma ação do Ministério da Educação, por meio da SECADI, que visa promover o acesso, a permanência, e a melhoria das condições de aprendizagem dos estudantes do campo e quilombolas, em suas próprias comunidades, dirigindo sua atuação às classes multisseriadas que atendem a alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Tem como objetivo oferecer curso de formação continuada para professores dessas classes, em nível de Aperfeiçoamento, com duração de 180 horas em regime presencial/alternância, divididas em 5 (cinco) módulos. Em 2017/2018, a Universidade Federal do Piauí, por meio das ações desse programa está atendendo a 200 professores dos municípios de Altos, Alto Longá, União, Miguel Alves, José de Freitas e Monsenhor Gil.

Campo Saberes da Terra⁴², que oferece qualificação profissional e escolarização para os jovens agricultores, que não concluíram o ensino fundamental, entre outros programas e ações.

Uma leitura histórica sobre o panorama da Educação do Campo contribui para o entendimento de que são patentes alguns avanços no âmbito da legislação e da implementação de algumas políticas públicas voltadas para esse setor, contribuindo com o delineamento do campo como um espaço rico, diverso e produtor de cultura e com a defesa de práticas educativas que fortaleçam e assegurem a simbiose educação, cultura e escola do e no campo. Conforme especificações feitas nos parágrafos anteriores, a formação de professores (inicial e continuada) representa um eixo de grande relevância para a concretização dos programas de Educação do Campo e, evidentemente, para a implementação dessa concepção de educação.

No entanto, as medidas de recessão econômica adotadas pelo governo nos anos de 2017 e 2018 estão impactando negativamente na manutenção, na qualidade e na expansão de políticas educacionais específicas para o campo. Segundo Oliveira (2016, p. 10), a PEC/EC nº 241 (n. 55) “implicará, como mostram vários estudos, em menos dinheiro para a saúde e a educação, num contexto em que buscávamos a efetivação das metas do PNE em termos da ampliação do direito a uma educação de qualidade para todos e todas”. A Emenda à Constituição nº 254/2016 acrescenta art. 27-A, altera o § 3º do art. 32 e acrescenta § 2º ao art. 75 da Constituição Federal, para fixar limite máximo para as despesas das Assembleias Legislativas dos Estados, da Câmara Legislativa do Distrito Federal e dos Tribunais de Contas dos Estados e do Distrito Federal, altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal”.

Iniciativas como estas, somadas a outras ações de diminuição do Estado na garantia constitucional do direito à educação, fragilizam as políticas de Educação do Campo. Assim, o momento atual vem sendo caracterizado pela prevalência de um Estado que se restringe a agir sob a égide do mercado, com a destituição e anulação das políticas públicas sociais, cujas reformas e iniciativas favorecem o acúmulo de capitais via desregulação/desnacionalização, privatização, desconstituição, desconstrução de direitos sociais (CARVALHO, 2008).

O fato é que, ao congelar por 20 anos os investimentos em políticas públicas, entre elas as educacionais, ao privatizar os *royalties* do pré-sal cujos recursos seriam destinados ao financiamento da educação, o Governo Federal inviabiliza o desenvolvimento de políticas e

⁴²Em âmbito do Projovem Campo, as instituições de ensino superior públicas são convidadas, via edital, a apresentarem projeto de formação continuada dos educadores da educação básica e da educação profissional e coordenadores de turmas que atuam nesse programa em conformidade aos princípios político-pedagógicos do Projeto Base do Programa.

programas de acesso, afetando a garantia constitucional de universalização da educação básica e expansão da educação superior. Dessa forma, é necessária uma grande mobilização dos movimentos sociais e dos diversos setores da sociedade, visando à ampliação dos recursos destinados às políticas públicas, à reconstituição dos direitos sociais exauridos a partir dessas reformas e ao planejamento e efetivação de fontes de recursos.

3.3 O contexto e o histórico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo

O Curso de Licenciatura em Educação do Campo é uma política pública que resulta da luta dos movimentos sociais apresentadas ao Estado pelo Movimento da Educação Básica do Campo, cuja reivindicação por uma política pública específica, para dar suporte e garantir a formação de educadores do campo, teve início ainda com a realização da Primeira Conferência Nacional por uma Educação Básica no Campo, em 1998, e se consolidou como uma das prioridades requeridas por esse mesmo Movimento ao término da Segunda Conferência Nacional por uma Educação do Campo, realizada em 2004, conforme mencionado anteriormente.

A partir dessas reivindicações, foi formado um grupo de trabalho (GT) que ficou responsável pela elaboração de uma proposta de formação de educadores do campo. Esse GT trabalhou no período 2005-2006 e, após a aprovação da referida proposta pelo MEC, houve a implantação dessa política por meio de uma experiência piloto, desenvolvida, inicialmente, em quatro Instituições de Ensino Superior (IES) indicadas pelos movimentos sociais (UFMG, UnB, UFBA e UFS). Em 2008 e 2009, motivado pelas demandas de formação de educadores do campo e pela pressão dos movimentos sociais, o MEC lançou edital para que novas instituições passassem a ofertar a Licenciatura em Educação do Campo. Nesse cenário, 32 universidades começaram a ofertar o curso, mas sem garantia de continuidade (MOLINA, 2015).

Foi nesse contexto que a Universidade Federal do Piauí aderiu ao Edital de Convocação nº 09, de 29 de abril de 2009, do Ministério da Educação (MEC), cujo objeto foi a convocação das Instituições Públicas de Educação Superior – IES públicas – para apresentação de projetos de Cursos de Licenciatura em Educação do Campo destinados à formação de professores da Educação Básica nas escolas situadas nas áreas rurais. Naquela ocasião, a coordenadora do Procampo em âmbito da UFPI, Profa. Dra. Antonia Dalva França-Carvalho, liderou a elaboração de projeto pleiteando 120 vagas do Procampo para dois municípios do Piauí: Oeiras e Jaicós, conforme Figura 11.

Figura 11: Localização territorial das turmas do Procampo em 2010



Fonte: Coordenação do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (2012)

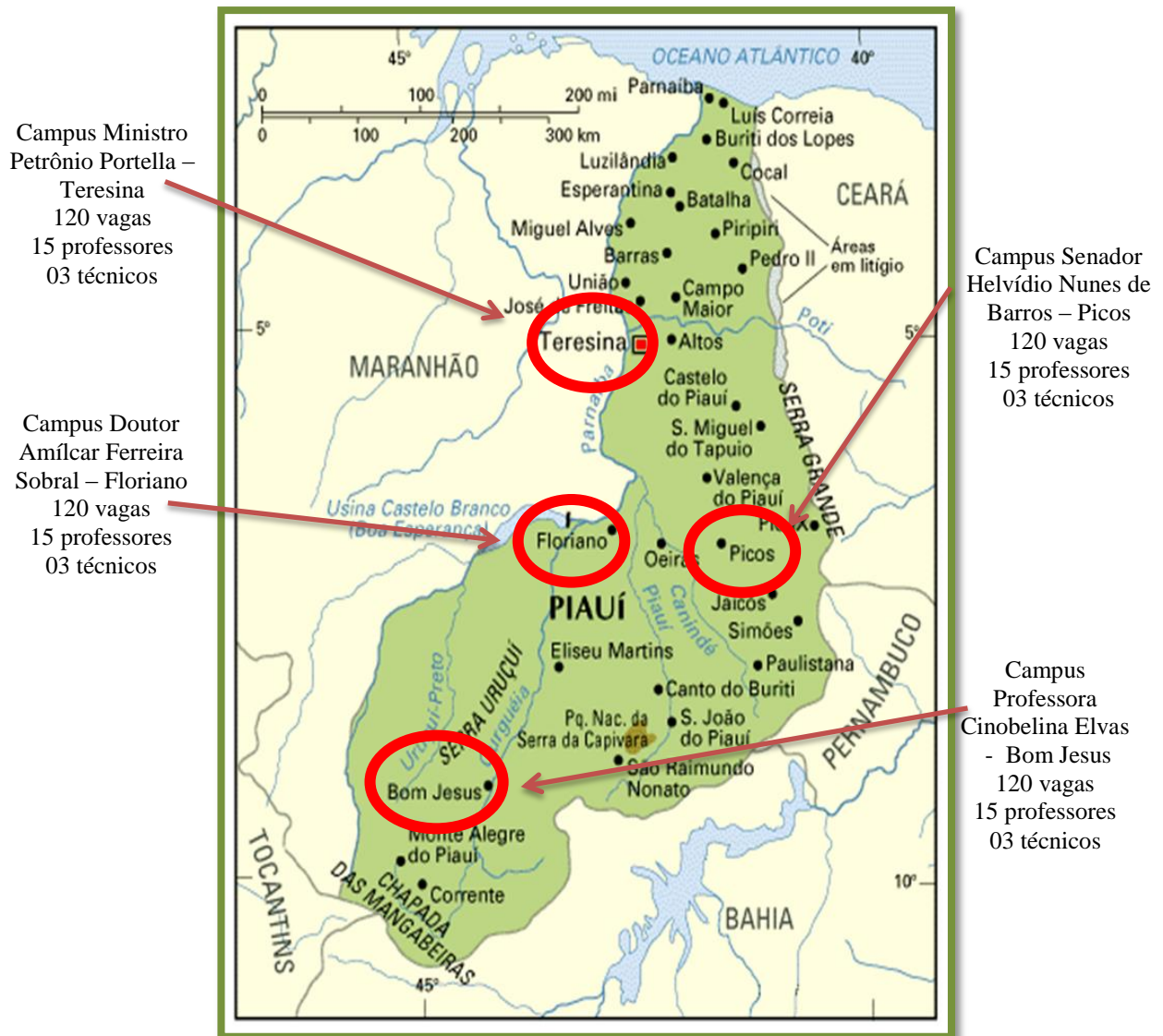
Esse curso, com carga-horária de 3.290 horas e duração de quatro anos, tinha como objetivo promover uma formação docente sólida, ampla e multidisciplinar, na área de conhecimento Ciências da Natureza e Matemática, para atuação nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, nas escolas do campo. As experiências formativas obtidas nos cursos de Oeiras e Jaicós subsidiaram a elaboração do documento do Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, em 2012.

No marco histórico dessas lutas e conquistas pela expansão da educação básica e superior para os povos do campo, comporta registrar a aprovação do Decreto nº 7.352/2010, que alçou a Educação do Campo à condição de política de Estado, superando a condição de apenas figurar como proposição de programas de governo e políticas pontuais e fragmentadas, sem garantia de continuidade e permanência. Seu Art. 1º define que a política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta da educação básica e superior às populações do campo, devendo ser desenvolvida em regime de colaboração entre Estados, Distrito Federal e Municípios, considerando as especificidades, singularidades, necessidades e anseios das populações camponesas.

Foi somente com a assinatura desse Decreto que se impôs a exigência de um Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), lançado em 2012 com o objetivo de oferecer apoio técnico e financeiro aos Estados e Municípios. Conforme mencionado anteriormente, é dentro do eixo 2 desse programa que se localiza a ação do Estado, responsável por apoiar e fazer acontecer a implantação do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, através de um subprograma intitulado Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo – PROCAMPO (MOLINA, 2015).

Nesse período, em consonância com o Edital 02, de 05 de setembro de 2012, cujo objeto foi a seleção de projetos de instituições públicas de ensino superior para o PROCAMPO, a Universidade Federal do Piauí (UFPI), por meio de uma comissão formada pelos professores: Prof. Ms. Ariosto Moura da Silva; Prof. Ms. Elmo de Souza Lima; Prof. Dr. José Augusto de C. M. Sobrinho; Profa. Ms. Marli Clementino Gonçalves Profa. Ms. Suze da Silva Sales; Profa. Dra. Antônia Dalva França Carvalho; Profa. Dra. Maria do Socorro Leal Lopes, apresentou e aprovou projetos para funcionamento de Cursos de Licenciatura em Educação do Campo em quatro Campus: Ministro Petrônio Portela, em Teresina (Área: Ciências da Natureza), Doutor Amílcar Ferreira Sobral, em Floriano (Área: Ciências da Natureza), Professora Cinobelina Elvas, em Bom Jesus (Ciências Humanas e Sociais), Senador Helvídio Nunes de Barros, em Picos (Ciências da Natureza), conforme especificações da Figura 12.

Figura 12: Localização das turmas do Procampo a partir de 2014



Fonte: Coordenação do Curso de Licenciatura em Educação do Campo-UFPI (2012)

Com essa iniciativa, a Universidade Federal do Piauí (UFPI) deu um importante passo na sua missão de disseminar saberes das diversas áreas epistemológicas, colaborando com o desenvolvimento regional e nacional, promovendo e expandindo a formação de professores multidisciplinares, com base na Pedagogia da Alternância, para a docência nos ciclos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio para a Educação no Campo.

Entre desafios e possibilidades, avanços e dificuldades, o Curso de Licenciatura em Educação do Campo vem ocupando lugar de destaque no cenário das políticas públicas de formação de professores. O acúmulo de matrículas no período de 2013 a 2017, nos quatro Camps da UFPI, perfaz um total de 664 alunos, conforme especificações do Quadro 10.

Quadro 10: Alunos que participam da LEdoC no Piauí – 2017

CAMPUS	DENOMINAÇÃO	ÊNFASE	Nº ESTUDANTES EM 2017
Bom Jesus	Licenciatura em Educação do Campo	Ciências Sociais e Humanas	182
Floriano	Licenciatura em Educação do Campo	Ciências da Natureza	153
Picos	Licenciatura em Educação do Campo	Ciências da Natureza	157
Teresina	Licenciatura em Educação do Campo	Ciências da Natureza	172

Fonte: Dados da Pesquisadora (2017).

Conforme observamos, a LEdoC de Teresina atende a 172 alunos, que prestaram vestibular no período de 2013 a 2016. Esses alunos são originários de diversos municípios da Região Centro-Norte do Estado do Piauí, residem em 34 municípios da região centro norte do Estado do Piauí e 01 município do Maranhão (Timon). A prioridade do curso é atender a demanda de professores que atua nas escolas do e no campo, nos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e no Ensino Médio e que não possuem formação em nível superior.

Embora a prioridade do curso seja o atendimento a professores de escolas do campo que ainda não possuem o ensino superior, após o atendimento dessa demanda, as vagas remanescentes são redistribuídas entre candidatos vinculados às práticas produtivas e sociais do campo, residentes no campo, participantes de movimentos, associações, cooperativas, sindicatos de camponeses, estudantes de EFAs e de outras escolas rurais.

3.3.1 Curso de Licenciatura em Educação do Campo: entre determinantes e conquistas

Muitos aspectos são apontados pelo Movimento da Educação Básica do Campo como motivadores para o surgimento e expansão do Curso de Licenciatura em Educação do Campo. Neste estudo, inspirados em Caldart (2011), elencamos apenas os quatro aspectos principais. O primeiro diz respeito à situação educacional discriminatória e injusta em que estão inseridas as escolas do campo. A título de ilustração, dados da pesquisa do Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF: “O enfrentamento da exclusão escolar no Brasil (2014)”, comprovam que uma das mais visíveis desigualdades educacionais do país refere-se à ocupação das escolas públicas em relação à sua localização.

Segundo esta pesquisa, nas áreas urbanas, 20,2% das crianças frequentam creches, na zona rural são apenas 8,8%. O acesso escolar de crianças de 4 a 6 anos representa 80,49 % nas áreas urbanas e apenas 66% nas áreas rurais. Em áreas urbanas metropolitanas, 57,3% dos adolescentes estão no Ensino Médio, enquanto na zona rural são 35,7%, ou seja, 21,6 pontos percentuais a menos. Dados do IBGE (2010) apontam que a taxa de analfabetismo no campo chega a 23,3%, três vezes maior que a das áreas urbanas, que é de 7,6%.

No Piauí, o índice de analfabetismo é um dos maiores do Brasil, 21,8%, (IBGE 2010), prevalecendo ainda uma educação projetada a partir de uma ótica urbanocêntrica. Conforme Caldart (2011), o desafio que está posto para o curso é o de preparação de educadores para uma escola que ainda não existe, ou que, mesmo existindo, precisa ser conquistada quantitativamente. Nesse sentido, a formação de professores por área do conhecimento representa um importante passo para o avanço da Educação do Campo, através da disponibilização de docentes com formação superior e conscientizados politicamente para o enfrentamento das problemáticas educacionais das escolas do campo, entre estas o fechamento de escolas.

Desde a primeira década do Século XXI, lamentavelmente, muitas escolas estão sendo fechadas diariamente, interferindo assim, na vida de milhares de crianças e adolescentes, bem como dos professores que trabalham nessas escolas. Para melhor compreensão dessa questão, apresentamos os Quadros 11 e 12, que contemplam dados informativos acerca do panorama educacional da educação básica nos cenários nacional e estadual (Piauí).

Quadro 11: Escolas localizadas no campo, fechadas nos últimos sete anos - 2010 a 2017

ANO	NÚMERO DE ESCOLAS	
	BRASIL	PIAUI
2010	78.776	4.285
2011	75.678	4.071
2012	73.584	3.910
2013	70.219	3.492
2014	66.904	3.138
2015	64.091	2.881
2016	63.009	2.725
2017	60.064	2.519

Fonte: QEDu⁴³ - Dados de 2010 a 2017.

⁴³ Portal aberto e gratuito que informa sobre a qualidade do aprendizado em cada escola, município e estado do Brasil. Trata-se de iniciativa desenvolvida pela Meritt e Fundação Lemann.

Analiticamente, o Quadro 11 revela que, nos últimos oito anos, 18.712 escolas foram fechadas no Brasil, uma redução de mais de 23% do total. Destas, 1.766 localizadas no Piauí, cujo fechamento já alcança índices de quase 42% do total, em oito anos. Segundo Trindade e Werle (2012), em alguns casos, o fechamento deve-se à nucleação, processo por meio do qual várias escolas pequenas são unidas a uma escola polo; em outros casos, as escolas são fechadas devido ao isolamento e à grande distância, fazendo com que os alunos se desloquem, diariamente, até as escolas da cidade. Afirmam, também, que o fechamento de escolas ocorre devido à infraestrutura precária e à falta de investimentos do poder público, que alega o alto custo por estudante do campo. Todavia, esta questão remete à concepção que preside a política educacional, na qual impera a falta de sintonia com a especificidade que permeia o território rural. O fato é que essa situação submete os alunos ao deslocamento para as cidades em transporte inadequado, uma situação de precariedade que carrega consigo inúmeros riscos à integridade física dos alunos.

O poder público defende que a municipalização do Ensino Fundamental representou ônus para as prefeituras, dificultando a oferta de vagas e a manutenção de escolas no campo, tendo em vista que a maioria dessas escolas possui um número reduzido de alunos, fato que compromete o financiamento nesse âmbito. Essa situação tem contribuído para aceleração do êxodo rural, do abandono escolar e do esvaziamento da identidade cultural do campo, como afirmam Trindade e Werle (2012, p. 43): “a lógica que gera e leva medidas de fechamento e nucleação ou agrupamento de escolas vai ao encontro da cada vez mais abrangente urbanização do campo. As políticas governamentais atuais levam a que tais processos se tornem cada vez mais intensos”.

Outrossim, a nucleação das escolas nas cidades ou em outras comunidades rurais com maior número de habitantes, sob a promessa de melhoria da qualidade da educação, não é o único motivo para o fechamento das escolas do campo. Nossos estudos apontam que isso se deve, também, à escassez de políticas públicas (reforma agrária, saúde, educação, habitação) no campo; à fragilização da agricultura familiar camponesa como fonte de sobrevivência das famílias; à ausência de políticas públicas de Educação do Campo.

Com vistas à superação do problema de fechamento de escolas no campo foi aprovada, em 27 de março de 2014, a Lei nº 12.960, que altera o Artigo 28 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9394/96, aumentando o número de exigências a serem cumpridas antes do fechamento de escolas rurais. Com essa mudança, fez-se necessário que um órgão normativo do sistema de ensino, como os Conselhos Municipais de Educação, se manifeste a favor ou contra o fechamento de uma escola, posto que, segundo esse dispositivo legal, faz-se

necessário ouvir a comunidade escolar e a apresentação de justificativa formal pela Secretaria de Educação do estado ou do município, antes de se efetivar o referido fechamento. Fechar escolas traz como consequência a redução no número de matrículas em escolas do campo. No Piauí, segundo dados do QEDu, houve significativa redução do número de matrículas, principalmente na Pré-escola e no Ensino Fundamental, conforme ilustram os dados do Quadro 12.

Quadro 12: Quadro de matrículas na educação básica no Piauí– 2010-2017

MATRÍCULAS	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Em Creches	7.271	7.262	7.476	7.665	9.073	8.992	9.463	11.289
Em Pré-escolas	30.882	31.072	30.522	30.961	28.817	28.149	27.156	26.349
Nos anos iniciais do Ensino Fundamental	129.593	119.936	110.604	102.639	97.569	93.762	88.493	84.718
Nos anos finais do Ensino Fundamental	58.066	56.938	57.272	56.347	55.823	53.992	52.630	51.500
No ensino médio	7.712	7.777	7.718	7.305	7.157	7.911	7.168	7.880

Fonte: QEDu– Dados de 2010 a 2017

Conforme análise do Quadro 12, foram reduzidas 4.533 (quatro mil, quinhentas e trinta e três) matrículas na Pré-escola e 44.875 (quarenta e quatro mil e oitocentas e setenta e cinco) nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Comporta registrar que a Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008, orienta, em seu Art. 3º que: “A Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças” (BRASIL, 2008, p. 2). O fechamento de escolas do campo no Estado do Piauí não tem respeitado as determinações da LDB (9394/96), bem como das resoluções aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação. Nos anos finais do Ensino Fundamental houve redução de 6.566 (seis mil e quinhentas e sessenta e seis). No Ensino Médio houve ampliação de 168 matrículas.

Esses dados dialogam com pesquisa feita pelo UNICEF, denominada: O enfrentamento da exclusão escolar no Brasil (2014) cujo resultado mostrou que, no Brasil, mais de 3,8 milhões de crianças e adolescentes entre 4 e 17 anos de idade estão fora da escola.

Os grupos mais atingidos pela exclusão são as crianças de 4 a 5 anos, com idade para frequentar a pré-escola e os adolescentes de 15 a 17 anos, que deveriam estar no Ensino Médio. Os números mostram, também, que as crianças e os adolescentes mais vulneráveis à exclusão escolar são os negros e os indígenas, os com deficiência, os que vivem nas comunidades rurais, principalmente em áreas mais pobres, como o Semiárido.

A constatação é que, no campo, a garantia do acesso à educação escolar tem se constituído um desafio histórico, tendo em vista que a negação desse direito constitucionalmente assegurado ainda persiste ao longo de mais de cinco séculos da história brasileira. Além da negação do acesso à escola, a educação escolar no campo reproduz duas situações indesejáveis: o deslocamento da realidade rural, predominando uma transposição da visão urbana para o campo e a opção por um modelo educacional que não valoriza a diversidade e especificidades da cultura camponesa como parte integrante do conhecimento escolar. Assim sendo, “as políticas gerais de universalização do acesso à educação não têm dado conta dessa realidade específica” (CALDART, 2011, p. 130), ficando evidente a necessidade de políticas específicas, delineadas a partir dos anseios e necessidades das populações camponesas, como é o caso do Curso de Licenciatura em Educação do Campo.

Nessa perspectiva, Arruda e Oliveira (2014) afirmam que o Curso de Licenciatura em Educação do Campo é fruto do protagonismo dos Movimentos Sociais, bem como do comprometimento de pesquisadores, de sujeitos institucionais, de gestores e de universidades, com a democratização da Educação Básica e do Ensino Superior. A formação inicial de professores dispostos a atuarem em escolas do campo é apontada pelas autoras como um dos eixos centrais para a ampliação do acesso à Educação Básica, bem como para a melhoria da qualidade social da educação ofertada nessas escolas, tendo em vista as inúmeras desigualdades sociais evidenciadas pelas pesquisas mencionadas no presente estudo.

O segundo motivo apontado por Caldart (2011) para o surgimento e expansão do Curso de Licenciatura em Educação do Campo refere-se à insustentabilidade da situação da educação escolar no campo, descrita em parágrafo anterior. O projeto de desenvolvimento adotado pelo Estado brasileiro é incompatível com os interesses, as realidades e as necessidades dos povos do campo. Essas desigualdades educacionais resultam da ineficiência das políticas públicas disponibilizadas para esse setor, ou da ausência dessas políticas, evidenciando que os governos brasileiros, reiteradamente, privilegiaram os interesses pelo desenvolvimento do capitalismo em detrimento de um crescimento econômico que demonstre a equidade social entre as camadas da população, principalmente as residentes no campo. Desse modo, a luta por justiça social implica, também, a existência de um projeto educacional

específico que tenha como elemento norteador o tipo de ser humano adequado a uma sociabilidade e uma identidade correlacionada com o projeto de vida das populações camponesas

Molina e Hage (2015) afirmam que há elementos presentes na concepção da Licenciatura em Educação do Campo que podem contribuir para uma formação política, na qual os educadores sejam formuladores e disseminadores de uma educação contra-hegemônica⁴⁴, com capacidade de fazer frente à hegemonia capitalista que se apropria da educação como um elemento fundamental para a formação de mão de obra voltada para atender, apenas, às demandas do mercado de trabalho. Dessa forma, as políticas de formação de professores possuem papel de destaque, pois os educadores são profissionais com potencial para atuar como “intelectuais orgânicos⁴⁵”, seja da hegemonia ou da contra hegemonia.

O terceiro motivo para o surgimento e expansão do Curso de Licenciatura em Educação do Campo refere-se ao número de professores, no Brasil, que não possuem formação superior. Segundo dados do Observatório do PNE⁴⁶, no país, apenas 76,4% dos professores possuem formação em nível superior. Em se tratando de formação na área específica de atuação, esse número é de apenas 53,8%. No Piauí, o número de professores que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental e que possuem formação superior na área de atuação é de 35,2%. No Ensino Médio este percentual é de 57,8%, um resultado desafiador, considerando que a Meta 15 do Plano Nacional de Educação é que todos os professores da educação básica possuam formação superior e atuem em suas respectivas áreas. Em se tratando da área das Ciências da Natureza, objeto de formação do Curso de Licenciatura em Educação do Campo na UFPI de Teresina, a situação é ainda mais desafiadora. O percentual de professores formados na área de atuação encontra-se exposto no Quadro 13.

⁴⁴ O termo, que se consolidou pelo uso, significa que a luta é contra uma hegemonia estabelecida, uma luta que objetiva a construção de uma nova hegemonia, e que por isso, corresponde a um projeto de classe distinto. A palavra hegemonia é usada como base pelo filósofo italiano Antonio Gramsci para descrever o processo de dominação pelos mais diversos veículos comunicacionais.

⁴⁵ Intelectual orgânico é um tipo de intelectual que mantém-se ligado a sua classe social originária, atuando como seu porta-voz. É um conceito criado pelo italiano Antonio Gramsci (1891-1937).

⁴⁶ Informações obtidas no site: <http://www.observatoriodopne.org.br/metaspne/15-formacao-professores/indicadores#porcentagem-de-professores-da-educacao-basica-com-curso-superior>.

Quadro 13: Percentual de professores que atuam na área da formação

Disciplinas	% de professores que atuam na área de formação - Ensino fundamental	% de professores que atuam na área de formação - Ensino Médio
Ciências	42,5%	-
Química	35,3%	55,4%
Biologia	62,6%	77,1%
Física	36,8%	45%

Fonte: Dados do Observatório do PNE (2014).

Conforme observamos no Quadro 13, existe uma grande quantidade de professores que trabalham na Educação Básica e não atuam na sua área de formação, sobretudo nas Ciências da Natureza. Segundo dados da Secretaria Estadual de Educação do Piauí (2011), o déficit de professores sem formação inicial é em torno de 6.000 profissionais, sendo as áreas de Física, Química, Ciências Biológicas e Matemática as mais precárias. A situação se agrava, ainda mais, no interior do Estado e nas escolas no campo (UFPI, 2013). Molina (2015) afirma que a demanda para formação de educadores do campo, além do compromisso de revelar-se capaz de suprir o enorme vazio existente, necessariamente deve ser permanente para garantir o direito à educação aos sujeitos do campo, a partir de suas especificidades e necessidades.

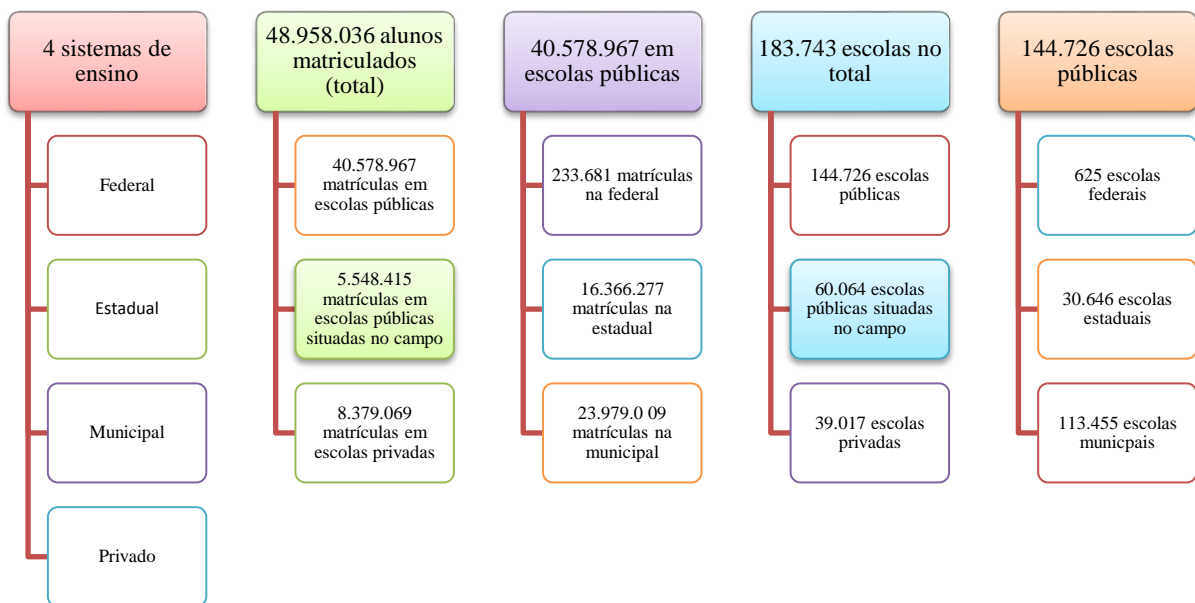
A evidência é que entre os propósitos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo não se encontra o de ofertar a segunda licenciatura. Contudo, ressaltamos o potencial desse curso, tanto para o atendimento da demanda de professores sem a formação inicial, quanto para os que possuem curso superior, mas não atuam na área da formação e também para aqueles formados em cursos cujos currículos não consideram as especificidades da Educação do Campo, tendo em vista a amplitude de seus objetivos, a organização curricular por área do conhecimento e alternância, entre outros. Ressaltamos, também, que a organização curricular do curso em referência, por área do conhecimento, contribui positivamente para a redução dos índices de professores sem formação, bem como com novas formas de produção do conhecimento, conforme afirma Caldart (2011).

O Movimento da Educação do Campo compreende que a escola deva ser uma aliada das populações camponesas em suas lutas, e que os educadores dessas escolas devam ser agentes comprometidos com a transformação desse espaço. Assim, a formação de todos os educadores como sujeitos históricos sociais é fundamental para ensinar/formar novas gerações

de jovens e adultos comprometidos social, política e academicamente com o campo. “A importância do papel desses profissionais, na formação da visão de mundo das novas gerações que passa pela escola, aliada ao tamanho dessa categoria, coloca as políticas de formação de educadores como parte relevante das disputas” (MOLINA; HAGE, 2015, p. 125).

A título de ilustração da dimensão dessa categoria e sua área de atuação, dados do censo escolar 2015, apontam que, no Brasil, existem 2,2 milhões de professores atuando na Educação Básica, responsáveis por educar 47.585.796 estudantes matriculados na Educação Infantil, Ensino Fundamental regular, EJA e Ensino Médio. Considerando a dimensão da educação escolar para a formação cidadã e profissional e, conseqüentemente, para o desenvolvimento econômico e social de um país, a formação desses profissionais vem ocupando lugar de destaque nas políticas governamentais. A Figura 13 contempla dados sobre a abrangência da Educação Básica no Brasil.

Figura 13: Panorama da Educação Básica no Brasil (2017)



Fonte: Elaborado a partir de dados do QEdu (2017).

A Figura 13 nos mostra a amplitude do sistema educacional brasileiro, apontando que 79% das escolas do País são públicas e que nelas estudam 83% dos estudantes da Educação Básica. No âmbito do atendimento aos estudantes do campo, das 40.578.967 matrículas em escolas públicas apenas 5.548.415 (13,6%) são destinadas a estudantes de escolas do campo. Por extensão, esses dados revelam a dimensão da responsabilidade dos educadores que nele atuam. Além de ser uma categoria social numericamente representativa, não podemos deixar

de refletir sobre a tamanha responsabilidade que está nas mãos desses profissionais e no quanto é devolvido esse grupo em termos de valorização, de condições de trabalho e de formação na área de atuação, planejada a partir de suas reais necessidades formativas e contextuais.

O quarto motivo apresentado neste trabalho para surgimento e expansão do Curso de Licenciatura em Educação do Campo refere-se ao nascimento da Educação do Campo, uma política pública que reconhece as potencialidades de desenvolvimento do campo, construída a partir da luta camponesa, com sua especificidade, singularidade e com sua diversidade e suas tensões. Uma proposta que concebe o campo como um espaço rico e diverso e, ao mesmo tempo, produtor de cultura (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2005). Assim, a Educação do Campo ultrapassa o sentido de escolarização dos educandos, engloba uma reflexão pedagógica que nasce das diversas práticas de educação desenvolvidas no campo e defende a educação escolar como parte de um projeto político e social que visa contribuir para a emancipação do campo e de seus sujeitos.

Segundo Molina e Freitas (2011), a intencionalidade de um projeto de formação, que considere as especificidades do campo e de seus sujeitos, faz-se necessária para que esses sujeitos percebam criticamente as escolhas e premissas socialmente aceitas, e que sejam capazes de formular alternativas de um projeto político que contribua para um processo mais amplo de transformação social. Dessa forma, a Educação do Campo faz parte de suas estratégias de resistência que objetivam manter seus territórios de vida, trabalho e identidade.

A Licenciatura em Educação do Campo é uma das fontes de constituição de uma prática educativa desejada para os educadores do campo, pois se fundamenta no diálogo entre conhecimentos específicos da formação e saberes da cultura camponesa, vinculada a objetivos políticos de emancipação e de luta por justiça social, podendo contribuir para que os licenciandos construam uma visão de mundo histórico-crítica. Assim, os educadores do campo são formados para atuarem em diferentes espaços educativos, por meio de uma formação específica, tendo em vista que a Educação do Campo representa uma nova concepção de educação, logo desenvolvê-la implica conhecer e vivenciar seus princípios e concepções.

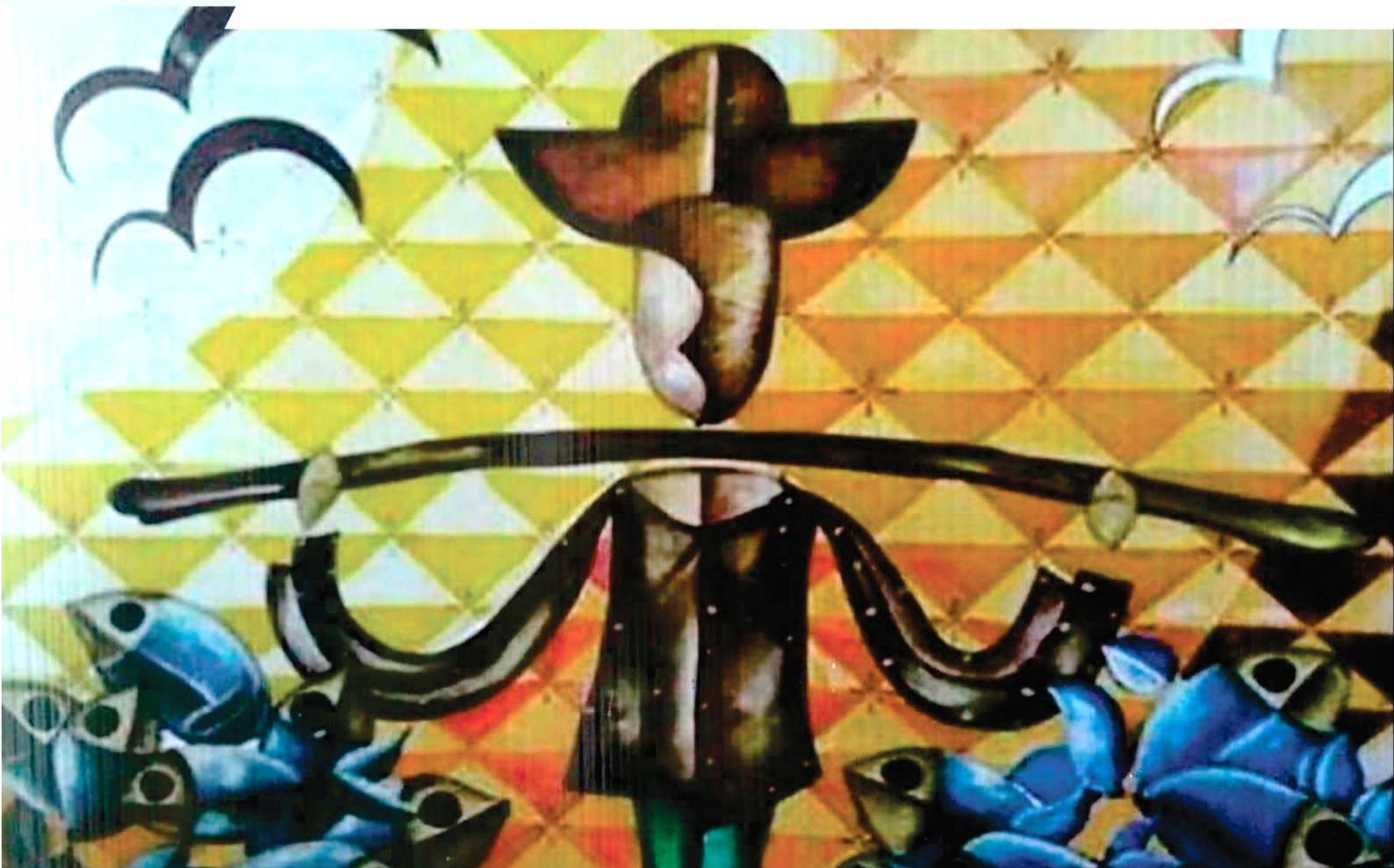
No presente capítulo discutimos a historicidade da formação de professores de escolas do campo, apresentando os principais programas, projetos e ações formativas desenvolvidas ao longo da história do Brasil, destacando seus objetivos e tecendo reflexões sobre as diferentes concepções que permeiam o campo das políticas públicas nessa área, o que nos possibilitou perceber o contexto histórico que envolve o Curso de Licenciatura em Educação

do Campo nos cenários nacional e piauiense, motivações relacionadas ao seu surgimento, bem como rupturas e continuidades em relação às propostas anteriores.

No capítulo que vem a seguir, caracterizamos o Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo e suas interfaces com a prática educativa, identificando concepções, conhecimentos, saberes e princípios que orientam a formação no Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Piauí de Teresina.

CAPÍTULO IV

LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: INTERFACES ENTRE O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E A PRÁTICA EDUCATIVA



*“Não será possível nenhum peixe razoável sem pensar no anzol e na rede, sem distinguir o rio do mar, sem conhecer linhas e iscas, sem apanhar chuva e sentir sol”.
(GANDIN, 2013, p. 43).*

Este capítulo contempla discussões acerca da segunda parte do referencial teórico, que embasa a proposta investigativa: “Licenciatura em Educação do Campo: formação de professores e prática educativa”. Sua feitura relaciona-se aos objetivos da pesquisa: caracterizar o Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo e suas interfaces com a prática educativa e identificar as concepções, conhecimentos, saberes e princípios que orientam a formação no Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Piauí, Campus de Teresina.

Consideramos relevante contemplar esta discussão por compreendermos que, sendo a LEdoC uma política recente, existem aproximações e distanciamentos entre as orientações do Projeto Político Pedagógico do Curso (PPC) da LEdoC/UFPI e a prática educativa desenvolvida, fato que pode interferir na prática educativa dos professores formados por esse curso. A propósito, ao tratar sobre a coerência do planejamento educativo e a sua operacionalização, Gandim (2013, p 16) afirma que, às vezes, “a relação causa-efeito no processo de reprodução é consciente; outras esconde-se ideologicamente todo o processo e os discursos são noutra direção, exatamente para que as pessoas pensem que estão fazendo outra coisa [...]”. Neste sentido, o fato de dispor de um projeto pedagógico enquanto documento norteador dos processos de formação, é um expressivo passo, mas não é garantia para que a prática educativa norteada seja desenvolvida.

Um segundo pressuposto é que a prática educativa, enquanto fazer humano, não se realiza em um vazio, desenvolve-se e é condicionada por um contexto histórico, econômico, social e cultural determinado pela sociedade, expressa formas de poder, podendo atuar tanto a favor da manutenção e reprodução da realidade como a favor da transformação social. Conforme Veiga (1992, p. 117), “na sala de aula, o professor faz o que sabe, o que sente e se posiciona quanto à concepção de sociedade, de homem, de educação, de escola, de alunos e do próprio papel”. Dessa forma, mesmo que o PPC da LEdoC/UFPI proponha o desenvolvimento de práticas educativas que objetivam a transformação da realidade social no campo, a materialização dessas práticas só será possível, entre outras questões, mediante a compreensão, a ação e a adesão dos professores e estudantes do curso quanto à base epistemológica, política e pedagógica que fundamenta os processos educativos.

Nossa compreensão é que analisar as mudanças que têm se efetivado em aspectos da prática educativa de professores que trabalham em escolas do campo, a partir da inserção dos mesmos na Licenciatura em Educação do Campo, implica necessariamente conhecer as diferentes nuances que envolvem o planejamento educacional e sua execução, ou seja, a prática educativa proposta no PPC da LEdoC/UFPI e as práticas desenvolvidas nos processos

formativos do referido Curso, pois conforme Gandin (2013, p. 43) “Não será possível nenhum peixe razoável sem pensar no anzol e na rede, sem distinguir o rio do mar, sem conhecer linhas e iscas, sem apanhar chuva e sentir sol”. Desse modo, “quanto mais claras, consistentes e fruto de consciência forem as propostas de utopia (sociedade almejada), mais possibilidades haverá para uma ação própria e adequada a esta utopia” (GANDIN, 2013, p. 20).

Diante dessas considerações introdutórias, questionamos: que matriz epistemológica fundamenta o PPC do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFPI de Teresina? Que elementos norteadores da Educação do Campo foram contemplados no processo de elaboração do PPC? Qual a caracterização das práticas educativas propostas? Quais interfaces entre o Projeto Político Pedagógico do Curso e a prática educativa desenvolvida? Que concepções e princípios orientam a formação no Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Piauí, Campus Teresina?

As discussões empreendidas neste capítulo apoiam-se em estudiosos como: Veiga (1995), Morin (2003), Pistrak (2003), Caldart (2005, 2012), Carvalho (2007), Bicudo (2011), Santos (2011), Barbosa (2012), Gandin (2013), Freire (2014), Molina (2015), entre outros.

4.1 Projeto Político Pedagógico e a formação de professores

A formação inicial é um processo educativo em que os futuros professores, ao longo de suas trajetórias acadêmicas no ensino superior, cumprem estudos e atividades previstas no currículo do curso e explicitadas em seu projeto político pedagógico. Esse processo é relevante dado que é por seu intermédio que os docentes aprendem sobre o exercício da profissão, produzem conhecimentos necessários para o exercício da profissão e desenvolvem atitudes necessárias para o trabalho pedagógico. Caracteriza-se como um processo no qual os professores constroem a identidade profissional e adquirem saberes da docência, imprescindíveis para uma prática educativa que acolha os interesses da sociedade, principalmente os interesses dos educandos e de suas comunidades. O alcance desses objetivos necessita da construção de um projeto político pedagógico que explicita concepções, ações e intenções políticas e pedagógicas, considerando os interesses sociais, políticos, culturais dos grupos aos quais se destinam os processos educativos. Tal fato demanda clareza e objetividade na concepção de educação, de sociedade, bem como no perfil de ser humano que se deseja formar para atuar na mesma.

Tomando como fundamentos epistemológicos as contribuições de Bicudo (2011, p. 124), conceituamos o PPC como um planejamento, que comporta planos de intenções,

vislumbrando ações e objetivos que só se concretizam mediante a atuação do grupo a quem se destina. “Essa atuação ocorre segundo disposição e compreensão das possibilidades anunciadas e do jogo possível de ser jogado com isso que se anuncia, com as forças do contexto em que as ações se efetuam e com a energia dessas mesmas ações”.

Nessa mesma direção, Carvalho (2007, p. 17), ao discutir o processo de reestruturação dos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura da Universidade Federal do Piauí, em virtude das orientações da Resolução CNE/CP 2001, reconhece que cada instituição “tem identidade própria, as reformas não são entendidas do mesmo modo, dessa forma, somente a prática de cada instituição, de cada curso e de cada professor, imbuída pelo desejo de ressignificar [...] é que vai dizer qual a racionalidade do projeto de formação”.

Assim, não basta tão-somente dispor de um projeto político pedagógico enquanto documento formal. É necessário que educadores, educandos e gestores conheçam, discutam continuamente suas proposições e desenvolvam práticas pedagógicas em sintonia com as orientações desse documento, ou seja, que o projeto político pedagógico seja vivenciado como processo orientador das práticas educativas e como reflexão do cotidiano do curso.

Trata-se de um documento pedagógico por ser entendido como “ação educadora refletida, dando conta de atividades que visem os valores de formação da pessoa, do cidadão e do profissional” (BICUDO, 2011, p. 124). Nessa mesma perspectiva, Veiga (1995, p. 13) afirma que é um projeto pedagógico, “no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade”. Assim, o projeto político pedagógico de um curso orienta o rumo do processo educativo por meio de um conjunto de ações intencionais construídas coletivamente a partir do engajamento dos diferentes membros que compõem as instituições de ensino.

Embora a palavra “político” não esteja explicitada no Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura da Universidade Federal do Piauí, entendemos que, por se tratar de um documento que expressa valores culturais historicamente construídos e relacionados com os objetivos de sociedade, cuja intencionalidade reflete visões políticas de formação, de pessoas e profissionais, é também um projeto político. Nesse sentido, Veiga (1995, p. 13) afirma que se trata de um projeto político por estar “intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade”.

Desenvolver práticas educativas norteadas pelas orientações do projeto político pedagógico é também uma questão legal. Luck (2009, p. 38) afirma que é responsabilidade de todas as instituições de ensino a elaboração e execução de sua proposta pedagógica em

cumprimento aos artigos 12 e 14 da Lei 9.394/96. De acordo com essa autora, esse instrumento é “um conjunto de diretrizes que direciona o processo pedagógico intencional a ser promovido pela instituição educativa, mediante a contribuição de seus professores e demais membros da comunidade escolar”. Também é condição basilar no processo de acompanhamento e avaliação dos cursos pelo Ministério da Educação.

Ao discutir o processo de elaboração do projeto político pedagógico da Educação do Campo, Caldart (2005, p. 15-23) afirma que a sua construção deve ser feita a partir do diálogo com as teorias pedagógicas que dão sustentação à mesma: pensamento pedagógico socialista⁴⁷, Pedagogia do Oprimido e toda a tradição pedagógica da Educação Popular e a Pedagogia do Movimento. Reforça que o processo de construção de um projeto político pedagógico deve se realizar a partir do diálogo em torno de “uma concepção de ser humano, cuja formação é necessária para a própria implementação do projeto de campo e de sociedade que integra o projeto da Educação do Campo” (2005, p. 20).

No âmbito da Universidade Federal do Piauí, a criação de um curso superior inclui, necessariamente, a construção coletiva de um projeto político pedagógico, cujos princípios e proposições estejam em consonância com a legislação educacional do país, com as diretrizes do Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), além de considerar as especificidades próprias de cada curso, da comunidade universitária e da região.

Seguindo essas considerações, e em consonância com o Edital 02, de 05 de Setembro de 2012, que se caracterizou pela Chamada Pública para Seleção de Projetos de Instituições Públicas de Ensino Superior para o PROCAMPO, a Universidade Federal do Piauí, mais especificamente, o Centro de Ciências da Educação do Campus Ministro Petrônio Portela, apresentou o Projeto Político Pedagógico para o Curso de Licenciatura em Educação do Campo, cuja análise é o foco da discussão deste capítulo.

4.2 Análise do Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo

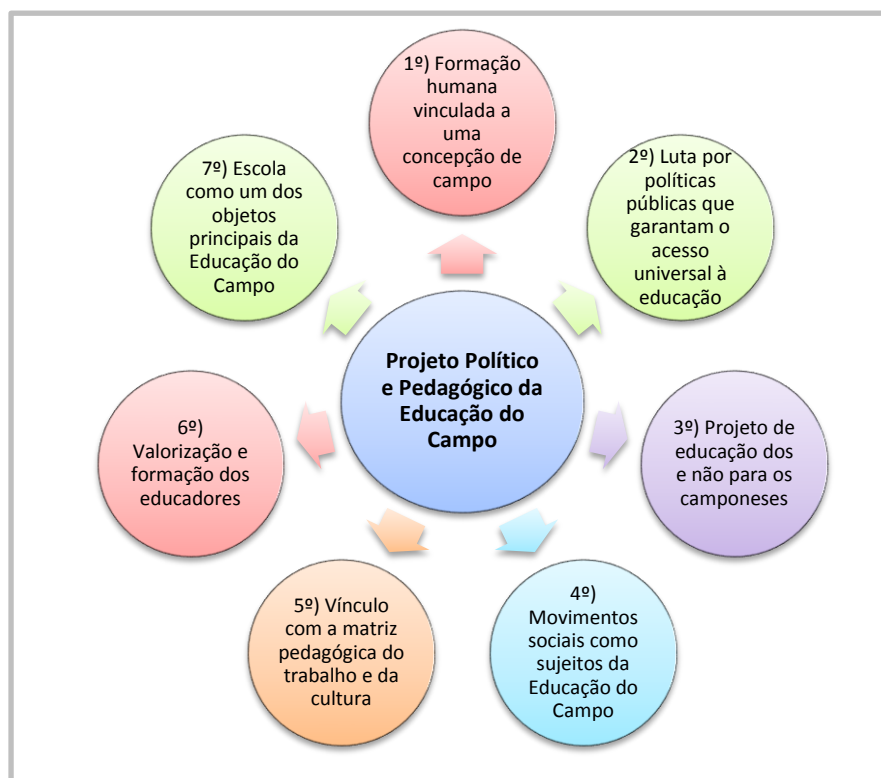
No processo de análise do PPC da LEdoC/UFPI consideramos duas questões centrais. A primeira é que decidimos iniciar pelos pontos mais amplos – o modelo de sociedade

⁴⁷As ideias socialistas que vicejaram no movimento operário europeu ao longo do século XIX e primeiras décadas do século XX, propunham a transformação da ordem capitalista burguesa pela via da educação. Entre os principais representantes podemos citar: Kruspskaia, Makarenko, Pistrak, entre outros. Ver o trabalho de LOBO, R.; CIAVATTA, M. Pedagogia socialista. In: CALDART, R. S. et al (Org.). Dicionário de Educação do Campo. Rio de Janeiro/São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/ Expressão Popular. 2012. p. 561-568.

almejado; a visão de educação; a função social da educação superior, as teorias que dão sustentação à prática educativa; a visão sobre as políticas de formação; a organização pedagógica, entre outros aspectos. A segunda é que, por se tratar de uma política específica, delineada a partir da luta dos movimentos sociais do campo, consideramos, na análise, a relação das proposições com alguns princípios da Educação do Campo - relação da escola com a vida; vínculo das escolas com as lutas sociais; acesso ao conhecimento universal contemplando as singularidades existentes na vida dos educandos, entre outros.

Com vistas a fornecer subsídios formativos para a elaboração de projetos políticos pedagógicos na área, Caldart (2005) apresentou na obra “Contribuições para a construção de um Projeto de Educação do Campo”, sete elementos fundamentais, que segundo ela, devem ser considerados pela comunidade educativa, cuja síntese encontra-se definida na Figura 14:

Figura 14: Mapa conceitual – Elementos do Projeto Político Pedagógico da Educação do Campo



Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir da leitura do livro de Roseli Caldart: Contribuições para a construção de um Projeto de Educação do Campo (2005).

Esses elementos contribuem para a compreensão do caráter político e pedagógico da Educação do Campo, abarcando a dimensão do universal dos processos educativos, assim como abarca também as particularidades expressas pelas condições sociais e culturais das

populações camponesas. Por esse motivo, esses elementos foram considerados como ponto de partida da análise documental do Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFPI de Teresina, conforme ilustra o Quadro 14.

Quadro 14: Análise dos elementos norteadores do Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo

ELEMENTO NORTEADOR	EVIDÊNCIAS TEXTUAIS DO PPC DA LEDOC/UFPI
<p>1) Formação humana vinculada a uma concepção de campo</p>	<p>[...] contribuir para o desenvolvimento social economicamente justo e ecologicamente sustentável, uma vez que este curso, firmado em concepções sociais modernas e valores humanistas [...] (UFPI, 2013, p. 17).</p> <p>[...] as atividades curriculares e pedagógicas estão direcionadas para um projeto de desenvolvimento fundado em eixos temáticos como agricultura familiar, etnia, cultura e identidade, desenvolvimento sustentável, sistemas de produção e processos de trabalho no campo, entre outros. (UFPI, 2013, p. 17).</p> <p>Parte-se da concepção de campo como espaço de produção integrado à sociedade piauiense nos seus modos de produzir bens de consumo materiais e culturais. A palavra campo não é utilizada aqui em oposição à ideia de urbano. O termo campo deve ser tomado com sentido peculiar e diverso, não mais como sinônimo de atraso. (UFPI, 2013, p. 19).</p>
<p>2) Luta por políticas públicas que garantam o acesso universal à educação</p>	<p>A ideia dessa política é oferecer a educação básica no meio rural com a qualidade que assegure o direito do aluno ao acesso e permanência na escola. (UFPI, 2013, p. 15).</p> <p>Além disso, formar professores para o campo, como a UFPI está propondo, significa elevar o índice de escolarização da região Nordeste (UFPI, 2013, p. 17).</p> <p>É uma ação estratégica e ímpar, para assegurar a especificidade da formação na diversidade sociocultural, do direito universal dos povos do campo à educação pública de qualidade e socialmente referenciada. (UFPI, 2013, p. 18).</p>
<p>3) Projeto de educação dos e não para os camponeses</p>	<p>O Curso de Licenciatura em Educação no Campo é uma ação estratégica e ímpar, para assegurar a especificidade da formação na diversidade sociocultural, do direito universal dos povos do campo à educação pública de qualidade e socialmente referenciada. (UFPI, 2013, p. 18).</p>

<p>4) Movimentos sociais como sujeitos da Educação do Campo</p>	<p>A viabilização de formação superior específica para participantes dos movimentos camponeses tem como pretensão promover a expansão da oferta da Educação Básica nas comunidades rurais. (UFPI, 2013, p. 6).</p> <p>Neste projeto, apresentam-se [...] as proposições dos Movimentos Sociais e Sindicais, Fórum Estadual de Educação no campo [...]. (UFPI, 2013, p. 6).</p> <p>A proposta do Projeto foi formulada a partir das demandas advindas de atividades com a população pertencente ao campo e com os diversos movimentos sociais. (UFPI, 2013, p. 17).</p>
<p>5) Vínculo com a matriz pedagógica do trabalho e da cultura</p>	<p>Neste projeto, pretende-se que o aluno, no decorrer de suas atividades acadêmicas, desenvolva planos de estudo a serem executados em seu meio familiar e profissional. (UFPI, 2013, p. 16).</p> <p>O aluno alterna períodos de aprendizagem na família, em seu lócus socioprofissional e em sala de aula, estabelecendo uma sinergia entre escola e trabalho, otimizada pelas práticas pedagógicas. (UFPI, 2013, p. 16).</p>
<p>6) Valorização e formação dos educadores</p>	<p>Assim, o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação no Campo, [...] destina-se à formação de educadores para atuação nas escolas do campo situadas nestes contextos específicos e socioculturalmente diversificados (UFPI, 2013, p. 16).</p> <p>Centra-se no propósito de oferecer ao profissional da Educação no Campo, opções de conhecimento que lhe possibilitem a inserção no mercado de trabalho, (UFPI, 2013, p. 16).</p> <p>A formação de um sujeito e cidadão, agindo com autonomia e estabelecendo relações entre sujeito, escola, comunidade e propriedade. (UFPI, 2013, p. 21).</p>
<p>7) Escola como um dos objetos principais da Educação do Campo</p>	<p>Diante desta realidade e conscientes de que a educação é um dos caminhos para promover a inclusão social e o desenvolvimento sustentável. (UFPI, 2013, p. 15).</p>

Fonte: Elaborado a partir da leitura do PPC da LEdoC/UFPI (2013).

A leitura analítica dos dados do Quadro 14 favorece uma visão de totalidade dos principais valores que lastreiam a concepção da LEdoC de Teresina, sem perder de vista a articulação e a relação de complementaridade entre os mesmos. De acordo com o PPC da LEdoC/UFPI, por meio do processo de formação de professores, a pretensão é “contribuir para o desenvolvimento social economicamente justo e ecologicamente sustentável, uma vez que este curso está firmado em concepções sociais modernas e valores humanistas” [...]. (UFPI, 2013, p. 17). Nesse trecho, encontramos evidências sobre o modelo de desenvolvimento econômico proposto pelo curso, objeto dessa análise.

Mediante fundamentação em Soler (2011), compreendemos como desenvolvimento social economicamente justo e ecologicamente sustentável aquele caracterizado pela harmonia da vida na terra em equilíbrio, cuja materialização só será possível por meio de uma mudança radical na organização social, na matriz econômica e no modelo de vida predominantemente adotado pela população, o que de fato implicaria em repensar a relação sociedade e natureza e o afastamento do antropocentrismo, uma vez que este conceito, fortalecido na modernidade, considera que o homem é o centro e o universo deve ser avaliado de acordo com a sua relação com o ser humano, sendo que as demais espécies, bem como tudo mais, existem para servi-lo.

Dessa forma, ao referenciar a sustentabilidade dentre os princípios que norteiam a formação de professores, o PPC da LEdoC/UFPI é contraditório em relação as concepções da Educação do Campo, visto que o diálogo sobre desenvolvimento sustentável é uma proposição do ambientalismo⁴⁸, que compreende não ser necessária uma mudança profunda na sociedade para que se alcance a sustentabilidade e, por isso, propõem a convivência confortável e vantajosa vislumbrada pelo antropocentrismo (SOLER, 2011).

Ao contrário disso, o modelo de desenvolvimento proposto pela Educação do Campo defende a reforma agrária, a valorização da agricultura camponesa, a agroecologia popular, compreendendo o território como condição basilar para a sobrevivência, uma vez que, trabalhar na terra, socializar e produzir saberes decorrentes da experiência de cultivo, retirando dela o próprio sustento, implica numa relação afetuosa de zelo e preservação. Esses propósitos não são incompatíveis com a estrutura agrária prevalente no Brasil em que a agricultura capitalista combina latifúndio e agronegócio contribuindo para a degradação ambiental e expulsão dos camponeses de suas comunidades (CALDART, 2005).

A teoria e a prática decorrentes dessa concepção de desenvolvimento e crescimento econômico proposta pelo capitalismo promovem alteração, depreciação, degradação e até mesmo o desaparecimento de diversas formas de vida e processos naturais indispensáveis à sobrevivência humana. Soler (2011, p. 29) afirma que se trata de uma visão hegemônica de natureza, “onde a humanidade é dela apartada, colocando a vida humana, ainda que de forma social e economicamente seletiva, de um lado e a vida não humana do outro”. É válido salientar que o conjunto dessas relações decorrem das disputas sociais que, historicamente, e ainda hoje, beneficiam uma minoria da população, excluindo a maioria dos benefícios

⁴⁸ O ambientalismo pode ser concebido como um conjunto de movimentos sociais de múltiplas orientações e posicionamentos simbólicos e de apropriação material, que vão desde a aceitação da sociedade industrial capitalista e das características intrínsecas das suas leis de mercado até as iniciativas comportamentais tendo como eixo a discussão da relação sociedade-natureza visando alcançar uma nova base civilizacional (LOUREIRO, 2007).

proporcionados pela exploração dos recursos naturais, resultando em enormes problemas sociais e ambientais, entre outros.

Ao vincular os objetivos da formação de professores à construção de uma sociedade justa e ecologicamente sustentável, pressupostos referenciados pela Educação do Campo, o PPC da LEdoC/UFPI dialoga com as proposições de Molina e Sá (2011, p. 39) ao afirmar que “a concepção de educação [...] não pode abrir mão da necessária ligação com o contexto no qual se desenvolvem estes processos educativos [...], em função dos diferentes interesses econômicos e sociais para a utilização deste território”. Nesse sentido, a clareza quanto ao projeto de sociedade é estruturante para a construção de um novo modelo de desenvolvimento econômico e social para o campo e para seus sujeitos.

Ao objetivar contribuir para formação de uma sociedade justa, ecológica, sustentável e humana, a LEdoC coloca no bojo das reflexões sobre a formação de professores questões atuais e pertinentes não apenas para as populações camponesas, mas para todos aqueles que desejam e lutam por uma sociedade com justiça social e pautada em valores humanos. Morin (2003) defende que a reforma do pensamento e do ensino são questões fundamentais tanto para a reestruturação das práticas sociais como também das práticas pedagógicas. O sonho de construção de uma sociedade melhor, mais humana, mais fraterna, mais solidária (Terra Pátria) passa, necessariamente, pelo desafio de formar cidadãos com consciência planetária.

Quanto à concepção de educação, o PPC da LEdoC/UFPI orienta que, diante da realidade dilemática em que vivem os povos do campo, “a educação é um dos caminhos para promover a inclusão social [...]”. (UFPI, 2013, p. 15). Nesse aspecto, a educação é vista como parte de um projeto social mais amplo, cujo propósito é oferecer oportunidades de acesso a bens e serviços a todos, considerando o desenvolvimento social economicamente justo e ecologicamente sustentável.

O Movimento da Educação do Campo referencia as obras de Pistrak e Mészáros, entre outros, para fundamentar suas concepções de educação e seu papel enquanto instrumento de transformação da realidade. Para Pistrak (2003, p. 32-33), o principal objetivo da escola é “estudar a realidade atual, penetrá-la e viver nela”, ele acreditava que o estudo do passado iluminava a realidade, fornecendo luzes para a “transformação da vida que deve levar a sua liquidação”. Mészáros (2005) acreditava que o papel da educação deveria ser:

[...] tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para a mudança qualitativa das condições objetivas de reprodução da sociedade, como para a automudança consciente dos indivíduos chamados a conscientizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente” (MÉSZÁROS, 2005, p. 65).

Conforme observamos, tanto um como o outro idealizam a educação escolar como uma importante ferramenta que deve estar a serviço da transformação social por meio da formação de cidadãos capazes de participar ativamente do processo de construção de uma sociedade justa. A propósito, ao contemplar uma visão de ser humano como sujeito e cidadão, que age com autonomia, estabelecendo relações entre sujeito, escola e comunidade, o PPC da LEdoC/UFPI é coerente com as concepções de educação que defende.

É importante destacar que esses valores se entrelaçam com “as expectativas da sociedade, tanto com aquelas diretamente relacionadas ao seu momento presente quanto ao futuro projetado” (BICUDO, 2011, p. 124). Conforme observamos, as concepções de sociedade e educação propostas pelo Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo também dialogam com o pensamento de Freire (2014), segundo o qual a educação é uma forma de intervenção na vida coletiva, no sentido de transformação da realidade de modo a tornar a sociedade livre, humana, justa e democrática.

Quanto à visão das políticas de formação e a função social da educação superior, consideramos que existe incoerência no segundo aspecto, em relação às concepções anteriores. De acordo com o PPC da LEdoC/UFPI, este curso “destina-se à formação de educadores para atuação nas escolas do campo, contribuindo para o direito universal dos povos do campo à educação pública de qualidade e socialmente referenciada”. Este propósito está em consonância com as indicações do Edital 02, de 05 de Setembro de 2012. No entanto, ao definir que o objetivo da educação superior é “oferecer ao profissional opções de conhecimento que lhe possibilite a inserção no mercado de trabalho”, percebemos um esvaziamento dessa proposição em relação às pretensões do Movimento da Educação do Campo, que defende a educação superior como espaço de formação humana, que deve objetivar uma formação crítica de modo que os sujeitos tenham condições de entender as contradições do modelo de desenvolvimento que está posto e a capacidade para propor e executar projetos de desenvolvimento alternativos. Não se trata pois, de desconsiderar a preparação para o mundo do trabalho como objetivo do ensino superior, porém, o que não se concebe é que a formação de professores se limite, apenas, a esse aspecto.

A análise comparativa dos fragmentos do PPC da LEdoC/UFPI com os eixos norteadores do Projeto Político Pedagógico da Educação do Campo propostos por Caldart (2005) possibilitou-nos observar que esses elementos, descritos na Figura 14, foram contemplados. Estão presentes definições claras sobre uma concepção de campo, explicita as necessidades de criação do curso, enfatizando o papel da luta por políticas públicas que garantam o acesso universal à educação; destaca o papel dos movimentos sociais como

sujeitos da Educação do Campo. Contudo, percebemos a ausência de definições mais específicas e objetivas sobre o papel do professor que se pretende formar, pois, consideramos que o processo de formação docente implica a necessidade de posicionamentos claros e bem definidos a respeito dessa questão. Também não observamos ênfase na questão da luta dos educadores e dos movimentos sociais por transformações radicais da sociedade, conforme propõe o Movimento da Educação do Campo.

O Movimento da Educação do Campo compreende que a escola deve ser uma aliada dos sujeitos sociais em suas lutas e que os educadores precisam revelar-se parte integrante dessa transformação, na mesma dimensão em que a formação dos educadores como sujeitos históricos sociais é imprescindível para formar novas gerações de jovens e adultos comprometidos com as mudanças sociais.

Para o alcance desse ideário, entendemos que um importante aspecto a ser considerado no PPC da LEdoC/UFPI diz respeito à escolha do referencial teórico-metodológico. No entanto, no Projeto Político Pedagógico da LEdoC não evidenciamos uma escolha definida, ao contrário disso, orienta que: [...] “as diferentes tendências filosófico-pedagógicas potencializarão o desenvolvimento da criticidade, valorizando-se a conformação de opções existenciais e profissionais, individuais e coletivas, voltadas para a construção de uma sociedade justa.” (UFPI, 2013, p. 18). Ao fazer esta referência, o PPC da LEdoC/UFPI está em consonância com o princípio III do Art. 3º da LBD (9394/96), cujas definições apontam que o ensino ministrado respeitará o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas (BRASIL, 1996). Contudo, há um risco de que sejam desenvolvidas práticas educativas cujos princípios epistemológicos e pedagógicos não estejam em sintonia com as concepções de educação e de sociedade propostas no documento e ou que sejam contraditórios em relação as suas proposições.

De acordo com Caldart (2011, p. 47), a construção de novas propostas educacionais para o campo e seus sujeitos inclui, necessariamente, uma reflexão epistemológica no sentido de que as práticas educativas “devem trabalhar a dimensão do conhecimento, e como essa dimensão integra o processo educativo mais amplo”. Com o objetivo de avançar no desenvolvimento de propostas pedagógicas que dialoguem com os ideais progressistas da Educação do Campo, movimentos sociais, educadores, pesquisadores, têm apontado caminhos por meio da realização de pesquisas e ações de formação continuada para professores das LEdoCs.

Embora consideremos que o desenvolvimento de processos formativos, delineados a partir das diferentes tendências filosófico-pedagógicas contribuam para o enriquecimento da

formação, entendemos que, por se tratar de uma proposta específica, construída a partir da luta dos povos do campo, dos movimentos sociais organizados e das universidades públicas, é de fundamental importância considerar as teorias pedagógicas que deram origem à Educação do Campo, de modo que as práticas educativas desenvolvidas em âmbito da LEdoC reflitam os objetivos e proposições das mesmas.

Na LEdoC/UFPI/Campus Teresina, seu PPC da LEdoC/UFPI tem sido objeto de estudo, reflexão e constantes questionamentos. Tal fato se deve a não participação dos docentes no seu processo de elaboração, pois a maioria dos professores foi contratada no ano de 2014 e o projeto político pedagógico do curso foi elaborado em 2012. Essas discussões referem-se, principalmente, às dificuldades de implementação da proposta pedagógica do curso que reúne inovações como: formação por área do conhecimento, organização pedagógica em regime de alternância, princípios da educação do campo, trabalho coletivo e interdisciplinar, entre outros. Acrescentam-se a essas dificuldades a falta de consenso sobre a base epistemológica e teórica que deve fundamentar as práticas educativas.

Não obstante as dificuldades de implementação do curso, em nossas sessões de observações simples evidenciamos que a maioria dos educadores e educandos reconhecem que a LEdoC tem potencial para garantir aos professores a obtenção de saberes da docência, imprescindíveis a uma prática educativa que acolha os interesses da sociedade, assim como os interesses dos sujeitos envolvidos nesse processo, principalmente os dos estudantes. Reconhecem também que, pela amplitude, aprofundamento e complexidade da matriz formativa, existem desafios para a materialização dos propósitos para os quais foi delineada.

4.3 Análise das tendências filosófico-pedagógicas que orientam o PPC da LEdoC/UFPI

Com o objetivo de apresentar análise das tendências filosófico-pedagógicas que, implicitamente, fundamentam as proposições do Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFPI de Teresina, e a fim de explicitar algumas diferenças e divergências entre as mesmas, realizamos análise documental, conforme ilustra o Quadro 16. Outrossim, reconhecemos o risco de que esta análise não abarque o leque de possibilidades interpretativas a respeito das concepções, teorias e orientações do referido PPC da LEdoC/UFPI.

Quadro 15: Tendências filosófico-pedagógicas fundamentadas do Projeto Político Pedagógico da LEdoC/UFPI/Campus Teresina

EVIDÊNCIAS TEXTUAIS DO PPC DA LEdoC/UFPI	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA
<p>A alternância, enquanto princípio pedagógico, mais que característica de sucessões repetidas de sequências, meio escolar e meio familiar, visa desenvolver na formação dos jovens situações em que o mundo escolar se posiciona em interação com o mundo que o rodeia. (UFPI, 2013, p. 20).</p> <p>As atividades que configuram a dimensão tempo-comunidade são realizadas no espaço socioprofissional do aluno, para que ele possa refletir sobre os problemas, discutir com a comunidade e colegas e levantar hipóteses acerca das soluções possíveis. (UFPI, 2013, p. 7).</p>	<p>Pedagogia da Alternância</p> <p>Pedagogia Freiriana</p>
<p>[...] as atividades curriculares e pedagógicas estão direcionadas para um projeto de desenvolvimento fundado em eixos temáticos como agricultura familiar, etnia, cultura e identidade, desenvolvimento sustentável, sistemas de produção e processos de trabalho no campo, entre outros. (UFPI, 2013, p. 7).</p> <p>Exigência de [...] atitude de pesquisa, reflexão e discussão com seus familiares, colegas e profissionais para entender e propor soluções acerca de temáticas pertinentes ao curso e à sua realidade. (UFPI, 2013, p. 16).</p> <p>[...] Significa que a formação ocorrerá em ação, na conexão entre teoria e prática, o que gerará aprendizagens significativas e reais. (UFPI, 2013, p. 16).</p>	<p>Pedagogia Freiriana (Temas Geradores e relação teoria e prática)</p>
<p>Neste projeto, a base conceitual da educação no campo considera: [...] saberes da terra; trabalho e pesquisa como princípios educativos; cultura como produção social da vida; interdisciplinaridade como construção de conhecimento coletivo, engajado e sustentável; cooperativismo e/ou associativismo como construção dialógica e política de participação. (UFPI, 2013, p. 18).</p>	<p>Paradigma da Complexidade</p> <p>Pedagogia da Alternância</p> <p>Pedagogia Freiriana (Dialogicidade e Politização)</p>
<p>Aprender a fazer aponta para o desenvolvimento de habilidades para enfrentar problemas, solucionar conflitos e adquirir qualificação profissional. Aprender a viver com os outros para realizar projetos comuns, compreendendo o outro e fortalecendo as relações dentro da comunidade. Aprender a ser sujeito e cidadão, agindo com autonomia e estabelecendo relações entre sujeito, escola, comunidade e propriedade. (UFPI, 2013, p. 21).</p>	<p>Pedagogia das competências</p>

Fonte: Elaborado a partir da leitura do PPC da LEdoC/UFPI (2013).

A Pedagogia da Alternância, surgida na França em 1935, foi iniciada por um grupo de camponeses que desejava uma escola que atendesse às necessidades do meio rural. No Brasil, a implantação das primeiras experiências ocorreu no Espírito Santo, em 1968, com a criação

da Escola Família Agrícola de Olivânia, no município de Anchieta (JESUS, 2011). Foi adotada pelo Curso de Licenciatura em Educação do Campo por “evitar que o ingresso de jovens e adultos na educação superior reforce a alternativa de deixar de viver no campo, por facilitar o acesso e a permanência no curso dos professores em exercício nas Escolas do Campo” (MOLINA, 2015, p. 152) e por dialogar com os princípios da Educação do Campo.

No PPC da LEdoC/UFPI, a Pedagogia da Alternância é referenciada como uma alternativa metodológica para jovens do campo e como princípio pedagógico, caracterizado pelas sucessões repetidas de sequências realizadas na universidade e no meio familiar e sócio profissional do qual os educandos fazem parte. Seu objetivo principal é a formação integral do educando e o desenvolvimento econômico e social do campo. Para o alcance desse objetivo, a proposta metodológica desenvolve-se por meio da integração de processos formativos que envolvem universidade/família/educando e comunidade.

Segundo Gimonet (1998), trata-se de uma proposta metodológica que exige organização curricular composta por atividades e instrumentos pedagógicos que visem articular os tempos e espaços a fim de associar e colocar em sinergia as dimensões profissionais e formativas, objetivando a aprendizagem e ressignificação de conhecimentos práticos e teóricos. Para tanto, é indispensável a interação entre os dois espaços-tempos, ininterrupção e articulação da passagem de um para o outro (nos planos relacionais, afetivos, epistemológicos), coerência, unidade, integração.

Em termos de fundamentação teórica, a Pedagogia da Alternância teve aproximações com diferentes autores ao longo de sua trajetória histórica, fato que ocorreu porque na fase de sua implantação, a mesma não se apoiou em nenhuma teoria específica, tendo em vista que, à época, ainda não havia sistematizado a sua proposta metodológica, que foi sendo construída no decorrer do processo, bebendo em diferentes fontes, algumas contraditórias em relação a outras (LIMA et al, 2017). Segundo Bordin (2014), existem diferentes leituras sobre abordagens conceituais que a fundamentam, entre as quais destaca: Rogers (1969), Cousinet (1974), Dewey (1979), Kolb (1984), Freinet (1998), Vygotsky (1998), Pistrak (2003), Saviani (2007), Morin (2011), Freire (2014) e outros.

Figura 15: Abordagens conceituais que fundamentam a Pedagogia da Alternância



Fonte: Bordin (2014, p. 99)

No Brasil, a Pedagogia da Alternância tem sua práxis fundamentada, principalmente, na concepção de Educação Popular, nascida no bojo dos movimentos sociais, em meio às reivindicações dos camponeses. Também tem forte relação com a Pedagogia Freiriana, que defende princípios como: formação política, dialogicidade, estudo da realidade, pesquisa-ação, cultura como produção social da vida, libertação, entre outros. Em âmbito da LEdoC, a alternância se relaciona, principalmente, com as concepções de Freire ao conceber a educação como processo de conscientização e de conquista da liberdade, através do engajamento do sujeito-histórico para a responsabilidade social e política. Segundo o PPC/LEdoC/UFPI, a alternância foi adotada como forma de organização do trabalho pedagógico por ser uma alternativa eficiente para a Educação do Campo, possibilitando estreitar relações entre família, escola e comunidade, estabelecendo sinergia entre escola e trabalho, otimizada pela prática educativa (UFPI, 2013).

Embora não esteja citada nos textos do Projeto Político Pedagógico da LEdoC, a obra de Freire aparece como sugestão na ementa de várias disciplinas do curso o que torna esse autor uma das principais referências do curso, pois as ementas são as partes operacionais do trabalho pedagógico. Ao tratar sobre os eixos temáticos, observamos que estes possuem forte

relação com os temas geradores, disseminados através dos projetos de alfabetização de adultos idealizados por Freire, que envolvem um processo de análise do contexto histórico e cultural da comunidade com intuito de identificar os temas significativos que norteiam a organização e as formas de abordagem do conhecimento. Trata-se de situações inseridas na realidade local, que devem ser discutidas com o intuito de abrir perspectivas para a análise crítica consciente de problemas locais, regionais e nacionais. “Educador e educando (liderança e massas), co-intencionados à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvendá-la e, assim, e criticamente conhecê-la, mas também no ato de recriar este conhecimento” (FREIRE, 2014, p. 78).

Ao tematizar com os estudantes sua realidade, Freire enfatiza a conscientização e a superação da visão acrítica do mundo, a partir dos significados sociais, conforme revela: “O diálogo crítico e libertador, por isto mesmo que supõe a ação, tem de ser feito com os oprimidos, qualquer que seja o grau em que esteja a luta por sua libertação” (FREIRE, 2014, p. 72). Por meio do estudo da realidade, do diálogo e da prática problematizadora, educandos e educadores, “num esforço coletivo e permanente podem compreender as relações de poder da sociedade e, aos poucos, entenderem que a realidade não é estática, mas um processo possível de ser transformado” (FREIRE, 2014, p. 100).

Embora o Sistema de Complexos Temáticos (ou centros de interesse), interpretado por Pistrak (2003, p. 134) como um sistema de organização do programa de ensino, cujo “objetivo é ajudar o aluno a compreender a realidade atual de um ponto de vista marxista, isto é, estudá-la do ponto de vista dinâmico e não estático”, seja sugerido pelo Movimento da Educação Básica do Campo como referência epistemológica para o desenvolvimento dos processos de formação, não encontramos no PPC da LEdoC/UFPI e também não identificamos, nas sessões de observações simples, indícios de que os eixos temáticos estejam fundamentados na obra desse autor. Contudo não se pode negar que outros princípios valorizados pela LEdoC de Teresina, como coletividade, auto-organização e trabalho como princípio educativo são proposições desse autor em sua obra “Escola do Trabalho”.

Conforme observamos no Quadro 15, no PPC da LEdoC/UFPI foram sugeridos eixos temáticos como agricultura familiar, etnia, cultura e identidade, desenvolvimento sustentável, sistemas de produção e processos de trabalho no campo, entre outros. No entanto, a organização curricular das disciplinas, até o ano de 2018, não foi estruturada e desenvolvida considerando os eixos propostos, ou seja, o projeto político pedagógico do curso, ainda, não apresenta uma estrutura curricular que favoreça esse trabalho. Ao contrário disso, organiza-se por meio de uma base curricular fragmentada, cuja distribuição das disciplinas nos blocos não

se encontram organizadas por eixos temáticos, desfavorecendo o diálogo entre as ciências da natureza, as disciplinas pedagógicas e as áreas específicas. Acrescentamos à situação o fato de a maioria dos professores não contar experiências voltadas para práticas interdisciplinares, fundamentadas nos princípios da Educação do Campo.

Ao fazer referência à interdisciplinaridade como construção de conhecimento coletivo, o Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, da UFPI-Teresina tem seu embasamento teórico no Paradigma da Complexidade proposto por Morin (2003). Na obra desse autor, encontramos uma defesa explícita da necessidade de religar os saberes para enfrentarmos a complexidade dos problemas contemporâneos. Reforça que as ciências clássicas, assim como a organização de nosso modelo educacional, trabalham o conhecimento de forma disciplinar, compartimentada e fragmentada, dificultando o entendimento e a compreensão da realidade que é complexa. Para esse autor, somente o pensamento complexo é capaz de interligar o que está separado, situar o conhecimento no contexto e na globalidade. Trata-se, portanto, da necessidade de reformar o paradigma da simplificação e propor o paradigma da complexidade. (MORIN, 2003).

O PPC da LEdoC/UFPI também faz referência ao trabalho e à pesquisa como princípios educativos. Frigotto e Ciavatta (2012, p. 48-49) esclarecem que trabalho como princípio educativo “define o modo humano de existir, criando e recriando o ser humano”. Trata-se, portanto, de reconhecer o “caráter formativo do trabalho e da educação como ação humanizadora, mediante o desenvolvimento de todas as potencialidades do ser humano”. Sobre a pesquisa como princípio educativo, Molina e Sá (2011, p. 56) afirmam que se trata de “uma estratégia articuladora do processo formativo, realizando a integração pedagógica das atividades de estudo e de construção de conhecimento no curso”.

Na LEdoC de Teresina, o Plano de Trabalho do Tempo Comunidade contempla um conjunto de atividades de pesquisa-ação, considerando os vieses do trabalho e da pesquisa enquanto princípios educativos, com o objetivo de possibilitar ao licenciando as condições subjetivas e objetivas que contribuem para uma articulação entre prática- teoria-prática no processo de formação humana e acadêmica, no diálogo entre o Tempo-universidade e o Tempo-comunidade, conforme detalhamento registrado no item posterior.

A análise documental do PPC da LEdoC/UFPI possibilitou-nos identificar que esse documento faz duas referências à Pedagogia das Competências⁴⁹. A primeira, ao citar os

⁴⁹ Ver o trabalho de CALDART, R. S. Pedagogia das competências. In: CALDART, R. S. et al (Org.). Dicionário de Educação do Campo. Rio de Janeiro/São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/ Expressão Popular. 2012, p. 533-538.

objetivos formativos da Pedagogia da Alternância e a segunda, ao propor “competências” para os egressos do curso. Segundo Caldart (2012), as definições de competências são amplas e polissêmicas, mas, de modo geral, são entendidas como a capacidade de formulação, combinação e uso de habilidades, conhecimentos, valores e emoções para se atingir determinado fim. Reforça que, ao ser utilizada no âmbito do trabalho, essa noção torna-se plural, buscando indicar os conteúdos particulares de cada função em uma organização de trabalho.

A transferência desses conteúdos para a formação, orientada pelas competências que se pretende desenvolver nos educandos, dá origem ao que chamamos de pedagogia das competências, isto é, uma pedagogia definida por seus objetivos e validada pelas competências que produz (2012, p. 533).

No Brasil, a pedagogia das competências vem ocupando lugar de destaque nas políticas públicas desde a década de 90, seja por meio da disponibilização de referenciais e diretrizes curriculares produzidas pelo Ministério da Educação, objetivando nortear o trabalho educativo das escolas, seja por meio da realização de avaliações externas (Prova Brasil, ENEM, ANA, entre outras) cujos descritores também são definidos a partir da ótica das competências e habilidades.

Inspirados nas proposições de Perrenoud (2010), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), concebem que a formação dos educandos é um processo através do qual os mesmos adquirirão e desenvolvem competências que os tornam capazes de interagir com novas tecnologias e linguagens, atendendo a novos processos e ritmos. Na BNCC (2017), competência é definida como a “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017, p. 8).

Nesse sentido, a competência está na qualidade das estratégias utilizadas para pensar um problema e na escolha dos instrumentos adequados à sua solução, em qualquer área do conhecimento, seja ele global ou específico. As habilidades referem-se ao plano imediato do saber fazer, do saber -agir. Assim, através das ações e operações, as habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se, possibilitando nova reorganização das competências.

Trata-se de uma proposta contraditória em relação às proposições da Educação do Campo, uma vez que a pedagogia das competências é marcada por uma concepção eminentemente pragmática, que coloca a escola a serviço da formação de mão de obra para

atender às necessidades do mercado de trabalho, esvaziando as concepções de educação enquanto formação humana e cidadã, a serviço da transformação social, institucionalizando novas formas de educar os trabalhadores no contexto político-econômico neoliberal, acatando os interesses hegemônicos do capital e do Estado.

A disseminação e aplicação dessa pedagogia também se faz presente nas reformas voltadas para a formação de professores. Carvalho (2007, p. 16), em sua tese do doutorado, tece considerações sobre a reformulação dos currículos dos cursos de licenciatura da UFPI em virtude das reformas educacionais propostas pelo MEC e pelo Conselho Nacional de Educação, orientadas, respectivamente, pela LDB (9394/96) e pela Resolução CNE/CP 2002. Segundo essa pesquisadora, “a concepção nuclear da formação de professores proposta por esta Resolução é o princípio da competência, sinalizando que o professor, além de saber e de saber fazer, deverá compreender o que faz”.

Em sua tese de doutorado, Santos (2011) evidenciou os fundamentos epistemológicos e pedagógicos que dão base às proposições do Curso de Licenciatura em Educação do Campo em quatro universidades federais, a saber: Universidade de Brasília, Universidade Federal da Bahia, Universidade Federal de Minas Gerais e Universidade Federal de Sergipe, especialmente a formação para a docência multidisciplinar por área de conhecimento, acompanham a tendência interdisciplinar escolanovista, o que demonstra que essa proposta não rompeu com as perspectivas majoritárias de formação de professores focadas no “aprender a aprender”. Desse modo, percebemos a existência de incoerência entre os projetos dos cursos e as proposições epistemológicas que fundamentam a Educação do Campo.

Em se tratando da LEdoC/UFPI/Campus Teresina, também identificamos referências a competências que devem ser desenvolvidas pelos egressos do curso, conforme se encontram registradas no Quadro 16:

Quadro 16: Competências do egresso do Curso de Licenciatura em Educação do Campo

COMPETÊNCIAS E HABILIDADES
<ol style="list-style-type: none"> 1. Dominar a bibliografia teórica e metodológica básica, autonomia intelectual, capacidade analítica, competência na articulação entre teoria, pesquisa, prática social e compromisso social; 2. Formular soluções para problemas, nos diversos campos do conhecimento; desenvolver uma consciência crítica sobre a realidade sócio-histórico-política; 3. Analisar, interpretar e comentar textos teóricos; 4. Compreender a importância das questões acerca do sentido e da significação da própria existência e das produções culturais; 5. Perceber a necessária relação entre Ciências da Natureza e a produção científica, artística, bem como com o agir pessoal e político; 6. Relacionar o exercício da crítica com a promoção integral da cidadania e com o respeito à pessoa, dentro da tradição de defesa dos direitos humanos; 7. Dominar as diferentes concepções metodológicas que referenciam a construção de categorias para a investigação e a análise das relações sócio-históricas; 8. Problematizar as múltiplas dimensões das experiências dos sujeitos históricos, da constituição de diferentes relações de tempo-espaço; 9. Conhecer informações básicas referentes às diferentes épocas históricas nas tradições civilizatórias assim como sua inter-relação; 10. Transitar pelas fronteiras da área de Ciências da Natureza, Humanas e Sociais; 11. Desenvolver pesquisa, produção do conhecimento e sua difusão não só no âmbito acadêmico, mas também em outras instituições; 12. Dominar os conteúdos básicos que são objeto de ensino-aprendizagem no ensino fundamental e no ensino médio; 13. Dominar métodos e técnicas pedagógicas que permitem a mediação do conhecimento para os diferentes níveis de ensino; 14. Identificar e explicar a dimensão geográfica presente nas diversas dimensões do conhecimento; 15. Planejar e realizar atividades de campo referente à investigação na área da Ciências da Natureza.

Fonte: Elaborado a partir da leitura do PPC da LEdoC/UFPI (2013).

A leitura analítica dos dados do Quadro 16 nos mostra que a definição de competências e habilidades para a docência está direcionada não só para a aprendizagem de conhecimentos e saberes curriculares e pedagógicos, mas também para a problematizações sobre a realidade sócio-histórico-política, referenciando a reflexão crítica como princípio norteador dos processos formativos. Trata-se de uma proposição em que as competências apresentam perspectiva ampliada a respeito da formação de professores, ultrapassando a demonstração de aplicabilidade de conhecimentos ao exercício de atividades produtoras de bens materiais ou de serviço. A exemplo dessa questão, citamos a competência 6 que refere: “Relacionar o exercício da crítica com a promoção integral da cidadania e com o respeito à pessoa, dentro da tradição de defesa dos direitos humanos” (UFPI, 2013, p. 30).

A análise da PPC da LEdoC/UFPI propõe a formação de um profissional formado, com domínio de conhecimentos científicos de seu campo de atuação, com capacidade para planejar e conduzir situações de ensino e aprendizagem, de articular parcerias e trabalhos

coletivos, de ser um (re) formulador de currículos, um membro ativo e comprometido com a escola e com os problemas sociais da comunidade, um estudioso do meio social e cultural de seus alunos, um militante político, um gestor de processos escolares e comunitários. Molina (2015) afirma que o desafio que está posto para a LEdoC não é a formação de um profissional, cujos processos formativos possibilitam apenas a apropriação de conhecimentos e saberes relativos à docência, mas de um professor com capacidade para intervir nas condições socioeconômicas que lhes são desfavoráveis, conforme explicita o projeto político pedagógico do referido curso.

A amplitude dessa proposição encontra-se implícita no Projeto Político Pedagógico da LEdoC e seu alcance depende da compreensão, engajamento e adesão dos educadores e educandos a esse propósito do curso, o que de fato não ocorre integralmente, pois existem divergências em âmbito teórico-epistemológico. A questão é que, por se tratar de uma política educacional recente, a materialização de suas proposições demanda esforço, trabalho coletivo, compromisso político, pesquisa, financiamento e, principalmente, adesão à proposta do curso.

Apesar das dificuldades, constatamos nas seções de observação simples que, a maioria dos educadores e educandos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo do Campus da UFPI-Teresina, em parceria com os movimentos sociais e membros da comunidade acadêmica, trabalham e lutam pela continuidade do curso, por reconhecerem a importância do mesmo para ampliação do acesso à educação básica e superior, bem como para o desenvolvimento intelectual, cultural e econômico do campo, por meio da ação dos sujeitos formados.

4.4 Caracterização do projeto político pedagógico da LEdoC e a prática educativa

O objetivo geral do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFPI de Teresina é promover a formação de professores numa perspectiva sólida na área de conhecimento de Educação no campo, com ênfase em Ciências da Natureza, para atuação nas escolas do e no campo, assegurando o acesso e permanência de professores atuantes e de sujeitos participantes dos movimentos sociais organizados em curso de nível superior, com vistas a atender à demanda social e pedagógica das comunidades camponesas (UFPI, 2013).

O Curso está organizado em forma de blocos integrados, possuindo carga-horária anual de 800 horas, das quais 2535 horas são distribuídas entre disciplinas obrigatórias e optativas. O estágio supervisionado obrigatório tem duração de 405 horas. As atividades complementares perfazem um total de 200 horas (UFPI, 2013). Sua estrutura curricular se

organiza por área do conhecimento e tem como um dos seus objetivos ampliar oferta da educação básica no campo. Segundo Molina (2011), a habilitação de docente por área de conhecimento tem como um dos seus objetivos ampliar as possibilidades de oferta da Educação Básica no campo, especialmente no que diz respeito ao Ensino Médio.

A viabilidade da Licenciatura em Educação do Campo para suprir as necessidades educativas das populações camponesas parte do princípio de que, sendo organizada por área do conhecimento, resolve um dos problemas alegados para garantir escolas de Educação Básica completa nas comunidades camponesas devido à impossibilidade de manter um professor por disciplina em escolas em que o número de alunos quase sempre é reduzido (CALDART, 2011). Embora esse seja o objetivo norteador, a intencionalidade maior é a de contribuir com a construção de processos capazes de desencadear mudanças na lógica de utilização e de produção de conhecimento no campo, desenvolvendo processos formativos que contribuam com a maior compreensão dos sujeitos do campo da totalidade dos processos sociais nos quais estão inseridos (MOLINA, 2015).

Além disso, a organização por área do conhecimento procura superar o modelo disciplinar, fragmentado e descontextualizado, que pouco contribui para a compreensão crítica do mundo e para a produção de conhecimentos voltada à resolução dos problemas sociais. Ademais, a realidade do campo - permeada por um conjunto de aspectos socioambientais, políticos, culturais, econômicos, dentre outros, demanda um olhar integrado sobre sua complexidade. Desse modo, a produção de conhecimentos interdisciplinares apresenta-se como uma das possibilidades de explicar e propor soluções para os problemas vivenciados pelos camponeses.

Barbosa (2012, p. 270) constatou que a forma de organização do trabalho pedagógico na Licenciatura em Educação do Campo demanda novas práticas, novas relações, novos instrumentos porque está de tal forma elaborada que não cabe na forma universitária. Segundo essa pesquisadora, “a realidade é contraditória e antagônica às rupturas, existem resistências, mas também a existência de práticas que se mantêm no paradigma dominante, inscritas na pedagogia bancária”. Essa é a realidade que também está posta no Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFPI de Teresina, em que as formas tradicionais e burocráticas de organização do trabalho pedagógico no ensino superior divergem das proposições da LEdoC.

Nesse cenário no qual persistem vários dilemas, o Núcleo Docente Estruturante (NDE), bem como os docentes do curso vêm realizando estudos sobre o PPC da LEdoC/UFPI e apresentando sugestões para a sua reestruturação, de modo que se mostra coerente com os propósitos da Licenciatura em Educação do Campo e, ao mesmo tempo, revela possibilidades

de ser implementado. A realização desse trabalho tem viabilizado melhores entendimentos sobre a proposta formativa do curso, bem como a elaboração de especificações mais detalhadas sobre cada uma das partes do projeto pedagógico, o que certamente contribui para a materialização de seus propósitos.

Observamos que as práticas educativas desenvolvidas na LEdoC, embora com todas as dificuldades e contradições evidenciadas nessa análise, estão contribuindo para a formação de educadores comprometidos com a transformação do campo e de suas escolas. Observamos, também, que as experiências obtidas ao longo dos processos de formação, bem como a reestruturação do PPC da LEdoC/UFPI, estão favorecendo o entendimento dos docentes sobre as teorias e metodologias do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, ampliando as possibilidades de que este seja vivenciado nos seus processos educativos, aproximando as interfaces que envolvem o projeto político pedagógico e a prática educativa.

4.4.1 O Tempo Universidade e o Tempo Comunidade

A organização metodológica do curso estrutura-se em torno de duas dimensões formativas integradas de alternância: o Tempo Universidade e o Tempo Comunidade. O Tempo Universidade consiste na ocorrência de encontros sistemáticos realizados nos meses de janeiro/fevereiro e julho/agosto, durante os quais são desenvolvidos estudos das disciplinas, culminando com a realização de um Seminário Integrador. O Tempo Comunidade, realizado no espaço socioprofissional do aluno, configura-se como oportunidade de que sejam exercitadas reflexões sobre problemas locais, que são discutidos com a comunidade e com os colegas, de modo a levantar hipóteses acerca de soluções possíveis, para posterior planejamento e desenvolvimento de intervenções (UFPI, 2013). Sobre a concepção de alternância, Molina (2015) afirma que o termo possui potencial para (re)significar os processos de produção de conhecimentos por meio de uma intensa troca de tempos e espaços de aprendizagem, valorização e socialização de saberes, entre outras possibilidades.

Segundo o PPC da LEdoC/UFPI, Tempo Universidade e Tempo Comunidade devem ser desenvolvidos de forma articulada, possibilitando que as experiências trazidas pelos educandos sejam expandidas, promovendo, assim, a articulação dos saberes da cultura camponesa com os conhecimentos específicos da formação em um processo que envolve ação, conexão entre teoria e prática gerando aprendizagem significativa. Conforme Molina (2015), é necessário a vinculação do curso com a escola do campo na perspectiva de formar

educadores capazes de promover um profundo vínculo entre as tarefas específicas da escola e as demandas da comunidade durante sua realização. Somente assim, a escola do campo poderá se tornar uma aliada dos camponeses em luta para permanecer no seu território.

Em nossas observações, constatamos que essa articulação de saberes e conhecimentos ocorre de forma direta, por meio de situações de aprendizagens planejadas pelos professores, especificamente com essa finalidade e, de forma indireta, através do diálogo promovido por estudantes e professores promovendo articulações entre os conhecimentos específicos da formação e a realidade. Entretanto, ressaltamos que existem dificuldades para esta articulação. Entre elas, está o fato das ementas das disciplinas disporem de uma grande quantidade de conteúdos para serem trabalhados em 45 horas-aula presenciais do Tempo Universidade. Essa realidade, aliada à estrutura organizacional do curso, em que os estudantes assistem a um total de oito horas-aula por dia, durante quarenta e cinco dias seguidos, resulta em situação de estresse, tanto por parte dos professores como, principalmente, por parte dos educandos, que ficam sobrecarregados e exaustos no cumprimento dos estudos/ conteúdos trabalhados em avaliações somativas.

Essa organização do trabalho pedagógico não favorece uma sólida aprendizagem dos conhecimentos específicos da formação, necessitando de uma reestruturação curricular interdisciplinar, bem como do desenvolvimento de ações educativas mais específicas durante o TC para que os licenciandos tenham garantido o direito aos conhecimentos indispensáveis para o exercício da docência. Apesar das dificuldades, essa é uma forma de garantir o acesso ao ensino superior para jovens e adultos do campo, posto que a maioria reside em municípios distantes da capital, Teresina, inviabilizando a presença contínua desses estudantes na UFPI.

No Tempo Universidade são trabalhadas as diversas disciplinas do currículo por meio de aulas expositivas e dialogadas, da realização de visitas, estudos de casos, oficinas, atividades em laboratórios, seminários, debates, entre outras estratégias metodológicas, que possibilitam a aprendizagem e a produção de conhecimentos e saberes relativos à docência para o ensino de Ciências da Natureza. Essas atividades acontecem em sala de aula e em outros espaços educativos em que os professores trabalham conhecimentos específicos de cada disciplina, principalmente aqueles voltados para a prática educacional, objetivando a construção e a socialização de saberes necessários à atuação profissional. Neste sentido, Molina e Sá (2011, p. 45) ressaltam que os diferentes tempos educativos que ocorrem durante o Tempo Universidade propiciam “uma diversidade de experiências que constituem também uma forma específica de produção do conhecimento. Elas abordam a formação do educador em várias dimensões: pessoal, coletiva, político-pedagógica”.

No estudo "Licenciatura em Educação do Campo: desafios e expectativas", as pesquisadoras Maria da Conceição Calmon Arruda e Lia Maria Teixeira de Oliveira (2014) apresentam os desafios que precisam ser superados para que o referido curso cumpra seus propósitos. Entre estes destacam-se as dificuldades da universidade em estruturar aulas e propostas de avaliação para um esquema curricular diferenciado, tal como preconiza a formação por alternância. As autoras enfatizam que o enfoque de conteúdos e práticas tem se limitado, na maioria das vezes, à reprodução e ou à apropriação de saberes cientificamente validados pela academia, deixando de lado os saberes culturais do povo do campo (ARRUDA; OLIVEIRA, 2014). Essa situação também foi observada no Curso de Licenciatura em Educação do Campo de Teresina em que parte dos docentes supervalorizam os saberes acadêmicos, predominantemente os referentes à área da Ciências da Natureza e colocam em segundo plano aqueles referentes à formação política e cidadã, à mudança nos espaços de atuação e à valorização dos saberes culturais.

Durante o período das aulas, os educandos realizam místicas, que são atividades coletivas de reflexão e aplicação das leis que unem o homem à natureza, configuradas como momentos de inspiração para a militância, em que se mantém acesa a chama das utopias que alimentam o curso. São ocasiões de fortalecimento da alma e mobilização para a luta coletiva, conforme ilustram as Figuras 16 e 17.

Figuras 16 e 17: Mística realizada durante o I Seminário Integrador da LEdoC



Fonte: Dados da pesquisadora (2016).



Fonte: Dados da pesquisadora (2016).

Também é no TU que os acadêmicos organizam fóruns, reuniões e encontros coletivos para análise da conjuntura atual, desenvolvem atividades de mobilização para avanço na conquista de direitos e reivindicações para o financiamento e continuidade das ações da LEdoC, conforme ilustram as Figuras 18 e 19:

Figuras 18: Reunião do Centro Acadêmico

Fonte: Dados da pesquisadora (2016).

Figura 19: Caminhada temática pela mobilização de direitos

Fonte: Dados da pesquisadora (2016).

Segundo o PPC da LEdoC/UFPI, ao final de cada Tempo Universidade devem ser realizados Seminários Integradores, que têm por objetivo socializar as experiências vivenciadas no Tempo Comunidade. Na prática, esse seminário é realizado anualmente, no mês de janeiro, quando a Universidade, juntamente com educandos e educadores, realizam esse evento com a participação de todos os discentes, além de contar com a participação de integrantes das comunidades de origem dos discentes e de representantes dos movimentos sociais do campo.

Figuras 20 e 21: Seminário Integrador do Curso de Licenciatura em Educação do Campo

Fonte: Dados da pesquisadora (2016).



Fonte: Dados da pesquisadora (2016).

A realização desse seminário é grande valia tanto para os professores do curso quanto para os licenciandos, pelo fato de contemplarem discussões sobre Educação do Campo, Ciências da Natureza, formação por área de conhecimento, alternância, análise da conjuntura

atual do país, entre outros temas que contribuem para a formação acadêmica e política dos participantes. Nos Seminários Integradores, também, são apresentados os resultados das pesquisas e ações de mudança da realidade desenvolvidas durante o Tempo Comunidade. Em Molina e Sá (2011, p. 45), encontramos que “os seminários integradores desenvolvem a reflexão sobre o movimento da realidade nos diferentes territórios de referência dos estudantes e se definem os eixos temáticos principais de cada etapa”.

Ao analisarmos os instrumentos da Pedagogia da Alternância, evidencia-se que os Seminários Integradores possuem forte relação com a “Colação em Comum”, espaço/momento utilizado pelas Escolas Famílias Agrícolas para socialização e sistematização das questões levantadas nos planos de estudo. “É o momento em que o educando na escola coloca junto com seus pares, [...] o que trouxe da realidade para ser discutido no coletivo, refletindo, aprofundando nas áreas do conhecimento retornado ao meio” (JESUS, 2011, p. 82).

Caracterizadas as ações educativas desenvolvidas durante o Tempo Universidade, passamos a descrever/apresentar os processos formativos realizados durante o Tempo Comunidade (TC).

Visando construir processos educativos que transcendam os espaços escolares formais e conquistem a formação do homem e da mulher do campo, o TC possibilita maior interação de saberes produzidos nas duas dimensões formativas integradas de alternância. No TC os processos formativos se desenvolvem a partir de um olhar “local”, isto é, num processo de formação que busca desenvolver a capacidade reflexiva dos sujeitos envolvidos mediante práticas sociais e educativas a partir da sua localidade, capaz de estabelecer relação entre o local e o global.

O Tempo Comunidade (TC), com carga-horária de 15 horas-aula para cada disciplina trabalhada no TU, contempla o aprofundamento de estudos e a realização de pesquisa-ação nas comunidades e escolas do campo. Os estudos teóricos ficam a cargo dos professores que atuam em cada bloco do curso. As atividades de mudança da realidade integram a carga horária de cada disciplina por meio de um planejamento coletivo que resulta em um produto avaliado pela dupla de professores responsáveis pelo acompanhamento e orientação dos estudantes durante o TC.

A atividade de pesquisa-ação é investigação desenvolvida em ambiente real, oportunizando aos educandos a acentuação de sua formação como pesquisador. No retorno de cada Tempo Comunidade, os licenciados apresentam oralmente suas percepções e entregam registro de suas observações. Estes também são momentos dedicados à produção de dados

para a elaboração do Trabalho de Conclusão do Curso, dedicados à realização das atividades do estágio supervisionado e excursões didático-pedagógicas para acompanhamento de atividades desenvolvidas em assentamentos da reforma agrária, em escolas do campo, entre outros espaços. Na sequência, apresentamos o Quadro 17 que detalha as atividades de pesquisa e trabalhos educativos desenvolvidos em cada uma das etapas do Tempo Comunidade.

Quadro 17: Plano de Trabalho do Tempo Comunidade

EIXO TEMÁTICO: CONHECIMENTO DA COMUNIDADE – (RE)CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE COM O CAMPO E ATUAÇÃO COMUNITÁRIA		
BLOCO	ATIVIDADE	INSTRUMENTO
I	Diagnóstico da comunidade	Relatório
II	Construção participativa com a comunidade de proposta de mudança da realidade	Projeto de Ação Coletiva
III	Execução das atividades do projeto de Ação Coletiva	Relatório
EIXO TEMÁTICO: IMERSÃO NA ESCOLA: AVALIAÇÃO DA GESTÃO DE PROCESSOS ESCOLARES ADMINISTRATIVOS E DOCENTES		
BLOCO	ATIVIDADE	INSTRUMENTO
IV	Pesquisa na Escola	Relatório
V	Proposição de mudança em algum aspecto detectado na pesquisa	Projeto de Ação Coletiva
VI	Execução das atividades do projeto de Ação Coletiva	Relato de experiência
EIXO TEMÁTICO: ENSINO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA NA ESCOLA DO CAMPO		
BLOCO	ATIVIDADE	INSTRUMENTO
VII	Apresentação do Projeto de TCC para a comunidade onde a pesquisa será realizada	Apresentação oral
VIII	Apresentação dos resultados da pesquisa de TCC para a comunidade onde a pesquisa foi realizada	Apresentação oral

Fonte: Dados da pesquisadora (2017).

A Proposta do Tempo Comunidade é composta de três eixos temáticos. No primeiro, denominado “Conhecimento da comunidade – (re)construção da identidade com o campo e atuação comunitária”, o acadêmico realiza, no bloco I do curso, o diagnóstico de sua comunidade com o objetivo de reconstruir sua história pessoal e a história de sua

escola/comunidade, identificando as relações sociais historicamente produzidas e o patrimônio imaterial e físico presentes. Esta pesquisa contempla informações sobre os aspectos históricos, políticos e culturais da comunidade; especificações sobre os costumes, valores, tradições; explicações sobre a existência de serviços, espaços coletivos e nível de organização social da comunidade; análise das potencialidades e das problemáticas relacionadas à educação, à saúde, à segurança, à alimentação, à empregabilidade, às relações étnico-culturais e de gênero, à cidadania, à organização social e às políticas públicas, aos sistemas de produção no campo, ao desenvolvimento sustentável, à agroecologia, entre outros, conforme ilustrações das Figuras 22 e 23.

Figuras 22 e 23: Reunião com os moradores de comunidades rurais para colher dados para o diagnóstico



Fonte: Dados da pesquisadora (2016).



Fonte: Dados da pesquisadora (2016).

O diagnóstico realizado no bloco I do Curso de Licenciatura em Educação do Campo possui forte relação com o “Plano de Estudo” proposto pelas Escolas Família Agrícolas (EFAs), caracterizado por Jesus (2011, p. 81), como uma pesquisa da realidade, desenvolvida no meio do estudante, com vistas à reflexão e à problematização de sua realidade. Trata-se de tarefa realizada a partir de um tema gerador, que “busca, por meio da metodologia de pesquisa, responder às necessidades locais”. Acerca dessa atividade, é válido salientar que, enquanto na pedagogia da alternância o plano de estudo é construído por meio de planejamento coletivo envolvendo a ação ativa dos educandos e dos educadores, na LEdoC, os estudantes e os movimentos sociais, nem sempre, têm participado, efetivamente, dessa construção.

No bloco II, de posse dos dados do diagnóstico, o acadêmico planeja, em parceria com sua comunidade, um projeto de ação coletiva, cujo objetivo é intervir, com apoio da

Universidade, de instituições parceiras e dos colegas, em aspectos da sua realidade, visando à melhoria da qualidade de vida no campo. O desenvolvimento dessa atividade encontra fundamento na pesquisa-ação, que envolve “ação, construção, transformação coletiva, análise das forças sócio históricas e políticas que atuam nas situações e das próprias implicações, inclusive dos referenciais de análise. A título de ilustração destacamos o Projeto de Intervenção denominado “Plantar hoje para colher amanhã, cujo objetivo recuperar Áreas de Proteção Permanentes (APPs) no povoado Cedro, município de Batalha – PI, conforme mostra a Figura 24.

Figura 24: Exemplo de um projeto de intervenção⁵⁰



Fonte: Dados da pesquisadora (2017).

⁵⁰ Projeto “Plantando Hoje para colher Amanhã” desenvolvido pelo acadêmico Raimundo Nonato de Sousa Silva, juntamente com moradores da comunidade Cedro, zona rural de Batalha (PI). Esse projeto vem sendo desenvolvido desde março de 2015 através das seguintes ações: processos educativos de sensibilização dos moradores; formação continuada de educadores, educandos e populares; revitalização de dois reservatórios d’água existentes na comunidade; reflorestamento de pontos estratégicos de Áreas de Proteção Permanentes – APP através do plantio de 450 mudas nativas, entre outras ações. Conta com a parceria da SEMAR, Ministério Público Estadual, Sindicato dos Trabalhadores Rurais e outras instituições.

Neste bloco os licenciandos realizam reuniões com a comunidade, buscam parcerias com as prefeituras, secretarias, sindicatos e outras instituições, com o objetivo de viabilizar as ações do projeto. “É um modo de intervenção, na medida em que recorta o cotidiano em suas tarefas [...]”. (AGUIAR; ROCHA, 1997, p. 97). Nesse ínterim, vivenciam os distanciamentos entre a realidade desejada e a ação possível de ser realizada, compreendem que as políticas públicas são projetos em disputa e que o campo vem sendo negligenciado enquanto espaço de vida habitado por pessoas de direito.

No bloco III, são realizadas as atividades do Projeto de Ação Coletiva, com o objetivo de possibilitar ao estudante articular os saberes específicos da formação e da cultura camponesa na mediação, articulação e organização de atividades relacionadas à melhoria da qualidade de vida no campo.

Figuras 25 e 26: Exemplos de projetos de intervenção⁵¹



Fonte: Dados da pesquisadora (2016).



Fonte: Dados da pesquisadora (2016).

Durante as seções de observação simples, evidenciamos a multiplicidade de projetos desenvolvidos em vários campos de atuação, como recuperação de nascentes de águas, açudes e riachos, abertura e regulamentação de associações de moradores, implantação de hortas

⁵¹ Figura 41 diz respeito ao Projeto de Intervenção Produção de Horta Escolar com utilização de materiais recicláveis, desenvolvido pela estudante Letícia Alves, constitui-se numa proposta para despertar o interesse dos alunos por uma alimentação saudável e potencializar o aprendizado de conteúdos relacionados à educação ambiental e ao desenvolvimento sustentável. Envolveu 17 alunos matriculados na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, 1 professora, funcionários e comunidade em geral constituída por pessoas das localidades Assentamento Triunfo, Acero do Fogo e da localidade Pedra Miúda, no município de Milton Brandão, onde se localiza a escola que abriga o referido projeto. A Figura 42 refere-se ao Projeto “Controle Biológico do Mosquito *Aedes Aegypti*” através de uma planta chamada citronela, objetivando diminuir o número de casos de dengue e chicungunha na comunidade Santo Expedito, situada no município de Sigefredo Pacheco. Devido os resultados bem sucedidos desse projeto, seus autores, Jovane Gomes e Josiel de Melo, atualmente, plantam e fornecem mudas de capim citronela para outras comunidades e municípios.

escolares e comunitárias, atividades educativas sobre a preservação do meio ambiente e formação política, recuperação de espaços escolares, reestruturação de projetos políticos pedagógicos, oficinas de ciências, de leitura e produção de textos, cursinhos preparatórios para o ENEM e para a LEdoC, feiras de agricultura familiar, entre outros eventos.

A amplitude e abrangência de cada projeto depende de diversos fatores relacionados ao compromisso político e social do licenciando e de seus orientadores, à capacidade de articulação dos mesmos, à participação e ao engajamento da comunidade e na realização das parcerias, nem sempre possíveis de serem concretizadas.

É importante ressaltar que, em todos os blocos, os acadêmicos são desafiados a sistematizarem seus estudos em instrumentos específicos, possibilitando aos mesmos produzir e organizar registros de maneira reflexiva e sistematizada para a socialização em grupo e em eventos científicos. Essas atividades, em conjunto, possibilitam ao educando (re) construir seus vínculos identitários com o campo, colocar-se como sujeito ativo no seu espaço de vida e/ou atuação e compreender que conhecer o contexto sociocultural é *condição sine qua non* para a sua prática educativa em escolas do campo. Na Pedagogia da Alternância, essa compreensão denomina-se “Atividades de Retorno” – realizadas a partir do Plano de Estudo, “como resposta à realidade. São experiências, atividades concretas que são desenvolvidas na comunidade, no meio sócio-profissional e ou na família” (JESUS, 2011, p. 87).

No segundo eixo temático, denominado “Imersão na escola: avaliação da gestão de processos escolares administrativos e docentes” os acadêmicos adentram às escolas do campo com o objetivo de conhecer seus espaços educativos, o currículo, as formas de organização do trabalho pedagógico, a gestão e a prática docente. Para tanto, no bloco IV realizam uma pesquisa qualitativa e de campo que os instrumentaliza para sua inserção na prática educativa ou para a revisitação de suas práticas com um olhar investigativo, fundamentado à luz das teorias estudadas. Sua relevância deve-se ao fato de oportunizar aos estudantes acessarem a conhecimentos sobre as escolas e suas práticas, aspecto que contribui para o avanço do conhecimento, como também para a proposição de novas metodologias capazes de atender às demandas das escolas do campo. As Figuras 27 e 28 ilustram momentos/exemplos desses projetos de pesquisa por nós mencionados.

Figuras 27 e 28: Exemplos de projetos de pesquisa nas escolas do campo⁵²



Fonte: Dados da pesquisadora (2016).



Fonte: Dados da pesquisadora (2016).

De posse dos resultados da pesquisa de campo, no bloco V, os licenciandos, pautados em decisão coletiva, apresentam para a comunidade escolar proposição de mudança em algum aspecto detectado na prática pedagógica ou ação gestora da escola. Nessa etapa, os licenciandos têm a oportunidade de, novamente, desenvolverem uma pesquisa-ação, entendida por Moreira (2008), por um tipo de investigação em que a intervenção é a consideração das realidades sociais e cotidianas e o compromisso ético e político da produção de práticas inovadoras.

A respeito da realização dessas pesquisas e intervenções no ambiente escolar, Formosinho (2009, p. 85) refere que é necessário que haja no Ensino Superior interação entre a investigação e o ensino, de modo que os conhecimentos obtidos por meio da investigação sejam incorporados ao ensino.

Com esse propósito, no bloco VI, os licenciandos desenvolvem as atividades do projeto de ação coletiva. O foco dessa atividade, assim como das demais atividades, é o debate e aprofundamento de um tema específico, no sentido de problematizar, perceber e aprofundar os desafios, as contradições e as diferentes formas de enfrentamento com as comunidades nas quais os estudantes são agentes, conforme ilustram as Figuras 29 e 30.

⁵² Figura 43 refere-se a pesquisa qualitativa realizada na escola municipal da Comunidade Cedro, município de Batalha (PI), desenvolvida pelo acadêmico Raimundo Nonato de Sousa Silva. É válido salientar que esta pesquisa resultou no desenvolvimento de um projeto denominado “Um novo olhar para nossas raízes” que objetiva mostrar aos jovens rurais, uma visão positiva e panorâmica sobre a vida no campo, desconstruindo a dicotomia que há entre o urbano e o rural. Este projeto, financiado pela CONTAG, vem capacitando 30 jovens do campo para atuarem como lideranças comunitárias, reivindicadores e propositores de políticas públicas. Figura 44 refere-se a um encontro de formação com os acadêmicos residentes no município de Juazeiro do Piauí, para realização de pesquisas no âmbito das escolas municipais.

Figuras 29 e 30: Exemplos de intervenções nas escolas do campo⁵³



Fonte: Dados da pesquisadora (2017).

Fonte: Dados da pesquisadora (2017).



Fonte: Dados da pesquisadora (2017).

As atividades de pesquisa e ação do segundo eixo temático do TC fomentam o espírito investigativo dos licenciandos para a resolução de problemas educacionais, enriquecendo os processos formativos e ampliando as possibilidades de uma prática comprometida socialmente. Conforme eixo anterior, em cada bloco do curso são organizados registros das atividades realizadas para apresentação do Seminário Integrador.

No terceiro e último eixo temático intitulado “O ensino de ciências da natureza na escola do campo”, os acadêmicos realizam e apresentam o Trabalho de Conclusão de Curso - TCC para a comunidade onde a pesquisa foi realizada. No bloco VII dedicam-se à elaboração do projeto de pesquisa e no bloco VIII, voltam-se para a construção e apresentação do TCC, que, segundo o PPC da LEdoC/UFPI: “seu objetivo é o de estimular a produção científica, oportunizando experiências de pesquisa, relacionando teoria e prática, aprimorando a reflexão sobre as questões voltadas à área de conhecimento do curso e seu viés educacional” (UFPI, 2013, p. 25).

Conforme observamos, o Plano de Trabalho do Tempo Comunidade contempla atividades fundamentadas nos princípios da pesquisa e do trabalho educativo, oportunizando aos licenciandos sistematizarem os resultados dos trabalhos por meio de relatórios, projetos,

⁵³ Figura 45 refere-se ao Projeto “Horta pedagógica como instrumento de ensino-aprendizagem para uma educação contextualizada na Escola Municipal Zenita Pires Ferreira”, desenvolvido pelo acadêmico José Antonio Ferreira Leandro, a partir de um trabalho que envolveu a construção e manejo de uma horta escolar, transformando-a num instrumento pedagógico através do qual educadores/educadoras pudessem pensar e praticar novas metodologias visando contextualizar os conteúdos de suas disciplinas.

⁵³ Figura 46 refere-se a Projeto de Intervenção intitulado: “Você é tão generoso (a) quanto um bom livro”, desenvolvido pela estudante Maria Dinaele de Freitas residente no município de Buriti dos Montes. Por meio da campanha, foram arrecadados 876 livros de literatura infantil e infanto-juvenil, contribuindo, assim, para o incentivo à leitura e à formação de alunos leitores nas escolas desse município.

resumos expandidos, relatos de experiências, banners e artigos científicos, favorecendo a construção e socialização do conhecimento, cuja publicação depende do interesse dos orientandos e/ou orientadores.

O currículo do Curso de Licenciatura em Educação do Campo inclui a pesquisa como um princípio educativo, por meio do qual os licenciandos são orientados e estimulados para a realização de pesquisa e intervenção na realidade escolar e comunitária, revelando atitude investigativa e interventiva. Molina (2015) afirma, a esse respeito, que uma das potencialidades da expansão desse curso é a consolidação da Educação do Campo como área de produção e socialização do conhecimento e ampliação de espaços de pesquisa sobre as especificidades do processo formativo proposto pela LEdoC.

Segundo o PPC da LEdoC/UFPI, o processo de formação de professores no Curso de Licenciatura em Educação do Campo/Ciências da Natureza deve centrar-se no tripé ensino-pesquisa-extensão, possibilitando que educandos e educadores participem de situações de aprendizagem em que a construção do conhecimento realize-se por meio da dimensão investigativa e do contato com o real. Conforme já registramos, as atividades de ensino são desenvolvidas no Tempo Universidade e as atividades de pesquisa são realizadas ao longo de todo o percurso formativo por meio de trabalhos investigativos desenvolvidos, principalmente, durante o Tempo Comunidade, no estágio supervisionado e também na realização do TCC (Trabalho de Conclusão de Curso). Os projetos de extensão são desenvolvidos com o objetivo de buscar o equilíbrio entre as demandas socialmente exigidas e as inovações que surgem do trabalho acadêmico, buscando ampliar as oportunidades de aprendizagem e crescimento dos educandos para que estes possam desempenhar suas atividades profissionais.

Durante o Tempo Comunidade, os professores da UFPI realizam visitas às comunidades dos licenciandos, com o objetivo de estabelecer contato com agentes sociais, gestores, instituições (sociedade civil organizada), acompanhar e orientar a realização das atividades de pesquisa e intervenção propostas em cada bloco do curso. Esta atividade encontra fundamentação em um dos instrumentos da Pedagogia da Alternância, “a visita às famílias”, que se constitui em uma prática imprescindível para o fortalecimento do trabalho escolar, momento em que se dialoga, se estabelece parceria e se ajustam os rumos do projeto de formação do jovem estudante (JESUS, 2011).

Além disso, a critério dos professores e licenciandos, são agendados momentos na UFPI com o objetivo de problematizar as visitas de conhecimento, orientar a escrita de relatórios de pesquisa, elaborar projetos, analisar relatos de experiência e fornecer orientações para a

construção do TCC. Ademais, são feitas orientações *online* através de e-mails, *chat*, redes sociais, grupo de discussão, entre outras. Essas atividades de acompanhamento individualizado assemelham-se ao que na Pedagogia da Alternância denomina-se de “Tutoria” – acompanhamento personalizado, mais perto do educando. Nessa “Tutoria” cada professor orienta seus educandos na realização de seus projetos profissionais e de outras atividades (JESUS, 2011). Conforme observamos, trata-se de uma proposta bem delineada, estruturada a partir de experiências desenvolvidas junto aos movimentos sociais do campo, como é o caso da Pedagogia da Alternância.

As atividades educativas são desenvolvidas por uma equipe composta por 15 (quinze) professores, sendo 5 (cinco) formados em Biologia, 4 (quatro) em Pedagogia, 2 (dois) em Química, 2 (dois) em Física, 1 (um) em Sociologia e 1 (um) em Filosofia. Desse grupo, 9 (nove) são doutores, três estão em fase de conclusão do doutorado e três são mestres. Dentre esses, 5 (cinco) professores já desenvolviam estudos sobre Educação do Campo ou possuíam experiência nessa área; os demais tiveram os primeiros contatos com a proposta ao realizarem estudos para o concurso público do Procampo. Dos 15 (quinze) docentes, 9 (nove) possuíam experiência no ensino superior, 6 (seis) contavam com experiência na Educação Básica. A definição deste perfil ajudou-nos a entender a origem de parte das dificuldades enfrentadas pelo grupo no processo de implementação das ações do Curso de Licenciatura em Educação do Campo.

A realidade é que, ainda, existem desafios na implementação da proposta do Tempo Comunidade, entre eles, as longas distâncias que separam a Universidade e as comunidades rurais em que os educandos residem, dificultando o acompanhamento das atividades por parte dos professores e, também, o acesso contínuo dos estudantes em busca de orientações e participação em grupos de estudos e em outras atividades. O uso da tecnologia contribui para amenização da distância, mas nem todos os licenciandos possuem acesso à internet. Outra dificuldade é a disponibilidade do professor para realizar apenas uma visita de acompanhamento a seus orientandos. Acrescentamos a essa realidade o fato de a maioria dos estudantes e professores não conhecerem a organização do trabalho pedagógico por meio da alternância, necessitando, portanto, de contínuos processos formativos e auto formativos que favoreçam a compreensão e a execução dessa proposta, conforme realçamos em parágrafo anterior.

Dessa forma, é necessário compromisso e esforço institucional e pedagógico, seja no âmbito da administração superior, por meio de suas diferentes instâncias, em revelar-se sensível às necessidades dos licenciandos, reconhecendo as especificidades dessa política

pública, seja em âmbito pedagógico através do compromisso técnico e político da equipe docente em se manter aberta ao diálogo com os formandos e suas representações sociais, planejando e avaliando coletivamente os avanços e desafios, acatando as proposições de mudança, sempre que se fizerem necessárias, tudo isso com o objetivo maior de garantir uma formação que oportunize aos licenciandos o perfil necessários para atuação nas escolas do campo.

Reconhecemos que existem avanços na implementação dos processos de alternância do curso, seja em relação à construção e à sistematização da sua proposta, seja em relação à sua execução por parte dos professores e licenciandos, possibilitando que as ações da LEdoC alcancem uma grande quantidade de pessoas residentes no campo. Registramos, entre outros fatores, que o perfil do licenciando é um fator relevante para o sucesso da proposta. Desse modo, ter vínculo com escolas e ou comunidades rurais contribui positivamente para a formação de um educador cuja prática educativa esteja fundamentada numa visão ampla da realidade em que se insere e numa metodologia de produção do conhecimento que seja pertinente à transformação dessa realidade.

4.4.2 Perfil dos ingressos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo

Segundo o PPC da LEdoC/UFPI, a prioridade do Curso de Licenciatura em Educação do Campo é atender à demanda de professores que atuam nas escolas do e no campo, nos anos finais do Ensino Fundamental e Médio, que não possuem formação em nível superior. Após o atendimento desta demanda, as vagas remanescentes poderão ser redistribuídas entre candidatos vinculados às práticas produtivas e sociais do campo.

Sobre o perfil do ingresso e do egresso da LEdoC, Sá, Molina e Barbosa (2011, p. 82) afirmam que, enquanto o perfil de ingresso exige o vínculo com escolas e comunidades rurais, “o perfil do egresso é o de um educador cuja prática pedagógica esteja baseada numa visão de totalidade da realidade em que se insere e numa metodologia de produção do conhecimento que seja pertinente à transformação dessa realidade”.

Uma das exigências dos editais de seleção da LEdoC é que os interessados possuam vínculos com as escolas e comunidades rurais devendo, após a aprovação no vestibular, comprovar essa vinculação no momento da matrícula. A análise de questionários aplicados com os acadêmicos evidencia que, de modo geral, 27,9% já trabalham como docentes. Destes, 10,5% atuam nos anos finais do Ensino Fundamental, 3,8% trabalham no Ensino Médio tradicional e profissionalizante e 3,8% são professores de Escolas Famílias Agrícolas. Os

demais atuam na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, conforme Quadro 18.

Quadro 18: Nível de ensino/atuação docente em escola do campo

NÍVEL DE ATUAÇÃO DOCENTE	Nº	%
Ensino Fundamental anos finais	14	10,5
Ensino Médio tradicional	4	3,0
Ensino Médio Profissionalizante	1	0,8
Escola Família Agrícola	5	3,8
Educação Infantil/Ensino Fundamental anos iniciais	13	9,8

Fonte: Dados da LEdoC de Teresina (2017).

A presença de professores que atuam em diferentes etapas e níveis da Educação Básica, bem como, de jovens e adultos do campo, sujeitos com experiências de vida e trabalho diversificados, cria condições peculiares para a produção e troca de saberes e conhecimentos, que, aliadas a uma formação específica, fundamentada em princípios como relação teoria e prática e reflexão crítica, contribui para a mudança de aspectos da prática educativa dos professores que trabalham em escolas do campo.

Embora a atuação docente na área da formação ainda seja um dos maiores desafios da Educação Básica no Piauí, atualmente a média de professores atendidos pelo curso é de 27,9%. Assim, é mister destacar a necessidade da elaboração de editais específicos que considerem as prerrogativas definidas pelo Projeto Político Pedagógico do Curso e a divulgação destes, em âmbito da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC) e das Secretarias Municipais, objetivando o acesso a essa política pública por professores da Educação Básica que não possuem a formação em nível superior.

O Curso de Licenciatura em Educação do Campo em Ciências da Natureza pretende uma formação humanística, pedagógica e sócio-política cuja proposta pedagógica busca construir o conhecimento científico por meio da articulação entre os conhecimentos de cada disciplina com os saberes da cultura camponesa. O processo de formação de professores realiza-se por meio da reflexão sobre as condições socioculturais de vida, processos de escolarização e modos de trabalho dos educandos, conforme caracterizados anteriormente.

Nesse sentido, é importante que os educandos estejam inseridos no campo, pois, conforme Molina e Freitas (2011), é necessário executar os processos de formação integrados

com um projeto de transformação social liderado pela classe trabalhadora, garantindo a articulação político-pedagógica entre escola e comunidade, a partir do acesso ao conhecimento científico, vinculando os processos de ensino/aprendizagem com a realidade social e com as condições de reprodução material dos educandos, aspecto que só se revela possível quando os sujeitos possuem vinculação intrínseca com o lugar onde vivem e ou trabalham. As vinculações dos estudantes do Curso com o campo encontram-se explicitados nos Quadros 19 e 20.

Quadro 19: Alunos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo que residem no campo

ESTUDANTES QUE MORAM NO CAMPO	Nº	%
Sim	97	72,9
Não	15	11,3
Não responderam	21	15,8
Total geral	133	100,0

Fonte: Dados da LEdoC de Teresina (2017).

Conforme dados do Quadro 19, 72,9% dos estudantes da LEdoC residem no campo. São jovens e adultos oriundos de diversos municípios da Região Centro-Norte do Estado do Piauí e 27,1% dos educandos não residem no campo. A evidência é que são pessoas que, mesmo morando na cidade, desenvolvem alguma atividade ligada à área do trabalho ou de movimentos sociais e que possuem relação com os interesses das populações camponesas. Contudo, salientamos que residir no campo é um dos fatores relevantes para que o Curso cumpra com os objetivos pelos quais foi definido, tendo em vista que a pretensão é formar professores com conhecimentos na área de atuação, “extremamente articulada ao domínio dos conhecimentos sobre as lógicas do funcionamento e da função social da escola e das relações que esta estabelece com a comunidade do seu entorno” (MOLINA, 2015, p. 153). Além disso, o que se propõe é uma formação em que os processos educativos sejam desenvolvidos, articulando a realidade específica das populações do campo, numa interface com os saberes da cultura camponesa e os conhecimentos específicos da formação. Para ser detentor desses saberes, é necessário pertencer ao contexto camponês.

Quadro 20: Estudantes do Curso de Licenciatura em Educação do Campo que trabalham no campo

ESTUDANTES QUE TRABALHAM NO CAMPO	Nº	%
Sim	82	61,7
Não	37	27,8
Não responderam	14	10,5
Total geral	133	100,0

Fonte: Dados da LEdoC de Teresina (2017).

De acordo com dados do Quadro 20, 61,7% dos educandos de Curso de Licenciatura em Educação do Campo já trabalham. Conforme dados expostos neste estudo, 27,9% trabalham como professores das escolas do campo, os demais trabalham como agricultores familiares ou como técnicos agrícolas. Em nossas observações, constatamos que os estudantes do curso ao desenvolverem algum tipo de trabalho, ampliam-se as possibilidades de enriquecimento e significação dos processos formativos, pois a diversidade de experiências imersas nas práticas educativas favorece a socialização de saberes da cultura camponesa, bem como dos diferentes modos e relações de trabalho vividas pelos sujeitos do campo em suas lutas cotidianas.

Também evidenciamos que as experiências obtidas como estudantes e professores de escolas do campo, como integrantes de movimentos sociais contribuem para que os processos educativos realizados na formação sejam problematizados e ressignificados. Nesse sentido, Caldart (2004) referenda que os movimentos sociais são importantes espaços de formação humana, pois carregam bandeiras da luta popular para que os diversos entes administrativos assumam a responsabilidade e o dever de garantir políticas públicas para os sujeitos do campo.

Ao dispor de um currículo organizado metodologicamente por alternância entre Tempo Universidade e Tempo Comunidade, a proposta curricular do Curso de Licenciatura em Educação do Campo respeita e valoriza os tempos/espços de trabalho dos educandos favorecendo a atuação destes na construção de conhecimentos necessários à sua formação como professores. As atividades desenvolvidas durante o Tempo Comunidade possibilitam a inserção e atuação dos licenciandos nos espaços escolares e nos tempos de produção da vida nas comunidades. Assim, a Pedagogia da Alternância é “uma alternativa metodológica de formação profissional para jovens, filhos de camponeses ou profissionais do campo que

perderam o interesse pelo ensino regular em razão do distanciamento entre vida e trabalho camponês” (UFPI, 2013, p. 19).

No que se refere às escolas frequentadas pelos educandos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo para a conclusão do Ensino Médio, observamos no Quadro 21, um perfil variado.

Quadro 21: Escolas frequentadas pelos estudantes do Curso de Licenciatura em Educação do Campo

ESCOLAS FREQUENTADAS PELOS ESTUDANTES DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO	Nº	%
Escola Pública-Ensino Médio tradicional	68	51,1
Escola Pública-Ensino Médio Profissionalizante	11	8,3
Escola Pública-Ensino Médio Profissionalizante Magistério (Escola Normal)	12	9,0
Escola privada- Ensino Médio tradicional	11	8,3
Escola privada - Ensino Profissionalizante	5	3,8
Escola filantrópica - regime de alternância (EFA)	25	18,8
Não respondeu	1	0,8
Total geral	133	100,0

Fonte: Dados da LEdoC de Teresina (2017).

Conforme dados do Quadro 21, mais da metade dos estudantes (51,51%) frequentaram o Ensino Médio tradicional em escolas públicas; 18,8% concluíram esse nível de ensino em Escolas Famílias Agrícolas – EFA cuja experiência com Educação do Campo foi uma das referências pedagógicas para organização da proposta da LEdoC; 17,3% finalizaram os estudos em escolas públicas profissionais, destes 9% cursaram o Curso Magistério, recebendo habilitação para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O percentual de estudantes que concluiu o Ensino Médio em instituições privadas foi de 12,1%, sendo 8,3% no Ensino Médio tradicional e 3,8% no Ensino Médio Profissionalizante.

De modo geral, observamos muitas reclamações, tanto de educandos quanto de educadores, sobre as dificuldades de aprendizagem do conteúdo das disciplinas, em razão da deficiência nos processos formativos nas etapas anteriores de escolarização (Ensino Fundamental e Ensino Médio). Dados de avaliações externas, como a Prova Brasil, vêm evidenciando que o desempenho médio dos estudantes das escolas do campo é inferior aos dos estudantes das escolas urbanas. Entretanto, é necessário destacar as diversas dificuldades que concorrem para reduzir o nível de aprendizagem dos alunos, entre elas, a ausência de

formação específica para professores do campo, a precária infraestrutura e condições de trabalho das escolas, o transporte escolar irregular, oferecimento de material didático inadequado à realidade no campo, entre outros. Nossa constatação é que existem profundas diferenças educacionais das populações que vivem no campo em relação às que vivem na cidade e estas desigualdades resultam da ineficiência das políticas educacionais disponibilizadas para este setor, ou da ausência dessas políticas.

O fato é que as experiências escolares anteriores são fatores que interferem na formação dos professores, seja por fornecer, ou não, a base necessária que subsidie condições para a continuidade dos estudos nas etapas posteriores, seja pelo fato de que “a formação dos professores começa com a aprendizagem do ofício de aluno e com a observação quotidiana do desempenho dos professores” (FORMOSINHO, 2009, p. 9). Dessa forma, a qualidade dos processos formativos vivenciados ao longo da vida estudantil, bem como a observação do desempenho docente pelos estudantes nas diferentes etapas da educação básica e superior são fatores que podem contribuir positiva ou negativamente para a formação profissional docente.

Nosso entendimento é que os problemas educacionais da escola do campo se fazem presentes também em termos da qualidade social da educação oferecida à população camponesa, tendo em vista que a maioria das escolas não considera a significância da abordagem metodológica e dos conhecimentos escolares trabalhados, prevalecendo a oferta de uma educação descontextualizada e que não valoriza os saberes da cultura camponesa como parte integrante do currículo escolar. Em se tratando do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, Caldart (2011, p. 152) “orienta que será muito importante que os novos docentes se assumam como sujeitos de sua formação e participem do esforço dos educadores do curso na construção do trabalho por área, especialmente os da sua área de habilitação para a docência”.

Com o objetivo de sanar estas dificuldades, os docentes do curso vêm desenvolvendo ações formativas por meio de projetos de extensão, atividades de monitoria, cursos a distância, entre outras atividades, que ampliam os tempos e espaços de formação objetivando a aprendizagem dos saberes disciplinares e pedagógicos. Ressaltamos que a participação dos licenciandos em Programas como o Programa de Iniciação à Docência (PIBIB) e Programa Residência Pedagógica que fortalece e amplia a qualidade dos processos de formação de professores em 2018, esses dois programas estão beneficiando 50 estudantes da LEdoC de Teresina.

Segundo o Projeto Político Pedagógico da LEdoC, o curso pretende oferecer aos licenciandos o conhecimento necessário ao entendimento da natureza, enfocando a Terra e o

Universo dentro de uma visão multidisciplinar. Além da aprendizagem dos conteúdos disciplinares, a preocupação deve ser também em oferecer aos educandos bases sólidas para entender o dinamismo do campo em seus aspectos históricos, culturais, econômicos e sociais, possibilitando o desenvolvimento do trabalho pedagógico comprometido com a oferta de qualidade às populações do campo.

Pretendemos, também, uma formação política realizada por meio de processos formativos críticos que discutam as contradições vividas na realidade e desenvolva nos licenciandos a capacidade de intervenção a partir da relação teoria e prática. Nesse cenário, a participação dos movimentos sociais nos processos formativos é apontada como um fator de fundamental importância. A esse respeito, comporta analisar os dados do Quadro 22, que trata sobre a participação dos estudantes da LEdoC em movimentos sociais organizados.

Quadro 22: Estudantes que participam de movimentos sociais organizados

ESTUDANTES QUE PARTICIPAM DE MOVIMENTOS SOCIAIS	Nº	%
Sim	39	29,3
Não	67	50,4
Não responderam	27	20,3
Total geral	133	100,0

Fonte: Dados da LEdoC de Teresina (2017).

Conforme dados do Quadro 22, apenas 29,3% dos estudantes do curso participam de movimentos sociais organizados, fato que pode comprometer a formação política dos mesmos. Segundo Molina (2015), considerando o fato de que a matriz formativa do Curso de Licenciatura em Educação do Campo propõe a formação de intelectuais orgânicos comprometidos com as lutas e com as transformações das condições de vida no campo faz-se necessário elevar o nível de consciência de classe dos educandos em formação. Sendo assim, a “parte fundamental deste processo, é não só o acesso ao conhecimento científico, mas principalmente, a participação nos próprios processos de luta da classe no campo” (2015, p. 156). Desse modo, nossa proposição é a vinculação concreta dos educandos com as lutas sociais e coletivas, pois a promoção de práticas educativas, críticas e emancipatórias passam, necessariamente, por vivências significativas nos processos de luta por justiça social, por educação de qualidade no e do campo, entre outras.

Figura 31: Evento de mobilização dos alunos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo



Fonte: Dados da pesquisadora (2017).

O Projeto Político Pedagógico do Curso afirma que sua elaboração ocorreu a partir das demandas advindas das necessidades das populações camponesas e construídas com a participação de diversos movimentos sociais, objetivando beneficiar assentados da Reforma Agrária do Estado do Piauí e a população pertencente aos diversos movimentos sociais representados pela Federação dos Trabalhadores e Trabalhadoras da Agricultura (FETAG), Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais Sem Terra (MST), Federação dos Trabalhadores e Trabalhadoras na Agricultura Familiar (FETRAF), Movimento dos Pequenos Agricultores e Cáritas.

Considerando o fato de que a LEdoC é resultado da luta dos movimentos sociais organizados e universidades, é preciso garantir a presença efetiva desses movimentos organizados nos processos decisórios e pedagógicos do curso, fazendo-se necessária vigilância constante sobre o cumprimento da proposta formativa definida para a LEdoC. Ressaltamos que a presença de integrantes dos movimentos sociais organizados, bem como de trabalhadores e trabalhadoras rurais, líderes comunitários, professores da Educação Básica formam um grupo bastante heterogêneo, cujas histórias e experiências de vida enriquecem e dão sentido aos processos formativos, ampliando as possibilidades de formação política como também de (re) elaboração de uma prática educativa permeada pelo compromisso político e com potencial para a construção de uma escola comprometida com a defesa dos direitos da população camponesa. Na acepção de Arroyo (2013), a diversidade de experiências

socioculturais, de concepções de mundo que chegam à escola atualmente é variada, e essa diversidade, rica em saberes e conhecimentos, pode (e deve) ser parte dos projetos educativos.

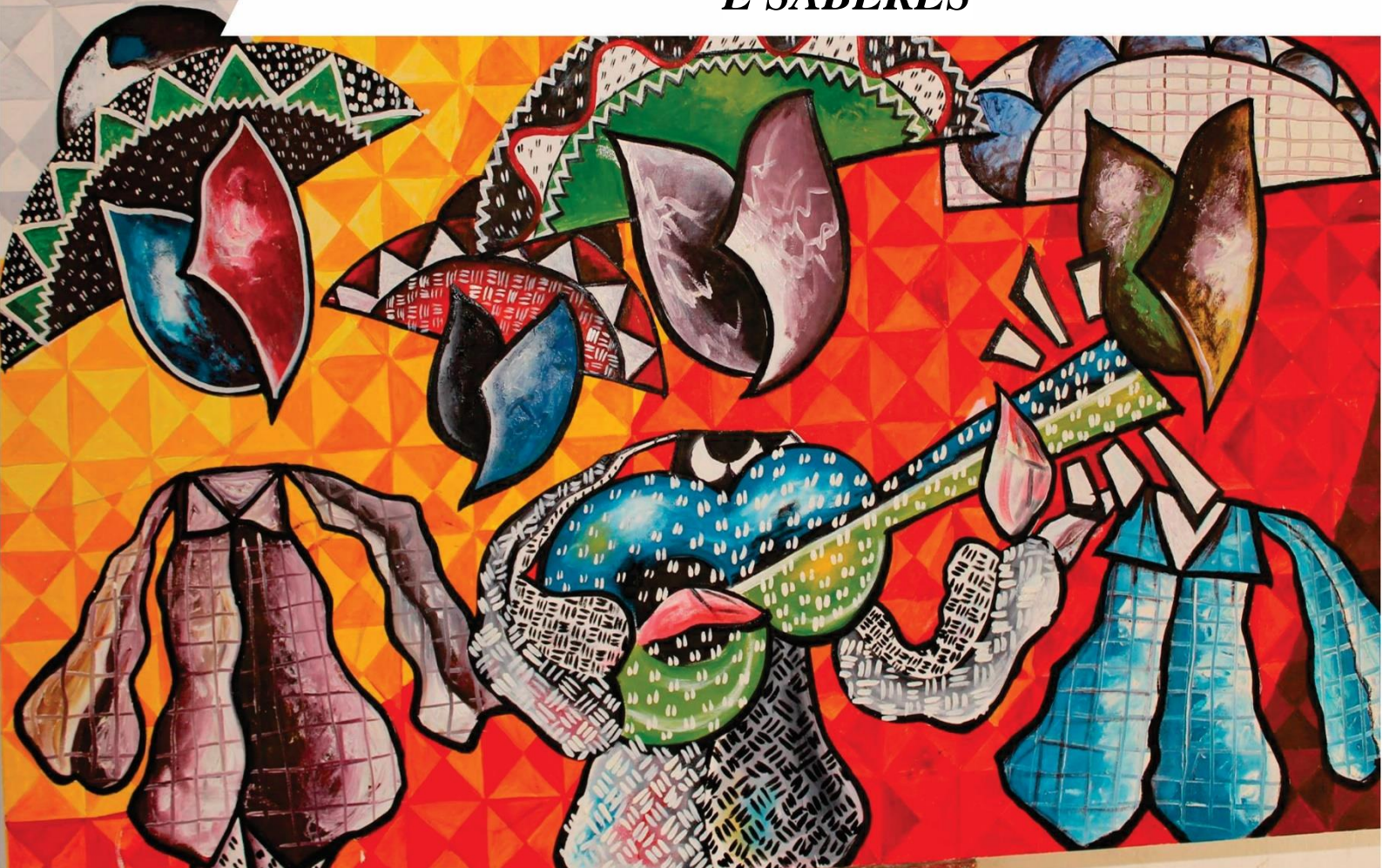
Não é o nosso propósito neste trabalho discutir se a formação do Curso de Licenciatura em Educação do Campo abarca todas as proposições definidas para o perfil do ingresso e do egresso do curso. O que percebemos, a partir de nossas observações, da análise do projeto político pedagógico do curso e na análise do conteúdo das rodas de conversas é que, por meio de seus processos formativos, é possível formar profissionais com reflexão crítica e capazes de desenvolver um trabalho significativo nos diferentes contextos das escolas do campo.

Outrossim, ressaltamos a relevância de que a formação inicial da LEdoC se volte, ainda mais, para a promoção da formação humanística de educadores comprometidos com as singularidades e peculiaridades da educação do campo com compromisso político para agir no enfrentamento das problemáticas no campo.

No próximo capítulo trataremos sobre a formação de professores, demonstrando as diferentes concepções políticas e pedagógicas que fundamentam as políticas e as propostas formativas, evidenciando conhecimentos, saberes e princípios que orientam a formação no Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Piauí, Campus de Teresina e sua contribuição para a mudança da prática educativa.

CAPÍTULO V

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: RACIONALIDADES, CONHECIMENTOS E SABERES



“O professor é como um maestro que rege uma orquestra. Da coordenação sintonizada com cada diferente instrumento, ele rege a música de todos. O maestro sabe e conhece o conteúdo das partituras de cada instrumento e o que cada um pode oferecer. A sintonia de cada um com o outro, a sintonia de cada um com o maestro, a sintonia de cada um com todos é o que possibilita a execução da peça pedagógica. Essa é a arte de reger as diferenças, socializando os saberes individuais na construção do conhecimento generalizável e para a construção do processo democrático. (FREIRE, 2013, p. 115).

Este capítulo, que compõe a terceira parte do referencial teórico da investigação, discute a formação de professores, enquanto política pública e processo de formação humana e profissional, demarcando a sua estreita relação com o delineamento da prática educativa pretendida ou com a mudança da prática desenvolvida. Sua construção atende ao seguinte objetivo da pesquisa: identificar concepções, conhecimentos, saberes e princípios que orientam a formação no Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Piauí, Campus de Teresina.

Nessa perspectiva, três temáticas ocupam lugar de destaque no texto. A primeira refere-se à formação de professores enquanto política pública, apresentando as diferentes compreensões do professor e seu papel no cenário das reformas. A segunda trata das racionalidades, conhecimentos, saberes e princípios que norteiam esse campo de conhecimento e ação, com ênfase no Curso de Licenciatura em Educação do Campo. E a terceira aborda as diferentes conceituações e caracterizações da prática educativa e fatores que contribuem para sua mudança, complementando com sínteses de diversas teorias que tratam a respeito dessa questão.

Sua construção discute dados produzidos por meio da análise documental do PPC/LEdoC/UFPI e da análise do conteúdo das rodas de conversa. As discussões que embasam as referidas etapas encontram-se apoiadas em estudiosos como: Saviani (1982, 1998), Pérez Gómez (2000), Formosinho (2009), Shiroma et al (2011), Contreras (2012), Libâneo (2012), Pimenta e Lima (2012), Veiga (2012), Vieira (2012), Freire (2013, 2014), Molina (2015), Molina e Hage (2015), entre outros.

5.1 As políticas de formação de professores e as reformas de ensino

As políticas voltadas para o eixo teórico formação de professores, a rigor, se apresentam como elementos-chave na implementação das reformas de ensino no cenário educacional brasileiro. Portanto, a análise das políticas de formação de professores carece de um olhar crítico sobre as principais reformas educacionais implantadas e implementadas neste século XXI, objetivando entender a relação dessas propostas com os interesses políticos, econômicos e sociais manifestados pelos governos brasileiros no cumprimento dessa finalidade.

Esta análise, entre outros aspectos, discorre sobre o papel estratégico da educação escolar nos projetos governamentais, executados via reformas de ensino concebidas como alternativas para alcançar o desenvolvimento econômico, social e cultural do país, tendo as

políticas de formação de professores como elemento-chave para sua implementação. Nesse sentido, “é estratégica a importância das políticas públicas de caráter social” (SHIROMA et al, 2011, p. 8), entre elas, “a educação” (grifo nosso) para o estado capitalista, seja pelas características que são próprias do caráter interventivo estatal, seja pela obrigação dos governos em atender as demandas educacionais reivindicadas por meio das lutas sociais em confronto.

Saviani (1998) destaca que diferentes racionalidades fundamentaram as políticas educacionais brasileiras ao longo da história. Refere que, na década de 30, os escolanovistas propunham a racionalidade científica na educação. Com o Estado Novo, imposto por Vargas em 1937, vimo-nos diante da racionalidade político-ideológica. Com a implantação da ditadura militar, passou a vigorar a racionalidade tecnocrática na educação. Com o advento da Nova República, no final da década de 80, as políticas educacionais anteparavam-se na racionalidade democrática.

Nas reformas educacionais implementadas a partir da década de 90, vigorava a racionalidade financeira, com preocupações de caráter empresarial sobre custo e excelência do produto. Isto posto, na sequência dessa discussão teórica, tratamos com mais detalhes a respeito da caracterização das três principais reformas de ensino, destacando a racionalidade que fundamenta suas políticas educacionais, com ênfase na formação de professores (SAVIANI, 1998).

A reforma de ensino implementada por Getúlio Vargas, na década de 30, desenvolveu-se sob a égide da necessidade de modernização do Brasil, por meio da estruturação de um Estado Nacional centralizador, antiliberal e intervencionista. Esse período caracterizou-se pelo desenvolvimento de diversos projetos de construção da nacionalidade, alguns modernizantes e outros reacionários, contudo, todos valorizavam o papel da educação para a construção desse novo projeto de sociedade (SHIROMA et al, 2011).

Naquela época, no cenário das políticas de formação de professores, duas propostas ocuparam lugar de destaque dessas disputas: o ruralismo pedagógico que defendia a formação específica para professores do campo, proposto por Alberto Torres, Silvio Romero, Belizário Pena e Sud Mennuci; e um projeto de formação generalista, proposto pelos Pioneiros da Educação Nova, ambos delineados a partir do ideário reformista defendido por intelectuais e políticos que ocupavam cargos públicos na época, a exemplo de Fernando de Azevedo, Almeida Júnior, Abgar Renault, Teixeira de Freitas e Lourenço Filho.

Ressaltamos que na década de 30, a formação de professores em cursos universitários já era uma perspectiva do Movimento dos Pioneiros pela Educação Nova, que almejava não somente a formação secundária, “geral”, mas um espírito pedagógico que se solidificaria na universidade. A respeito dessa questão, Azevedo (1932, p. 24) advogava que “todos os professores, de todos os graus, cuja preparação geral se adquirirá nos estabelecimentos de ensino secundário, devem, no entanto, formar o seu espírito pedagógico, conjuntamente, nos cursos universitários, em faculdades [...]”.

Conforme observamos, além da proposta de elevar a formação para o nível superior, contrapondo a realidade da época em que se oferecia apenas a formação secundária, o Movimento propunha, também, uma formação pedagógica que melhorasse a atuação dos professores. É importante observar que a formação profissional em nível superior para todos os professores do Brasil, com vistas a assegurar a formação integral do ser humano, por meio de uma educação pública e de qualidade, continua sendo objeto de discurso político na atualidade e não uma realidade em nosso país.

De modo semelhante, a defesa de uma formação que considere as especificidades do contexto camponês, pauta da década de 30, foi retomada a partir da década de 90 e, desde 2005, vem sendo implementada por políticas específicas como é o caso do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, embora com diferentes concepções a respeito da educação do campo, seus sujeitos, conforme destacamos no primeiro capítulo.

Outra reforma de ensino de grande impacto nas políticas de formação de professores ocorreu nas décadas de 60 e 70, em virtude do golpe militar de 1964. As ações desenvolvidas nesse período foram fortemente influenciadas pelas agências internacionais, sobretudo a Agency for International Development (AID), que preconizavam “a educação para a formação de capital humano, vínculo estreito entre a educação e o mercado de trabalho com o objetivo de acelerar o desenvolvimento econômico [...]” (SHIROMA et al, 2011, p. 209). Esse período caracterizou-se, também, pela repressão e controle político-ideológico da vida intelectual e artística do país e, ainda, pelo caráter tecnicista e economicista transportado para as políticas de formação de professores.

Em 1971, a educação brasileira viu-se diante de novo ordenamento legal, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (5692/71) publicada em 11 de agosto de 1971, durante o regime militar, pelo presidente Emílio Garrastazu Médici. Entre outras questões, esta Lei determinava a formação preferencial do professor para o ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, em habilitação específica no 2º grau e a formação preferencial do professor para o ensino de 1º e 2º grau em curso de nível superior ao nível de graduação (arts. 30 e 77).

Saviani (1982), ao tecer críticas sobre a formação de professores no âmbito da Lei 5692/71, afirma que, quando a formação deixou de ser ministrada em Escolas Normais e passou a ser uma habilitação profissional em nível de 2º grau, equiparada a tantas outras habilitações, o investimento governamental centrou-se na quantidade, em detrimento da qualidade, na adaptação em vez da autonomia, na formação profissional em detrimento da cultural geral.

No século XXI, diferentes políticas de formação disputam espaço nas agendas governamentais, conforme referendamos no primeiro capítulo, prevalecendo aquelas realizadas pela iniciativa privada, em que os estudos e proposições orientam a adaptação dos professores ao sistema educacional e não o desenvolvimento da reflexão crítica e autonomia para a realização das mudanças que devem ser feitas para que a educação pública com qualidade socialmente referenciada seja direito de todos.

No âmbito do ensino superior, por um lado, a reforma proposta pela Lei 5692/71, favoreceu a expansão da oferta pública de vagas, com a proliferação das universidades federais, inclusive a instalação da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Por outro lado, possibilitou a transferência de recursos públicos para instituições privadas de Ensino Superior, beneficiando indiscriminadamente o crescimento quantitativo de instituições de Ensino Superior no país (SHIROMA et al, 2011). Situação semelhante continua ocorrendo no Brasil em que programas como o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies) e Programa Universidade para Todos (Prouni) duas das principais vias de acesso dos setores das classes populares ao Ensino Superior e contribuem para a oferta da educação privada, ampliando o mercado educacional.

A reforma educacional desenvolvida no Brasil, na década de 90, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96, foi caracterizada pela ênfase na gestão da educação, no financiamento, no currículo, na avaliação e na formação e profissionalização dos professores. Essa reforma, segundo Libâneo (2012), teve como uma de suas marcas principais o abandono da exigência de democratização do acesso de todos à escola básica e da permanência nela, em nome da qualidade do ensino, aferida por critérios quantitativos, pelo descompromisso do Estado ao descentralizar as ações educativas para a atuação da comunidade, pela argumentação de que a esfera privada é detentora de maior eficiência, enfraquecendo os serviços públicos, levando à privatização desenfreada de serviços educacionais. Nesse cenário, a formação de professores é apontada como necessidade permanente dos profissionais da educação e como exigência do mercado competitivo em época de globalização econômica.

Ao tratar sobre essa reforma de ensino desenvolvida na década de 90, Vieira (2012) aponta três elementos centrais e seus impactos sobre as políticas de formação de professores. O primeiro refere-se ao processo de globalização, responsável pela redefinição de tempos e espaços, afetando todas as esferas da vida e da produção humana, impondo novas demandas educacionais para os sistemas de ensino e mais competências dos professores. O segundo diz respeito à redefinição das formas de organização do Estado, que passa a assumir uma posição de agente comercial do desenvolvimento, secundarizando responsabilidades fundamentais a outros setores, sob a alegação da incapacidade do setor público em responder a certas demandas, entre elas a educação. O terceiro trata sobre o fortalecimento do papel das agências internacionais, que por meio do financiamento de projetos educativos, via cooperação técnica, dão ênfase à formação de professores como uma questão fundamental na disseminação de ideias, exercendo influência direta sobre o perfil do profissional a ser formado, colocando em risco as necessidades locais em detrimento de interesses internacionais.

A análise dessas reformas deixa evidente que, com o objetivo de implementar essas mudanças na área da educação, o Estado propõe um arcabouço de ações legais, normativas e propositivas, estruturadas por via de políticas públicas voltadas para a formação docente, pois pelo valor atribuído a esse profissional, como um dos principais sujeitos capazes de provocar mudanças nos sistemas educativos, na cultura escolar e nos métodos de ensino, sua formação passou a ser considerada uma ação estratégica para o alcance dos objetivos almejados.

A exemplo dessa questão, em 2015, o Conselho Nacional de Educação instituiu a Resolução Nº 2/2015 que define diretrizes para a formação inicial de professores. Nesse documento, a formação de profissionais do magistério para a educação básica é considerada “indispensável para o projeto nacional da educação brasileira” [...] e a “concepção sobre conhecimento, educação e ensino é basilar para garantir o projeto da educação nacional” (BRASIL, 2015, p. 1).

Outrossim, a formação de professores é área de interesse não apenas do Estado, mas também de educadores, pesquisadores e movimentos sociais e sindicais. Sobre essa questão, Santos (2011) afirma que, de um lado, está o discurso oficial conclamando os docentes a assumirem responsabilidades com as novas propostas educacionais e a responderem por problemas advindos do fracasso do poder público na superação dos problemas econômicos e sociais do país. De outro lado, os projetos inovadores dos educadores progressistas, exigindo dos professores novas formas de atuação, em prol de uma educação inclusiva.

Segundo Veiga (2012), no âmbito do processo de formação dos professores no Brasil, tem-se privilegiado duas perspectivas. A primeira centrada nas Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (2001), elaborada a partir das

orientações da LDB (9394/96), cuja tendência é formar o tecnólogo. A segunda perspectiva, proposta pelos movimentos sociais, sindicais e acadêmicos, defende a formação do professor como agente social.

A formação do tecnólogo do ensino tem como caracterização o aspecto meramente técnico-profissional, ligado a um projeto de sociedade globalizada neoliberal cujo projeto político educacional, de abrangência internacional, está vinculado à educação e à produtividade, numa visão puramente economicista centrada no desenvolvimento de competências para o exercício técnico-profissional, baseada no saber fazer, tendo uma concepção utilitarista e fragmentada (VEIGA, 2012). A formação do agente social concebe a educação como uma prática social e um processo lógico de emancipação, fundamentada na construção dos domínios sólidos dos saberes da docência, práxi, na autonomia no contexto dessa formação, entendida como processo coletivo e solidário de busca e construção permanente, na reflexão crítica e problematizadora (VEIGA, 2012).

Predominantemente, as políticas de formação implementadas no Brasil possuem caracterização marcada pelo aligeiramento, emergência, fragmentação e, principalmente, são propostas homogêneas (únicas) aplicadas em contextos heterogêneos (diverso e para todo o país) cujas proposições, na maioria das vezes, não atendem às reais necessidades formativas dos educadores. Segundo Veiga (2012), a maioria dos programas encontra-se centrada na transmissão de conhecimentos, em que os formandos não participam da definição dos objetivos nem da explicitação dos conteúdos, apenas participam como meros consumidores/reprodutores de conhecimento.

A análise documental do Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo aponta que sua proposta fundamenta-se, predominantemente, na perspectiva do professor enquanto agente social, conforme registra, “além dos conteúdos curriculares presentes nas disciplinas específicas, a preocupação em oferecer a este acadêmico, bases sólidas para entender a dinamicidade do campo em seus aspectos históricos, culturais, econômicos e sociais” (UFPI, 2013, p. 26). Em outra passagem reforça que:

A formação de professores não deverá restringir-se apenas à preparação para a regência, devendo capacitar os futuros profissionais quanto: à participação no projeto educativo da escola, ao relacionamento com alunos e com a comunidade, às discussões sobre as temáticas relacionadas ao sistema educacional e à análise e compreensão de sua atuação (UFPI, 2013, p. 26).

Conforme observamos, o Curso de Licenciatura em Educação do Campo se apresenta como uma ação estratégica que busca assegurar a especificidade da formação na diversidade

sociocultural, do direito universal dos povos do campo à educação pública educacional socialmente referenciada. Seu projeto político pedagógico recomenda que os processos formativos se voltem para o delineamento de uma prática educativa cuja compreensão dos docentes seja ampla, capaz de entender os aspectos históricos, culturais, econômicos e sociais em que os educandos estão inseridos.

O fato é que, os estudos que tratam direta ou indiretamente das diferentes racionalidades políticas e econômicas que influenciam as propostas de formação de professores no Brasil (SAVIANI, 1998; SHIROMA et al, 2011; LIBÂNEO, 2012; VEIGA, 2012; VIEIRA, 2012), apontam que, para além dos interesses com a ampliação e qualidade da educação básica, o campo da formação de professores tem se constituído em um espaço propício para a conformação do perfil de um trabalhador requerido pelo Estado e ou pelos movimentos sociais organizados, conforme evidenciado nos parágrafos anteriores.

Em diferentes momentos da história, o Estado vem implementando reformas no sistema de ensino que concebem a formação de professores como um dos eixos fundamentais para as mudanças propostas, delegando aos docentes a responsabilidade central nesse processo, seja pelo desenvolvimento de práticas fundamentadas na racionalidade indicada, seja pela responsabilização dos mesmos pelo fracasso das políticas educacionais. Segundo Veiga (2012), a implementação dessas reformas não são acompanhadas por condições adequadas de trabalho, salários dignos, organização do magistério como categoria, entre outras ações, consideradas fundamentais para o exercício da profissão, dificultando a sua implementação, bem como os resultados almejados.

A questão é que, ao longo da história, muitos perfis de professores foram sendo delineados a partir da estreita relação entre a política educacional com os projetos político-econômicos definidos pelo Estado, de modo que é possível o reconhecimento de alguns modelos, como: sacerdote, técnico de ensino, operário da educação, militante político, professor pesquisador, professor reflexivo, entre outros. “A profissão de professor, como as demais, emerge em dado contexto e momento histórico, como resposta as necessidades que estão postas pela sociedade” (PIMENTA, 1997, p. 6).

Formosinho (2009), ao tratar sobre a formação de professores e a aprendizagem profissional afirma que, ao longo da história, várias concepções de professores foram disseminadas, entre as principais: *a missionária* que compreende a docência como um chamamento, missão, vocação e espírito de serviço; *a laboral* em que o professor é entendido como um trabalhador qualificado; *a romântica* cuja visão é de um artista que ensina uma arte; *a burocrática* que compreende o professor como um cumpridor de normas e dos

regulamentos em vigor; e *a militante* que o enxerga como um militante comprometido com as causas sociais.

Assim, no cenário atual, diferentes racionalidades de formação e de perfis de professores residem nas políticas públicas, nos sistemas de ensino em que o novo e o velho se misturam, reconfiguram-se em um processo de recriação, constante e infindável. Nesse contexto, o Curso de Licenciatura em Educação no Campo construído com a participação dos movimentos sociais organizados encontra-se em meio a um panorama de tensões, caracterizado pelas disputas entre sua matriz formativa progressista, cuja pretensão é de trabalhador qualificado, mas também de um militante social comprometido.

5.2 Diferentes racionalidades que permeiam a formação de professores

Conforme tratamos no item anterior, a partir da década de 90 ampliaram-se as políticas de formação de professores, concebidas como um dos principais eixos para promover mudanças nos sistemas de ensino, na concepção dos docentes, contribuindo para a ampliação do acesso à educação e para o desenvolvimento profissional dos professores. Esta crença parte do entendimento de que os professores são pessoas centrais para que os conhecimentos científicos continuem sendo socializados e desenvolvidos nas escolas e colocados a serviço dos interesses e necessidades sociais. Assim, à medida que as sociedades se modernizam, exigindo mais das instituições educativas e dos educadores, ampliam-se e diversificam-se as políticas de formação. Diante dessa afirmação interrogamos: que racionalidades fundamentam as propostas de formação de professores? Como as concepções sobre ser professor influenciam as políticas de formação? Que concepções e princípios orientam a formação no Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Piauí, Campus de Teresina?

Ao tratar sobre as diferentes racionalidades pedagógicas que fundamentam a formação de professores, Carvalho (2007) afirma que não é possível efetuar análise ampla dos processos sociais e sobretudo educacionais sem considerar as diferentes racionalidades projetadas pelas díspares teorias do campo da educação, uma vez que “constituem-se um esforço para a obtenção de alternativas curriculares e metodológicas voltadas para a formação de professores em suas diferentes dimensões profissionais.

Segundo García (1999), diferentes orientações conceituais permeiam o campo das estruturas e racionalidades sobre a formação de professores. Essas concepções variam em função das diferentes abordagens e paradigmas norteadores do currículo, da imagem do

professor e das perspectivas a respeito dos processos de formação. Elas também definem os processos de seleção, transmissão e produção do conhecimento, a escolha dos métodos e as estratégias utilizadas nos processos de formação.

Embora existam distintas formas para designar as racionalidades fundamentam as propostas de formação de professores, neste trabalho, fundamentamo-nos em Pérez Gómez (2000), que apresenta quatro perspectivas básicas, a saber: acadêmica, técnica, prática e reconstrução social. Passamos agora a analisar cada uma com o objetivo de evidenciar como as mesmas se apresentam no Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFPI de Teresina.

Com o propósito de melhor ilustrar a análise, apresentamos recortes textuais do PPC da LEdoC/UFPI, como epígrafes de cada item, para fundamentar a análise documental. Temos consciência de que, ao analisar esse documento, buscando evidências dessas perspectivas, corremos o risco de que esta análise não abarque o leque de possibilidades interpretativas, bem como os limites difusos e de difícil enquadramento a respeito das concepções de formação que fundamentam o projeto político pedagógico do referido curso.

5.2.1 Perspectiva acadêmica

[...] a par dos conteúdos específicos, buscar-se-á ampliar os conhecimentos oferecidos aos graduandos, especialmente, aqueles voltados à prática educacional, permitindo saberes necessários para a atuação nas áreas de Ciências da Natureza. (UFPI, 2013, p. 25).

A perspectiva acadêmica concebe a formação de professores como um processo de transmissão de conhecimentos científicos e culturais, cujo propósito é o domínio do saber científico pelo professor, conforme evidencia o epígrafe acima. Pérez Gómez (2000) afirma que existem dois enfoques relacionados a esta concepção de professor: **o enciclopédico** – visto como uma enciclopédia, um especialista das disciplinas que ministra, cuja competência é medida pelo acúmulo de conhecimentos disciplinares, dando pouca importância à formação didática e **o compreensivo** - entendido como intelectual com compreensão sobre a estrutura da matéria que ensina.

No âmbito do PPC da LEdoC/UFPI, o professor é concebido não como uma enciclopédia, mas como um intelectual que tem “conhecimento criativo dos princípios e dos fatos de sua disciplina, assim como dos procedimentos metodológicos em sua produção”

(UFPI, 2013, p. 355), remetendo, portanto, a algumas características da perspectiva acadêmica que concebe o professor como acadêmico compreensivo.

Ao tratar sob esta perspectiva, García (1999) afirma que, pelo caráter eminentemente científico do currículo da formação inicial, a ótica acadêmica ainda é predominante nos cursos de formação de professores. Concordamos com esse autor, visto que, durante a formação inicial, considerada como um campo de conhecimentos, verificações de teorias e práticas, embora alguns estudantes já desempenhem funções docentes, todos eles cumprem estudos e atividades pertinentes ao fluxo curricular correspondente ao curso escolhido, cujo caráter é acadêmico, o que não impede que os processos formativos mantenham articulação entre profissão, construção e apropriação do conhecimento científico pelo professor e destes com os saberes culturais dos estudantes.

Formosinho (2009, p. 76), ao tratar sobre a academização do ensino superior, considera como “uma invasão pela lógica acadêmica, de áreas e níveis de decisão que, numa atividade que tem por missão formar professores, se devem manter no âmbito da lógica profissional”, afirma que esta perspectiva promove nos futuros professores uma concepção de currículo como imposição de disciplinas, que ao serem trabalhadas de forma fragmentada não favorecem a interdisciplinaridade e o trabalho coletivo. Reforça que uma das consequências é o afastamento dos professores universitários das preocupações pragmáticas do contexto profissional e das dimensões profissionais no seu ensino, delegando esta tarefa apenas para os estudantes.

Apesar de muito criticada pelos pesquisadores da formação de professores, o rompimento com a lógica da academização do Ensino Superior não é um processo simples, tendo em vista que as estruturas curricular, administrativa e pedagógica da maioria das instituições de ensino encontram-se, histórica e culturalmente, organizadas a partir dessa perspectiva. Soma-se a isso o fato de os professores universitários terem sido formados, predominantemente, com base nessa perspectiva, compreendendo a formação docente como um conjunto de conhecimentos científicos que precisam ser trabalhados a priori.

Durante os diálogos nas rodas de conversa, por diversas vezes, os interlocutores desse estudo fizeram queixas a respeito do caráter academicista dos processos formativos, conforme afirma a PROF 03: *Em algumas disciplinas, as aulas ocorrem praticamente apenas na sala de aula, por meio de aula teórica e expositiva [...], o professor só quer saber de trabalhar o conhecimento da área, esse negócio de saber cultural é deixado totalmente de lado.* Segundo Formosinho (2009), o problema dessa perspectiva é que a academização não promove a

construção adequada da escola para todos (multicultural e inclusiva), acentuando o componente intelectual do desempenho, em detrimento das relacionais e morais.

Sobre a valorização dos diferentes saberes, Caldart (2005, p. 47) orienta que no exercício de sua prática, o professor não se considere como o único possuidor de conhecimentos. “Todos somos detentores de saberes e é preciso que o diálogo entre educadores e educandos permita a cada um ter consciência de seus saberes, além de ampliá-los e diversificá-los por meio da partilha e produção coletiva de novos saberes”.

Em âmbito do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, observamos que aulas de alguns professores universitários possuem enfoques predominantemente fundamentados na perspectiva acadêmica, caracterizada pela reprodução e apropriação de conhecimentos validados cientificamente pela academia, secundarizando as práticas educativas que favorecem a articulação e integração destes com os saberes da cultura camponesa e os saberes experienciais dos professores de escolas do campo. Contudo, as atividades desenvolvidas durante o Tempo Comunidade, em ambiente real do licenciando, contribuem para a sua formação como educador-pesquisador, realizando pesquisas e práticas pedagógicas, contemplando outras perspectivas de formação.

5.2.2 Perspectiva técnica

Os professores formados pelo Curso de Licenciatura em Educação no campo serão profissionais com competências e habilidades para dominar os conteúdos básicos que são objeto de ensino – aprendizagem no ensino fundamental e médio; dominar os métodos e técnicas pedagógicos que permitem a mediação do conhecimento para os diferentes níveis de ensino.(UFPI, 2013, p. 30)

Desenvolvida no final da década de 30, a perspectiva técnica é caracterizada por Pérez Gómez (2000, p. 356) como aquela em que “o ensino é concebido como uma ciência aplicada e o professor como um técnico que domina a aplicação do conhecimento científico”. Reforça que esta ótica fundamenta-se na concepção positivista de conhecimento e prática, propondo que o professor “aprenda conhecimentos de sua área e desenvolva competências para a sua aplicação na prática” (2000, p. 357). Nesse sentido, o modelo da racionalidade técnica compreende os processos de ensino como intervenção tecnológica, o professor como um técnico e a formação como treinamento para desenvolvimento de competências (GARCIA, 1999).

Contreras (2012) afirma que esta perspectiva relaciona-se com o domínio técnico demonstrado pelos professores na solução de problemas, ou seja, no conhecimento dos

procedimentos adequados de ensino e em sua aplicação inteligente. Segundo esse autor, o professor, como profissional técnico, compreende que sua ação consiste na aplicação de decisões técnicas. Ao reconhecer o problema diante do qual se encontra, ao ter claramente definidos os resultados que deve alcançar, ou quando tiver decidido qual é a dificuldade de aprendizagem de tal aluno ou grupo, seleciona entre o repertório disponível o tratamento que melhor se adapta à situação e o aplica.

Nessa perspectiva, o desenvolvimento de competências profissionais, conforme explicitações da epígrafe desse item, é considerada como uma questão central na formação de professores, tendo em vista que são as competências que viabilizam a aplicação do conhecimento e da técnica. Assim, o papel do professor é aprender o domínio das técnicas propostas pelos especialistas e a formação tem como objetivo treinar os docentes para o uso das mesmas (PÉREZ GÓMEZ, 2000). Conforme destacamos no item anterior, a partir da década de 90 ressurgem propostas hegemônicas de formação de professores fundamentadas no desenvolvimento de competências, a título de ilustração, mesmo em se tratando de um curso com proposta contra-hegemônica, o PPC da LEdoC/UFPI faz referência a competências e habilidades previstas para os ingressos do curso.

Contudo, a proposta do curso de Licenciatura em Educação do Campo contrapõe-se à racionalidade técnica, que considera os professores como meros executores de decisões alheias. Assim como se distancia dessa perspectiva por não contemplar uma relação de subordinação entre professores e pedagogos, não supervalorizar o conhecimento especializado, tendo em vista que o currículo do curso se organiza por área de conhecimento e, principalmente, por considerar os professores protagonistas de seu processo de formação e exercício da docência, com capacidades para tomar decisões e intervir no ambiente em que atuam, seja a escola, seja a comunidade.

Pérez Gómez (2000, p. 359-360) afirma que a perspectiva técnica é limitada, tendo em vista que “supõe uma crítica da cega ação empírica. Ao propor a utilização do conhecimento do método científico na análise da prática e na derivação de regras que normatizam e regulam a intervenção do professor/a”. Segundo esse autor, os problemas da prática social não podem ser reduzidos a questões meramente instrumentais, nas quais a tarefa docente fica limitada à escolha e aplicação das técnicas. Como vemos, trata-se de uma realidade complexa, imprevista, demandando dos professores conhecimentos e saberes práticos.

A respeito da importância de os professores necessitarem de um leque de conhecimentos e saberes, bem como sensibilidade, e olhar reflexivo crítico sobre a

metodologia, que adotam este aspecto mencionado, por diversas vezes pelos interlocutores deste estudo, conforme referem em suas narrativas:

Tem professores que ministram a mesma disciplina e, em todos os blocos, mais de 70% dos alunos sempre ficam reprovados e mesmo assim, ainda não são capazes de refletir sobre a prática, de mudar a metodologia, só faz as coisas do mesmo jeito, até os slides são os mesmos (PROF01).

O pior é que alguns professores não possuem sensibilidade de ver um aluno com dificuldade, saber que ele já repetiu a sua disciplina por duas vezes e não foi aprovado e mesmo assim continuar com a mesma metodologia, insistindo que os alunos decorem fórmulas e conteúdos. (PROF 03).

Duas questões chamam a atenção nos diálogos dos interlocutores, a primeira refere-se à falta de uma prática reflexiva por alguns professores da LEdoC, bem como, de interesse e comprometimento em realizar intervenções diante de situações de fracasso. A segunda diz respeito à repetição dos procedimentos metodológicos e aplicação das mesmas técnicas, mesmo quando estas não se mostram satisfatórias para o processo de aprendizagem. No conjunto, tratam-se de práticas educativas ancoradas numa perspectiva tradicional, que segundo Libâneo (1989), não se preocupam com os processos de aprendizagem, mas com o resultado e produto desejado, cobrando dos alunos a capacidade de assimilação por meio da aprendizagem receptiva, exigindo que estes atinjam, pelo próprio esforço, sua plena realização pessoal. Acrescenta que a prática tradicional é caracterizada por um ensino de caráter verbalista, autoritário e inibidor da participação do aluno, na qual os conteúdos são trabalhados de forma descontextualizada.

Ao contrário disso, a Educação do Campo fundamenta suas práticas nas teorias críticas que defendem que a educação pode se tornar um instrumento de discriminação social, na medida em que reforça e legitima a marginalização cultural escolar. São teorias que propõem que a escola seja um espaço socializador dos conhecimentos e saberes universais e locais, de articulação entre o ato político e o ato pedagógico, trabalhando conteúdos culturais e universais que são incorporados pela humanidade frente à realidade social (SAVIANI, 1997).

Segundo Soares e Cunha (2010), a ampliação das matrículas no ensino superior possibilitou o acesso de categorias menos representativas, a exemplo de minorias étnicas e estudantes de famílias de baixa renda ou de áreas rurais, esse fato traz ao ensino superior novos desafios, dentre estes, o fato de o docente deixar de ser o porta-voz, inquestionável, do saber assumido historicamente por meio dos métodos tradicionais de ensino, para assumir o papel de mediador entre a compreensão cultural dos estudantes e as informações disponíveis.

Não obstante as limitações enfatizadas, a orientação é não proceder a uma recusa generalizada da perspectiva técnica e de sua utilização na prática educativa, vista que, o trabalho docente demanda domínio dos conteúdos básicos e de métodos e técnicas pedagógicos que permitem a mediação do conhecimento para os diferentes níveis de ensino, conforme enfatiza o projeto político pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo.

5.2.3 Perspectiva prática

[...] Oferecer condições metodológicas e práticas para que os educadores em formação possam tornar-se agentes efetivos na construção e reflexão dos projetos pedagógicos das escolas do e no campo onde atuam (UFPI, 2013, p. 27).

Na perspectiva prática, o ensino é entendido como uma “atividade complexa, desenvolvida em cenários singulares, claramente determinados pelo contexto” (PÉREZ GÓMEZ, 2000, p. 365). Segundo este pesquisador, essa perspectiva possui dois enfoques: o **tradicional** e o que trata **da prática reflexiva**. O **enfoque tradicional** se apresenta vivo e exerce notável influência no pensamento comum da sociedade e no pensamento dos próprios professores, considerando que aprendem por meio de um processo de tentativas e erros, no qual se organiza a sabedoria profissional, transmitida de geração a geração. Esse autor assegura que os conhecimentos da prática estão saturados de senso comum, impregnados dos vícios e obstáculos epistemológicos, do saber de opinião e da ideologia dominante de caráter conservador.

Considerando as proposições de Pérez Gómez (2000), o desafio que está posto para os professores das escolas do campo, que participam da LEdoC, é o de identificar e refletir sobre os saberes que compõem suas práticas educativas, verificando as teorias que as fundamentam, bem como os vícios e concepções ideológicas conservadoras, sendo estes um dos primeiros passos para a mudança da prática educativa, uma vez que, as concepções sobre ser professor influenciam as políticas de formação, conforme referendamos nos primeiros parágrafos desse capítulo.

Formosinho (2009) nos diz que a formação de professores é um processo por meio do qual se realiza a promoção da aprendizagem dos saberes profissionais inerentes ao desempenho docente. Assevera que a aprendizagem dessa profissão não se faz apenas nos processos de formação inicial e continuada, mas, também, por meio das experiências como

estudantes, na observação cotidiana do desempenho dos professores na educação básica e superior, nas experiências de educação formal e não formal, fato que diferencia a aprendizagem da docência das demais profissões.

Sobre a valorização prática e dos saberes da experiência nos processos de formação os professores afirmam que:

[...] Aí o professor disse assim: o que você precisam aprender é como ensinar os alunos de vocês de uma forma clara, sucinta e prática, para que momento que estiverem ministrando as aulas saberem colocar tudo isso em prática (PROF 01).

No meu ponto de vista todos os professores deveriam aproveitar melhor os conhecimentos e saberes da prática que já dispomos. No entanto, só nas disciplinas pedagógicas é que temos mais espaço para colocar em prática em saberes (PROF 02).

Nós valorizamos mesmos são as aulas práticas, pois elas fortalecem o nosso aprendizado para atuação nas escolas do campo (PROF 03).

Quando há essa abertura, a exposição desses saberes da prática geram diálogo, novos aprendizados para todos. Uma coisa que pertencia apenas a prática de uma professora, passa a se tornar uma aprendizagem coletiva (PROF 04).

Conforme observamos, os saberes da prática e os conhecimentos trabalhados por meio da relação teoria e prática são bastante valorizados pelos professores. Dessa forma, os processos formativos precisam considerar quais saberes da prática esses profissionais já possuem, que teorias fundamentam seus saberes, como dialogam com as proposições teóricas do curso num processo de reflexão crítica, para que os docentes tenham consciências acerca de suas práticas, bem como das relações de poder que envolvem as mesmas. É nesse sentido que a perspectiva reflexiva da prática se apresenta como uma alternativa, na condição ora considerada.

Na perspectiva prática, o professor é visto como um artesão, artista ou profissional e sua formação tem como eixo a aprendizagem “da prática, para a prática e a partir da prática”. Conforme García (1999, p. 39), essa perspectiva também é muito presente na formação inicial de professores e “o modelo de aprendizagem associado a esta orientação é o da aprendizagem pela experiência e observação”. Ao tratar sobre os saberes da prática, Tardif (2011) afirma que o saber dos professores é plural e temporal, uma vez que é adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional, ou seja, ensinar supõe aprender a ensinar, aprender progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente através da experiência profissional e pessoal do professor.

O **enfoque reflexivo**, ilustrado na epígrafe deste item, contrapõe-se à racionalidade técnica e expressa o desejo de superar “a relação linear e mecânica entre o conhecimento científico técnico e a prática na aula”. Essa perspectiva parte do princípio de que, por se tratar de uma atividade social e complexa, os professores enfrentam problemas de natureza prática, de natureza incerta, problemas imprevisíveis que não são resolvidos com o emprego dos procedimentos técnicos, demandando dos mesmos atitude criativa e reflexiva (PÉREZ GÓMEZ, 2000, p. 364).

Para Dewey (1979), a formação está diretamente ligada à ação reflexiva dos professores sendo necessário três atitudes para que ela ocorra. A primeira diz respeito à abertura de espírito e à disposição do docente para relacionar o ensino com valores e atitudes que levem o aluno a exercer a posição de cidadão, participando das discussões e decisões na sua escola. A segunda atitude refere-se à capacidade de questionar a prática, refletindo sobre a responsabilidade pessoal, acadêmica, social e política. E a terceira refere-se à sinceridade em fazer do ensino a sua própria reflexão, isto é, estar aberto a diferentes opiniões, ser responsável e sincero em suas atitudes em sala de aula, conforme explicita a PROF. 03 em sua fala:

Com minha participação na LEdoC houve algumas mudanças. Agora eu procuro sempre pensar como eu fazia antes e como eu devo fazer agora. [...] Aí eu fiquei pensando..., mas eu não posso ficar fazendo as mesmas coisas por repetidas vezes; eu estou reconstruindo o que eu já sabia (se referindo a sua prática educativa como professora) (PROF. 03).

A respeito da reflexão sobre a prática, Donald Schön (1983) afirma que é um processo que ocorre antes e depois da ação e, em certa medida, durante a ação, pois os práticos têm conversas reflexivas com as situações que estão a praticar, enquadrando e resolvendo problemas em foco. Ao referenciar a prática reflexiva pedagógica, o PPC da LEdoC/UFPI enfatiza que é importante “o olhar crítico e reflexivo sobre a própria prática para possíveis ressignificações e reestruturações das propostas, contribuindo para a existência de um ambiente cooperativo, em que se possam aperfeiçoar as práticas educacionais” (UFPI, 2013, p. 78).

Zeichner (1993) rejeita as abordagens de cima para baixo das reformas educativas, nas quais os professores aplicam passivamente planos desenvolvidos por outros atores sociais, institucionais e ou políticos. Na perspectiva desse autor, os professores são práticos reflexivos que desempenham importantes papéis na definição das orientações das reformas educativas e

na produção de conhecimentos sobre o ensino, graças a um trabalho de reflexão na e sobre a sua própria experiência.

Dizemos, então, que o autor inova em relação aos anteriores, na medida em que propõe a reflexividade crítica, enfatizando que o processo de ensino e aprendizagem se estende a todos os espaços de atuação do professor e que a emancipação deve ser inerente aos processos de formação, uma vez que, além da necessária relação entre teoria e prática, aprimoradas pela reflexão, é necessário considerar as condições sociais que envolvem professor e aluno, bem como promover uma reflexão da prática que, no lugar de ser individual, se revela contextualizada (ZEICHNER, 1993).

Em se tratando dos interlocutores do presente estudo, professores de escolas do campo que são docentes e formandos ao mesmo tempo, inseridos em um processo de estudos teóricos e vivências profissionais, as oportunidades de reflexão sobre a prática e o contexto social camponês são as mais diversas. Nesse cenário, marcado pela diversidade de práticas e modelos de professores (academicistas, técnicos, práticos, reflexivos, críticos, militantes), os licenciandos têm a oportunidade de conhecer e refletir sobre os diferentes perfis profissionais, sobre o seu perfil inclusive, adotando atitudes de empatia ou aversão, que podem interferir em aspectos da prática educativa que desenvolvem.

Ao adotarmos o princípio da reflexão crítica como relevante aspecto para a mudança da prática educativa de professores, consideramos as proposições de Freire (2014, p. 52) ao referir que a práxis é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da condição opressor-oprimido”. Dessa forma, entendemos que a mudança implica processo de reflexão intensa sobre a sociedade e o fazer humano em diferentes dimensões, considerando, ainda, suas implicações pessoais e sociais.

O princípio da reflexão crítica é basilar para a formação dos professores, seja por proporcionar mudanças de âmbito pessoal que refletem no ambiente de trabalho e atuação comunitária, seja por tornar o professor um profissional mais consciente e com capacidade de intervir diante das demandas escolares e sociais mais amplas.

5.2.4 Perspectiva de reconstrução social

[...] um processo de formação participativa de educadores da reforma agrária para que estes possam desenvolver estratégias pedagógicas que visem à formação de sujeitos humanos autônomos e criativos capazes de produzir soluções para questões inerentes à sua realidade.(UFPI, 2013, p. 27)

A perspectiva de reconstrução social, conforme explicitação da epígrafe, congrega posições teóricas que concebem o ensino como uma atividade crítica, uma prática social de caráter ético que se contrapõe à visão tradicional, técnica ou prática. Nesse enfoque, o professor é visto como um profissional crítico que reflete sobre a prática, mas que também tece reflexões sobre o contexto social em que a escola está inserida (PÉREZ GÓMEZ, 2000). Pelo histórico, proposições curriculares, bases teóricas e epistemológicas que orientam esta perspectiva, encontramos nela fundamentos epistemológicos mais representativos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, conforme revelam fragmentos do PPC da LEdoC/UFPI:

O profissional comprometido com a educação deve sempre preocupar-se em formar seu aluno a partir de uma visão crítica da sociedade, dando-lhe a oportunidade de expressar suas ideias, tornando-o um cidadão ativo e participante na vida social, cultural e política do seu povo. Agindo assim, o professor colocará em prática sua função política, exercendo sua mais importante atividade profissional – a mediação entre o aluno e a sociedade, seus conteúdos e especificidades. (UFPI, 2013, p. 78).

Conforme proposições destacadas no PPC da LEdoC, a perspectiva de reconstrução social possui estreita relação com a teoria crítica aplicada ao currículo e ao ensino, sendo objetivo da formação desenvolver a capacidade crítica dos formandos para análise do contexto social que rodeia os processos de ensino e aprendizagem (GARCÍA, 1999). Nesse sentido, faz-se necessário que o currículo da formação ultrapasse os pressupostos da racionalidade técnica e contribua para uma epistemologia da prática educativa crítica e transformadora, cuja ação exceda os muros das escolas, enxergando, criticando e encabeçando proposições com vistas à superação das contradições sociais, conforme reflexão da interlocutora:

A realidade é dinâmica da sociedade e o curso me ajudou bastante a entender isso, que a nossa realidade não precisa continuar sendo o que ela é hoje, mas que ela pode ser mudada, dependendo da nossa forma de agir. A escola do campo é muito importante; ela deve atender aos anseios dos alunos. Ela deve ser inclusiva e acolhedora, voltada para as necessidades dos alunos (PROF. 04).

A prática educativa do professor crítico e reflexivo não contempla pretensões apenas educativas, mas se desdobra para a compreensão e transformação das desigualdades sociais, das injustiças que vitimam educandos e educadores (CONTRERAS, 2012). Segundo esse autor, é essa fraqueza ou insuficiência de argumentação do profissional reflexivo que conduz à busca de uma concepção que, sem renunciar à pretensão reflexiva (uma prática consciente e

deliberativa, guiada pela busca da coerência pessoal entre as atuações e convicções), considere as preocupações que devem servir de orientação para a reflexão do professor.

Giroux (1997), ao tratar sobre o intelectual crítico, propõe que os professores sejam formados para conhecer a natureza da dominação ideológica, de modo a reconhecerem as condições históricas em que vivem os sujeitos escolares, o meio no qual estão inseridos, bem como as forças contemporâneas que mantêm as condições de desigualdade social das quais estudantes e professores são vítimas. Propõe, ainda, que os professores se assumam como intelectuais que trabalham no interesse de uma visão de emancipação e que, para concretizá-la, segundo o autor, é necessário que sejam protagonistas na definição de políticas de formação e que tenham como elemento central um projeto político mais amplo, coordenado por educadores intelectuais críticos, dispostos a desempenharem um papel central na luta por democracia e justiça social.

Trata-se da racionalidade emancipatória, caracterizada por Giroux (1997) como condição que investe na prática da reflexão e da autorreflexão de forma consciente e crítica, como ação social educativa que objetiva criar condições sociopolíticas e culturais para que os professores identifiquem as relações lineares e exploratórias das quais discente e docentes são vítimas. A perspectiva sociopolítica da racionalidade emancipatória fortalece o processo educativo em sua finalidade de contribuir para emancipação.

Nesse sentido, Molina e Hage (2015) afirmam que a Licenciatura em Educação do Campo precisa oportunizar aos educadores conhecimentos e experiências por meio dos quais podem superar a visão restrita dos limites e potenciais de sua ação, planejando e implementando a partir de um contexto mais amplo que envolve os processos sociais, econômicos, políticos e culturais envolvidos na relação escola-comunidade e nação.

Na perspectiva de construção social, prevalece o princípio da reflexão crítica. Entendemos que, ao contemplá-lo, a formação contribui para uma prática intelectual crítica, capaz de interpretar os problemas e experiências da vida diária, desenvolvendo uma compreensão sobre o que ocorre no ensino e fora dele, tornando os professores mais sensíveis ao que ocorre na sociedade e, notadamente, na vida dos sujeitos.

Apesar disso, Formosinho (2009, p. 31) alerta-nos acerca da frequência de um determinado modelo de formação que “não é decisivo para a construção pessoal de uma definição de professor, pois, tal construção é mediada também pelos valores e personalidade de cada um, pela socialização ocupacional, pelas experiências de vida”. Contudo, a frequência de uma perspectiva de formação e prática amplia as possibilidades de fomentar uma definição pessoal mais profissional de professor.

A análise das diferentes perspectivas que fundamentam a formação e a prática educativa de professores possibilita perceber a complexidade do ser professor e a necessidade de que esse profissional adquira/desenvolva um leque de conhecimentos e saberes necessários ao exercício de sua profissão, assegurando a efetividade e qualidade social da ação educativa. Na consideração deste aspecto, Rios (2011) refere que um educador que disponha de conhecimentos, saberes e compromisso profissional e social para atuar na construção de uma sociedade justa, democrática, na qual o saber e o poder tenham equivalência, precisa apropriar-se, também, de conhecimentos técnicos, práticos, políticos, estéticos e éticos necessários ao exercício da profissão do professor.

De forma semelhante, a Resolução Nº 2/2015 que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior afirma que “no exercício da docência, a ação do profissional do magistério da educação básica é permeada por dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas por meio de sólida formação, envolvendo o domínio e manejo de conteúdos e metodologias [...]” (BRASIL, 2015, p. 1). A propósito, questionamos: é interesse do Estado o desenvolvimento de políticas educacionais fundamentadas na perspectiva de reconstrução social, objetivando a mudança estrutural da sociedade e o rompimento com o modelo de desenvolvimento econômico? Como os intelectuais críticos, ávidos por processos formativos contra-hegemônicos, atuam em arranjos administrativos burocráticos, coloniais e neoliberais? É possível formar professores com propósitos amplos e complexos sem deixar de lado as dimensões básicas da docência?

Este é, ao nosso ver, o desafio que está posto, não apenas para a Licenciatura em Educação do Campo, mas também para todas as políticas de formação de professores – o desenvolvimento de processos formativos que proporcionem o domínio dos conhecimentos da área que ensina e da metodologia para ensinar, assegurando que a formação seja fundamentada em princípios como reflexão, criticidade, de modo que o educador reflita e se conscientize que a sua responsabilidade é com o educando e a comunidade na qual ele está inserido.

Uma vez analisadas as diferentes perspectivas, parece-nos necessário explicitar nosso conceito de formação de professores, assim delineado: processo de formação humana e profissional objetivando a aprendizagem de conhecimentos e saberes teóricos e práticos do campo educacional, fundamentados pelo exercício da ética e do compromisso político por justiça social, trabalhados em estreita relação com os saberes culturais dos alunos e de suas comunidades.

5.3 Conhecimentos da formação de professores

No Século XXI, a formação de professores vem se constituindo como um campo de produção de conhecimentos, de saberes e como política educacional cuja intencionalidade precisa avançar de modo a interferir na realidade educacional. Ao promover a socialização, produção de conhecimentos e saberes pedagógicos da área profissional, contextualizados a partir da realidade na qual os professores atuam (ou irão atuar), a formação contribui para a preparação de um profissional com capacidade para promover mudanças na sala de aula, na escola e, conseqüentemente, no contexto social no qual está inserido.

A formação de professores desenvolve-se por meio de um conjunto de conhecimentos gerais e específicos, cujo propósito é a preparação de um profissional com capacidade para compreender contextos históricos, sociais, culturais e educacionais nos quais se desenvolve ou se desenvolverá sua prática educativa, clareando as diferentes racionalidades que fundamentam os saberes dos formadores e os seus também, assim como para compreensão de seu papel como educador de pessoas que atuarão na manutenção ou transformação da realidade.

Assim considerado, a formação docente possui dimensões política e social, de modo que pode atuar tanto na formação de profissionais, cuja prática educativa promova atitudes e comportamentos que favoreçam a construção da realidade desejada para o presente e para o futuro, quanto para manutenção e reprodução das atuais estruturas sociais, políticas e econômicas. Os professores podem ser conscientes ou não da contribuição que advém de sua prática educativa no que se refere ao perfil de ser humano formado e sua relação com modelo almejado de sociedade, o fato é que quanto mais consciente e intencionado estiver, mais e melhores resultados alcançará por meio dessa formação.

Os conhecimentos da formação e os saberes da prática docente vêm sendo tema de estudos realizados no Brasil e em outros países. A exemplo, destacamos as pesquisas de Tardif (2011), Pimenta (2012), Freire (2013), Oliveira (2013), Brito e Melo (2016), entre outros. Desse modo, questionamos: conhecimentos e saberes são a mesma coisa? Quais conhecimentos devem ser contemplados pelo currículo da formação? Que saberes são necessários para os professores das escolas do campo?

Oliveira (2013, p. 43) refere que a diferença entre saberes e conhecimentos vem sendo compreendida de formas distintas, “para alguns autores o conhecimento é colocado como sendo a soma de experiências e o saber como algo erudito, o fazer ciência, para outros a concepção é inversa, ou seja, conhecimento é saber científico e o saber está ligado com a intuição e a realidade sensível”. Fundamentadas em Freire (2013), compreendemos que no

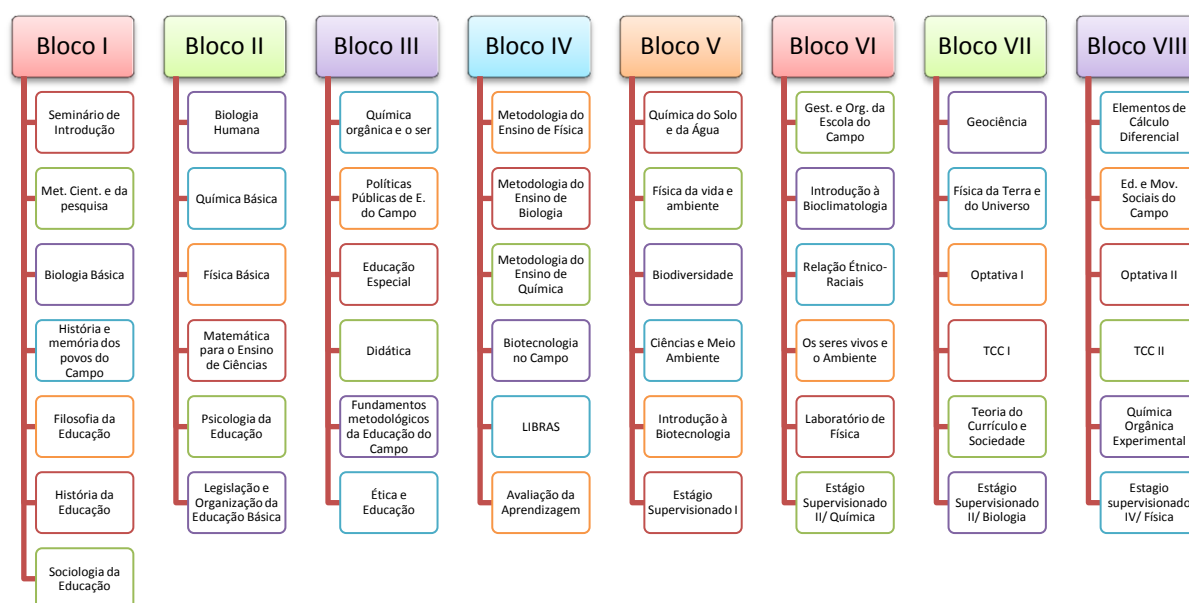
âmbito da formação e da docência o saber é mais amplo que o conhecimento, pois abrange três dimensões da profissão: o conhecimento prático e ou teórico, a reflexão e o agir. Para esse autor, o saber está relacionado com a prática, a vivência dos estudantes, sendo que conhecimento significa teoria, construção, o que já foi produzido por razões ontológicas, epistemológicas e políticas.

Conforme explicitamos na introdução desse relatório, ao tratar sobre os conhecimentos específicos da formação de professores, Pimenta (2012) afirma que estes se encontram configurados em quatro grandes conjuntos a saber: (1) Conteúdo das diversas áreas do saber e do ensino; (2) Conteúdos didáticos pedagógicos; (3) Conteúdos relacionados ao campo teórico da educação; (4) Conteúdos ligados à explicitação do sentido da existência humana individual, com sensibilidade pessoal e social.

Os conhecimentos específicos da formação, englobam conteúdos das diversas áreas do saber e do ensino, conhecimentos didáticos e pedagógicos e os ligados à explicitação do sentido da existência humana e individual. São socializados e produzidos a partir da relação que se estabelece entre o licenciando e o objeto (formação), compondo-se de informações, de fatos, de conceitos, de princípios, da aplicação, das interpretações e das análises realizadas ao longo do processo formativo.

No Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFPI de Teresina, o conjunto de conhecimentos específicos da formação é desenvolvido por meio de disciplinas, organizadas em um fluxograma, conforme Figura 32.

Figura 32: Fluxograma do Curso



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir do PPC (2013).

Conforme Figura 32, o Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFPI de Teresina dispõe de um conjunto de disciplinas com conhecimentos da área das Ciências da Natureza, das Ciências Humanas, outras relacionadas aos conhecimentos didáticos e pedagógicos e do campo teórico da Educação e algumas com conhecimentos específicos da Educação do Campo. Além disso, o fluxograma contempla conhecimentos e saberes relacionados ao campo da pesquisa e da prática docente. Segundo o PPC da LEdoC/UFPI, “existem disciplinas voltadas para ciências da natureza com foco na realidade camponesa, para que se evidencie o modo de viver do povo do campo, [...], além de um eixo de disciplinas de formação básica em Sociologia, História, Filosofia e Educação” (UFPI, 2013, p. 31). A análise do fluxo de disciplina evidencia, ainda:

a) Ausência, nos blocos, de eixos estruturantes ou temas que promovam a interdisciplinaridade entre as diferentes disciplinas do currículo e a relação teoria e prática no Tempo Comunidade e Tempo Universidade;

b) Embora existam dificuldades relacionadas ao domínio da leitura, interpretação e produção de textos científicos pelos licenciandos, o fluxo não contempla disciplinas que trabalhem, especificamente, estes conhecimentos;

c) A distribuição das disciplinas nos blocos não favorece o diálogo interdisciplinar, exceto o bloco IV que contempla as metodologias e avaliação da aprendizagem;

d) O bloco V concentra, predominantemente, as disciplinas da área de Ciências da Natureza, dificultando a aprendizagem dos alunos;

e) Apesar de dispor de quatro disciplinas relacionadas ao estágio curricular, a gestão de processos educativos e comunitários, bem como, a Educação de Jovens e Adultos não foi contemplada, prevalecendo a aprendizagem disciplinar da docência. Na verdade, o fluxo orienta o estágio de uma disciplina de cada vez;

f) Embora a pesquisa seja um dos princípios da formação, o fluxo contempla apenas uma disciplina relacionada à aprendizagem de aspectos teóricos (Metodologia Científica). As demais são direcionadas para a elaboração do trabalho de conclusão de curso, no TCC I (projeto de pesquisa) e TCC II (pesquisa);

g) Ainda que a proposta seja trabalhar a área do conhecimento das Ciências da Natureza, abarcando conhecimentos da Biologia, Química e Física, o fluxo demonstra a predominância de Biologia, que contempla dez disciplinas. A área de Física é trabalhada em sete disciplinas, e a de Química em cinco disciplinas.

Este último aspecto foi bastante abordado e discutido durante as rodas de conversas, conforme referem os interlocutores em suas narrativas:

Ontem quando eu conclui uma aula de estágio supervisionado, me interroguei: - Meu Deus, como eu vou dizer que sou uma professora de Física? Ministrando uma aula de Física? eu não me sinto capacitada para trabalhar com essa disciplina (PROF. 01).

Algo que me preocupa bastante é esse negócio da área do conhecimento, de atuar como professor de Física, Química e Biologia. Até em fico pensando, nos outros cursos, um professor de cada uma dessas disciplinas estuda, no mínimo, 4 anos, e nós aqui na LEdoC para atuar com professor dessas três disciplinas só estudamos 4 anos. (PROF. 02).

Na minha turma, a maioria dos alunos já disseram que vão atuar apenas como professores de Ciências Naturais no Ensino Fundamental ou professores de Biologia no Ensino Médio (PROF. 03).

Conforme abordamos nos capítulos anteriores, a decisão em estruturar o curso por área de conhecimento fundamenta-se em várias questões, entre elas, a necessidade de contemplar as demandas das escolas do campo que, a rigor, não apresentam condições de atender às demandas de professores por disciplinas, devido o número reduzido de turmas por escolas, em razão, também, do desejo de contribuir para superação do modelo disciplinar fragmentado e descontextualizado, que pouco contribui para a compreensão crítica do mundo e para a produção de conhecimentos voltados à resolução dos problemas sociais cotidianos.

Apesar da significância dessas questões, não podemos deixar de reconhecer que, de fato, é pouco tempo para abordagem dos conhecimentos dessas três áreas (Biologia, Química e Física), cuja abordagem de seus conteúdos no Ensino Fundamental e Médio se encontra explicitada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2010) e nos projetos políticos pedagógicos das escolas, demandando a necessidade de domínio dos mesmos pelos estudantes da LEdoC. Acrescenta-se a isso o fato de uma parcela significativa de alunos, apresentarem dificuldades em relação à aprendizagem desses conteúdos que, provavelmente, não foram bem trabalhados durante o ensino médio.

Molina (2015) reconhece que se trata de uma estratégia formativa extremamente difícil de materializar-se, apresentando inúmeros riscos. Contudo, é portadora de relevantes potencialidades, desde que haja, por parte da equipe docente, intencionalidade e vontade de construir novos caminhos para uso do conhecimento científico, colocando-o a serviço das transformações das condições de vida dos sujeitos do campo. Acrescentamos que, além disso, é necessário desenvolver ações formativas paralelas e individualizadas para estudantes que apresentem dificuldades, assim como formação continuada e condições de trabalho para os professores do ensino superior, planejamento coletivo e tempo suficiente para planejar e executar a proposta, considerando que os objetivos da formação são amplos e complexos.

Apesar dessas fragilidades, não podemos negar que os conhecimentos específicos da formação são relevantes, pois contribuem para uma atuação profissional consciente e intencional, constituindo-se meios e não fins. São importantes também por se revelarem objeto específico da profissão, de modo que, para ser professor, sujeito e autor de sua prática educativa, é indispensável que o licenciando se aproprie desse aparte de conhecimentos.

A respeito da abordagem desse conhecimentos, os interlocutores desta pesquisa, através do diálogo das rodas de conversas informaram que existem avanços e desafios, conforme registros explicitados no Quadro 23.

Quadro 23: Análise sobre a abordagem dos conhecimentos específicos da formação

CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS DA FORMAÇÃO	CARACTERIZAÇÃO, SEGUNDO O PPC/LEDOC	AVANÇOS, SEGUNDO OS INTERLOCUTORES	DESAFIOS, SEGUNDO OS INTERLOCUTORES
CONHECIMENTOS DA ÁREA DA CIÊNCIAS DA NATUREZA	Contemplam conteúdos voltados para o entendimento das Ciências da Natureza com foco na realidade camponesa, incluindo Terra e Universo dentro de uma visão multidisciplinar.	O desenvolvimento de aulas práticas e contextualizadas com a realidade do campo contribui para efetivação da relação teoria e prática, bem como para articulação de conhecimentos científicos e saberes da cultura camponesa, facilitando o processo de aprendizagem e encorajando os acadêmicos a desenvolverem práticas educativas problematizadoras.	As disciplinas têm sido trabalhadas, predominantemente por meio de aulas expositivas, sendo necessário desenvolver mais atividades práticas relacionadas com a realidade do campo para que os acadêmicos tenham condição de abordar estes conhecimentos de forma contextualizada e significativa.
CONHECIMENTOS DIDÁTICOS E PEDAGÓGICOS	Abrangem conteúdos didático-pedagógicos sobre como ensinar e como os alunos aprendem. A abordagem das disciplinas pedagógicas constitui ferramenta para que o docente seja um bom profissional.	Nas aulas dessas disciplinas existe mais abertura para que os estudantes que já são professores socializem suas experiências de trabalho e de vida. A abordagem dos conhecimentos pedagógicos possibilita aos acadêmicos refletirem sobre a prática que desenvolvem, relacionando-as às teorias que as fundamentam.	É necessário aproximar a abordagem dos conteúdos didáticos e pedagógicos com os fundamentos teóricos e metodológicos da Educação do Campo, de modo que os acadêmicos construam saberes sobre como materializar essas proposições na prática educativa.
CONHECIMENTOS DO CAMPO TEÓRICO DA EDUCAÇÃO	As disciplinas contemplam conteúdos relacionados e explicitação do sentido da vida humana e individual, com foco	A abordagem dessas disciplinas contribui para uma visão mais alargada sobre a educação e seus processos.	É preciso trabalhar esses conhecimentos de forma profunda e abrangente, fazendo articulações com os conteúdos das outras disciplinas, bem como com

	nos diversos campos do conhecimento educacional.		a realidade do campo e de seus sujeitos.
CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO	Abordam conteúdos que oferecem aos estudantes bases sólidas para entender a dinâmica do Campo em seus aspectos históricos, culturais, econômicos e sociais.	Estes conhecimentos contribuem para que o trabalho que desenvolvem ou desenvolverão como professores contemple a configuração proposta pela Educação do Campo.	Os professores formadores precisam ter mais clareza sobre qual é o papel dessas disciplinas no processo de formação de professores do campo, trabalhando com objetividade e assegurando a relação dos mesmos com a prática.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com base no PPC (2013) e na análise do conteúdo das rodas de conversas

A análise dos dados do Quadro 23 evidencia que os conhecimentos específicos da formação devem ser elaborados, trabalhados e ampliados por meios das aulas das diferentes disciplinas que compõem o currículo, dialogando em torno dos objetivos e dos princípios da formação e das proposições da Educação do Campo, oferecendo suporte para o exercício da profissão. Concordamos com Pimenta (2012, p. 15) ao referir que “ser professor requer saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade da experiência, indagação teórica e criatividade para fazer frente as situações únicas, ambíguas, incertas, conflitivas [...]”.

Outrossim, ressaltamos que a forma como esses conhecimentos são trabalhados nos processos formativos interfere no perfil profissional docente. Os conhecimentos específicos da formação podem ser trabalhados como informação (produto), em que as práticas desenvolvidas supervalorizam o conhecimento acadêmico, estimulam a memorização, a repetição, podem ser trabalhados, também, como construção (processo), por meio de situações de aprendizagem em que os formadores planejam e desenvolvem aulas estimulantes e desafiadoras, nas quais os conhecimentos específicos sejam socializados e produzidos por meio da estreita vinculação com a realidade vivenciada pelos licenciandos e podem ser trabalhados por meio do encontro dos conhecimentos específicos da formação com os saberes da prática docente, caso daqueles que já são professores e, ainda, com saberes culturais dos licenciandos.

Enquanto o primeiro processo possibilita a formação de um profissional cuja prática é predominantemente academicista, apartada da realidade educacional e social da qual a escola e os formandos fazem parte e, portanto, descomprometida com a mudança da realidade, o segundo favorece a formação de um profissional conhecedor da realidade e, por isso mesmo, com capacidade para intervir na mesma, um produtor e não apenas um consumidor e

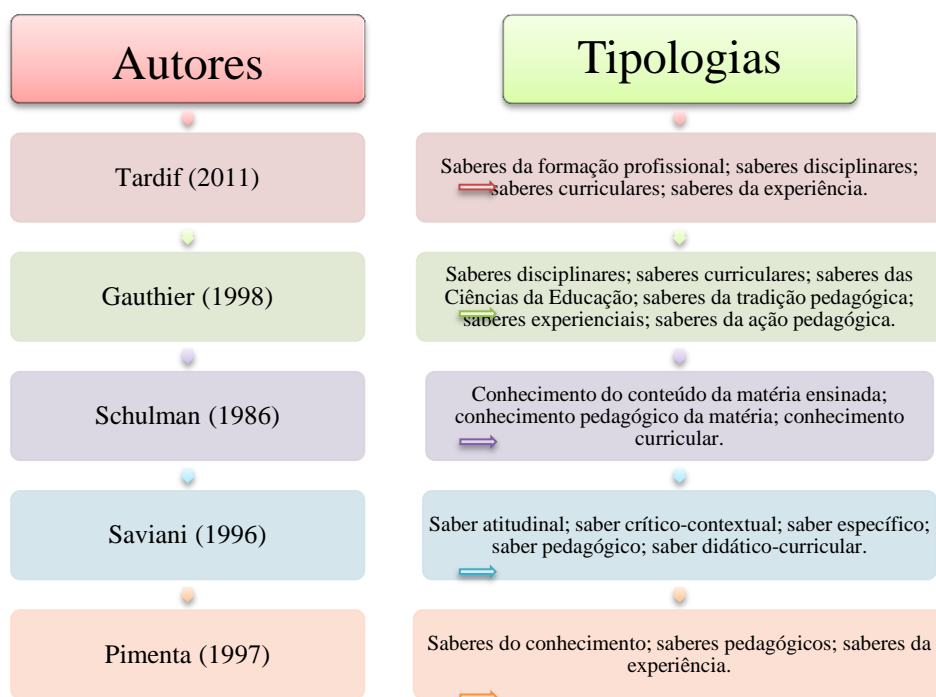
reprodutor de conhecimentos. Desse modo, é necessário que esses conhecimentos específicos da formação sejam trabalhados numa perspectiva de processo e não de produto e que os formadores tenham compreensão coletiva sobre a educação pretendida e sobre a sociedade que almeja construir, compreendendo, inclusive, como a abordagem dos conhecimentos da formação contribuem para o alcance desse objetivo.

5.4 Saberes da prática educativa de professores

Ao longo das discussões do itens anteriores, fundamentadas à luz dos teóricos que encampam a formação de professores, bem como da análise documental do Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo de Teresina, foi possível perceber as diferentes racionalidades e conhecimentos que dão suporte à formação de professores. Neste item discutimos os saberes trabalhados nos processos formativos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFPI de Teresina.

Além dos conhecimentos da formação, a prática educativa compõe-se de saberes que são elaborados a partir dos processos de formação e da experiência profissional. No Brasil, essa discussão tem visibilidade, principalmente, por meio de estudos de Tardif, Gauthier, Schulman, Saviani e Pimenta, que em suas pesquisas apresentam a seguinte categorização dos saberes docentes, conforme ilustram Farias et al (2011, p. 75).

Figura 33: Categorização dos saberes docentes



Fonte: Farias et al (2011).

Sintetizando, dizemos que esses pesquisadores reconhecem os professores como profissionais que possuem e mobilizam saberes no exercício da prática educativa. A título de melhor ilustrar a caracterização desses saberes, recorremos a Tardif (2011), segundo o qual o saber não se reduz exclusivamente a processos mentais, cujo suporte é a atividade cognitiva dos indivíduos. Mas, é também um saber social que se manifesta nas relações complexas entre professores e estudantes, exigindo dos docentes a capacidade de dominar, integrar e mobilizar tais saberes enquanto condição para sua prática.

Esse pesquisador classifica quatro categorias de saberes: a) Os saberes profissionais, compostos pelo conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores; b) Os saberes disciplinares, que correspondem aos diversos campos do conhecimento e emergem da tradição cultural; c) Os curriculares, obtidos por meio dos programas escolares e experiências de trabalho cotidiano; d) Os saberes da experiência, produzidos no exercício cotidiano da profissão, considerados pelos próprios professores como a base do saber-ensinar.

Na história da formação de professores, esses saberes têm sido trabalhados em blocos distintos e desarticulados, em que um saber, às vezes, sobrepõe-se aos demais, em decorrência do status e do poder que adquire na academia. Houve época em que os saberes das disciplinas eram predominantes; em outras épocas os saberes pedagógicos predominavam, em que se destacavam os temas do relacionamento professor aluno, da importância da motivação e do interesse dos alunos no processo de aprendizagem (PIMENTA, 1997). Nossa compreensão, nesse sentido, é que a formação deve assegurar que os docentes desenvolvam saberes curriculares, disciplinares, pedagógicos, entre outros, pois no exercício da prática educativa precisam de um leque de saberes e conhecimentos para que possam exercer com sucesso sua profissão.

O fato é que a docência compreende um trabalho que requer saberes especializados para seu desenvolvimento. Nessa perspectiva, os interlocutores desse estudo, professores de escolas do campo, referenciam, a priori, dois saberes que mais se evidenciam no processo de mudança da prática educativa: os saberes da experiência e os saberes da cultura camponesa.

Tardif (2011) afirma que uma parcela relevante do saber docente se dá com o trabalho efetivo (práxis), ou seja, o saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional, na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que nele se insere e o interioriza por meio de regras de ação.

Segundo Pimenta (1997), os saberes da experiência são aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, através das vivências e experiências obtidas no dia a dia, mas também podem ser adquiridos por meio do contato com educadores, em processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela reflexão de outros colegas de trabalho.

Conforme informamos nos capítulos anteriores, todos os interlocutores desta pesquisa são professores de escolas do campo há mais de dez anos, e que, portanto, já possuem saberes resultantes das experiências de trabalho, que precisam ser considerados no processo de formação, seja no propósito de sua ampliação, seja no propósito de sua ressignificação.

5.4.1 Saberes da cultura camponesa

Além dos saberes profissionais, disciplinares e curriculares, existem outros saberes, igualmente relevantes para os professores de escolas do campo, que são aqueles oriundos da cultura camponesa. Em nossos estudos de mestrado evidenciamos que esses saberes se originam das experiências de vida e trabalho dos camponeses com a terra. A título de ilustração, a Figura 34 contempla uma síntese com caracterização a respeito.

Figura 34: Saberes da cultura camponesa



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2018).

Em reforço, dizemos que todos os saberes que integram a Figura, ora em análise, correspondem a saberes originários da cultura do homem do campo, transmitidos de geração em geração, validados pela tradição e incorporados no seu cotidiano. Registremos, assim, que a Figura 34 contém informações sobre os saberes construídos por meio da observação, das vivências e experiências das populações camponesas e de suas relações com a natureza. A compreensão é que esses saberes são elaborados para a compreensão dos fenômenos e processos que ocorrem no cenário camponês, na vida cotidiana social, produtiva e cultural do povo do campo, incluindo conhecimentos sobre a história local, os espaços físicos, os instrumentos produzidos por meio da força natural, tais como vento, água e fogo, as técnicas de seleção natural, maneira de reconhecer ou prever alguns fenômenos decisivos no processo produtivo através da leitura visual do vento, das nuvens, dos raios, dos eclipses, do levantar-se e do pôr do sol, do comportamento dos animais e das alterações da natureza, fenômenos aparentemente comuns à população camponesa, mas de enorme representatividade no âmbito de seus saberes e fazeres em meio à cultura local.

O PPC da LEdoC/UFPI faz várias referências à valorização dos saberes dos estudantes, orientando que os mesmos sejam integrados ao estudo das disciplinas, conforme segue: “[...] muitas podem ser as ações, desde que se incluam estudos e discussões de temáticas que integrem os conhecimentos com as vivências do aluno, [...]”. (UFPI, 2013, p. 26). Em outra passagem norteia que: “[...] o tempo-escola e o tempo-comunidade devem estar estritamente articulados, possibilitando que as experiências trazidas pelo aluno do meio sociocultural sejam expandidas” (UFPI, 2013, p. 16). Conforme observamos, as orientações referem-se à valorização dos saberes e experiências, mas não apenas a isso; sugerem a integração desses saberes com os conhecimentos específicos da formação, de modo que todos sejam ampliados.

Considerando o exposto, entendemos que comporta questionarmos: mediante o avanço da ciência e da tecnologia, esses saberes da cultura camponesa ainda são, realmente, relevantes e dignos de serem considerados no processo de formação de estudantes e professores? Nossa resposta é sim. Defendemos e alertamos, inclusive, para a necessária cautela e análise sobre o que é tradicional e o que é ultrapassado, principalmente em tempos de valorização da cultura presentista⁵⁴. Segundo Freire (2016), “O velho e o novo têm valor na medida em que são válidos”. A nosso ver, os saberes produzidos através das experiências de vida e de trabalho configuram-se como tradicionais e são a base do saber-fazer do ser

⁵⁴ Valorização da cultura relacionada ao tempo imediato.

humano, por esse motivo devem ser considerados como fonte de inspiração e de produção de conhecimento.

Em se tratando do reconhecimento e valorização desses saberes pela Educação do Campo, pesquisa realizada por Jesus (2005) afirma que se trata de compreender que existem diferentes formas de pensar e agir de grupos sociais que foram excluídos da sociedade e apresentam feições díspares de organização e produção de conhecimentos, que, porventura, diverjam do que está posto pelo sistema capitalista, passam a ser considerados saberes obsoletos, muitas vezes, sem valor. Refere, ainda, que no sistema capitalista o tempo é acelerado pela ideia de progresso, ocultando o passado e substituindo-o pelo presente que é efêmero. Ao contrário disso, a Educação do Campo se desafia na devolução da temporalidade dos sujeitos, valorizando seus ciclos de vida na terra, respeitando essa temporalidade e formas de produção de saberes e valorização da tradição.

Sobre a valorização dos saberes culturais dos estudantes, Freire (2013) afirma que é papel dos professores discutir com os mesmos a razão de ser de seus saberes, colocando-os como ponto de partida para a discussão da realidade concreta, pois é através desse diálogo que as pessoas têm a oportunidade de conhecer os fundamentos e validade de seus saberes. É nesse aspecto que a relação de conhecimentos específicos da formação e saberes da cultura camponesa na formação de professores constitui-se uma das unidades temáticas e categorias de análise desse estudo, discutido nesse subtópico.

Em nossas observações simples, verificamos que a valorização da referência dos saberes da cultura camponesa e sua relação com os conhecimentos específicos da formação ocorrem pelo fenômeno da socialização entre os licenciandos e destes com os formadores, cuja prática valoriza o diálogo. Essa integração revela-se mais rica quando o formador conhece o contexto camponês, possui experiências com Educação do Campo e ou Educação Popular, quando é um detentor dos saberes da cultura camponesa, condições que viabilizam o planejamento e o desenvolvimento de situações de aprendizagens específicas para essa finalidade.

Segundo os interlocutores da pesquisa, a articulação dos conhecimentos específicos da formação com os saberes da cultura camponesa realiza-se nas aulas dos professores que consideram relevantes esses saberes, conforme referem:

Graças a Deus alguns professores se preocupam com isso (referindo-se à valorização dos saberes da cultura camponesa) (PROF 01).

Alguns professores levam em consideração os saberes do campo, outros não. De qualquer modo, estes saberes estão sendo valorizados. Não da

forma como gostaríamos que fossem. Os que não estão é porque não têm experiência com o campo, de ter morado, de ter contato, ou seja, eles não tem esses saberes (PROF 04).

Alguns professores não valorizam esses saberes, que são inclusive deixados propositalmente de lado. Já tivemos situações que alunos manifestaram interesse em expor esses saberes na sala de aula e o professor podou e não levou em consideração, demonstrando que o importante era o conhecimento científico da disciplina dele, ministrados nas aulas expositivas dele (PROF 03).

Ao meu ver, a falta dessa valorização dos saberes dos alunos prejudica a nossa aprendizagem. Quando chegamos aqui no ensino superior imaginávamos que teríamos espaço para contar o que sabemos e ouvir também sobre o que os outros colegas já sabem, mas alguns professores não querem saber disso, só dos conteúdos das disciplinas (PROF 05).

Os interlocutores do estudo reconhecem que a integração dos saberes da cultura camponesa ao currículo do curso é algo importante para a formação dos professores do campo. Neste sentido, reforçamos que essa articulação fortalece os processos formativos dotando-os de significância, favorecendo a organização de experiências de aprendizagem nas quais os estudantes coloquem em jogo seus saberes e se afirmem como sujeitos de identidades coletivas e individuais. Contudo, uma das interlocutoras chama a atenção para um importante aspecto: [...] *Os que não estão é porque não têm experiência com o campo, de ter morado, de ter contato, ou seja eles não têm esses saberes.* Concordamos, mais uma vez que, para fazer a articulação dos conhecimentos específicos da formação e com os saberes da cultura camponesa, é necessário que os professores do Ensino Superior sejam detentores desses saberes ou, pelo menos, conhecedores, o que de fato não é, ainda, o caso de alguns professores da LEdoC.

De acordo com Vasconcellos (2005, p. 41), para cumprimento das funções, que são destinadas às instituições educativas e para o fortalecimento de sua ação educadora sobre os sujeitos, os conhecimentos escolares/acadêmicos necessitam ser pensados e produzidos, ou mesmo selecionados, a partir de critérios como:

- Significância: que corresponda às reais necessidades dos educandos e que esteja relacionada com suas representações mentais prévias; busca do que é relevante;
- Criticidade: que não se conforme com o que está dado na aparência, com aquilo que é manifestação imediata; que ajude a explicar o que se vive;
- Criatividade: que possa ser aplicado, transferido para outras situações; que possa fazer avançar o conhecimento; que seja ferramenta de transformação;
- Durabilidade: algo que se incorpore no sujeito como visão de mundo, que passe a fazer parte dele, porque é significativo e bem aprendido (no momento certo, da forma adequada), de tal forma que, em qualquer situação de sua vida, o sujeito esteja apto a interferir na realidade.

Estes critérios orientam para que o trabalho docente se realize por meio da identificação das necessidades dos estudantes e da valorização de suas experiências sociais, num processo em que a prática educativa articula conhecimento e experiência, uma vez que *a falta dessa valorização dos saberes dos alunos prejudica a [...] aprendizagem* (PROF 05). Para além da memorização pura e simples, o que se propõe é que os estudantes se apropriem de mecanismos de produção do conhecimento e se tornem capazes de (re) construir sua aprendizagem, reconhecendo-se como partícipes importantes nessa trajetória.

Desse modo, é relevante que a prática educativa dos professores da LEdoC se amplie, no sentido do aprofundamento sobre as concepções do currículo dessa formação, assegurando que os formandos participem de situações de aprendizagem contextualizadas com as experiências e saberes, pois quando o trabalho docente contempla as indagações e vivências postas pela dinâmica social, se enriquece e se revitaliza. “Ser docente-educador não é ser fiel a rituais preestabelecidos, mas se guiar pela sensibilidade para o real, a vida real, sua e dos educandos [...]” (ARROYO, 2013, p. 51). A Prof. 03 valida essa afirmativa ao referir que: “Hoje eu vejo as coisas de forma diferente, saberes do campo que eu achava que eram insignificantes, mas agora eu vejo que são muito importantes para aumentar nossos conhecimentos, para o ensino”.

Sobre a valorização dos diferentes saberes, Freire (2014) afirma que é por meio do diálogo que as pessoas pensam sobre sua experiência social, bem como a de seu grupo, revelando a necessidade de superar certos saberes que, desnudados, vão mostrando sua incompetência para explicar os fatos. Nesse sentido, a articulação dos conhecimentos específicos da formação com os saberes da cultura camponesa assume diferentes papéis, seja de ampliação, diversificação e produção de novo saberes, seja de análise, interpretação e validação desses saberes; contudo, é necessário que sejam trabalhados como parte integrante dos processos formativos.

A prática educativa do professor é algo central no processo de articulação de conhecimentos específicos da formação e saberes da cultura camponesa, uma vez que, é por meio dela que se estabelecem relações entre a arte de ensinar e de aprender. Outrossim, os interlocutores afirmaram que essa não é a única possibilidade dessa articulação, conforme afirmam em seus diálogos:

Os saberes da cultura camponesa são valorizados de diversas forma, não é feita apenas pelos professores em suas aulas. Ela também é feita por nós alunos durante os seminários, nas apresentações de trabalho, nas rodas de conversa em que nós alunos construímos e socializamos conhecimentos,

fazendo relação com nossos saberes. [...] Os momentos dedicados as místicas trazem para a universidade a cultura camponesa (PROF 02).

A LEdoC é um ponto de encontro de saberes culturais do campo e isso fez com que muitos alunos que não tinham identificação com o campo e nem com o curso passassem a gostar e a se engajar. Aqui (LEdoC)) tem professores que nunca se preocuparam em conhecer a realidade dos alunos, nunca valorizaram os saberes da cultura camponesa em suas aulas (PROF 01).

Nesse curso a gente também aprende conhecimentos com os colegas que possuem experiência e possuem saberes e repassam pra gente (PROF 05).

Observamos que a articulação dos conhecimentos específicos da formação com os saberes da cultura camponesa é promovida de diversas formas, não só por meio de atividades propostas pelos professores, mas também por meio de atividades que são desenvolvidas pelos alunos, formal ou informalmente. Reforçamos, desse modo, que a valorização dos saberes da cultura camponesa contribui para o fortalecimento da identidade camponesa e para troca de experiências e saberes tendo em vista que são saberes da prática. Segundo Coulon (1995b), as atividades práticas, nesse caso as que são construídas por intermédio dos saberes da experiência, merecem a mesma atenção que os pesquisadores prestam a outras atividades cuja base fundamental são os saberes acadêmicos. No tocante à organização do trabalho pedagógico na escola do campo, os saberes da cultura camponesa precisam ser valorizados e interpretados como fontes de produção de conhecimento fruto da observação e da experiência.

O modo como se elabora o conhecimento científico não se distingue da forma como se produz o conhecimento prático. Garfinkel (1984, p. 62) assevera: “quando se acham confrontados com um problema de elucidação similar: nenhum deles pode se desenrolar fora do domínio de uma linguagem natural e sem aplicar toda uma série de propriedades indiciais que lhes são aferente, o corte epistemológico é que não é da mesma natureza”. É válido salientar que os saberes da experiência surgem da realização das atividades cotidianas, da necessidade de resolvermos problemas em diferentes âmbitos da vida.

Embora, na sociedade ocidental, o conhecimento científico seja uma forma hegemônica de construção do conhecimento, considerada por muitos pesquisadores como única fonte de verdade, Minayo (2007, p. 35) nos lembra que “desde tempos imemoriais, as religiões, a filosofia, os mitos, a poesia e a arte têm sido instrumentos poderosos de conhecimento, desvendando lógicas profundas do inconsciente coletivo, da vida cotidiana e do destino humano”.

Na obra *Epistemologias do Sul*⁵⁵, Boaventura Santos (2010) apresenta relevante discussão a respeito das desigualdades entre os diferentes tipos de conhecimento (científico, filosófico, teológico, artístico, popular) e as relações de poder que permeiam o campo da pesquisa científica. Segundo o autor, a negação de outros saberes e suas formas de produção exprime opressão e contribui para perpetuar a divisão abissal da realidade social, uma vez que o que não está conforme definição da racionalidade moderna tende a não ser valorizado e a desaparecer. “No campo do conhecimento, o pensamento abissal⁵⁶, consiste na concessão à ciência moderna o monopólio da distinção universal entre o verdadeiro e o falso, em detrimento de outros tipos de conhecimento” (SANTOS, 2010, p. 33). Reforça que: “O caráter exclusivo deste monopólio está no cerne da disputa epistemológica moderna entre as formas científicas e não científicas de verdade”. Por essa perspectiva, outras formas de conhecimento que não podem ser estabelecidas de acordo com o método científico, como é o caso dos conhecimentos populares, os saberes da cultura camponesa, entre outros, desaparecem como conhecimentos relevantes ou comensuráveis por se encontrarem para além do universo do verdadeiro e do falso.

Em âmbito acadêmico, as diferentes disciplinas do currículo representam uma divisão e hierarquização de conhecimentos, uma estrutura organizativa que procura tornar compreensível e ordenado o campo do saber científico, ao mesmo tempo que o disciplina, endossando e justificando desigualdades em relação a outros conhecimentos. A valorização dos saberes da cultura camponesa, em âmbito de formação de professores do campo, centrada na reflexão crítica sobre os problemas da vida cotidiana, favorece a compreensão abrangente da realidade social, fornecendo subsídios para uma formação dotada de conhecimentos vivos e significativos a serviço dos povos do campo, dos seus interesses e necessidades de formação para a vida e para o exercício da docência.

Não se trata de negar o conhecimento científico, pois este “é hoje a forma oficialmente privilegiada de conhecimento e sua importância para a vida das sociedades contemporâneas não oferece contestação” (SANTOS, 2006, p. 17), mas de reconhecer que existe uma pluralidade de conhecimentos heterogêneos que contribuem para conhecer a diversidade do mundo. Minayo (2007, p. 9) afirma que “A poesia e a arte continuam a desvendar lógicas

⁵⁵ Segundo Meneses (2008), a constituição mútua do Norte e do Sul e a natureza hierárquica das relações Norte-Sul permanecem cativas da persistência das relações capitalistas e imperiais. No Norte global, os ‘outros’ saberes, para além da ciência e da técnica, têm sido produzidos como não existentes e, por isso, radicalmente excluídos da racionalidade moderna. A relação colonial de exploração e dominação persiste nos dias de hoje, sendo talvez o eixo da colonização epistêmica o mais difícil de criticar abertamente.

⁵⁶ Segundo Santos (2010) as formas de pensamento não-ocidental têm sido tratadas de um modo abissal pelo pensamento moderno ocidental.

profundas e insuspeitas do inconsciente coletivo, da vida cotidiana e do destino humano. A ciência é apenas uma forma de expressão dessa busca, não-exclusiva, não conclusiva, não definitiva”.

A valorização de saberes culturais dos estudantes e a articulação deles com os conhecimentos específicos da formação de professores contribui para: a) superação da descontextualização do conhecimento; b) diálogo com os saberes locais dos licenciandos; c) rompimento da lógica autoritária dos processos educativos, uma vez que, promover esta articulação, implica pensar estratégias de construção coletiva dos conhecimentos; d) rompimento com a hierarquização dos conhecimentos, pois, em âmbito acadêmico, o saber científico é supervalorizado e considerado como única fonte de conhecimento.

Contribui, também, para o fortalecimento da identidade coletiva dos estudantes, para que estes percebam o campo e os saberes de forma positiva, valorizando a identidade camponesa por meio de propostas que ultrapassam os muros da universidade, interagindo com a comunidade e criando espaços de vivências políticas e de experiências culturais dos sujeitos.

5.5 Formação de professores e constituição da prática educativa

Ao discutir os conhecimentos da formação de professores e os saberes da prática educativa, Porlán e Rivero (1998) definem duas categorias para caracterizá-los: o conhecimento profissional dominante e o conhecimento profissional desejável. Estes autores afirmam que o conhecimento profissional dominante compõe-se dos saberes acadêmicos aprendidos durante os processos de escolarização, incluindo a formação inicial, possuindo pouca relação com a prática educativa dos professores, pois são trabalhados, predominantemente, de forma descontextualizada e fragmentada. Estes saberes são pouco apropriados e utilizados pelos docentes.

O conhecimento profissional dominante também é composto pelos princípios e crenças dos professores, caracterizados pela falta de organização interna, contradições, argumentos inconsistentes e pelas rotinas e guias de ação que são esquemas de natureza técnica e prescritiva, resistentes a mudanças. Este conhecimento inclui ainda as teorias implícitas oriundas dos conhecimentos tácitos e relacionadas a um “saber” que dá suporte às crenças dos professores (PORLÁN; RIVERO, 1998).

O fato é que se o conhecimento profissional dominante, formado desse rol de saberes e crenças mantém-se na memória dos professores e se manifesta no exercício de sua prática, implica dizer que, para a mudança, é necessário que o docente reflita criticamente sobre a

estrutura de sua prática, bem como sobre as consequências dela para a formação humana, de modo que, sendo um conhecedor crítico dos fundamentos de seus conhecimentos e saberes o mesmo mude sua prática educativa.

Porlán e Rivero (1998) afirmam que o conhecimento profissional desejável compõe-se do conhecimento metadisciplinar que possibilita uma visão global, incluindo cosmovisões ideológicas, perspectivas epistemológicas, perspectivas ontológicas, favorecendo a aprendizagem ampla de conhecimentos formais. Inclui também o conhecimento disciplinar referente a áreas específicas da formação, às disciplinas psico-pedagógicas, às disciplinas ligadas ao estudo do sistema educativo, entre outras; e à experiência profissional resultante das vivências dos professores e da prática educativa que desenvolvem (PORLÁN; RIVERO, 1998).

Portanto, sendo um detentor do amplo leque de conhecimentos desejáveis que inclui: o metadisciplinar, o disciplinar e os saberes da experiência profissional, os professores têm a oportunidade de conhecer e compreender a realidade social e educacional em suas diferentes dimensões, clareando a prática educativa que desenvolvem, ampliando as possibilidades de desenvolvê-la de forma coerente, politizada e inclusiva.

A prática educativa, enquanto fazer humano, é formada por ações, intenções, saberes, fazeres, atividades, interações e maneiras de agir sobre o meio, nos modos de se relacionar, nas formas de conhecimento das coisas, nas ações desenvolvidas pelos seres humanos para manutenção ou transformação do mundo. A forma como é desenvolvida a prática educativa pode ser caracterizada a partir das diferentes perspectivas (acadêmica, técnica, prática e reconstrução social), conforme especificações tratadas nos itens anteriores.

A prática educativa é ampla e “tem por objetivo o conhecimento acumulado pela sociedade no decurso do desenvolvimento histórico-social e é, assim, um fenômeno de natureza social e universal que vislumbra o educar, a inserção cultural do sujeito na sociedade a que pertence”, papel assumido não apenas pela escola, mas também pelas diferentes instituições sociais, como família, religião, Estado, entre outras (MOURA; LIMA, 2014a, p. 136). Libâneo (1994, p. 17) afirma que a educação, enquanto prática educativa, e no seu sentido amplo, “compreende os processos formativos que ocorrem no meio social, nos quais estão envolvidos de modo necessário e inevitável pelo simples fato de existirem socialmente”. Assim, a prática educativa é um fenômeno social e universal necessário à existência de todas as sociedades.

O processo educativo, onde quer que se realize, é consecutivamente contextualizado social e politicamente; há um condicionamento da sociedade que lhe faz exigências,

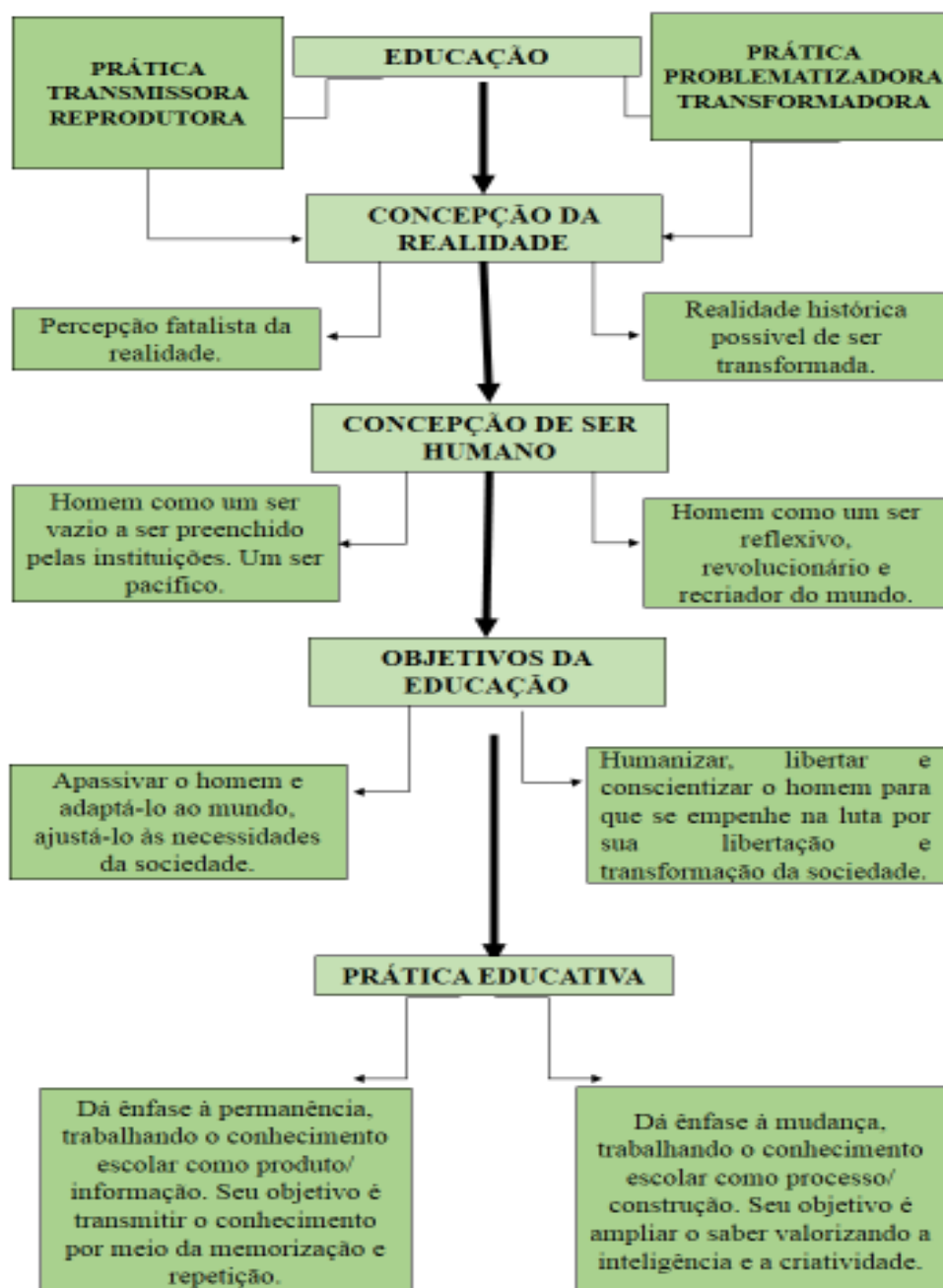
determina objetivos e lhe provê condições e meios de ação. A prática educativa e, especialmente, os objetivos e conteúdos do ensino e o trabalho docente, estão determinados por fins e exigências sociais, políticas e ideológicas (VEIGA, 1992). Expressa formas de poder, podendo atuar tanto a favor da manutenção e reprodução da realidade social como a favor da transformação social, dependendo da inserção dos sujeitos em processos educativos desenvolvidos com suas respectivas finalidades, mesmo que estes não tenham consciência do fato.

Na organização da sociedade, o papel da educação está implicado nas formas que as relações sociais vão assumindo pela ação prática concreta de homens e mulheres. Nesse aspecto, as desigualdades sociais entre os homens, enquanto traço característico da sociedade brasileira, assenta as ideologias como valores apresentados pela minoria dominante, politizando a prática educativa e demonstrando seu envolvimento com os interesses sociais dominantes.

Freire (2014) nos mostra a existência de duas práticas educativas distintas. A primeira, transmissora/reprodutora, é caracterizada como aquela em que o professor assume posicionamento político de reprodução e conformismo em torno da realidade social, de forma que o trabalho docente passa a ser efetivamente a transmissão dos conhecimentos construídos historicamente por meio de uma ação mecânica e irreflexiva do professor. Nessa prática, a função do professor resume-se ao repasse de conteúdos para os estudantes memorizarem e para depois cobrá-los na forma de avaliação escrita. É caracterizada, também, pelo distanciamento entre professor e alunos, e do professor com o processo de produção dos conhecimentos escolares.

A segunda é a problematizadora/transformadora, caracterizada como aquela que articula teoria e prática, baseada em um compromisso social e político do professor para com seus alunos, que busca, em parceria com estes, a compreensão da realidade vivida como importante elemento para criticá-la e transformá-la. Configura-se como uma prática criadora por meio da qual o conhecimento escolar não é visto como algo estático, podendo ser questionado e (re) produzido conjuntamente por educadores e educandos por meio de uma relação horizontal, conforme explicita a Figura 35.

Figura 35: Prática educativa transmissora/reprodutora e prática educativa problematizadora/transformadora



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2018).

Conforme a Figura 35, manutenção ou transformação da cultura do grupo social são aspectos indissociáveis da prática educativa e de cada educador que, norteado pela epistemologia, faz escolhas em busca de um equilíbrio entre o que se mantém e que deve ser transformado. Ao nosso ver, a prática educativa deve estar a serviço da humanização e da libertação dos seres humanos, por meio da desvelação, pelos oprimidos, do mundo da opressão e da transformação da realidade opressora, como propõe Freire (2014).

Segundo Freire (2014), a cultura da dominação é enfrentada culturalmente, por meio da mudança de percepção do mundo opressor por parte dos oprimidos. Como sujeitos, educadores e educandos, conscientes da liderança revolucionária que exercem e da realidade opressora em que vivem, precisam trabalhar e lutar juntos na busca pela libertação. A transformação social é favorecida por meio da formação crítica e reflexiva dos sujeitos, objetivando a humanização e libertação para a vida em uma sociedade em constante mudança.

Ao participarem dos processos formativos promovidos pelo Curso de Licenciatura em Educação do Campo, os professores que atuam em escolas do campo são desafiados a refletirem sobre as implicações da prática educativa transmissora/reprodutora, ainda predominante nas escolas do campo, ressignificando e reelaborando seus saberes e fazeres num processo complexo de (re) constituição de uma prática problematizadora/transformadora. Esse processo passa, necessariamente, por reflexões críticas que culminam com mudanças de concepções sobre a realidade, a educação, o ensino e a aprendizagem, entre outros.

A constituição histórica das práticas educativas inclusas na educação escolar surge da necessidade de diferentes grupos sociais acessarem à escola e são intimamente interligadas às concepções de sociedade e de ser humano, concebidas pelo Estado e/ou grupos sociais. Para Leite (2002, p. 13), “o enfoque especial que se dá à educação rural converge para o contexto no qual ela se manifesta, considerando-se a realidade camponesa a partir de uma estrutura sociocultural e econômica bastante distinta dos outros agrupamentos humanos”, delineando características, em nível educacional, que reclamam por um atendimento que considere as especificidades do campo.

No cenário compreendido pela Educação Básica, essa prática tem a função de contribuir para que os estudantes ampliem seu conhecimento e sua capacidade de descobrir, criar, questionar, criticar e transformar a realidade; “[...] e tornem maior sua sensibilidade para encontrar sentido na realidade, nas relações e nas coisas, contribuindo para a construção de uma nova sociabilidade humana, fundada em relações sociais de colaboração, corresponsabilidade e solidariedade” (BRASIL, 2004, p. 13).

É necessário, contudo, esclarecer algumas especificidades dessa prática. Segundo Franco (2012), a prática educativa ocorre para a concretização de processos educacionais desenvolvidos dentro ou fora das escolas. A prática pedagógica engloba práticas sociais exercidas com a finalidade de concretizar processos pedagógicos que se organizam intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas por determinada comunidade social. A prática docente é exercida pelos professores.

A prática educativa é mais ampla que a prática pedagógica e a prática docente. Compreende processos escolares e extraescolares, formais ou não formais. A prática pedagógica é formal, sistemática e possui objetivos definidos, podendo ser desenvolvida em escolas, mas, também, em outros espaços educativos. A prática docente é desenvolvida pelo professor e está relacionada à arte de ensinar e aprender, uma maestria definida por Freire quando refere que:

O professor é como um maestro que rege uma orquestra. Da coordenação sintonizada com cada diferente instrumento, ele rege a música de todos. O maestro sabe e conhece o conteúdo das partituras de cada instrumento e o que cada um pode oferecer. A sintonia de cada um com o outro, a sintonia de cada um com o maestro, a sintonia de cada um com todos é o que possibilita a execução da peça pedagógica. Essa é a arte de reger as diferenças, socializando os saberes individuais na construção do conhecimento generalizável e para a construção do processo democrático (FREIRE, apud MEDEL, 2008, p. 37).


Um professor com esse perfil necessita de uma formação específica, fundamentada em princípios como reflexão crítica e articulação de conhecimentos específicos da formação e saberes da cultura camponesa, como se propõe a ser o Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFPI de Teresina. Uma formação humanística, pedagógica e sociopolítica é referência constituinte para a atuação do educador como um maestro, diante de conhecimentos possibilitadores da execução de uma peça musical/pedagógica sintonizada: a prática educativa transformadora, capaz de reger diferenças, socializar saberes e construir a cidadania.

No capítulo seguinte descrevemos os princípios que fundamentam os processos formativos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFPI de Teresina e as mudanças da prática educativa de professores que trabalham em escolas do campo após participarem da Licenciatura em Educação do Campo da UFPI de Teresina.



CAPÍTULO VI
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO
E A MUDANÇA DA PRÁTICA EDUCATIVA

“A mudança não é trabalho exclusivo de alguns homens, mas dos homens que a escolhem” (FREIRE, 2016, p. 68)



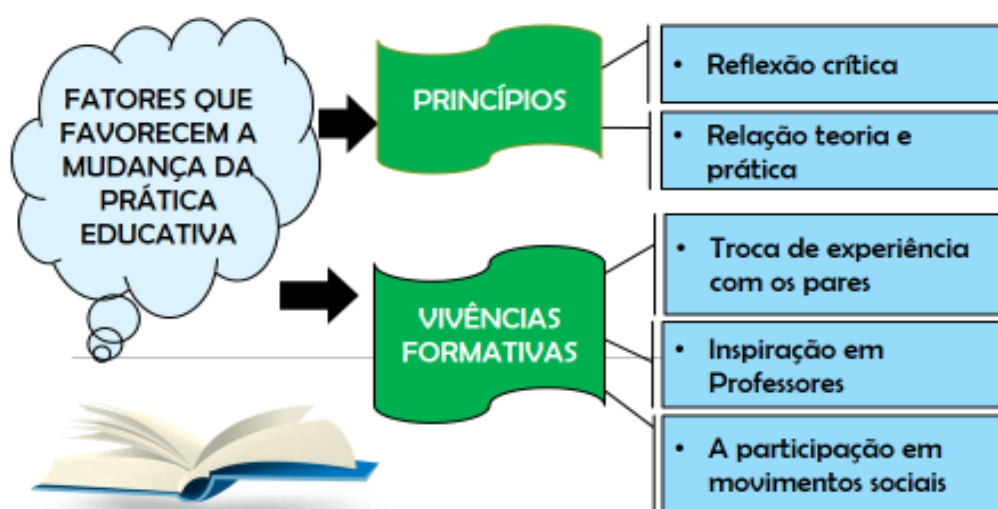
O Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFPI de Teresina, estruturado a partir de uma concepção intencional de educação e de formação de professores, vem se apresentando no rol das políticas educacionais específicas como uma real possibilidade de contribuir para o delineamento de um profissional cuja prática educativa seja comprometida com as lutas e com as transformações das condições de vida no campo.

Neste capítulo, apresentamos o olhar analítico decorrente da leitura dos dados produzidos pelos interlocutores do estudo, professores de escolas do campo que, fazendo uso de sua sabedoria pessoal e profissional e, ainda, exercitando seu lado colaborador, dialogaram nas rodas de conversas a respeito dos processos formativos da LEdoC e suas contribuições para mudança da prática educativa.

Sua elaboração tem como mote o alcance dos seguintes objetivos: identificar as concepções, conhecimentos, saberes e princípios que orientam a formação no Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Piauí, Campus de Teresina e descrever aspectos da prática educativa que constituem mudanças decorrentes da participação dos professores na Licenciatura em Educação do Campo.

Os textos foram organizados de modo a contemplar as quatro unidades temáticas, apresentadas na metodologia, resultantes da análise de conteúdo das rodas de conversa, cujas categorias estão explicitadas na Figura 36.

Figura 36: Fatores que favorecem a mudança da prática educativa



As discussões que embasam as referidas etapas encontram-se apoiadas em teóricos como: Pérez Gómez (2000), Formosinho (2009), Garcia (2009), Libâneo (2012), Pimenta (2012), Pimenta e Lima (2012), Arroyo (2013), Freire (2013, 2014, 2016), entre outros.

6.1 Fatores que favorecem a mudança da prática educativa

A formação de professores vem se expandindo como política educacional e como um campo de conhecimentos e saberes, cujos propósitos precisam avançar de modo a interferir na realidade educacional, contribuindo para melhorar os processos de ensino e de aprendizagem. Para que alcancemos êxito na formação, um importante aspecto a ser considerado no seu delineamento, bem como na sua execução são os fatores que contribuem, a priori, para a mudança da prática educativa.

Sabemos que um processo formativo não ocorre de forma linear e simples, seu desenvolvimento ocorre em meio a conflitos, desequilíbrios e mudanças de concepções. Assim, promover a formação de professores com foco na mudança da prática educativa é desenvolver ações e emoções que possam promover as aspirações, a vontade, a solidariedade e o conhecimento, refletir criticamente é um passo fundamental. Neste aspecto, alguns fatores foram apontados pelos interlocutores como facilitadores dessa mudança, a saber: princípios da reflexão crítica e relação teoria e prática, troca de saberes entre os pares, inspiração em professores e participação em movimentos sociais.

A efetividade e qualidade da formação de professores implica inicialmente que o currículo esteja associado e fundamentado em uma proposta de sujeito, sociedade e escola baseada em princípios que devem fundamentar as ações formativas. Ilustrativamente, os princípios são como as raízes de uma árvore, que tiram a seiva da terra (conhecimentos), que nutrem a formação e fazem com que ela tenha flores e frutos⁵⁷ (professor formado e atuando conforme especificações expressas no projeto político pedagógico do curso). São ponto de partida para ações formativas, a organização curricular do curso e o papel da instituição educativa (IES), viabilizando as condições para que a formação seja desenvolvida com qualidade e, também, a responsabilidade dos formadores em executar os processos, conforme delineamento da proposta.

A análise documental do PCC da LEdoC nos possibilitou conhecer os princípios que orientam essa formação, entre eles: a reflexão crítica, a relação teoria e prática, a pesquisa

⁵⁷ BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Referências para uma política de educação do campo: caderno de subsídios. Brasília, 2005.

como princípio educativo, tolerância, respeito às diferenças e à diversidade e interdisciplinaridade. Contudo, nos diálogos realizados nas rodas de conversas, os interlocutores ressaltam os dois primeiros como os mais significativos para a mudança da prática educativa, razão pela qual são aprofundados neste capítulo.

6.1.1 O princípio da reflexão crítica

Confirmando as compreensões dos professores que participaram desse estudo, a reflexão crítica é entendida por Freire (2016) como primeira condição para que um profissional possa assumir um ato comprometido, ocupa lugar de destaque no processo de formação dos professores do campo, uma vez que contribui para maior lucidez dos docentes a respeito da realidade social, das políticas educacionais e da prática educativa que desenvolvem.

Outrossim, refletimos: o que caracteriza uma reflexão crítica? Fundamentadas em Freire (2016, p. 53-54) entendemos que são reflexões nutridas no diálogo, elaboradas em profundidade na análise dos problemas sociais/educacionais, reconhecendo que a realidade é mutável, procurando testar descobertas e, em face ao novo, não repelindo “o velho por ser velho, nem aceitando o novo por ser novo, mas aceitando-vos na medida em que são válidos”.

Desse modo, para além de refletir sobre a prática educativa escolar, como dispõe a perspectiva da prática reflexiva, a reflexão crítica proposta por Freire e discutida nesta pesquisa, compreende que o professor é um profissional crítico que reflete sobre a prática, mas, também, sobre o contexto social em que a escola está inserida, como propõe a perspectiva da reconstrução social, caracterizada no capítulo anterior.

O PCC da LEdoC faz várias referências a reflexão crítica, conforme trechos do referido documento: [...] “Capacitar os licenciandos para a formulação e proposição de soluções para os “problemas, nos diversos campos do conhecimento; de desenvolver uma consciência crítica sobre a realidade sócio-histórico-política” (UFPI, 2013, p. 30). Os licenciandos deverão ter “capacidade de relacionar o exercício da reflexão crítica com a promoção integral da cidadania e com o respeito à pessoa, dentro da tradição de defesa dos direitos humanos” (UFPI, 2013, p. 30).

A formação da consciência crítica sobre a realidade sócio-histórico-política e sua relação com os propósitos educativos contribui para evidenciar a educação que temos, a educação que queremos e qual perfil de ser humano desejamos formar para atuar na sociedade. A ausência desses esclarecimentos podem esvaziar o conceito de mudança, tão

proferido atualmente nas políticas educacionais neoliberais. É como afirma Pimenta (2012, p. 24) ao referir que “a educação retrata e reproduz a sociedade; mas também projeta a sociedade que quer”.

Por meio do diálogo nas rodas de conversas, os professores demonstraram que a formação promove reflexões amplas sobre a realidade em que vivem, conforme referem em suas declarações:

Depois da LEdoC eu passei a perceber que a sociedade é um espaço de exclusão, sempre foi e continua sendo. Quem sustenta o status das classes mais favorecidas somos nós, as pessoas pobres e trabalhadoras. A escola do campo é um espaço de aprendizagem para a mudança, desde que sejam garantidas as condições (PROF 01).

A realidade é dinâmica da sociedade e o curso me ajudou bastante a entender isso, que a nossa realidade não precisa continuar sendo o que ela é hoje, mas que ela pode ser mudada, dependendo da nossa forma de agir. A escola do campo é muito importante; ela deve atender aos anseios dos alunos. Ela deve ser inclusiva e acolhedora, voltada para as necessidades dos alunos. A LEdoC me fez entender que é necessário desenvolver metodologias que favoreçam a aprendizagem, que os alunos construam os conhecimentos, pois, ensinar não é transmitir conhecimento, é criar condições para a aprendizagem (PROF 04).

Segundo os interlocutores, o Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFPI de Teresina promove reflexões críticas sobre a realidade social em que estão inseridos e, após a participação dos mesmos nessa formação, obtiveram a compreensão de que a realidade é socialmente injusta e dinâmica, podendo ser mudada a partir da ação dos sujeitos. Referem também que esta percepção é fruto não apenas dos estudos e práticas que realizam no curso, mas também das situações de discriminação que vivenciam na universidade, conforme afirma a Prof 05: “A sociedade é excludente. Até aqui na universidade nós percebemos esta exclusão. São olhares diferentes que interrogam o que nós estamos fazendo aqui”.

Ao longo das discussões realizadas nos capítulos anteriores, afirmamos que a mudança da prática necessita de compreensões mais amplas sobre as questões de ordem social e sobre a relação dessas com o papel das escolas e o perfil de ser humano educado, de modo que os professores, entendendo as relações de poder que estão postas na sociedade, alterem a visão fatalista sobre a mesma e se identifiquem como sujeitos que podem contribuir para mudanças sociais.

Freire (2013) afirma que o saber-fazer da autorreflexão crítica e o saber ser da sabedoria exercitados, permanentemente, podem nos ajudar a fazer a necessária leitura crítica das verdadeiras causas da degradação humana e da razão de ser do discurso fatalista da

globalização. Dessa forma, a consciência sobre a prática educativa é ampliada por meio da reflexão crítica a respeito dos contextos sociais, históricos e culturais nos quais os professores estão inseridos. É o que afirma a Prof 03 ao referir que *“Hoje, eu compreendo que a realidade da sociedade é dinâmica e eu sou prova viva disso. Eu não sei se o conhecimento é transmissão, eu já não tenho mais certeza disso”*.

Embora saibamos que essa ainda não seja uma concepção uniforme entre todos os licenciandos, compreendemos que se trata de um avanço no cumprimento das proposições da LEdoC expressas no PPC, uma vez que, a elaboração de novos projetos educativos para as escolas do campo necessita de professores com capacidade para organizar o currículo, considerando o tipo de sociedade a ser construída no campo e reconhecendo o perfil do sujeito a ser formado para viver neste espaço. Outrossim, temos convicção dos limites da formação de professores no que se refere às suas contribuições para transformação da sociedade, pois concordamos com Moreira (1995) quando afirma que, dissociada de um processo mais amplo de transformação, a formação de professores não pode ser pensada como alavanca de mudanças sociais; contudo, ao promover a produção e apropriação de saberes e conhecimentos, colocados a favor dos grupos menos favorecidos, pode contribuir para a autonomia pessoal, profissional e, conseqüentemente, para a mudança da prática educativa.

Os diálogos evidenciam compreensões sobre o papel da escola do campo e de seus professores na construção desse novo projeto de sociedade almejado pela Educação do Campo, conforme refere o PROF 01: *A escola do campo é um espaço de aprendizagem para a mudança [...] e o PROF 04: A escola do campo [...] deve atender aos anseios dos alunos. Ela deve ser inclusiva e acolhedora, voltada para as necessidades dos alunos. [...] é necessário desenvolver metodologias que favoreçam a aprendizagem, que os alunos construam os conhecimentos.* Segundo a compreensão dos interlocutores, a construção da sociedade também é responsabilidade da escola, e esta deve se configurar como um espaço de educação de pessoas para a promoção das mudanças que desejam operar no seio da sociedade, devendo, portanto, atender aos anseios de seus sujeitos, bem como às suas necessidades de formação para a vida.

Referem que o papel dos professores é desenvolver situações de aprendizagem que se voltem para a construção de conhecimentos, necessitando, portanto, de condições entre as quais destacamos a formação específica para professores de escolas do campo. Sobre esta questão, Lima (2011) afirma que os professores necessitam identificar os saberes e conhecimentos que os sujeitos do campo possuem para pensar as políticas de desenvolvimento para o lugar onde vivem, assim como trabalhar conteúdos que sejam

prioritários ao currículo das escolas, tudo isso com o intuito de promover uma formação crítica para os educandos.

Dessa forma, a (re) construção das escolas do campo necessita de investimentos na área da formação de professores para que estes tenham a oportunidade de (re) elaborar seus saberes e conhecimentos e exercitá-los por meio de uma prática educativa crítica e politizada que promova mudança nessas instituições, caracterizadas, predominantemente, como espaços de valorização da homogeneidade, da competitividade e de exclusão. Neste sentido, reforçamos a necessidade de que os sistemas de educação invistam na formação de professores como uma positiva estratégia de discussão, aprofundamento e apropriação das proposições da Educação do Campo para que essas orientações possam se tornar práticas e formas de conduta e valores praticados pelos educadores. A Resolução CNE/CEB n. 01/02, Art. 12, recomenda que os sistemas de ensino desenvolvam políticas de formação inicial e continuada, habilitando todos os professores leigos e promovendo o aperfeiçoamento permanente dos docentes, sendo que, no art. 13, recomenda que sejam observados o respeito à diversidade e ao protagonismo dos estudantes, educadores e comunidades do campo.

Considerando o fato de que vivemos numa sociedade de exclusão, faz-se necessário que a formação de professores seja desenvolvida numa perspectiva crítica, reconhecendo a escola como uma instituição educativa que deve estar a serviço da formação de pessoas que pensem, decidam, sejam responsáveis, comprometidas e emancipadas. Freire (2013) afirma que a reflexão crítica ajuda os professores a realizarem a leitura das verdadeiras causas da degradação humana. Dessa forma, é cada vez mais necessário que a formação de professores se fundamente numa perspectiva crítica, reconhecendo a escola como uma instituição educativa que está a serviço da formação de pessoas comprometidas com as causas sociais.

Trata-se de repensar a educação escolar, resgatando seu papel de humanizadora, reconhecendo seu valor para a construção de uma sociedade fraterna, justa, o que implica na superação da concepção de escola apenas como espaço de escolarização de pessoas, uma instituição que, no Piauí, tem priorizado predominantemente os aspectos cognitivos, em detrimento de uma formação humana plena.

No entanto, muitos desafios precisam ser superados, uma vez que “transformar as escolas e suas práticas e culturas tradicionais que, por intermédio da retenção e da evasão, acentuam a exclusão social, não é tarefa simples nem para poucos” (PIMENTA, 2012, p. 12). No cenário camponês, conforme exposto no segundo capítulo desta investigação, esses desafios são ainda maiores, por tratar-se de um espaço marcado pela ausência e ou insuficiência de políticas públicas nas mais diversas áreas, incluindo a educação. Assim, a

reflexão crítica contribui para a mudança da prática educativa, ao proporcionar questionamentos não apenas sobre a sociedade, a educação, a prática educativa, mas também sobre as políticas educacionais, inclusive as de formação de professores, como a área do conhecimento, a exemplo do que refletem sobre a LEdoC:

Outro dia eu estava pensando. O impacto da saída de um aluno do ensino Médio para a LEdoC é muito maior do que a saída do Fundamental para o Médio, pois na Educação Básica ele é mais apoiado, aqui nós estamos muito sozinhos. Pra ser professor é necessário ser sensível. Não justifica um professor reprovar um aluno por um décimo. Isso é falta de humanidade (PROF 01).

Eu fico só pensando sobre os problemas desse curso e cheguei à conclusão que um dos principais é o fato de muitos alunos possuírem aversão a Ciências da Natureza. Acrescenta a isso a questão da maioria não ter tido oportunidade de fazer uma educação básica de qualidade. Imagine a dificuldade de uma pessoa que nem aprendeu os conteúdos do Ensino Médio e aí chega aqui e se depara com necessidade de aprender os conteúdos de Química, Física e Biologia em apenas quatro anos? (PROF 02).

Por muitas vezes eu me questiono: quais foram os critérios utilizados para realizar a contratação desses professores (referindo-se a alguns professores da LEdoC). Em momento nenhum era pra trazer professores com visão elitista e urbanocêntrica. Eu também me questiono: por que esses professores, ao chegarem no curso não foram estudar e procurar conhecer essa proposta (referindo-se à Educação do Campo) para poder desenvolvê-la (expressa indignação) (PROF 03).

Parece que os propositores não consideraram também o fato de que, nós, alunos do campo não tivemos oportunidade de cursar uma educação básica que possibilitasse meios para aprender com desenvoltura o conteúdo das disciplinas da área de Ciências da Natureza. Imagine a nossa dificuldade em aprender tudo o que não tivemos oportunidade e em tempo recorde (PROF 04).

Uma das maiores dificuldades que eu tenho é de aprender o conteúdo devido a forma que eles são repassados pra nós. Eu acho que os professores deveriam ser mais sensíveis. Os professores que não têm vínculo nenhum com o campo, que não reconhecem os saberes do campo (PROF 05).

Os diálogos dos professores apontam que, ao vivenciarem a formação, realizam reflexões críticas sobre as relações de poder que permeiam o campo das políticas educacionais, incluindo a formação; questionam o currículo, as formas de organização do trabalho pedagógico e as dificuldades relacionadas à área do conhecimento (Ciências da Natureza) e, principalmente, a coerência entre a proposta da formação e a prática educativa dos professores do ensino superior. Durante as rodas de conversas e, também, por meio da observação simples, ouvimos muitas queixas dos acadêmicos sobre a insensibilidade de

alguns professores em relação as suas dificuldades, bem como o distanciamento entre as proposições da Educação do Campo e a prática educativa de alguns profissionais que atuam nesse curso.

Lopes (2002) refere que no Ensino Superior o sistema de ensino e aprendizagem está predominantemente centrado no professor, em aulas expositivas e na avaliação, que se circunscreve na mera verificação dos conteúdos memorizados, resultando em situações de insucesso dos estudantes. No caso da LEdoC de Teresina, somam-se a estas questões as dificuldades oriundas da falta de qualidade das etapas anteriores.

Sobre a transição da educação básica para a superior, Costa et al (2014) afirmam que os processos de aprendizagem no Ensino Superior são novos e diferentes para os estudantes, pois o ensino médio fornece orientações e materiais disponibilizados pelos professores, enquanto o ensino superior exige um maior grau de autonomia dos estudos e adoção de métodos próprios de trabalho.

A falta de qualidade das escolas de Ensino Médio e conseqüente dificuldades para aprender os conteúdos da área do conhecimento (Ciências da natureza) foi referenciada por todos os professores pesquisados, seja em relação à ausência de um processo de transição mais articulado de um nível de ensino para outro, seja pelo fato dos estudantes não terem tido oportunidade de aprender conteúdos básicos na educação básica, acrescenta-se, ainda, a questão do curso trabalhar com uma área considerada desafiadora, conforme reforçam em outros depoimentos: [...] *no meu ensino médio não vi Física e Química, pois eu fiz foi o magistério, então, quando eu cheguei aqui, pra mim foi uma surpresa* (PROF 02). [...] *Quando eu cheguei aqui na universidade eu não tinha os conhecimentos básicos, minha dificuldade foi essa* (PROF 03).

No Estado do Piauí, o acesso, permanência e sucesso dos estudantes do campo em escolas públicas de ensino médio tem se constituído em um enorme desafio. Dados do QEdu (2017) informam que o número de matrículas neste nível de ensino é de 103.365 (cento e três mil, trezentas e sessenta e cinco), das quais apenas 6.016 (seis mil e dezesseis) são oferecidas em escolas situadas no campo, correspondendo a 5,8% do total. Dados dessa mesma plataforma de informações mostram que o ensino médio é oferecido em escolas com péssimas condições de infraestrutura, uma vez que apenas 27% possuem acesso à água por via pública, somente 1% tem acesso a esgoto, 7% possuem biblioteca e nenhuma escola possui laboratório de ciências. Soma-se a tudo isso o fato de a maioria dos professores do ensino médio não possuir formação na área de atuação, conforme dados apresentados no segundo capítulo dessa tese. Em se tratando da garantia de aprendizagem, dados do Índice de Desenvolvimento da

Educação Básica (IDEB) 2017, mostram que o Piauí não conseguiu alcançar as metas estipuladas pelo governo federal para o ensino médio, que era de 4,3, a nota obtida foi 3,6.

No Maranhão, estado onde residem os interlocutores desse estudo, o número de matrículas em escolas públicas, no ano de 2017, segundo do QEDu, foi de 287.254 (duzentas e oitenta e sete mil e duzentas e cinquenta e quatro) das quais apenas 44.188 (quarenta e quatro mil e cento e oitenta e oito) eram oferecidas em escolas situadas no campo, ou seja, 15,3%. No que se refere à infraestrutura, 44% das escolas possuem água via rede pública, somente 3% possuem esgoto, 20% dispõem de biblioteca, 4% contam com laboratório de ciências. Segundo dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), 2017, o Maranhão também não conseguiu alcançar as metas estipuladas pelo governo federal para o ensino médio. A meta estipulada para o ano de 2017 era de 3,7, contudo a nota obtida foi 3,4.

Os dados educacionais desses dois estados (Piauí e Maranhão) evidenciam enormes desafios colocados às pessoas do campo, no sentido de acesso e de conclusão do ensino médio com as aprendizagens essenciais para prosseguir com sucesso no ensino superior. Dessa forma, a universalização da educação básica tem como limite a superação dos problemas estruturais do ensino médio, entre eles a falta de professores, notadamente das ciências da natureza. Ademais, não podemos negar que, conforme os interlocutores, *apesar das dificuldades, as disciplinas de Física, Química e Biologia proporcionaram muitos conhecimentos que eu não sabia, mas hoje, graças a essas disciplinas tenho conhecimentos que me permitem atuar como professora* (PROF 01). Contudo, é necessário que as equipes docente e gestora do curso desenvolvam ações formativas paralelas, presenciais e a distância para que os alunos possam superar suas dificuldades.

Conforme relato dos interlocutores, na LEdoC de Teresina alguns professores possuem uma prática conservadora que supervaloriza a aprendizagem dos conhecimentos da área de Ciências da Natureza e a reprodução desses conhecimentos nas avaliações, geralmente em provas escritas. No que concerne ao rendimento no curso, os formandos precisam atingir média 7,0 (sete) sob pena de ficarem reprovados na disciplina, conforme afirma o PROF 02: *Não justifica um professor reprovar um aluno por um décimo. Isso é falta de humanidade.* Assim, prevalece a ótica da exclusão escolar e da desvalorização de outros conteúdos, a exemplo dos atitudinais, tendo em vista que alguns docentes valorizam os conteúdos factuais e conceituais (ZABALA, 1998), avaliados por meio de prova escrita. Segundo Freire (2016), os professores não podem e não devem se colocar numa posição de superior àquele que ensina a um grupo de ignorantes, mas de forma humilde, como quem comunica um saber relativo

(conhecimento escolar/conhecimento acadêmico) a outros que possuem outros saberes que, igualmente, são relevantes.

Situação semelhante a esta também foi percebida no curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), onde as pesquisadoras Arruda e Oliveira (2014) identificaram que entre os desafios que precisavam ser superados, destacava-se a necessidade da universidade estruturar aulas e propostas de avaliação mediante um esquema curricular diferenciado, tal como preconiza a formação por alternância, uma vez que o enfoque de conteúdos e práticas tem se limitado à reprodução e ou apropriação de saberes cientificamente validados pela academia, deixando de lado os saberes culturais do povo do campo.

Apesar das dificuldades, a formação de professores no âmbito do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFPI de Teresina desenvolve um corpo de conhecimentos específicos, cujo propósito é a preparação de um profissional capacitado para compreender os contextos históricos, sociais, culturais, educacionais nos quais se desenvolve a prática educativa, consciente da racionalidade que fundamenta seu fazer pedagógico.

O PPC da LEdoC/UFPI referenda a reflexão crítica sobre o fazer pedagógico como uma ação relevante para a mudança da prática educativa. Essa perspectiva dialoga com as proposições de Freire (2013), que compreende a reflexão crítica como um dos mais significativos princípios da formação de professores, posto que, através do “pensar certo sobre o fazer” os docentes revisitam a prática educativa que desenvolvem – espontânea e produtora de um saber ingênuo – e passam a desenvolver uma prática educativa crítica – fundamentada na curiosidade epistemológica (2013, p. 39). Esse processo implica, necessariamente, que os professores do campo reflitam sobre a prática que já desenvolvem, conforme referem em seus diálogos nas rodas de conversa.

De um modo geral, a LEdoC, contribuiu muito para a minha prática pedagógica. Algumas coisas que eu fazia no passado, hoje eu não faço mais, pois eu já tenho conhecimentos adquiridos no curso que me fazem pensar e analisar sobre antes e como tenho que fazer agora (PROF 01).

Com minha participação na LEdoC houve algumas mudanças. Agora eu procuro sempre pensar como eu fazia antes e como eu devo fazer agora. [...] Aí eu fiquei pensando..., mas eu não posso ficar fazendo as mesmas coisas por repetidas vezes; eu estou reconstruindo o que eu já sabia (referindo-se a sua prática educativa como professora) (PROF 03).

Eu não aceito mais esse negócio de prova mensal ou bimestral. Hoje em dia eu não tenho mais dúvidas, só serve pra excluir os alunos. Depois da LEdoC eu passei a me preocupar mais com os critérios, a criticar alguns instrumentos (PROF 05).

Depois da LEdoC eu passei a me preocupar mais ainda, principalmente como professora do campo, de desenvolver o meu trabalho de acordo com o que eu estou aprendendo, pois apesar das dificuldades a gente aprende muita coisa pra levar pra escola (PROF 04).

A formação de professores, ao promover a produção e ampliação de conhecimentos e saberes pedagógicos e da área profissional, contextualizados a partir da realidade em que atuam os professores, contribui para o apresto de um profissional crítico reflexivo, com capacidade para analisar e mudar a prática educativa que desenvolve. Expressões como: “[...] Agora eu procuro sempre pensar como eu fazia antes e como eu devo fazer agora. [...] Aí eu fiquei pensando..., mas eu não posso ficar fazendo as mesmas coisas” [...]. (PROF 03). “Depois da LEdoC eu passei a me preocupar [...]” (PROF 04) “[...] eu já tenho conhecimentos adquiridos no curso que me fazem pensar e analisar sobre antes e como tenho que fazer agora” (PROF 01) foram constantes durante os diálogos nas rodas de conversa.

Conforme seus relatos, a participação nos processos formativos da LEdoC e sua contraposição com a prática educativa que desenvolvem vêm promovendo reflexões críticas sobre a necessária coerência entre os princípios formativos e as ações desenvolvidas em sala de aula, colaborando para repensarem as formas de organização do trabalho pedagógico e os processos de avaliação da aprendizagem, conforme registram: [...] *Eu não sei se o conhecimento é transmissão, eu já não tenho mais certeza disso.* (PROF 03). [...] *Eu não aceito mais esse negócio de prova mensal ou bimestral. Hoje em dia eu não tenho mais dúvidas, só servem pra excluir os alunos.* (PROF 05).

As duas interlocutoras mencionadas refletem criticamente sobre a atual estrutura do sistema de ensino das escolas do campo, em que o trabalho educativo desenvolve-se, predominantemente, a partir da transmissão e memorização de conteúdos que são medidos por meio de processos de avaliação em que as provas mensais e bimestrais se sobressaem como os principais instrumentos utilizados. Sobre esse aspecto, questionamos: que lógica sustenta processos educativos que supervalorizam a transmissão e memorização dos conteúdos? Essa proposição contribui para a formação cidadã e humana necessária aos povos do campo? Amplia a produção de conhecimentos e sua utilização para resolução de problemas latentes na sociedade atual?

Nosso entendimento é que o sucesso das proposições curriculares dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo necessitam de mudanças nas instituições de ensino superior onde se desenvolvem, em direção a uma revisão paradigmática. Dessa forma, os processos formativos devem proporcionar reflexões críticas por meio das quais os docentes

tomem consciência de que, ao aderirem a esta perspectiva (memorização/transmissão), mesmo que indiretamente, valorizam a competitividade, a exclusão escolar, social e reforçam os interesses dos grupos que detêm maior poder e privilégios na sociedade. Agindo assim, não estarão contribuindo para uma formação política e transformadora, a exemplo da que propomos na Figura 35.

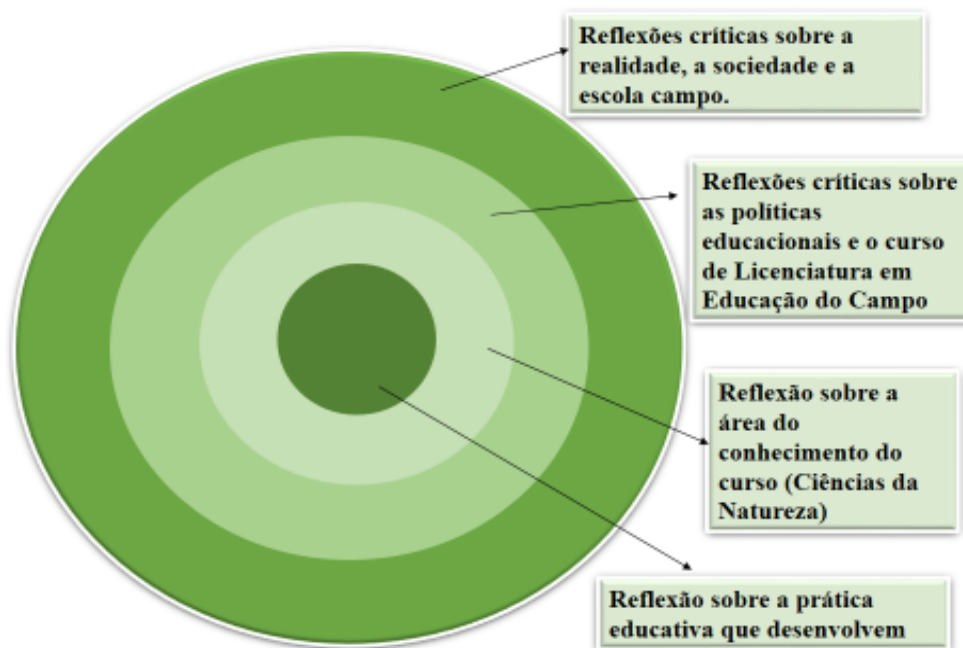
A análise dos diálogos dos interlocutores dessa pesquisa nos leva compreender que a mudança da prática educativa envolve reflexões críticas, implicando a disponibilidade dos professores em se colocarem a favor da mudança e da (re) aprendizagem dos saberes docentes, principalmente os saberes pedagógicos, construídos na prática cotidiana, a partir do exercício da docência. Ericone (2001, p. 43) afirma que “não é a apresentação de uma nova ideia que provoca mudança; é preciso estar-se convencido de que a nova é, de alguma forma, melhor que a anterior”. Esse fato explica a razão pela qual muitas reformas governamentais projetadas “para” os professores não são por eles acatadas; evidencia, também, que os processos de formação ocupam lugar de destaque na mudança da prática educativa, pois precisam convencer os docentes de que, realmente, são necessárias e importantes e prepará-los para a execução da outra proposta.

Nessa perspectiva, Pimenta (2012, p. 14) enfatiza que “as transformações das práticas docentes só se efetivam à medida que os professores ampliam a consciência sobre a própria prática, a da sala de aula, e da escola como um todo, o que pressupõe os conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade”. Dessa forma, ser docente e participar de processos formativos, fundamentados na reflexão crítica e relação teoria e prática, amplia sua compreensão sobre os contextos históricos, sociais, culturais e organizacionais nos quais desenvolvem as atividades educativas, alargando as possibilidades de mudança da prática educativa.

O fato é que a LEdoC tem potencial para garantir aos professores de escolas do campo a obtenção de saberes da docência, fundamentais a uma prática educativa que acolha os interesses da sociedade, assim como os interesses dos sujeitos envolvidos nesse processo, principalmente interesses dos estudantes. No entanto, é necessário que sua proposta formativa seja abraçada e desenvolvida por todos os professores do curso, mas não apenas por eles, pois esta deve ser uma luta coletiva, envolvendo educandos, suas famílias e outras instâncias e representações sociais que batalham por justiça social. Também é necessária sua articulação com outras políticas públicas intersetoriais envolvendo universidade, secretarias de educação, movimentos sociais e populações camponesas para que seja fortalecida em seus propósitos.

Sintetizando as discussões relativas a este subtópico, registramos que o princípio da reflexão crítica realizado pelos professores do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFPI de Teresina abarca quatro dimensões, conforme expostas na Figura 37.

Figura 37: Dimensões da reflexão crítica dos estudantes da LEdoC



Fonte: Dados da pesquisadora (2018).

Essas quatro dimensões contribuem para que os professores pensem sobre as condições que vivem, identifiquem as relações de poder e contradições em volta das políticas públicas, realizem a análise da área do conhecimento do curso, conheçam as diferentes dimensões que caracterizam a própria prática educativa, reconheçam suas fragilidades e potencialidades e compreendam o papel de sua prática diante do cenário das escolas do campo.

6.1.2 O princípio da relação teoria e prática

A teoria é entendida como o conhecimento científico que possibilita a formandos e formadores compreender os contextos históricos, sociais, culturais e organizacionais nos quais são desenvolvidas as atividades docentes para neles poder intervir. “O seu papel é iluminar e oferecer instrumentos que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, colocar elas próprias em questionamento” (PIMENTA; LIMA,

2012, p. 43). A prática é ação que se desenvolve para fazer algo. Aprende-se praticando, (re) elaborando, testando, observando, imitando. Trata-se de um processo de aprendizagem de saberes e fazeres em que os professores adotam concepções, realizam escolhas e modos de operacionalização.

A prática incorpora, também, conhecimentos específicos da formação e saberes elaborados a partir das vivências e experiências de vida e de trabalho. Trata-se, pois, de uma prática intencionalizada pelas teorias que lhes dão sustentação e, por isso mesmo, não é possível formar professores trabalhando estas categorias de forma dissociada e dicotômica. A dissociação entre teoria e prática empobrece a prática educativa, uma vez que a teoria ilumina essa prática, fornecendo instrumentos que possibilitam aos docentes questionarem seus saberes, as ações institucionalizadas e as dos sujeitos (PIMENTA; LIMA, 2012).

Segundo Pimenta e Lima (2012, p. 33), a relação teoria e prática nos cursos de formação de professores tem se constituído enorme desafio, tendo em vista que o currículo da formação caracteriza-se como um “aglomerado de disciplinas isoladas entre si, sem qualquer explicitação de nexos com a realidade que lhe deu origem”. Trabalhando, desse modo, a formação de professores não é possível denominá-la de formação teórica, pois são envolvidos apenas saberes disciplinares desvinculados do campo de atuação; também não pode ser chamada de formação prática, pois a carga-horária destinada à mesma traduz importância secundária.

Segundo o Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, os conhecimentos específicos da formação, socializados e ampliados por meios das aulas de todas as disciplinas, precisam dialogar com os objetivos e princípios da formação, [...] “possibilitando que as experiências trazidas pelo aluno do meio sociocultural sejam expandidas para o Tempo - Universidade, constituindo fontes de reflexão e aprendizagem (UFPI, 2013, p. 16). Do mesmo modo, as atividades dos planos de estudo a serem executadas durante o Tempo – Comunidade devem exigir dos licenciados “atitude de pesquisa, reflexão e discussão com seus familiares, colegas e profissionais para entender e propor soluções acerca de temáticas pertinentes ao curso e a sua realidade (UFPI, 2013, p. 16). É nessa perspectiva que a LEdoC Teresina propõe a relação teoria e prática, por meio de situações de aprendizagens significativas e reais.

Através da análise documental do Projeto Político Pedagógico do Curso, bem como da análise do conteúdo das rodas de conversas, foi possível conhecer ações e atividades do curso que contribuem para a relação teoria e prática na LEdoC, conforme se encontram sintetizadas no Quadro 24. Temos consciência, contudo, de que corremos o risco de que esta análise não abarque todo o leque de possibilidades interpretativas expostas no quadro em referência.

Quadro 24: Dimensões da relação teoria e prática na LEdoC

AÇÕES FORMATIVAS	CARACTERIZAÇÃO	CONTRIBUIÇÃO
Atividades do Tempo Comunidade e ações de Projetos de Extensão	Por meio das atividades do Tempo Comunidade, os conhecimentos específicos da formação são transformados em procedimentos e desenvolvimento de atitudes destinados à transformação da realidade das escolas e comunidades camponesas, numa intensa troca de tempos e espaços de aprendizagem, valorização e socialização de saberes.	Oferece aos educandos bases sólidas para o entendimento da dinamicidade do campo em seus aspectos históricos, culturais, econômicos e sociais, favorecendo uma prática educativa comprometida com a oferta e a qualidade social da educação para as populações do campo.
Prática educativa escolar dos estudantes que já são professores	Cerca de 28% dos estudantes já são professores. A presença dos mesmos no curso cria condições peculiares para a produção e troca de saberes e conhecimentos. Também possibilita a estes o exercício reflexivo da profissão docente, a experimentação de metodologias, recursos didáticos utilizados nas aulas do curso.	Favorece o olhar crítico e reflexivo sobre a própria prática, para possíveis ressignificações e reestruturações das propostas escolares, pois estando inseridos na profissão, os professores têm a oportunidade de confrontar a prática educativa com as teorias que a informam ou a contrapõem, refletindo sobre os fundamentos históricos, políticos e epistemológicos, relevantes para a autoconsciência crítica.
Estágio supervisionado e participação em Programas de Iniciação à Docência: Pibid e Residência Pedagógica	Através do estágio supervisionado e das atividades de iniciação à docência, os licenciandos adentram às escolas do campo, conhecem seus problemas, as práticas e saberes nela praticados (re) delineando sua prática educativa.	Oportuniza reflexões sobre o processo de ensino e aprendizagem, bem como o desenvolvimento de uma prática intencionalizada fundamentada nos conhecimentos específicos da formação.
Atividades práticas relacionadas aos conhecimentos pedagógicos: micro aulas, produção de planos de aulas.	Estas atividades objetivam a aprendizagem sobre como ensinar, constituindo-se ferramenta essencial para que os licenciandos sejam bons profissionais.	Contribuem para o avanço do conhecimento, como também para a proposição de novas metodologias capazes de atender às demandas das escolas do campo.
Aulas de Química, Física e Biologia contemplando atividades práticas	São aulas desenvolvidas dentro ou fora da sala de aula, através de atividade de campo ou em laboratórios específicos em que os professores do ensino superior realizam experimentos, experiências ou fazem demonstrações.	Contribuem para a relação teoria e prática, facilitando o processo de aprendizagem por parte dos acadêmicos, encorajando-os a desenvolverem práticas educativas problematizadoras.

<p>Atividades de formação política (fóruns, reuniões e encontros coletivos para análise da conjuntura atual, atividades de mobilização para avanço na conquista de direitos e reivindicações)</p>	<p>São atividades promovidas pelo Centro Acadêmico e ou pelos Movimentos Sociais Organizados com o propósito de gerar um profundo vínculo entre as tarefas específicas da escola e as demandas da comunidade.</p>	<p>Contribuem para o fortalecimento dos camponeses no empoderamento de suas lutas pela garantia dos direitos sociais a que fazem jus.</p>
<p>Produção do trabalho de conclusão de curso</p>	<p>É uma atividade de integração curricular obrigatória que consiste no trabalho final do Curso de Licenciatura em Educação no Campo, sob orientação de um professor responsável.</p>	<p>Estimula a produção científica, oportunizando experiências de pesquisa, relacionando teoria e prática, aprimorando a reflexão sobre as questões voltadas à área de conhecimento do curso e seu viés educacional” (UFPI, 2013, p. 25).</p>
<p>Seminário Integrador e Informativo da Educação do Campo</p>	<p>Realizados anualmente por meio da parceria dos professores e estudantes. Estas duas atividades de cunho científico favorecem a reflexão sobre o movimento da realidade nos diferentes territórios de referência dos estudantes, bem como o desenvolvimento de práticas de leitura, escrita e oralidade de forma significativa.</p>	<p>Contribuem para a formação acadêmica e política dos participantes e para a socialização de resultados das pesquisas e ações de mudança da realidade desenvolvidas durante o Tempo Comunidade.</p>
<p>Aulas dialogadas e contextualizadas em que os professores dialogam com os alunos sobre suas experiências de vida e trabalho</p>	<p>São atividades orais e escritas que provocam socialização, reflexões e questionamentos sobre os saberes da cultura camponesa e da experiência, bem como sobre o contexto histórico, político, econômico e educacional do campo.</p>	<p>Facilitam o processo de aprendizagem por parte dos acadêmicos, encorajando-os a desenvolverem práticas educativas problematizadoras e estimulando-os a pensarem soluções para os problemas sociais que estão postos nesse espaço.</p>

Fonte: Dados da pesquisadora (2018).

A relação teoria e prática proporcionada pela alternância promove significativos vínculos entre os conhecimentos acadêmicos e o desenvolvimento de ações escolares e comunitárias, contribuindo para a mudança da prática educativa dos professores, agregando sentido à teoria, bem como aplicação do conhecimento científico para melhoria da qualidade de vida das populações do campo, conforme abordamos no terceiro capítulo dessa tese.

As ações desenvolvidas durante o tempo comunidade, bem como as que acontecem por meio de programas e projetos de extensão e de formação, promovem um conjunto de atividades cujo objetivo é propiciar ao licenciando condições subjetivas e objetivas que

contribuam para uma articulação entre prática-teoria-prática no processo de formação humana e profissional.

O estágio curricular tem se constituído espaço através do qual os professores que já atuam no magistério têm a oportunidade de compreender a realidade profissional. No entanto, observamos que é necessário avançar na proposição e desenvolvimento de estágios interdisciplinares, por meio dos quais os licenciandos tenham oportunidade de materializar as proposições da Educação do Campo, reagindo às tradicionais formas de organização do trabalho escolar, caracterizadas, predominantemente, por aulas expositivas, pela utilização acrítica do livro didático, pela memorização de conteúdos trabalhados de forma fragmentada e distanciada da realidade.

Pimenta e Lima (2012, p. 29) afirmam que é necessário superar as concepções reducionistas do estágio e considerá-lo como campo de conhecimento e produção de saberes, atribuindo-lhe “um estatuto epistemológico que supere sua tradicional redução à atividade prática instrumental”, [...] assim, o estágio é componente curricular e eixo central nos cursos de formação de professores, apresentando aspectos indispensáveis à construção do ser profissional docente. Desse modo, é necessário reestruturar a prática do estágio curricular supervisionado na LEdoC, aproximando-o dos propósitos enfatizados no seu PPC de modo a formar o perfil do professor de escolas do campo.

O desenvolvimento de atividades práticas que promovem a aprendizagem e aprofundamentos dos conhecimentos específicos da formação são excelentes para efetivar a aprendizagem. Krasilchik (2008) assegura que as aulas práticas são as mais apropriadas, pois contribuem para compreensão de conceitos básicos, desenvolvimento de habilidades e capacidades de resolver problemas, além de promover o envolvimento dos estudantes na iniciação científica, despertando e mantendo o interesse dos mesmos.

As aulas desenvolvidas em laboratório também são importantes para o aprendizado dos estudantes, mas não correspondem à única possibilidade de aulas práticas, também é possível desenvolvê-las sem o uso de laboratório, cabendo ao professor proporcionar momentos práticos, através de aulas de campo ou utilizando material comum no dia a dia dos estudantes. A aula de campo é, sem dúvida, uma excelente ferramenta que pode ser adotada pelo professor, visando à relação teoria e prática.

Ademais, Demo (2012, p. 10), ao tratar sobre teoria e prática afirma que “uma implica a outra, não se reduz à outra [...]. O ser humano é um animal teorizante, porque lida com a realidade construindo destes modelos mentais que pedem ordenamento e intervenção”. Assim, não há sentido em desprestigiar a prática ou a teoria, uma vez que “o ser humano conjuga

teórico e prático, naturalmente para viver” (2012, p. 11). Partindo desse pressuposto, toda atividade prática é precedida de um exercício mental responsável pela sua projeção, assim como, a teoria precisa da prática para a sua materialização.

O entendimento é, pois, que os processos de formação de professores devem promover sempre um equilíbrio entre o desenvolvimento de atividades teóricas e práticas, de modo a oferecer suporte para o exercício da profissão docente. Nesse aspecto ao indagamos: esse princípio contribui para a mudança da prática educativa? Os interlocutores assim consideraram:

Quando eu assisto algumas aulas em que os professores articulam teoria e prática, eu já fico pensando, ah, é dessa forma que eu vou trabalhar com meus alunos. Do que adianta eu apenas colocar um monte de fórmulas e cálculos no quadro, se eles não vão entender? Não vão saber relacionar com a realidade? Eu estou aprendendo que quando a gente relaciona teoria e prática os alunos aprendem mais, como acontece comigo aqui na LEdoC (PROF 01).

Tá me ajudando porque essa teoria eu não tinha. O conhecimento teórico também é levado ao campo por meio dos projetos que desenvolvemos durante o tempo comunidade (PROF 02).

Quando os professores relacionam teoria e prática as aulas são muito mais proveitosas, tanto para a nossa aprendizagem como estudantes como para melhorar a nossa prática como professores, pois aprendemos a trabalhar melhor com os nossos alunos. A prática de lá a gente já sabe (referindo-se à prática que já desenvolvem), mas os professores que acompanham o tempo comunidade não conhecem esta prática, então como eles podem me ajudar? O que eu queria mesmo era dialogar como colocar em prática. Como colocar em prática os princípios da Educação do Campo. Como botar em prática esta metodologia da Educação do Campo (PROF 03).

Os conhecimentos da LEdoC me ajudam a entender melhor a dinâmica de trabalho na escola do campo. Temos tentado fazer esta relação também no tempo comunidade, fundamentando as nossas práticas com a teoria aprendida, tentando juntar tudo isso com os nossos saberes (PROF 04).

[...] Existem coisas que antes eu não conseguia perceber, mas que agora eu vejo o quanto são importantes; agora eu tenho mais clareza sobre o que eu estou fazendo. Alguns professores com a sua teoria também conseguiram mostrar coisas muito importantes sobre a escola do campo, coisas que a gente estava lá, mas não conseguia perceber (PROF 05).

Conforme as narrativas dos professores pesquisados, o desenvolvimento de atividades que relacionam teoria e prática proporcionam muitos benefícios para os estudantes da LEdoC, entre os quais a aprendizagem dos conhecimentos específicos da formação e a apropriação de saberes que são (re) produzidos ou ressignificados na prática educativa como professores de escolas do campo. Realmente, Pimenta (1997, 2012) aponta que o desenvolvimento de

currículos burocráticos, distanciados da realidade das escolas não dão conta de captar as contradições presentes na prática social de educar, contribuindo muito pouco para a formação de um profissional com capacidade de desenvolver práticas educativas comprometidas com a mudança das escolas.

A teoria ajuda a iluminar a prática educativa, a entendê-la melhor, a fundamentar as ações que desenvolvem em sala de aula e na comunidade. Embora alguns interlocutores pensem nessas duas categorias de forma dissociada, conforme afirma Prof. 02: *Tá me ajudando porque essa teoria eu não tinha*, Rios (2011) afirma que toda prática educativa é sustentada por determinada concepção teórica ou concepções teóricas, sejam elas conscientes ou não por parte dos educadores. Nesse caso, não é que os professores desenvolvam práticas sem teorias; na verdade, eles não conhecem as teorias que ancoram as suas práticas e à medida que participam do Curso de Licenciatura em Educação do Campo têm a oportunidade de, progressivamente, passar a conhecê-las.

Outros professores compreendem que as atividades da formação de professores devem ser desenvolvidas por meio de uma estreita relação entre teoria e prática, tanto na universidade quanto nas escolas e comunidades, conforme refere a Prof. 01:

É necessário trabalhar teoria e prática em estreita relação, sem que uma negligencie a outra, pois nós estamos preparando os nossos alunos para o futuro e se ficarmos restritos apenas a abordagens práticas, sem fundamentação teórica, quando eles se depararem com outras situações mais complexas, como eles vão se sobressair? Por isso é necessário relacionar uma com a outra o tempo todo.

Nesta narrativa encontramos a afirmação de que teoria e prática estão implicadas e que por essa razão a dissociação entre as mesmas empobrece a prática educativa e enfraquece o processo de formação humana. Concordamos com a Professora 01 de que é necessário garantir o acesso ao conhecimento científico produzido pela humanidade, como forma de inclusão social, se o aluno da educação básica não acessar criticamente esses conhecimentos, torna-se mais difícil a compreensão do mundo ao seu redor, comprometendo o desenvolvimento de sua capacidade de criticidade e de sua autonomia.

De forma semelhante, no ensino superior, também é necessário valorizar o contexto social em que os alunos estão inseridos, bem como os saberes da experiência, promovendo o confronto das situações cotidianas escolares e comunitárias com os conhecimentos específicos da formação, de modo que os professores e futuros professores reflitam sobre o trabalho que desenvolvem num processo conflituoso de tomada de consciência, conforme propõe a Prof

03: *O que eu queria mesmo era dialogar como colocar em prática. Como colocar em prática os princípios da Educação do Campo. Como botar em prática esta metodologia da Educação do Campo.* Observamos a ausência de um direcionamento prático na formação da LEdoC, uma vez que a relação entre formação e ação é uma ação complexa, mediada pelos contextos em que os professores vivem. Segundo Formosinho (2009, p. 9), “é no confronto com a prática educativa que ocorrem as situações de aprendizagem mais significativas, uma vez que os docentes percebem a relação teoria e prática.

De modo geral, a relação teoria e prática em âmbito do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFPI de Teresina favorece o reconhecimento dos saberes e das práticas sociais dos sujeitos do campo, possibilitando o acesso ao conhecimento, não como algo dado por outrem, mas como uma conquista, uma construção coletiva que se realiza a partir da problematização de sua realidade e da construção de conhecimentos oriundos do olhar crítico sobre o seu cotidiano.

A realização de atividades humanas, sobretudo na área da educação, pressupõe análise das práticas desenvolvidas e de sua relação com as concepções teóricas que as fundamentam, de modo a identificar coerências e incoerências e, principalmente, a obter conhecimentos sobre a qualidade do que está sendo feito. Essa relação se constitui em um princípio de fundamental importância para a mudança da prática educativa.

6.1.3 Vivências formativas no curso de Licenciatura em Educação do Campo

Nos itens anteriores discutimos dois princípios da formação apontados pelos professores pesquisados, como contribuintes, *a priori*, para a mudança da prática educativa: a reflexão crítica e a relação teoria e prática. Neste item, por meio da análise do conteúdo dos diálogos das rodas de conversa, apresentamos outros fatores que são resultantes das vivências no curso: troca de experiência com os pares a inspiração em professores e a participação em movimentos sociais. Mais uma vez, recorremos a Dilthey (1994) para esclarecer que a vivência é o contato imediato com a vida e a experiência é a própria vida reduzida a expressões que nos marcam profundamente.

Conforme tratado nos capítulos anteriores, o curso de Licenciatura em Educação do Campo contempla diferentes *experiências* e espaços de formação, ultrapassando os muros das universidades e as atividades curriculares básicas. Segundo os interlocutores, as vivências proporcionadas por este curso têm contribuído para uma compreensão mais ampla sobre a realidade, o campo e seus sujeitos, a escola do campo e os processos de ensino e de

aprendizagem. São vivências que contribuem para a mudança da prática educativa, conforme afirmam:

As vivências na LEdoC me fizeram compreender que a escola do campo é um lugar onde se adquire conhecimentos para mudar a sociedade. A aprendizagem é resultado do ensino. O ensino é transmissão, mas também é muito mais que isso, é produção também (PROF 01).

Um curso superior com todas as vivências que proporciona contribui para que você compreenda o mundo de forma diferente, à medida que você vai aprendendo, vai conhecendo, vai começando a mudar, porque muitas coisas que eram achismos vão sendo desconstruídas pela teoria. Antes eu enxergava as pessoas do campo como coitadinhas, hoje eu vejo elas como pessoas de direito, de conhecimento, embora estes direitos sejam negados (PROF 02).

Aqui na LEdoC eu tenho vivenciado muita coisa e tenho usado tudo isso para mudar como pessoa, como profissional, como ser humano. Está me ajudando, pois agora eu também sou gestora e sou a pessoa que oriento os professores na escola (PROF 04).

De acordo com suas narrativas, as *vivências* formativas proporcionam a aprendizagem de conhecimentos e saberes que contribuem para ampliação do olhar dos professores sobre várias questões que permeiam o campo da atuação profissional. Essas *vivências* ocorrem através de um processo dinâmico de construção de significados⁵⁸ referentes à educação, ao ensino e à aprendizagem, oriundos do estudo das teorias e, também, das vivências cotidianas com alunos e com professores. Segundo Freire (2016), é compreendendo a realidade que o homem poderá levantar hipóteses sobre os desafios dessa realidade e procurar soluções para transformá-la através de seu trabalho.

Significa dizer que os saberes dos professores não são elaborados apenas por meio dos processos específicos de formação, também por meio da socialização de experiências e de vivências destes como alunos, como acadêmicos e como professores, uma vez que: “A docência é uma profissão que se aprende pela vivência da discência” (FORMOSINHO, 2009, p. 95). Em âmbito da LEdoC, esse processo é desenvolvido por meio de uma organização pedagógica em que o currículo valoriza diferentes tempos e espaços de aprendizagem, bem como o envolvimento de pesquisa-intervenção nas quais os professores e futuros professores têm a oportunidade de refletir e intervir nas escolas do campo, as diferentes vivências proporcionadas pelo curso favorecem a mudança da prática educativa.

⁵⁸ Carspecken (2011) a construção dos significados obtidos por meio das ações humanas coordenadas implicam na consciência que os atores possuem acerca das condições nas quais atuam, dos contextos de poder, o sentido e o significados dessas ações, bem como as consequências das mesmas (incluindo experiências humanas).

De fato, os interlocutores entendem que as diferentes *experiências* formativas desenvolvidas no âmbito da LEdoC, envolvendo todo seu currículo, contribuem para que saberes docentes sejam ressignificados, uma vez que “a inter-relação entre pessoas promove contextos de aprendizagem que vão facilitando o complexo desenvolvimento dos indivíduos que formam e se formam” (FORMOSINHO, 2009, p. 21). No entanto, essa não é uma questão simples, mas sim uma relação complexa que envolve fatores internos e externos, influenciados pelos contextos sociais em que vivem os professores, bem como suas experiências de vida e trabalho. À medida que esses professores experientes participam dos processos formativos da LEdoC, (re)elaboram saberes teóricos, práticos e atitudinais, mediados também pelos valores e personalidade de cada um e pelas experiências de vida que também são únicas.

Os interlocutores afirmam que esses saberes são (re) elaborados por meio da observação dos professores do curso, seja pela admiração, seja pelo repúdio a algumas práticas, conforme registram seus diálogos:

Quando um professor é bom, ele é espelho para seus alunos. Aqui eu estou percebendo vários modelos de professor, e isso é uma aprendizagem (PROF 02).

Eu não levo para a escola as coisas negativas daqui que não ensinam quase nada (referindo-se à prática de alguns professores que ministram aulas na LEdoC). Eu levo as coisas que aprendo com os professores bons, que me ensinam (PROF 03).

A experiência de alguns professores. Eu tenho me espelhado nos bons professores. Graças a Deus já somos adultos e já sabemos escolher (PROF 04).

Alguns professores do curso contribuíram para que eu planeje minhas aulas mais ligadas à realidade dos alunos. Eu procuro me inspirar em alguns professores da LEdoC (PROF 05).

Observamos nestes relatos que a prática dos professores do Ensino Superior é tomada como importante modelo de aprendizagem da profissão pelos professores em formação. A esse respeito, reportamo-nos ao pensamento de Formosinho (2009, p. 83), segundo o qual, de modo geral, as práticas docentes dos formadores do Ensino Superior são confirmadas pelos alunos; assim, é necessário que os professores dos cursos de formação inicial se assumam como formadores de professores, considerando as dimensões profissionais e seus contextos de trabalho. Os relatos dos interlocutores retratam, ainda, uma perspectiva prática a respeito da formação de professores segundo a qual os docentes também aprendem a profissão através da observação daqueles que consideram como bons professores.

Além disso, o fato de já serem professores permite ao mesmos um olhar crítico e reflexivo sobre a prática dos professores do curso, favorecendo avaliações positivas e negativas, bem como, provoca inspiração e admiração por aqueles cujo trabalho pedagógico dialoga mais com os ideais da Educação do Campo. Os processos formativos possibilitam a esses professores confrontar a prática docente experienciada com a prática docente dos professores da LEdoC, evidenciando a coerência entre o discurso e a prática, as concepções implícitas e explícitas que expressam sobre sociedade, educação, ensino e aprendizagem, entre outras questões.

No tocante às contribuições da formação para a mudança da prática educativa, os interlocutores destacam a *troca de experiência* entre os pares como um fator positivo. Trata-se da valorização das experiências e de saberes como relevantes recursos para a aprendizagem da profissão, conforme referem nos diálogos proferidos nas rodas de conversa:

A troca de experiência com os colegas de outras comunidades é muito rica, muitas vezes pensamos que, por serem todos do campo é tudo igual, mas não é, tem muita diversidade. Tem colega que consegue transformar a escola, a comunidade, mexe com meio mundo de gente e consegue (PROF. 01).

Trocar experiência é algo enriquecedor. Mesmo sendo do campo tinha muita coisa que eu não sabia sobre a cultura camponesa, sobre a docência (PROF 02).

Alguns professores dão essa abertura para que os estudantes falem das experiências como professores, socializando seus saberes como professores e como pessoas do campo (PROF 03).

As trocas de experiência com os colegas da gente. Na minha sala tem pessoas admiráveis, que sabem muito, que possuem muita experiência com a educação do campo, que conhecem mais que muitos professores daqui (se referindo aos professores do curso) (PROF 04).

Segundo os interlocutores, a troca de experiência entre os pares enriquece os processos formativos sobre a Educação do Campo e a operacionalização de seus princípios, bem como permite conhecer os trabalhos uns dos outros, as trajetórias de lutas e conquistas. Isso significa que não é possível compreender a formação de professores sem analisar as experiências e conhecimentos práticos desses profissionais e suas práticas, como assevera García (1999), que acrescenta sobre a importância do professor do Ensino Superior considerar as necessidades formativas percebidas pelos formandos.

No tocante ao papel do professor do ensino superior nesse processo de valorização dos saberes culturais e profissionais dos estudantes, Freire (2016, p. 25) pontua: “não devo julgar-me como profissional habitante de um mundo estranho, mundo de técnicos especialistas

salvadores dos demais, donos da verdade, proprietários do saber, que devem ser doados aos ignorantes e incapazes”.

Desse modo, os professores da LEdoC precisam desenvolver situações de aprendizagem em que esses saberes sejam valorizados, ressignificados e ou integrados como forma de potencializar os processos de formação dos professores da Educação Básica para o campo, uma formação capaz de abarcar uma diversidade de saberes, sujeitos, territórios e, conseqüentemente, os desafios que fazem parte da (re) constituição de uma prática educativa com capacidade para fazer frente as atuais demandas das escolas do campo, historicamente marcadas pela negligência política, conforme referendamos no segundo capítulo.

Como política de formação de professores conquistada através do protagonismo dos movimentos sociais, o curso de Licenciatura em Educação do Campo sugere em sua matriz curricular que a formação de professores comprometidos com as lutas e com as transformações das condições de vida no campo passa, necessariamente, pela participação dos estudantes nos processos de luta sociais e coletivas. Sobre as contribuições dessas vivências para a mudança da prática educativa, os interlocutores falaram que:

Pra mim, uma coisa muito boa é aprender a história dos movimentos sociais, pois eu não conhecia; só ouvia falar do MST por meio da televisão e era uma coisa bagunçada, cheia de pancadaria (risos). Depois que eu entrei na LEdoC aí eu conheci realmente o papel dos movimentos sociais e isso foi muito enriquecedor pro meu entendimento, pra minha prática (PROF 01).

Nos movimentos sociais que eu já participei aqui, da gente ir pra cima, lutar, ver que é possível mudar e é isso que eu quero levar para Timon. Eu quero que a Universidade nos ajude a levar a Educação do Campo para Timon (PROF 02).

O curso de Licenciatura em Educação do Campo, por meio desse contato com os movimentos sociais, contribuiu bastante a minha formação política. Hoje eu compreendo que, se a gente não se juntar e lutar nada vale apena. Agora eu faço parte da diretoria da Associação de Moradores do meu bairro e estamos lutando por melhores condições de vida (PROF 04).

Segundo os interlocutores, a participação nos movimentos sociais contribui para a partilha de conhecimentos e saberes e para a formação de uma consciência política e profissional sobre papel dos professores como agentes de mudança das escolas do campo. Nosso entendimento é que ao integrar a seu currículo processos de educação não formal, como a participação em movimentos sociais organizados, o curso de Licenciatura em Educação do Campo ultrapassa as dimensões técnicas da formação (conhecimentos da área e conhecimentos pedagógicos), assegurando a valorização da dimensão política. Essa dimensão

é relevante, pois ensinar na/para a diversidade, para a inclusão e emancipação implica uma atenção necessária ao compromisso político dos professores. Nesse sentido, Caldart (2004) referenda que os movimentos sociais são importantes espaços de formação humana, por carregar bandeiras da luta popular para a garantia de políticas públicas.

Conforme referendamos na apresentação deste trabalho, a participação em movimentos sociais organizados contribui para a compreensão da realidade social na qual, nós educadores, estamos inseridos, para o exercício de uma prática educativa comprometida com a justiça social, como afirma a PROF 04 em seu diálogo: *Hoje eu compreendo que, se a gente não se juntar e lutar nada vale apenas. Agora eu faço parte da diretoria da Associação de Moradores do meu Bairro e estamos lutando por melhores condições de vida.* A participação dos movimentos sociais organizados em algumas atividades do curso faz jus à trajetória de lutas e conquistas desses movimentos em torno da Educação do Campo.

A síntese que fazemos é que os interlocutores entendem que a mudança refere-se ao conjunto de alterações que se processam na prática educativa, tendo como causa e consequência modificações de suas ideias e ações. As mudanças decorrentes da participação dos mesmos no Curso de Licenciatura em Educação do Campo também foram e continuam sendo impulsionadas pelo desejo de realização humana e profissional, pelas motivações ideológicas provocadas pelos movimentos sociais organizados e pelas necessidades sentidas no exercício cotidiano escolar. Assim, parece não existir dúvidas sobre a necessidade de aperfeiçoamento das ações humanas e, em se tratando da amplitude e complexidade do ato de educar, a prática educativa precisa passar por contínuos processos de aperfeiçoamento e de mudança.

6.2 Fatores dificultadores de mudanças na prática educativa dos professores

A prática educativa requer mudanças quando percebemos que os processos educativos não mais estão contribuindo para a formação do ser humano que desejamos para atuar na sociedade. Neste contexto, ampliam-se as discussões relativas à educação escolar e às possibilidades de propiciar, aos educandos, conhecimentos e desenvolvimento de saberes para que possam ir além dos saberes cotidianos, assumindo-os, ampliando-os e transformando-os em saberes, de modo a se tornarem sujeitos ativos na mudança do seu contexto, na vivência e na convivência comunitária.

É bem verdade que o processo de mudança não é simples, fazendo-se necessário que o professor reconheça sua prática educativa e saiba com clareza que aspectos precisam ser

mudados. Assim conceber, implica um processo de reorganização que exige conhecimento teórico, reaprendizagem e saberes da prática pedagógica e autoconhecimento sobre seu valor e potencial. Paradoxalmente, trata-se de um processo complexo, visto que, além dos fatores de ordem interna, existem outros externos que podem dificultar a mudança. Os fatores apontados pelos professores pesquisados encontram-se explicitados na Figura 38:

Figura 38: Fatores dificultadores da mudança da prática educativa



Fonte: Dados da pesquisadora (2018).

6.2.1 O currículo proposto pela Secretaria Municipal de Educação

Além das fragilidades na infraestrutura das escolas do campo, como falta de acesso à água via rede pública e o fato de os professores não possuírem formação específica na área de atuação, consignamos que o currículo proposto pela Secretaria Municipal de Educação constitui o primeiro fator que dificulta a operacionalização da mudança na prática educativa, fato que ocorre em virtude da instituição de diretrizes curriculares municipais, determinando conteúdos para serem trabalhados em cada mês, e dos técnicos da secretaria enviarem uma grande quantidade de projetos didáticos⁵⁹ para serem desenvolvidos pelos professores, conforme referem em suas narrativas:

Não existem momentos coletivos dedicados ao planejamento, isso acaba prejudicando, pois, algumas vezes, nós pegamos apenas o do ano anterior e

⁵⁹ Segundo Lima (2013), o Método de Projetos foi criado pelo norte-americano William Kilpatrick (1871-1965) baseado nas ideias de John Dewey (1859-1952). Essa proposta caracteriza-se como uma forma de integração curricular, preocupando-se com o interesse que deve acompanhar o trabalho pedagógico de modo a suscitar no aluno a vontade de saber, tendo como referência os estudos de uma “escola ativa” de John Dewey.

fazemos alterações. A Secretaria de Educação manda muitos projetos, falta tempo para executar todas as atividades (PROF 03).

Muitas vezes nós ficamos muito angustiadas, pois mal concluímos o conteúdo, aí chegam mais projetos para serem desenvolvidos. É muito projeto. Os professores estão muito atrelados aos projetos da Secretaria de Educação. Eles já vêm prontos. E é assim que eles gostam (PROF 04).

Quando o projeto vem pronto reclamam. Quando vem pra ser construído, ave Maria! Aí é que reclamam, não querem nem, sequer, adequar à realidade. Agora quando o projeto vem: 8:00 horas faz isso, 9:00 horas faz aquilo, aí muita gente faz (risos) (PROF 05).

As narrativas em análise colocam em visibilidade a existência de alguns problemas de ordem estrutural na política educacional do município, por não contribuir com a organização e efetividade do trabalho pedagógico nas escolas do campo, notadamente no que concerne à ausência de planejamento coletivo. Entendemos que o planejamento pedagógico é um processo sistemático e contínuo de análise prévia de ações, metodologias e objetivos, visando transformar uma dada realidade a partir de projeções e expectativas da comunidade escolar. Segundo Gandin (2013), quando realizado de forma coletiva e participativa, fortalece a ação educativa e democrática, ampliando as possibilidades de sucesso da prática educativa. Embora o planejamento represente um dos eixos relevantes para a organização de uma política educacional bem sucedida, temos observado que a prática de planejamentos coletivos e participativos ainda não é prioridade em algumas secretarias de educação, entre essas a de Timon.

A ausência de momentos coletivos dedicados ao planejamento traz inúmeras consequências para a prática educativa, entre elas a improvisação, a desmotivação dos professores e educandos, a falta de conexão com as necessidades dos educandos e com a realidade em que vivem, o engessamento da prática, dificultando mudanças, como registra PROF 03: *isso acaba prejudicando, pois, algumas vezes, nós pegamos apenas o do ano anterior e fazemos alterações.* Desse modo, as secretarias municipais de educação devem assegurar encontros de planejamento coletivo, pois trata-se de uma ação fundamental para a aprendizagem dos estudantes, devendo considerar sua realidade, sua cultura, o tempo de desenvolvimento que estão vivendo e metodologias que favoreçam a construção do conhecimento escolar e sua articulação com os saberes da cultura camponesa.

Com o propósito de suprir a ausência de momentos dedicados à realização do planejamento coletivo, os técnicos da Secretaria Municipal de Educação elaboram projetos didáticos comuns para todas as escolas, que são executados pelos professores do campo e da

cidade, segundo diálogo dos professores nas rodas de conversas: Prof 03: *A Secretaria de Educação manda muitos projetos*; Prof 04: *mal concluímos o conteúdo, aí chegam mais projetos para serem desenvolvidos*. Prof: 05: *Agora quando o projeto vem: 8:00 horas faz isso, 9:00 horas faz aquilo, aí muita gente faz*. Esses diálogos expressam concepções equivocadas sobre um currículo único, burocrático e desvinculado da realidade dos sujeitos e dos professores, identificados como profissionais acríticos, tarefeiros e incapazes de planejar a própria prática educativa, assemelhando-se a alguns indicativos da perspectiva técnica, por nós caracterizada no quarto capítulo desta tese.

Embora as escolas públicas e, principalmente as escolas do campo, sejam espaços marcados pela heterogeneidade cultural dos estudantes, as políticas educacionais das secretarias municipais de educação, ao invés de reconhecê-la e valorizá-la pelas amplas possibilidades de aprendizagem e socialização de saberes que dispõem, essas secretarias, contrariando essa realidade, seguem uma lógica totalmente oposta, priorizando o desenvolvimento de ações uniformizadoras, homogeneizadoras, burocratizantes, como é o caso de um currículo único para todas as escolas. Nessa lógica, prevalece um currículo com “um pouco de tudo, uniforme, para todas as escolas e todos os professores”, um produto pronto para ser consumido por educadores e educandos (FORMOSINHO, 2009, p. 45).

Trata-se de uma visão tradicional de currículo em que essa ferramenta, inspirada na administração científica proposta por Taylor, procura ser neutra, tendo como principal foco identificar os objetivos da educação escolarizada, formar o trabalhador especializado ou proporcionar à população uma educação geral, acadêmica (SILVA, 2007). Segundo esta perspectiva, a tarefa dos especialistas em currículo “consiste em fazer um levantamento das habilidades, em desenvolver currículos que permitam que essas habilidades sejam desenvolvidas e, finalmente, em elaborar instrumentos de medição para dizer com precisão se elas foram aprendidas” (MALTA, 2013, p. 378).

Arroyo (2013, p. 15) refere que, no Século XXI, predominantemente, a formação de professores volta-se para transformar um tipo de profissional fiel ao currículo, “tradutor e transmissor dedicado e competente de como ensinar-aprender os conteúdos definidos nas diretrizes do currículo e avaliados nas provas tradicionais”, assim a dinâmica escolar da sala de aula e da organização do trabalho docente gira em torno desse objetivo. Contrariamente, o teórico em referência orienta que a proposta curricular da Educação Básica deve voltar-se para uma concepção de currículo menos fechada, “mais aberta à dúvida e às indagações que vêm do real, das vivências dos educandos e educadores, além de fazer das salas de aula laboratórios de diálogos entre conhecimentos”. (2013, p. 37).

Ao enviarem projetos didáticos para as escolas, os técnicos das secretarias de educação assumem a concepção de um currículo “tamanho único”, planejado centralmente por grupo de especialistas e mandado para ser executado pelos docentes, considerados incapazes de planejar o ato pedagógico. A propósito, “as grades curriculares têm cumprido essa dupla função: proteger os conhecimentos definidos comuns, únicos, legítimos e não permitir a entrada de outros conhecimentos considerados ilegítimos, do senso comum” (ARROYO, 2013, p. 17).

Evidencia, também, uma perspectiva tecnicista sobre a prática docente em que o papel dos professores, subordinados as determinações da secretaria de educação, resume-se a executar planejamentos alheios. Nesses moldes, prevalece o caráter excludente de um currículo tradicional, que reproduz as desigualdades sociais, ao trabalhar com padrões culturais distantes das realidades dos alunos. Além disso, dificulta a mudança da prática educativa dos professores de escolas do campo que estão em processo de formação.

Nessa situação, o desafio que está posto para os professores é o de educar os sujeitos do campo na perspectiva emancipatória de uma formação ampla, focada em objetivos de justiça social que respeite, valorize e se aproprie dos saberes culturais dos alunos e da comunidade local como parte integrante da proposta pedagógica da escola, uma vez que a materialização dessa perspectiva envolve, sobretudo, um currículo escolar bem planejado, elaborado com a efetiva participação dos educadores, educandos e povos das comunidades, sob o ponto de vista de seus interesses, orientando o norte para a realização do trabalho educativo escolar.

Nesse caso, é necessário que os professores se organizem e reivindiquem o direito de planejar a prática educativa, empoderando a (re) elaboração de propostas pedagógicas cuja organização curricular contemple as diversas dimensões de formação da pessoa humana, selecionando conhecimentos relevantes aos sujeitos, que incentivem mudanças individuais e sociais. É assim que o currículo se torna uma importante ferramenta pedagógica utilizada pelas sociedades para conservar, modificar e atualizar os conhecimentos acumulados ao longo dos anos e educar os alunos segundo os valores almejados pelos membros das sociedades, segundo Moreira (2013).

É necessário também repensar os tempos e os espaços das escolas do campo, tendo em vista a percepção de que o currículo das escolas urbanas ainda serve como marco referencial para a orientação e adaptação dos conteúdos das escolas do campo. Nesse caso, o entendimento é que os professores se assumam como autores da própria prática e que, fundamentados nos conhecimentos obtidos na formação e nos saberes da experiência, liderem

a elaboração de um currículo que contemple reflexões sobre as problemáticas do campo. Um currículo que proponha vivências reflexivas e contextualizadas, que estimulem os estudantes do campo a pensarem em soluções para os problemas sociais que estão postos nesse espaço.

O segundo fator que dificulta a mudança da prática educativa é o uso prevalente o livro didático, utilizado como único recurso, comprometendo o desenvolvimento do olhar crítico do educando, bem como o entendimento da sociedade e do mundo ao seu redor. Nessas circunstâncias, a educação não acontece de forma transformadora e politizada, como propõe a Educação do Campo.

Embora o Conselho Nacional de Educação tenha aprovado Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação do Campo no ano de 2002, cujas orientações afirmam que a identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, o que constatamos é que, após dezesseis anos de sua publicação, muitos municípios ainda não dispõem de orientações curriculares específicas para as escolas do campo e os professores desenvolvem suas atividades tendo como referência apenas os livros didáticos. Esse problema foi evidenciado no diálogo dos interlocutores:

Alguns se recusam até na mudança do livro didático porque querem usar o planejamento do ano anterior (PROF. 02).

Ainda estamos muito atrelados ao livro didático que é muito distante da realidade dos alunos (PROF. 03).

Nós somos muito ligadas ao livro didático (PROF. 05).

Essa situação é prejudicial para os professores, pois, sobrecarregados com o desenvolvimento de projetos didáticos propostos pela secretaria de educação, sem momentos destinados para o planejamento coletivo, sem condições de trabalho que favoreçam a produção de materiais didáticos, tornam-se dependentes do uso do livro didático.

Segundo Lajolo (1996), o livro didático assume funções diferenciadas, dependendo das condições, do lugar, do momento em que é produzido e utilizado pelos professores nas diversas situações de aprendizagens escolares. Suas sequências ordenadas não impedem que os professores as desmontem, extraiam partes, acrescentem outras, recortem, deem nortes diversos às suas propostas. No entanto isso só é possível em escolas cujos sistemas de ensino não determinem a obrigatoriedade de trabalhar os conteúdos em um ordem sequenciada, como é o caso dos interlocutores dessa pesquisa. Arroyo (2013, p. 46) critica esta sequenciação do conteúdo e admite que ela “é tão intocável que se um número até significativo de crianças,

adolescentes e jovens não aprender na sequenciação prevista e deixarem aprendizados para trás, esses alunos, obrigatoriamente terão que repetir o ano [...]”.

No âmbito da Educação do Campo as discussões sobre o uso do livro didático são polêmicas, uma vez que essa perspectiva educacional tem como princípios o respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, de etnia, como propõem as Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo:

[...] Construir uma educação do campo significa pensar numa escola sustentada no enriquecimento das experiências de vida, obviamente não em nome da permanência, nem da redução destas experiências, mas em nome de uma reconstrução dos modos de vida, pautada na ética da valorização humana e do respeito à diferença (BRASIL, 2005, p. 37).

Tal questão implica na valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas, entre outros. Sendo o livro didático um material preparado e distribuído para atender aos diversos contextos brasileiros, o mesmo não atende às especificidades do campo, não valoriza a identidade camponesa, uma vez que, essa é diversa. Também não converge para a valorização da cultura local em seus diversos aspectos, fato que torna esse material um instrumento que pode reprimir a formação de sujeitos críticos e transformadores de seu meio, a exemplo do que propõe a Educação do Campo. É importante destacar que essa realidade não se encontra restrita às escolas do campo. Estudos de mestrado desenvolvidas no âmbito do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Educação e Epistemologia da Prática Profissional – NIPEEPP evidenciam que esta problemática também é comum nas escolas urbanas de Teresina (PI).

De fato, esse material de apoio aos professores, utilizado de forma monótona e prescritiva, pode dificultar que a abordagem dos conhecimentos escolares seja feita de forma contextualizada para os estudantes das escolas do campo, sem a devida valorização dos saberes e das potencialidades existentes nas comunidades não contribui para o desenvolvimento de uma educação dotada de sentido e significado, capaz de contribuir para a transformação do espaço camponês.

Assim, outros recursos e materiais didáticos e pedagógicos precisam ser garantidos e produzidos para suprir os conhecimentos e saberes que o livro não oferece. Além disso, os sistemas municipais de educação precisam, em parceria com os professores e representantes

da comunidade escolar, elaborar e aprovar orientações legais sobre a organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo, cumprindo as determinações do artigo 28 da LDB:

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, p. 28).

No âmbito das escolas de Timon, os professores pesquisados informam que tanto o calendário escolar quanto o currículo é único para todas as escolas urbanas e rurais, cabendo aos professores a responsabilidade de fazer adequações de modo a desenvolver metodologias que aproximem os conteúdos com a realidade dos estudantes.

O terceiro fator que dificulta a mudança da prática educativa é a falta de condições de trabalho, evidenciada nas declarações anteriormente feitas pelos professores pesquisados e no levantamento de dados que caracterizam o cenário da pesquisa (Timon – MA), sejam elas relacionadas à precariedade de infraestrutura dos espaços físicos das escolas, sejam referentes à escassez de equipamentos, conforme Quadro 25:

Quadro 25: Condições de trabalho nas escolas municipais rurais de Timon (MA)

CONDIÇÕES DE INFRAESTRUTURA	Nº DE ESCOLAS	% DE ESCOLAS
Água via rede pública	20 escolas	22%
Esgoto via rede pública	19 escolas	21%
Coleta de lixo periódica	20 escolas	22%
Biblioteca	2 escolas	2%
Laboratório de informática	2 escolas	2%
Laboratório de ciências	0	0%
Quadra de esportes	4 escolas	4%
Sala para leitura	1 escola	1%
Sala para professores	15 escolas	17%
Sanitário dentro do prédio da escola	72 escolas	81%

DISPONIBILIDADE DE EQUIPAMENTOS	Nº DE ESCOLAS	% DE ESCOLAS
Aparelho de DVD	38 escolas	43%
Impressora	6 escolas	7%
Máquina copiadora	15 escolas	17%
Retroprojektor	0	0%
Televisão	44 escolas	49%
ACESSO À TECNOLOGIA	Nº DE ESCOLAS	% DE ESCOLAS
Internet	8 escolas	9%
Banda larga	8 escolas	9%

Fonte: Censo Escolar/INEP 2017 | Total de Escolas de Educação Básica: 173 | QEdu.org.br. Disponível em: <https://www.qedu.org.br/>. Acesso e: 14/11/2018.

Analisando os dados dispostos no Quadro 25, estes apontam os inúmeros desafios enfrentados por esses professores no que se refere à falta de condições de trabalho, dificultando o trabalho docente, acrescentamos a essa condição questões destacadas anteriormente: ausência de planejamentos coletivos, currículo e calendário único, falta de formação continuada que considere a realidade do campo. Ademais, Fernandes, Cerioli e Caldart (2005, p. 37) afirmam que no campo existem dois problemas centrais em relação à docência em suas escolas. O primeiro diz respeito à falta de valorização do magistério, pois, estão [...] “no meio rural algumas das principais aberrações salariais de professores [...] que precisam se submeter a condições precárias de trabalho”. A segunda refere-se à formação inicial e continuada, visto que têm se mostrado “[...] mínimas as possibilidades de formação no próprio meio rural, pois, de modo geral, os programas de formação de professores, [...] não tratam das questões do campo e, praticamente, inexistem materiais didáticos e pedagógicos que subsidiem práticas educativas”.

A constatação é que a educação camponesa nas escolas do município de Timon reproduz duas situações indesejáveis: o deslocamento da realidade rural, predominando uma transposição da visão urbana para o campo, e a opção por um modelo educacional que não valoriza a diversidade e especificidades da cultura camponesa como parte integrante do conhecimento escolar. Assim sendo, “as políticas gerais de universalização do acesso à educação não têm dado conta dessa realidade específica” (CALDART, 2011, p. 130), ficando evidente a necessidade de políticas específicas, delineadas a partir dos anseios e necessidades das populações camponesas.

Reafirmamos acerca da necessidade de assegurar que o currículo, as práticas, as metodologias e os processos de avaliação da aprendizagem nas escolas do campo considerem a realidade, as necessidades e os interesses das populações residentes nesses espaços. Um importante passo para que isso aconteça é a elaboração de diretrizes curriculares específicas, seguida da realização periódica de planejamentos coletivos com os professores, acompanhamento e orientação pedagógica, formação continuada, além da disponibilização de infraestrutura, de materiais didáticos e pedagógicos que dialoguem com a realidade dos estudantes.

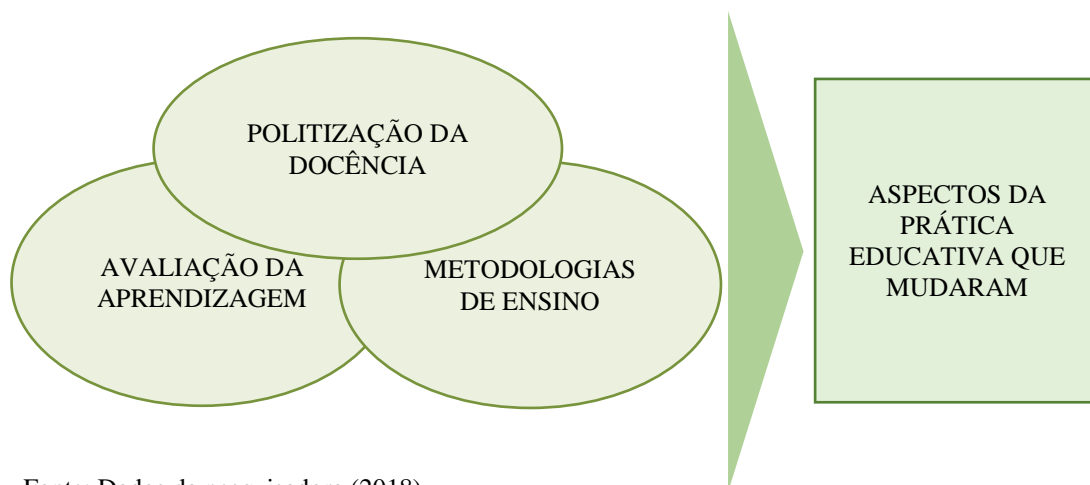
6.3 Aspectos da prática educativa que mudaram após a participação no curso de Licenciatura em Educação do Campo

Diante das considerações tecidas acerca dos fatores que contribuem ou que dificultam a mudança da prática educativa, apresentamos neste item os aspectos dessa prática que foram modificados a partir da inserção dos professores no Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFPI de Teresina.

O desenvolvimento de processos educativos fundamentados nos princípios da Educação do Campo exige uma formação capaz de abarcar toda uma diversidade de conhecimentos, saberes, tempos e espaços, para formar professores não apenas competentes do ponto de vista teórico, mas também comprometidos politicamente com o campo e seus sujeitos, capazes de propor/desenvolver soluções para problemas do dia a dia de uma sala de aula, de uma escola, de uma comunidade.

Nesse processo, a formação implica em reflexões permanentes sobre a natureza, sobre os objetivos e as lógicas que presidem a concepção de educador, enquanto sujeito que transforma e, ao mesmo tempo, é transformado pelas próprias contingências da profissão, pois como afirma Freire (2016, p. 61), “a mudança implica, em si mesma, uma constante ruptura, ora lenta, ora brusca, da inércia”. A mudança implica um processo de transição, que se inicia de um ponto de partida, um processo e um ponto de chegada, continua o autor, Desse modo, acreditamos que a participação dos professores no curso de Licenciatura em Educação do Campo constitui o ponto de partida para a mudança da prática educativa, passando por um processo de transição da prática reprodutora para a prática problematizadora, conforme proposições organizadas na Figura 35, implicando em tempo, experimentação, análise e aprofundamento para a consolidação da última etapa (ponto de chegada). Ainda sobre mudança, a Figura 39 demonstra os aspectos da prática educativa que, segundo os professores pesquisados, mudaram após participarem do LEdoC.

Figura 39: Aspectos da prática educativa que mudaram



Fonte: Dados da pesquisadora (2018).

Um dos aspectos mais relevantes foi a politização da docência, estimulada pela participação dos mesmos em movimentos sociais organizados e também nas aulas das disciplinas que tratam sobre Educação do Campo, despertando o desejo de lutar por melhores condições de vida e trabalho:

Hoje, eu já consigo fazer as minhas reivindicações usando a legislação. As disciplinas que tratam sobre a Educação do Campo fizeram com que eu me preocupasse mais em conhecer a realidade na qual eu e os meus alunos estamos inseridos e a reivindicar nossos direitos (PROF. 01).

A LEdoC contribuiu muito para a minha prática educativa, social, política e profissional. Algumas ações praticadas no passado eu já não faço mais devido os conhecimentos adquiridos aqui no curso. Passei a ver a luta por direitos sociais de forma diferente, com um olhar mais humano, mais fraterno. Antes eu ficava com medo de reivindicar os meus direitos, pois eu não conhecia a legislação, mas o contato com os movimentos sociais eu tive a oportunidade de lutar junto, de alcançar vitórias (PROF. 02).

Muita coisa mudou na minha prática educativa após a minha participação nesse curso, minhas aulas passaram a ter mais conhecimentos teóricos, passei a fazer aulas práticas, a lutar por melhorias para a minha comunidade, a valorizar mais as pessoas, a me relacionar melhor com meus alunos. Este ano eu já comecei o ano dialogando com as outras professoras sobre as proposições da Educação do Campo. Eu valorizo muito o diálogo. Eu conheço todos os 69 alunos (PROF. 03).

Depois do curso de Licenciatura em Educação do Campo eu revi a forma como eu desenvolvia a minha prática educativa. Agora eu tenho maior engajamento político e responsabilidade coletiva, como pessoa, como cidadã. A LEdoC contribuiu para despertar o meu desejo em lutar pela Educação do Campo (PROF. 04).

As mudanças que ocorreram na prática educativa dos professores pesquisados, principalmente no que se refere à dimensão política da docência vão ao encontro do que propõe o Movimento da Educação do Campo, que expressa a necessidade de formar um protótipo de educador que seja capaz de “compreender as contradições sociais e econômicas enfrentadas pelos sujeitos que vivem no território rural, e ainda [...] de construir com eles práticas educativas que os instrumentalizem no enfrentamento e superação dessas contradições” (MOLINA; SÁ, 2011, p. 14).

Isso significa que, apesar dos desafios vivenciados no âmbito da formação e da profissão, os interlocutores afirmam que a LEdoC vem contribuindo para o delineamento de um perfil profissional comprometido não apenas com a prática docente, mas também com mudanças nas escolas, no sistema de educação, conforme revela a PROF. 04: *Em nossas reuniões pedagógicas nós temos lutado muito para que as pessoas da secretaria de educação entendam que é necessário implantar uma política pública do Educação do Campo, organizada, estruturada.* Suas narrativas demonstram que a formação vem se constituindo em um sentido de luta, de empoderamento por mudanças que ultrapassam os muros das escolas, alcançando a secretaria municipal de educação, as comunidades camponesas, conforme refere a PROF. 03: *minhas aulas passaram a ter mais conhecimentos teóricos, passei a fazer aulas práticas, a lutar por melhorias para a minha comunidade.*

A (re) construção desse olhar vem contribuindo para que os professores investiguem, proponham, e contribuam para que as escolas do campo desenvolvam práticas educativas mais sintonizadas com as especificidades do campo, como refere a PROF. 04 em sua narrativa: *A nossa luta hoje é pra mudar a concepção dos professores de Ciências de todas as escolas de Timon, eu não estou aguentando mais, eu já falei com a secretária de educação e ela se comprometeu que vai avançar nessa área.* Esta preocupação também foi demonstrada em um encontro realizado no mês de agosto, um encontro de formação com todos os gestores escolares e coordenadores pedagógicos para tratar a respeito dessa questão, evento que contou com a parceria da Universidade Federal do Piauí.

Não há dúvida de que esta não é uma tarefa simples, como já dissemos outras vezes. Os professores pesquisados fizeram referências à resistência de alguns professores às sugestões e mudanças que vem sendo implementadas na prática educativa. Também observamos, ao longo de uma caminhada de quatro anos na LEdoC da UFPI de Teresina, que se trata de um caminho difícil, pois ao nos contrapormos ao modelo tradicional e hegemônico de Educação Rural, ainda predominante no Piauí e no Maranhão, é exigido de nós a capacidade de apontar proposições e construir, em conjunto com as populações camponesas,

propostas educativas fundamentadas nas concepções de Educação do Campo. Para tanto, é necessário que nós, professores do curso e os licenciandos tenhamos clareza sobre formas de organização do trabalho pedagógico, sobre metodologias que assegurem a relação teoria e prática, a articulação de conhecimentos escolares e saberes da cultura camponesa, sobre procedimentos de avaliação formativa, enfim, proposições que respeitem e dialoguem como os princípios da Educação do Campo.

Ademais, enfatizamos sobre a necessidade de que todo o trabalho educativo seja desenvolvido com consciência e clareza sobre o perfil do professor e estudante que pretendemos formar na atuar na (re) construção do campo que pretendemos construir no Brasil. Isso é necessário, visto que uma proposta de “escola do campo não cuida apenas de mudar conteúdos, mas traz valores e atitudes; se constrói uma escola integral que lida com todas as dimensões do ser humanos” (MOLINA; SÁ, 2011, p. 40).

Desse modo, essa não é uma mudança que se faça de fora para dentro, mas sim de dentro para fora, assegurando a participação ativa das populações do campo. No contexto das universidades essa mudança envolve estudantes, professores, movimentos sociais organizados e outras instâncias e parcerias. No âmbito das escolas, professores, alunos, famílias, equipe gestora e pessoas da comunidade. Em âmbito pessoal essa mudança inicia-se por meio de um processo de autocrítica, reflexão e ação, uma vez que, a “mudança não é trabalho exclusivo de alguns homens, mas dos homens que a escolhem. (FREIRE, 2016, p. 68).

Além da politização da docência, a metodologia foi outro aspecto da prática educativa que vem mudando após a participação dos mesmos no Curso do Licenciatura em Educação do Campo, conforme afirmam em suas narrativas:

Foi depois da minha participação no curso que eu comecei a fazer a relação dos conhecimentos escolares com os saberes da cultura camponesa e também a conhecer melhor a realidade dos meus alunos. Esse curso promove muitas mudanças nas nossas práticas (PROF. 01).

Reaprendi o valor da metodologia utilizada em sala de aula, sua importância para a formação do ser humano. São conhecimentos que serão levados para toda a vida, tanto como pessoa quanto para profissional. Agora eu utilizo as aulas de campo porque aprendi que são importantes para a aprendizagem prática e teórica dos conhecimentos (PROF. 02).

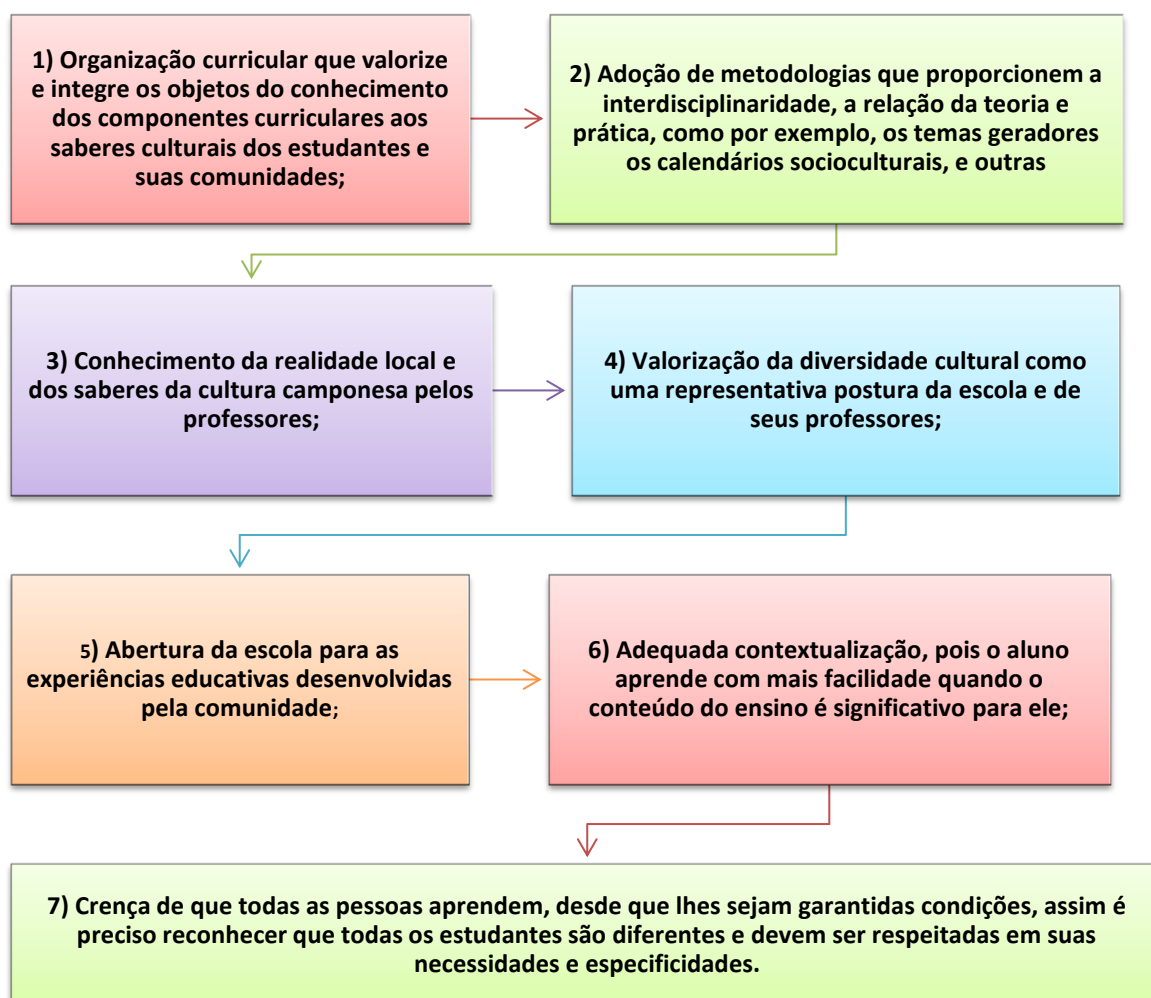
Na minha metodologia, agora eu procuro sempre, primeiro conhecer a realidade deles (se referindo aos alunos). Antes eu não tinha preocupação em conhecer a realidade deles, em aproximar o conteúdo com a realidade deles. Agora é uma metodologia de resgate dos conhecimentos deles (PROF. 03).

Depois que eu comecei o curso eu mudei um pouco. Antes eu ficava muito presa ao livro didático. Agora eu busco conversar com eles. Eu sempre procuro relacionar a realidade deles, mostrar que as plantas e os animais estão morrendo, que os riachos estão secando (PROF. 05).

Essas afirmativas nos levam a inferir que após a participação no curso de Licenciatura em Educação Campo houve mudanças em aspectos da metodologia, principalmente no que diz respeito ao desenvolvimento de atividades que relacionam os conhecimentos escolares aos saberes da cultura camponesa. Além disso, passaram a contextualizar os conteúdos, a realizar aulas de campo, a procurar conhecer a realidade dos alunos como forte indicativo de valorização e integração ao currículo.

Apresentamos na Figura 40 aspectos relevantes a serem considerados tanto pelos professores quanto pelos sistemas de educação, objetivando a implementação de uma política pública de educação do campo que subsidie a prática educativa dos professores.

Figura 40: Fatores para prática educativa nas escolas do campo



Fonte: Dados da pesquisadora (2018).

Conforme referendamos no quarto capítulo desta tese, a valorização dos saberes da cultura camponesa e a sua integração no currículo das escolas do campo contribui para uma educação dotada de sentido, relevância e significado. Ao contemplarem esta articulação, os professores pesquisados rompem as grades curriculares e “alargam concepções de conhecimentos e de direito ao conhecimento na medida em que põem o foco nos educandos e suas vivências”. (ARROYO, 2013, p. 32). Dessa forma, em se tratando da abordagem metodológica, é possível perceber que houve mudanças, contudo, muito ainda precisa ser feito para que essa metodologia contemple todos os princípios da Educação do Campo, necessitando de resistência, luta e determinação dos professores para o alcance desse objetivo.

O terceiro aspecto da prática educativa que também passou por mudanças foi a avaliação da aprendizagem, uma etapa do processo pedagógico que fornece aos professores elementos para que conheçam as aprendizagens construídas pelos estudantes, realizem a autoavaliação da prática educativa no sentido de avançar, de fazer correções nas estratégias, de retomar os conteúdos que não foram aprendidos pelos estudantes.

Mudou a minha compreensão sobre a avaliação da aprendizagem. Eu já buscava ser justa, mas depois de tudo que eu passei aqui, que eu estou sofrendo (choro), eu jamais vou fazer determinadas coisas com meus alunos, eu procuro avaliar de forma justa (PROF. 02).

Hoje, eu faço a avaliação levando em consideração os aspectos qualitativos e quantitativos. Eu não gosto de injustiça. Meus alunos já são tão sofridos (olhar triste). Procuro ser justa, conhecer as dificuldades, apoiá-los (PROF. 03).

Na escola nós somos orientados a fazer a avaliação bimestralmente, mas agora eu avalio os meus alunos é ao longo de todo o processo. Eu me prendia muito na prova. Depois da LEdoC eu passei a me preocupar mais com os critérios, a criticar alguns instrumentos. Essas provas só servem pra botar medo nos alunos, então eu busco outros meios (PROF. 04).

É perceptível que a participação na LEdoC permitiu ampliar as concepções a respeito da avaliação da aprendizagem, passando a considerar os aspectos qualitativos e quantitativos, a avaliar os estudantes de forma contínua e subsidiada pelo uso de critérios. Tratam-se de perspectivas ancoradas nas orientações da LDB (9394/96), que determina em seu art. 24, inciso V, que a avaliação do desempenho do aluno, na educação básica, deve ser contínua e cumulativa, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais (BRASIL, 1996).

De acordo com Fernandes e Freitas (2008, p. 9), normalmente “a noção de avaliação vem sendo reduzida à medição de competências e habilidades que o estudante exhibe ao final

de um determinado período ou processo de aprendizagem”. Vista por esse prisma, configura-se como um formato de verificação se o estudante aprendeu ou não conteúdo ensinado. Os autores em referência reforçam que, embora esse aspecto possa fazer parte do conceito de avaliação, é mais ampla e envolve outras esferas da sala de aula, “devendo voltar-se esta [...] para a verificação da aprendizagem de conteúdos conceituais, procedimentais, factuais e atitudinais e, acima de tudo, os resultados verificados devem ser analisados, refletidos e utilizados como ponto de partida para o planejamento de intervenções” (FERNANDES; FREITAS, 2008, p. 9).

Hoffmann (2005) afirma que as práticas de avaliativas estão imbuídas de concepções, representações e sentidos, impregnadas pela lógica da classificação e da seleção no que tange à avaliação escolar. Nesse sentido, para mudar as práticas avaliativas das escolas do campo é preciso, primeiramente, desenvolver processos formativos fundamentados em princípios como relação teoria e prática e reflexão crítica através dos quais os professores possam tecer reflexões sobre suas concepções de educação e sobre os interesses subjacentes às mesmas. Como afirma esta autora, o processo avaliativo adotado pelos professores fundamenta-se em valores morais, concepções de educação, de sociedade, de sujeito. São essas as concepções que regem o fazer avaliativo, dando-lhe sentido. Desse modo, reestruturar as práticas avaliativas sem que os professores compreendam os objetivos da educação e sua relevância para a formação humana é como preparar as malas sem saber o destino da viagem (HOFFMANN, 2005).

Segundo Fernandes e Freitas (2008), a avaliação é, portanto, uma atividade que envolve legitimidade técnica e legitimidade política na sua realização, cabendo ao docente a responsabilidade de respeitar os princípios e critérios refletidos coletivamente, referenciados no PPP, na proposta curricular e em suas convicções acerca do papel social que desempenha a educação escolar, como enfatiza a PROF 05: *Depois da LEdoC eu passei a me preocupar mais com os critérios, a criticar alguns instrumentos.*

Sobre a avaliação da aprendizagem, na perspectiva da Educação do Campo, o documento do MEC: “Referências para uma Política de Educação do Campo” (2005), orienta que a educação como formação humana é também uma ação cultural, um processo que engloba conhecimentos, atitudes, valores e comportamentos construídos no processo educativo, fenômeno que deve repetir-se também, na dimensão institucional, de forma permanente e sistemática, atravessando a vida escolar e, portanto, também o processo avaliativo.

Este, por sua vez, precisa considerar os saberes acumulados pelas experiências de vida dos educandos e educandas e constituir-se instrumento de observação da necessidade a partir dos quais estes saberes precisam ser ampliados. Não apenas os saberes, mas a própria dinâmica da realidade onde está enraizado este processo, do contrário torna-se inválido o princípio determinante da escola vinculada à realidade dos sujeitos (BRASIL, 2005, p. 39).

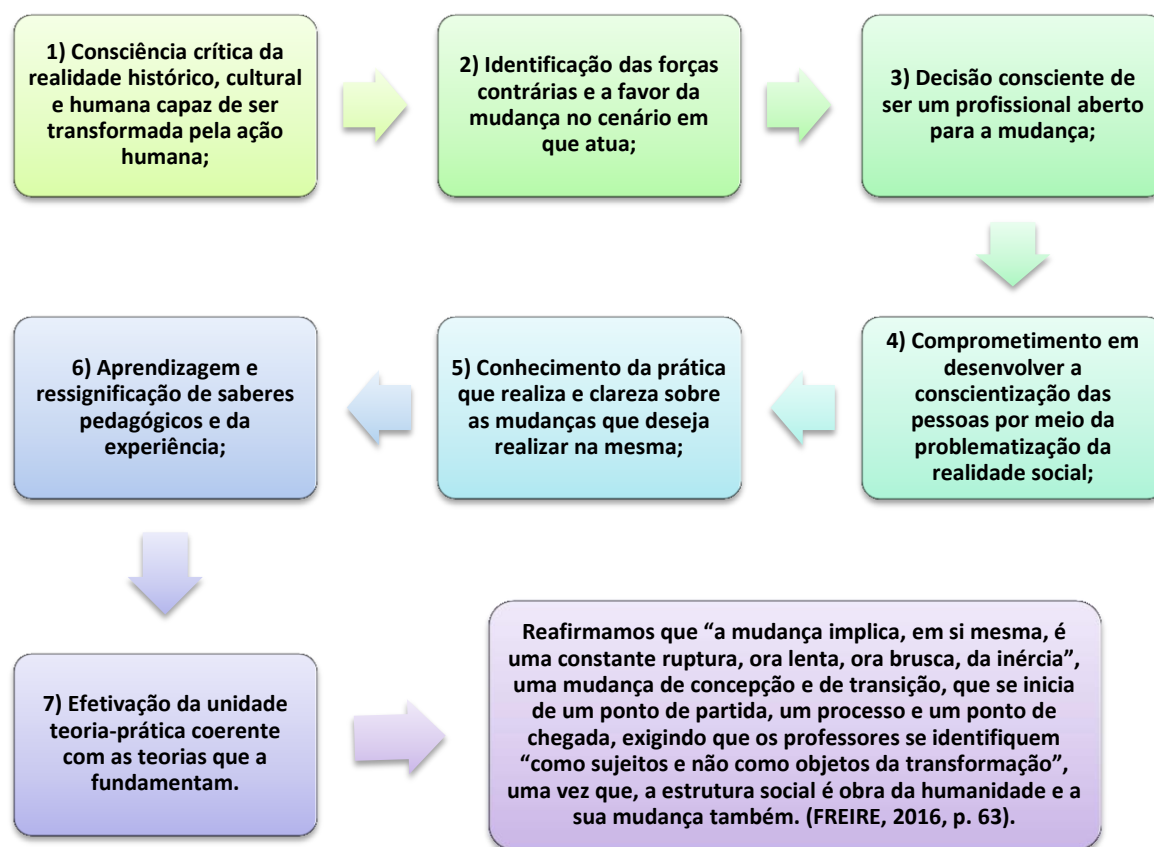
Assim, avaliar na perspectiva da Educação do Campo envolve, necessariamente, uma modalidade de avaliação com funções formativa, mediadora e integral, capaz de provocar reflexões tanto nos professores quanto nos estudantes, uma vez que é necessário que ambos se apropriem dos resultados da avaliação para que possam planejar e melhorar, continuamente, o processo de ensino e, através dele, alcançar a aprendizagem de todos os estudantes, contribuindo para uma educação crítica e transformadora.

Ao longo do processo de observação simples e de análise do conteúdo das rodas de conversas ficou evidente que a mudança da prática educativa não é algo mecânico, simples e imediato, mas complexo, gradual e reflexivo, envolvendo etapas como compreensão da realidade social e escolar, exigindo que os professores se identifiquem “como sujeitos e não como objetos da transformação”, uma vez que, a estrutura social é obra da humanidade e a sua mudança também. (FREIRE, 2016, p. 63).

Uma outra questão diz respeito a compreensão de que a mudança refere-se, na sua totalidade, à transformação da estrutura social, embora existam nela partes que a constituem, como é o caso da educação, assim, [...] ao “mudar uma das dimensões da estrutura, as respostas a esta mudança não tardam” (FREIRE, 2016, p. 63). Nesse sentido, a mudança da prática educativa dos professores é um importante passo para a modificação dos sistemas educativos, e conseqüentemente para a mudança da sociedade. A perspectiva é que os processos formativos e educativos sejam planejados e desenvolvidos com essa finalidade.

Fundamentadas nos dados produzidos via rodas de conversa e observação simples, bem como nas obras de autores que dão sustentação a esta pesquisa, apontamos na Figura 41 algumas etapas relevantes no processo de mudança da prática educativa, contudo, não significa que essas fases sejam passagem obrigatória por todos os professores, existem experiências internas e externas que fazem com que esses processos não sejam lineares e homogêneos.

Figura 41: Etapas do processo de mudança da prática educativa

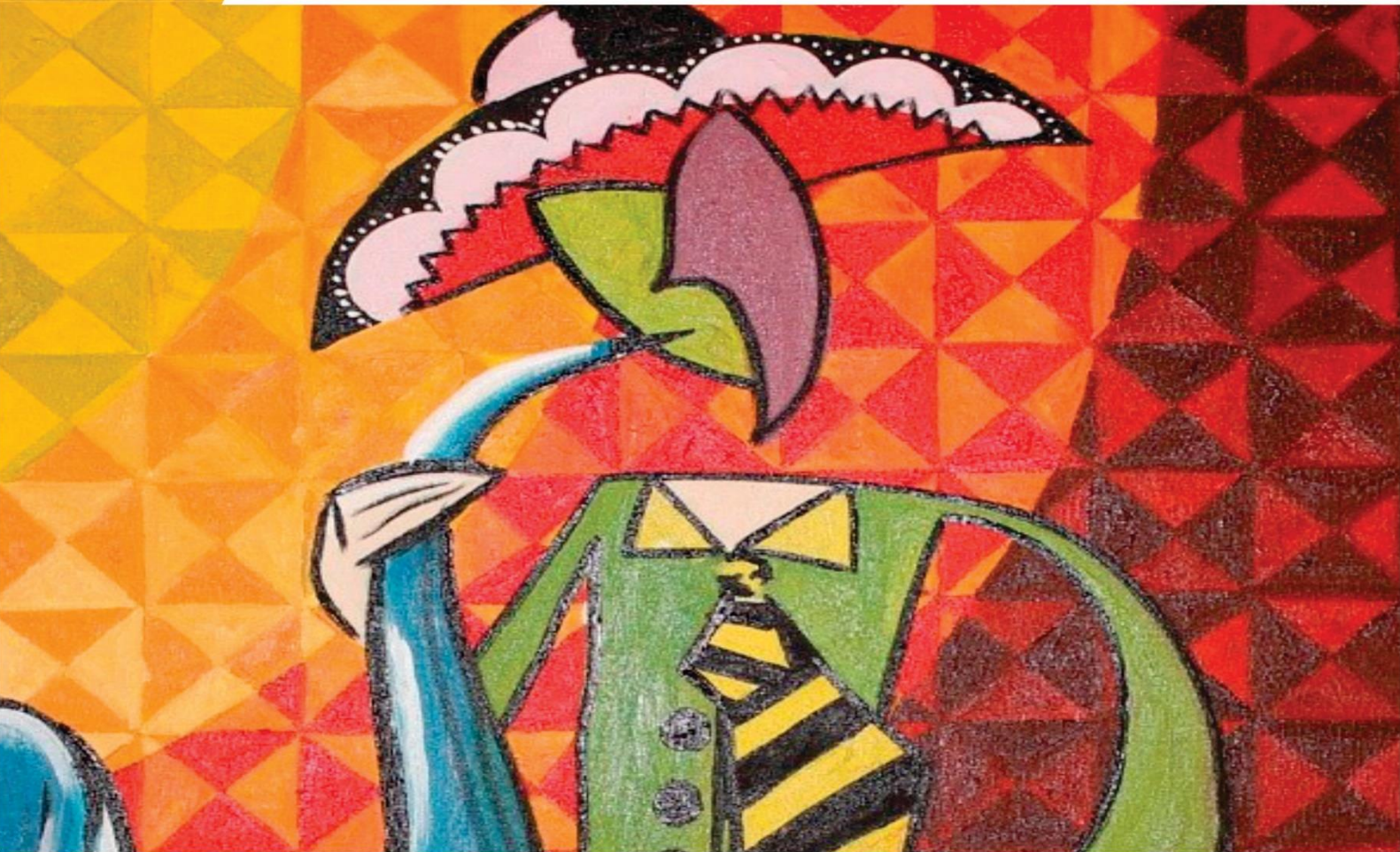


Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2018).

A identificação dessas etapas aponta que existem avanços e desafios em relação à mudança da prática educativa dos professores pesquisados, um processo cujo ponto de partida é a participação destes na LEdoC, condição que ainda se encontra em fase de transição, rumo a um ponto de chegada que é a prática educativa problematizadora, transformadora.

Encerramos este traçado analítico, que na sua proposição vislumbra identificar concepções, conhecimentos, saberes e princípios que orientam a formação no Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Piauí, Campus de Teresina e conhecer aspectos da prática educativa que constituem mudanças decorrentes da participação dos professores na Licenciatura em Educação do Campo, com a certeza de que mediante nossa compreensão, o fizemos dentro de nossas possibilidades e entendimentos. Os ditos e os não-ditos deste capítulo de análise são provas de nosso esforço em tecer essa trama analítica.

CONCLUSÃO



“As razões que encontramos para afirmar um pressuposto, uma proposição, uma ideia constituem, em si, a validação dos saberes que dispomos para afirmar nossos argumentos” (FRANÇA-CARVALHO, 2007, p. 13).

A síntese que ora organizamos, tem inspiração, mesmo que de relance, nos aspectos teóricos que a fundamentam, sem desmerecer o direcionamento metodológico e o apoio dos dados e o que suas análises sinalizaram. Em consonância com estes aspectos, desenvolvemos o estudo partindo da seguinte questão: que mudanças se efetivaram na prática educativa de professores que trabalham em escolas do campo, a partir da participação dos mesmos no Curso de Licenciatura em Educação do Campo, da UFPI de Teresina? O objetivo geral foi analisar as mudanças da prática educativa de professores que trabalham em escolas do campo, após a participação dos mesmos na Licenciatura em Educação do Campo da UFPI de Teresina.

Para alcançá-lo realizamos pesquisa qualitativa crítica com o propósito de elucidar as diferentes relações de poder e disputa que envolvem a produção e a socialização de conhecimentos no âmbito da formação de professores e estudantes da educação básica, bem como, sua relação com a ação humana em prol de mudanças. Nesse sentido, utilizamos a abordagem etnometodológica, sobretudo por propor o reexame das relações entre o conhecimento científico e os conhecimentos culturais das pessoas, apresentando proximidades ímpares com as proposições desse estudo. A produção dos dados empregou as técnicas e instrumentos: questionário, observação simples, análise documental e rodas de conversas. A análise do perfil profissional e formativo dos participantes, cinco professores de escolas do campo residentes no município de Timon (MA), apontou aspectos positivos para a mudança da prática educativa, entre os quais destacamos:

- a) A relação dos professores com o campo, no qual viveram a infância e adolescência e atualmente exercem a docência, constitui a identidade com esse lugar. Nesse caso, são conhecedores/detentores dos saberes da cultura camponesa, características que somam positivamente para o desejo de mudar a prática educativa e ajustá-la aos ideais e interesses das populações camponesas;
- b) Embora todos os interlocutores do estudo sejam professores formados em nível superior, o fato de terem adentrado ao curso de Licenciatura em Educação do Campo, motivados pelo desejo de obter saberes e conhecimentos que os capacitem para trabalhar em escolas do campo, respeitando as especificidades do lugar e de suas populações, demonstra o interesse pela mudança;
- c) O fato de serem professores de escolas do campo possibilita aos mesmos colocar em prática os saberes e os conhecimentos oriundos dos estudos teóricos realizados na formação, permitindo confrontá-los com a prática que desenvolvem e ressignificá-la, promovendo mudanças;

- d) A participação em curso de formação inicial, fundamentado em princípios como reflexão crítica e relação teoria e prática contribui para a ampliação de suas capacidades de reflexão sobre a prática que desenvolvem e de busca de coerência da mesma com as proposições da Educação do Campo;
- e) A fase da carreira docente predominantemente vivenciada pelos professores, a *diversificação*, é caracterizada como um período em que os professores se colocam à disposição para participar de novas experiências, que valorizam mudanças.

Constatamos aqui que se trata de um perfil pessoal, formativo e profissional favorável à realização de mudanças na prática educativa.

Com o propósito de aprofundar o conhecimento sobre as questões relacionadas ao objeto de estudo, contemplamos elementos históricos sobre a formação de professores no Brasil na perspectiva da Educação Rural e da Educação do Campo. A análise histórica de políticas educacionais destinadas às populações camponesas possibilitou-nos conhecer diferentes projetos educativos e de formação de professores, que vêm sendo desenvolvidos ao longo da história do Brasil. E também evidencia a predominância das propostas de Educação Rural, bem como a inoperância dessas políticas frente aos desafios educacionais do campo.

Além disso, a Educação do Campo surgiu como uma fortaleza, com resistência ao modelo de desenvolvimento econômico capitalista; nasceu como uma proposta educativa alternativa para os trabalhadores do campo, fundamentada em seus objetivos de luta, em suas necessidades e anseios. Evidenciamos que a negação da humanidade dessas populações, desde o processo de colonização, foi utilizada para justificar a exploração, hoje usada para negligenciar seus direitos, e para perpetuar a desumanização dessas pessoas. A Educação do Campo reconhece os camponeses como humanos, como trabalhadores, que não aceitam a condição de consumidores de projetos de Educação Rural.

No que se refere às propostas destinadas à formação de professores, observamos que existem caracterizações específicas que diferem o Curso de Licenciatura em Educação do Campo das demais propostas desenvolvidas ou em desenvolvimento. A primeira delas diz respeito ao berço de nascimento. A LEdoC originou-se no seio dos movimentos sociais, delineando-se a partir de interesses e necessidades das populações camponesas, mediante seus projetos de vida, de sociedade e de politização, vislumbrando a emancipação dessas populações. As demais propostas de formação de professores possuem caráter predominantemente estatal, geralmente são desenvolvidas como políticas de governo, sob o viés ideológico, político e econômico dos governantes do país, considerando interesses, divergentes e contraditórios em relação ao campo e a seus sujeitos.

É bem verdade que, também, existem divergências em relação às concepções de campo. Para o cenário teórico-discursivo da Educação do Campo, o termo campo é tomado com sentido peculiar e diverso, conforme concebido por algumas propostas educativas, que concebem o campo como um espaço de possibilidades e de produção da vida em seus aspectos culturais, sociais, econômicos e políticos, nos quais se inscreveram resistência dos camponeses que lutam pelo acesso e permanência na terra. Nessa perspectiva, o termo campo não é concebido em oposição ao urbano, tampouco comporta apenas a produção de alimentos e riquezas, a exemplo do que concebiam propostas anteriores.

Outra diferenciação é que, enquanto a Educação do Campo se afirma como uma política pública integrante de um projeto de desenvolvimento social e econômico mais amplo, no qual a luta pela terra, pela habitação e pelas políticas sociais também fazem parte, os programas de Educação Rural objetivam, predominantemente, integrar as populações camponesas como parte de projetos governamentais, ora destinadas apenas à escolarização rudimentar das crianças e adultos, ora à formação docente de baixa qualidade e sem nenhuma vinculação com outros objetivos mais amplos. Comporta a ideia apequenada de espaço produtor de alimento e de riqueza de uma nação, estado ou região.

Ao contrário do exposto, a Educação do Campo delineia propostas educativas que objetivam condições de vida para o homem no seu habitat natural, o próprio campo, requerendo políticas públicas que abranjam todos os níveis educacionais, da Educação Infantil ao Ensino Superior, considerando as especificidades e a diversidade do povo camponês. Não se trata, propriamente, de pretender fixar o homem rural no campo, pois o processo educativo deve criar condições e oportunidades de desenvolvimento e realização pessoal e social, mas de assegurar uma educação que atenda as demandas e necessidades sociais desses sujeitos, oferecendo condições àqueles que nele desejam permanecer e viver com dignidade. Acreditando que a formação docente é um fator sine qua non para que a Educação do Campo atenda aos requisitos nos interessou compreender a relação entre o Curso do Licenciatura em Educação do Campo da UFPI, campus de Teresina, e a mudança na prática educativa dos professores.

A análise dos aspectos históricos evidencia que estamos vivendo um movimento de retrocessos em relação às conquistas sociais asseguradas pela Constituição Federal de 1988, convocando-nos para que, juntamente aos movimentos sociais, universidades e sociedade, lutemos pela garantia dos direitos conquistados e pelo avanço na implementação de políticas públicas que assegurem direitos elementares à cidadania, tais como educação, saúde, habitação, saneamento, cultura, lazer, notadamente, assinalamos que as políticas de formação de professores para o campo devem ser uma dessas bandeiras de luta.

A análise documental do projeto político pedagógico do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFPI de Teresina, bem como as sessões de observação simples possibilitaram a percepção de que este documento ocupa lugar de destaque na formação dos educadores por ser balizador do fazer educacional. E, por consequência, expressar a prática educativa da instituição, oferecendo direção à gestão e às atividades formativas, pela explicitação de seu marco referencial, da educação que se deseja promover, do tipo de professor que se pretende formar. Em se tratando das interfaces entre as proposições do PPC/LEdoC/UFPI e a prática educativa desenvolvida verificamos aspectos positivos que contribuem para a mudança da prática educativa, entre eles:

- a) As ações formativas possuem potencial para que os professores se engajem político e socialmente por meio de uma prática educativa transformadora;
- b) A matriz curricular respeita, ainda que com algumas contradições, os princípios da Educação do Campo, bem como prioriza a base filosófico-pedagógicas que dialoga, a priori, com as proposições da teoria crítica, com a perspectiva de reconstrução social. E assim, os processos formativos contemplam reflexões críticas e atividades que relacionam teoria e prática, que contribuem para a mudança da prática educativa dos professores.
- c) A organização pedagógica em que o currículo articula os conhecimentos específicos da formação com os saberes da cultura camponesa, promovendo atividades de pesquisa-intervenção nas quais os professores e futuros professores têm a oportunidade de refletir e intervir nas escolas do campo, as ações formativas favorecem a mudança da prática educativa;

É importante ressaltar que a formação de professores intencionalmente delineada a partir de uma concepção humana e politizada de educação tem mais força quando seu currículo e a prática dos professores do ensino superior dialogam em torno dessa proposta e compartilham de seus objetivos. Ademais, é relevante que, no âmbito escolar, a mesma seja articulada com outras políticas educacionais, como condições de trabalho, currículo escolar, de modo que os docentes, atuando como profissionais politicamente engajados com a Educação do Campo, tenham condições de exercer uma prática educativa transformadora.

Na realidade, alguns desafios precisam ser superados para que o Curso de Licenciatura em Educação do Campo cumpra com os seus propósitos, entre eles, a necessidade de práticas educativas e avaliativas que se aproximem cada vez mais de um esquema curricular diferenciado, tal como preconiza a formação por alternância. Também é necessário que o enfoque de conteúdos e práticas não se limitem à reprodução e ou apropriação de saberes

cientificamente validados pela academia, deixando de lado os saberes culturais do povo do campo. Além disso, também é necessário:

- a) Estruturar e desenvolver, em parceria com os estudantes, professores e movimentos sociais organizados, uma política pública de assistência estudantil garantindo condições de acesso, permanência e conclusão do curso;
- b) Mobilizar esforços para garantir a sustentabilidade do Curso de Licenciatura em Educação do Campo como política pública permanente, envidando esforços para a ampliação do valor aluno na matriz financeira da ANDIFES;
- c) Conquistar melhores condições de trabalho para os professores como estrutura física e espaços formativos que favoreça a qualificação dos processos educativos, bem como infraestrutura necessária com condições de acompanhamento aos acadêmicos da LEdoC;
- d) Garantir uma política de formação continuada dos professores da LEdoC, assegurando a construção coletiva do curso, favorecendo a troca de experiências e o planejamento participativo;
- e) Articular a criação de espaços de gestão compartilhada no sentido de melhorar as condições políticas, administrativas da Educação do Campo no âmbito da Universidade Federal do Piauí;
- f) Romper com a lógica disciplinar e promover a articulação das áreas do conhecimento, superando a fragmentação e a descontextualização dos mesmos;
- g) Avançar no desenvolvimento de ações e atividades que promovam o diálogo dos conhecimentos específicos da formação com os saberes da cultura camponesa e as experiências socioculturais dos educandos.
- h) Fomentar o desenvolvimento de projetos de pesquisa e extensão, iniciação à docência com a concessão de bolsas de extensão e pesquisa para os educandos com o propósito de contemplar e assegurar os conhecimentos específicos e pedagógicos da área do curso.
- i) Avançar na articulação com os movimentos sociais – articular a formação técnica e científica com as demandas políticas e organizativas das comunidades.

Reforçamos, mais uma vez, a importância de investir em processos de formação continuada para que os professores do curso entendam e se apropriem de sua proposta curricular. De igual modo, é necessária a realização de planejamento participativo, de estudos e discussões para que possam compreender e executar a proposta da LEdoC, conforme orientações do projeto político pedagógico do curso. Os princípios formativos do Curso de

Licenciatura em Educação do Campo objetivam, entre outras demandas, a constituição de uma prática educativa em que os professores fundamentem seu trabalho no diálogo com a pedagogia crítica, tendo a cultura como matriz formadora, estruturada a partir da relação teoria e prática. Nesse sentido, a autoformação, o acompanhamento e orientação pedagógica, a socialização de saberes entre os pares se constituem em ações fundamentais para o alcance desse objetivo.

Assim, o estudo aponta que a formação de professores precisa atingir amplitude e profundidade de conhecimento para que as aprendizagens proferidas por ela sejam significativas e levem em consideração não somente os conhecimentos específicos da formação, mas também saberes e práticas que possibilitem aos docentes a compreensão do contexto educacional e social no qual a escola e os sujeitos estão inseridos, o respeito e a valorização das diferentes culturas e saberes, entres os saberes da cultura camponesa, e o comprometimento docente com transformação social.

Aponta, também, que a articulação dos conhecimentos específicos da formação com os saberes da cultura camponesa contribui para o desenvolvimento de projetos educativos integrados à realidade sociocultural dos educandos, para a problematização e produção de conhecimentos a partir das práticas sociais dos educandos e para a superação da formação conteudista. Também possibilita a apropriação crítica do conhecimento numa articulação entre os conhecimentos específicos da formação e as leituras que os formandos fazem acerca da realidade.

Reiteramos, diante destas constatações/compreensões, que embora existam fatores que dificultem a mudança da prática educativa, entre eles a imposição/proposição de um currículo comum pela Secretaria Municipal de Educação, a falta de condições de trabalho, o uso prevalente do livro didático, os professores desse estudo afirmam que a participação dos mesmos no curso de Licenciatura da UFPI de Teresina contribuiu para que realizassem mudanças na prática educativa, principalmente no que se refere à politização da docência, à metodologia e aos processos de avaliação da aprendizagem.

Conforme já ressaltamos, essas mudanças, ainda em processo de construção e estabilização, só foram possíveis graças ao perfil pessoal, formativo e profissional dos interlocutores, ao delineamento e desenvolvimento da proposta da LEdoC, mas também a fundamentação de suas ações em princípios como a reflexão crítica e relação teoria e prática.

Desse modo, mudar a prática educativa implica em refletir criticamente sobre esta realidade de uma forma ampla, abarcando o contexto social em que vivemos, mas também de forma específica a respeito da escola onde se desenvolve os processos educativos. Assim, é a “esperança crítica que move os homens para a transformação” (FREIRE, 2016, p. 66). De

igual modo, é a ação consciente e coerente da prática educativa que se desenvolve que promove a mudança desejada. Como se trata de uma proposta formativa recentemente implantada é importante que outros estudos possam abarcar elementos de ação e de reflexão não alcançados pelo nosso olhar que possa ampliar o campo da epistemologia da prática do professor formado para exercício profissional no campo.

O atual momento exige dos docentes e discentes da LEdoC, bem como dos movimentos sociais organizados, acompanhamento e análise crítica do processo de institucionalização do curso em âmbito da Universidade, retomando, inclusive, a forma como a Educação do Campo vem sendo construída ao longo dessas duas décadas, suas concepções, seus princípios e a junção de esforços para sua continuidade e ampliação. Ela traz em seu bojo reflexões e proposições sobre o modelo de desenvolvimento econômico, político e social almejado não apenas pelas e para as populações camponesas, mas por todos aqueles que desejam e lutam por uma sociedade mais igual, mais humana, mais fraterna, pautada em valores como honestidade, solidariedade e justiça social.

Com o olhar retrospectivo em torno dos vários aspectos do estudo empreendido, restou-nos dentro da brevidade que caracteriza a conclusão de um trabalho científico, retomar o transcurso de pesquisa, focalizando seus achados afirmar que: o Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFPI de Teresina, ao desenvolver processos educativos que contemplam conhecimentos específicos da formação de professores e sua articulação com os saberes da cultura camponesa, promove reflexões críticas e ações práticas e teóricas que favorecem mudanças em aspectos da prática educativa de professores do campo.

É esta a lição conclusiva que registramos para dizer sobre um olhar que se quer último, mas não exatamente derradeiro, porque nossos dizeres, nossos olhares, serão sempre inconclusivos, nossa condição de humanas pessoas, de humanos professores, assim as confirmam. Neste sentido, na medida que este estudo contribui para o preenchimento de lacuna no campo do conhecimento científico da formação inicial de professores e da prática educativa do e no campo, esperamos que possa inspirar outras pesquisas acerca de outras temáticas pertinentes como a alternância, a interdisciplinaridade, o respeito às diferenças e à diversidade, dentre outras.

E para finalizar, mais uma vez retomamos ao poema “A vida” de António Torrado, para afirmar que, na próxima primavera, dessa semente nascerá “uma erva com uma flor ao cimo. Uma flor branca, como o fiapo de algodão, de pétalas frágeis como penas. Há de vir o vento arrebatá-la da haste e levá-la com ele, como um fio de seda, um cabelo, eu sei lá que mais... É a vida.

REFERÊNCIAS



“[...] na sala de aula, o professor faz o que sabe, o que sente e se posiciona quanto à concepção de sociedade, de homem, de educação, de escola, de alunos e do próprio papel”. (VEIGA, 1992, p. 117).

REFERÊNCIAS

- ABRUCIO, F. L. **Formação de professores no Brasil:** diagnóstico, agenda de políticas e estratégias para a mudança. São Paulo: Moderna, 2016. Disponível em: <<https://www.todospelaeducacao.org.br/biblioteca/1543/formacao-de-professores-no-brasil---diagnostico-agenda-de-politicas-e-estrategias-para-a-mudanca/>>. Acesso em: 07 jan. 2017.
- AGUIAR, K. F.; ROCHA, M. L. Práticas universitárias e a formação sócio-política. **Anuário do laboratório de subjetividade e política**, nº 3/4, 1997. p. 87-102.
- ANDRÉ, M. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, M. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2006. p. 55-69.
- APPLE, M. **Teachers and Texts**. London: Routledge and Kegan Paul, 1986.
- APPLE, M. **Ideology and Curriculum**. London: Routledge and Kegan Paul, 1979.
- ARAÚJO, F. M. L. Educação rural e formação de professores no Brasil: gênese de uma experiência pioneira. **Cadernos de História da Educação** – v. 10, n. 2 – jul./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/14624>>. Acesso em: 20 jul. 2017.
- ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- ARROYO, M. G.; CALDART, S. R.; MOLINA M. C. (Org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- ARROYO, M. G. Formação de professores do campo. In: CALDART, Roseli S. et al. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 359-365.
- ARRUDA, M. da. C. C.; OLIVEIRA, L. M. T de. Licenciatura em Educação do Campo: desafios e perspectivas. **EccoS-Rev. Cient**, São Paulo, Brasil, n. 33, jan./abr, 2014. p. 173-186.
- AZEVEDO, F. de. **A reconstrução educacional no Brasil:** ao povo e ao governo. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. São Paulo: Nacional, 1932.
- BARBOSA, A. I. **A organização do trabalho pedagógico na Licenciatura em Educação do Campo/UnB:** do projeto às emergências e tramas do caminhar. 2012. 289f. Tese. (Doutorado em Educação). FE/UnB. Brasília-DF, 2012.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.
- BICUDO, M. A. V. Análise qualitativo-fenomenológica de projeto pedagógico. In: BICUDO, M. A. V. **Pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 121-149.

BOGDAN, C. R.; BICLKEN, K. S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BORDIN, R. **A aproximação da pedagogia da alternância com tendências pedagógicas educacionais à luz da contribuição de pensadores da educação**. 2014. 111f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco, 2014.

BRANDÃO, Z. **Pesquisa em educação: conversas com pós-graduandos**. São Paulo: Loyola, 2002.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). CONSELHO PLENO. Diretrizes curriculares para formação inicial de Professores da Educação Básica. **Parecer 009/2001 de 08 de maio de 2001**. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2001

_____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). CONSELHO PLENO. **Resolução nº 2/2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: CNE, 2015.

_____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). **Relatório do Parecer nº 36/2001** – Câmara da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação: Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Relatora: Edla de Araújo Lira Soares. Conselho Nacional de Educação / Ministério da Educação e Cultura. Aprovado em 04/12/2001. Brasília-DF, 2001.

_____. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil, 1988. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/principal.htm>. Acesso em: 27 out. 2016.

_____. **Decreto nº 7.352, de 4 de dezembro de 2010**. Dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e o Pronera. Brasília: Ministério da Educação, 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007_2010/2010/decreto/d7352.htm>. Acesso em: 27 out. 2016.

_____. **Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo**. Brasília, MEC/SECAD, 2002.

_____. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE**. (2010). Censo Demográfico - 2010. Rio de Janeiro: IBGE. Disponível em: <www.ibge.gov.br>. Acesso em: 24 ago. 2017.

_____. **Lei 12.960/2014**. Brasília, 27 mar. 2014. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/1354081.pdf>> Acesso em: 28 dez. 2017.

_____. **Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm>. Acesso em: 27 out. 2016.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 dez. 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 27 out. 2016.

_____. **Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967.** Provê sobre a alfabetização funcional e a educação continuada a adolescentes e adultos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L5379.htm>. Acesso em: 20 ago. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** – BNCC/ Brasília, DF, 3ª versão, 2017.

_____. Ministério da Educação. Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 29 abr. 2008. Disponível em: <cne/arquivos/pdf/2008/rceb002_08.pdf>. Acesso em: 04 fev. 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB Nº 36/2001.** Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: MEC/CNE, 2002.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Conselho escolar e o respeito e a valorização do saber e da cultura do estudante e da comunidade, Brasília: MEC, SEB, **Caderno 3**, 2004. p. 57-59.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Referências para uma política de educação do campo:** caderno de subsídios. Brasília, 2005.

_____. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA:** Manual de Operações. Brasília, INCRA, 2011.

_____. **OBSERVATÓRIO DO PNE.** Disponível em: <www.observatoriodopne.org.br>. Acesso em: 10 out. 2017.

_____. **O enfrentamento da exclusão escolar no Brasil.** Brasília, DF: UNICEF, Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2014.

_____. **Projeto de Emenda Constitucional nº 241-A/2016.** Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências.

Site Oficial do Orçamento Federal. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/orcamento>>. Acesso em: 27 out. 2016.

_____. **PROPOSTA DE EMENDA CONSTITUCIONAL nº 254/2016**. Acrescenta art. 27-A, altera o § 3º do art. 32 e acrescenta § 2º ao art. 75, todos da Constituição Federal, para fixar limite máximo para as despesas das Assembleias Legislativas dos Estados, da Câmara Legislativa do Distrito Federal e dos Tribunais de Contas dos Estados e do Distrito Federal. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2092195>>. Acesso em: 20 nov. 2017.

_____. **PROPOSTA DE EMENDA À CONSTITUIÇÃO N.º 254-A, DE 2016**. Acrescenta art. 27-A, altera o § 3º do art. 32 e acrescenta § 2º ao art. 75, todos da Constituição Federal, para fixar limite máximo para as despesas das Assembleias Legislativas dos Estados, da Câmara Legislativa do Distrito Federal e dos Tribunais de Contas dos Estados e do Distrito Federal. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2092195>>. Acesso em: 20 nov. 2017.

_____. **RESOLUÇÃO CNE/CEB n. 1 – 03 de abril de 2002**. Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas de Campo. Ministério da Educação (MEC); Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Departamento de Educação para a Diversidade de Cidadania. Conselho Nacional de Educação. Brasília, 2002.

_____. **RESOLUÇÃO CNE/CP 28 de 02 de outubro de 2001**. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

_____. **RESOLUÇÃO CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: **introdução aos parâmetros curriculares nacionais** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRANDÃO, C. (Org.). **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 2002.

BRITO, A. E.; MELO, R. A. Introdução. In: BRITO, A. E.; MELO, R. A. (Org.). **Formação continuada de professores: desafios da alfabetização na idade certa**. Curitiba: Editora CRV, 2016. p. 23-43.

BRITO, I. S. **História da educação no Piauí**. 1ª ed. Teresina: EDUFPI, 1996.

CALDART, R. S. Elementos para a construção do projeto político e pedagógico da educação do campo. In: MOLINA, M. C.; AZEVEDO, de J. S. M. S. (Org.). **Educação para a construção de um projeto de Educação do Campo**. 5. ed. Brasília: UnB, 2005. p. 13-52.

_____. Licenciatura em Educação do Campo e projeto formativo: qual o lugar da docência por área? In: CALDART, R. S. (Org.). **Caminhos para a transformação da escola: reflexões desde práticas da licenciatura em educação do campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2011. p. 127-154.

_____. **Pedagogia do movimento sem-terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

_____. Pedagogia do movimento. In: CALDART, R. S. et al (Org.). **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/ Expressão Popular, 2012. p. 546-553.

CARSPECKEN, P. F. Pesquisa qualitativa crítica: conceitos básicos. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, maio/ago. 2011. p. 395-424. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>. Acesso em: 16 set. 2018.

CARVALHO, A. D. F. **A racionalidade pedagógica da ação dos formadores de professores**: um estudo sobre a epistemologia da prática docente nos Cursos de Licenciatura da Universidade Federal do Piauí. 2007. 239f. Tese de Doutorado em Educação. UFC – Universidade Federal do Ceará – Fortaleza, 2007.

CARVALHO, A. D. F; THERRIEN, J. **Etnometodologia**: uma opção teórico-metodológica para o estudo da epistemologia da prática docente. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino - 14º ENDIPE, 2008, Porto Alegre. Trajetórias e processos de ensinar e aprender: lugares. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. v. 1. p. 1-14.

CARVALHO, J. L. A luta por direitos e a afirmação das políticas sociais no Brasil. Contemporâneo. **Revista Ciências Sociais**, v. 39, n. 1, 2008. p. 16-26.

CICOREL, A. **Cognitive sociology**: language and meaning in social interaction. Nova York: Fre Press, 1972.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CORTEZ, B. C. **Práticas de formação de professores de 1ª a 4ª série do ensino fundamental**: um estudo da formação do magistério leigo em Oeiras (PI-1970 a 2004). 2006. 135f. Dissertação de Mestrado em Educação. UFPI – Universidade Federal do Piauí – Teresina, 2006.

_____. **Reelaboração das concepções sobre docência, ensino e a aprendizagem na prática pedagógica de professores rurais: um estudo no município de Oeiras dos anos 2000-2013**. 2014. 230f. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2014.

COSTA, A. F. da et al. **Os estudantes e os seus trajetos no ensino superior**: sucesso e insucesso, fatores e processos, promoção de boas práticas. Lisboa: Mundos Sociais, 2014.

COSTA, M. L. da. **Professores da Educação do Campo**: dos percursos formativos aos saberes da cultura camponesa na prática pedagógica, 2017. 261 folhas. (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, 2017.

COSTA, R da S. F. S. **Alfabetização de crianças do e no campo em classes multisseriadas: registro sobre práticas**, 2015. 121f. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, 2015.

COULON, A. **Etnometodologia**. Tradução Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1995a.

_____. **A etnometodologia e educação**. Trad. Guilherme João de Freitas. Teixeira. Petrópolis: Vozes, 1995b.

COUSINET, R. **A formação e a pedagogia da aprendizagem**. v. 112. São Paulo: Nacional/EDUSP, 1974.

CUNHA, M. A. A. **Guia Geral do PROFORMAÇÃO**/ Brasília: MEC.FUNDESCOLA, 2000. 56 p.

DEMO, P. **Habilidades e competências no século XXI**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

DEWEY, J. **Como pensamos como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição**. Tradução: Haydée Camargo Campos. 4. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979a.

_____. **Democracia e educação**. 4 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

DILTHEY, W. **Teoria de la concepcion del mundo**. México: Fundo de Cultura Económica, 1954.

ENRICONE, D. (Org.). **Ser professor**. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001. p. 73-89.

FARIAS, A. S. A constituição do mundo rural piauiense: os embates políticos entre a agricultura familiar e agronegócio. In: LIMA, E. de S.; SILVA, A. M. da. de. (Org.). **Diálogos sobre educação do campo**. Teresina: EDUFPI, 2011. p. 41-61.

FARIAS, I. M. de. et al. **Didática e docência: aprendendo a profissão**. 3ª ed. Nova Ortografia, Brasília: líber Livro, 2011.

FERNANDES, B. M.. Educação do campo e território camponês no Brasil. In: SANTOS, C. A. (Org.). **Campo, políticas públicas, educação**. Brasília: INCRA; MDA, 2008. p. 39-66.

FERNANDES, C.; FREITAS, L. C.. **Indagações sobre currículo: currículo e avaliação**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

FORMOSINHO, J. (Coord.). **Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente**. Porto: Porto Editora, 2009.

FRANCO, M. A. S. Práticas Pedagógicas nas múltiplas redes educativas. In: LIBÂNEO, C.; ALVES, N. (Org.). **Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012.

FREINET, C. **A educação do trabalho**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

_____. Educação e participação comunitária. In: CASTELS, M. et al. **Nova's perspectivas críticas em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002. p. 53-61.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa de ensino. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREITAS, H. C. L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 136-167. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10 maio. 2017.

FREITAS, H. C. A. Rumos da Educação do Campo. **Em Aberto**. Brasília, v. 24, n. 85, p. 35-49, abr. 2011.

FRIGOTTO, G. A.; CIAVATTA, M. Trabalho como princípio educativo. In: CALDART, R. S. et al. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 748-755.

FUSARI, J. C.; ROBERT, M. I.; FERREIRA, M. J. A. et al. A educação básica no Brasil. In: _____. **O professor de primeiro grau**. São Paulo: Edições Loyola, 1990. p. 32-38.

GADOTTI, M. "Pressupostos do projeto pedagógico". In: **Anais**. Conferência Nacional de Educação para Todos. MEC. Brasília, 1994.

GAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro. Ed. Civilização Brasileira, 1991.

GANDIM, D. **A prática do planejamento participativo**. Petrópolis: Vozes, 2013

GARCÍA, C. M. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GARFINKEL, H. **Studies in ethnomethodology**. Cambridge England: Polity Press, 1984.

_____. **Studies in ethnomethodology**. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1967.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Tradução: Francisco Pereira. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1998.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2011.

GIMONET, J. “L’Alternance en Formation. ‘Méthode Pédagogique ou nouveau système éducatif?’ L’expérience des Maisons Familiales Rurales”. In: DEMOL, Jean-Noel et PILON, Jean-Marc. **Alternance, Développement Personnel et Local**. Paris: L’Harmattan, 1998, pg. 51-66. Tradução de Thierry De Burghgrave.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Tradução: Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GIROUX, H. **Theory and Resistance in Education**. London: Heinemann Educational Books, 1983.

GOHN, M. da G. **Educação não-formal na pedagogia social**. In: 1 Congr. Intern. Pedagogia Social. Mar. 2006.

GOMES, R. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p. 67-80.

GONÇALVES, M. C. “**Eu era professora, era catequista, era enfermeira, eu era tudo!**”: a profissão docente no meio rural piauiense (1971-1989). 2015. 198f. Tese (Doutorado em Educação). UFPI -Universidade Federal do Piauí, 2015.

_____. **Juventudes do Campo e Práticas Educativas: o caso do Assentamento Marrecas em São João do Piauí**. 2009. 163f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2009.

HEINZ, F. M. Do uso do Who’s Who e de outros dicionários biográficos na construção de biografias coletivas das elites sociais e políticas do Brasil contemporâneo. **Barbarói**, Santa Cruz do Sul, n. 10, jan/jun. 1999. p. 49-60.

HOFFMANN, J. **O jogo do contrário em avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. **Vidas de professores**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 2007.

JESUS, G. de. **Formação de professores na pedagogia da alternância: saberes e fazeres do campo**. Vitória, ES: GM, 2011.

JESUS, S. M. S. A. Questões paradigmáticas da construção de um projeto político pedagógico da Educação do campo. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. (Org.). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional, 2005. p. 109-127.

KRASILCHIK, M. **Prática de ensino de biologia**. São Paulo: Edusp, 2008.

KINCHELOE, J. L.; MCLAREN, P. **Repensando a teoria crítica e a pesquisa qualitativa**. O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. Tradução de Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 281-314.

KOLB, D. **Experiential learning**. New Jersey: Prentice-Hall, 1984.

KNOWLES, M. S. **The adult learner: the definitive classic in adult educations and human resource development**. 5 ed. Houston: Gulf, 1984.

KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Editora Perspectiva S.A, 1994.

LAJOLO, M. Livro didático: um (quase) manual de usuário. **Em Aberto**, Brasília, ano 16, n. 69, jan/mar/ 1996.

LEITE, S. C. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2002.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítica-social dos conteúdos**. 8. ed. São Paulo: Loyola, 1989.

_____. **Educação escolar: políticas públicas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, E. de S. Currículo das escolas do campo: perspectivas de rupturas e inovações. In: LIMA, E. de S.; SILVA, A. M. da. (Org.). **Diálogos sobre educação do campo**. Teresina: EDUFPI, 2011. p. 107 - 148.

_____. Educação do campo, currículo e diversidades culturais. **Espaço do Currículo**, v. 6, n. 3, 2013. p. 608-619.

LIMA, H. R. et al. A pedagogia da alternância: aproximações teóricas possíveis. In: **Anais Educere**, 2017. Disponível em: <<https://educere.pucpr.br/p1/anais.html>>. Acesso em: 27 jun. 2018.

LOBO, R.; CIAVATTA, M. Pedagogia socialista. In: CALDART, R et al. (Org.). **Dicionário da educação do campo**. 1 ed. Rio de Janeiro; São Paulo: EPSJV; Expressão Popular, 2012, v. 1. p. 561-569.

LOPES, M. **Sucesso e insucesso no ensino superior**. Lisboa: CNES, 2002.

LOSS, A. S. A autoformação no processo educativo e formativo do profissional da educação. In: **37ª Reunião Nacional da ANPEd** – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt08-3479.pdf>>. Acesso em: 10 maio. 2018.

LOUREIRO, C. F. B. (Org.). **A questão ambiental no pensamento crítico: natureza, trabalho e educação**. Rio de Janeiro: Quartet, 2007.

LÜCK, H. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Reflexões sobre a etnografia crítica e suas implicações para a pesquisa em educação. **Educ. Real**. Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 425-446, maio/ago. 2011. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/17004/12916>>. Acesso em: 15 ago. 2017.

MALTA, S. C. L. Uma abordagem sobre currículo e teorias afins visando à compreensão e mudança. **Espaço do Currículo**, v. 6, n. 2, p. 340-354, Maio a Agosto de 2013. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec>>. Acesso em: 26 out. 2018.

MATIASCIC, M. Professores da educação básica no Brasil: condições de vida, inserção no mercado de trabalho e remuneração. Texto para discussão / **Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada**. Brasília: Rio de Janeiro: Ipea, 2017. p. 9-18. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=30338>. Acesso em: 05 maio. 2017.

MATOS, I. C. R. **A concepção de educação em Sud Mennucci**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2004.

MEDEL, C. R. M. A. de. **Projeto político-pedagógico: construção e elaboração na escola**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

MELO, R. A. **Prática docente na escola do campo: diálogos sobre a articulação dos conhecimentos escolares aos saberes da cultura camponesa**. 2014. 163f. Dissertação (Mestrado em Educação). UFPI – Universidade Federal do Piauí – Teresina, 2014.

MENESES, M. P. Epistemologias do Sul. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 80, Março, 2008. p. 5-10. Disponível em: <<http://www.ces.uc.pt/publicacoes/rccs/artigos/80/RCCS80-002-Introducao-005-010.pdf>>. Acesso em: 01 jun. 2018.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MOLINA, M. C. Posfácio. In: MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. (Org.). **Licenciaturas em Educação do Campo: registros e reflexões a partir das experiências-piloto (UFMG; UnB; UFBA e UFS)**. Belo Horizonte-MG: Autêntica, 2011. p. 13-16.

_____. Expansão das licenciaturas em educação do campo: desafios e potencialidades. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Editora UFPR, n. 55, jan./mar. 2015. p. 145-166.

_____.; ANTUNES-ROCHA, M. I. Educação do campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores – reflexões sobre o PRONERA e o PROCAMPO. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 22, n. 2, jul./dez. 2014. p. 220-253. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>>. Acesso em: 22 out. 2017.

_____.; SÁ, L. M. A Licenciatura em educação do campo da Universidade de Brasília: estratégias político-pedagógicas na formação de educadores do campo. In:

MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. (Org.). **Registros e reflexões a partir das experiências-piloto (UFMG, UnB, UFBA e UFS)**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 35-62.

_____. Escola do Campo. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

_____.; FREITAS, H. C. de A. Educação do campo. **Em Aberto**. Brasília, v. 24, n. 85, abr. 2011. p. 11-14.

MOLINA, M. C.; HAGE, S. M. Política e formação de educadores do campo no contexto da expansão da educação superior. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 51, n. 37, jan/abr, 2015. p. 121-146.

MONTESSORI, M. **Pedagogia científica: a descoberta da criança**. Tradução de Aury Azélio Brunetti. São Paulo: Flamboyant, 1965.

MOREIRA, A. F. B. A formação de professores na Universidade e a qualidade da educação no Ensino Fundamental. In: MOREIRA, A. F. B. (Org.). **Conhecimento educacional e formação do professor**. Campinas, SP: Papyrus, 1995. p. 127-138.

MOREIRA, A. F. B. A formação de professores na Universidade e a qualidade da escola fundamental. In: MOREIRA, A. F. B. (Org.). **Conhecimento educacional e formação de professores – questões atuais**. Campinas, SP: Papyrus, 2013. p. 127-138.

MOREIRA, A. F. B. (Org.). **Currículo: questões atuais**. Campinas, SP: Papyrus, 2013

MOREIRA, M. I. C. Pesquisa-intervenção: especificidades e aspectos da interação entre pesquisadores e sujeitos da pesquisa. In: CASTRO, L. R de; BESSET, V. L. (Org.). **Pesquisa-intervenção na infância e juventude**. Rio de Janeiro: NAU, 2008. p. 120-145.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2011.

MORIN, J. M. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2003.

MOURA, A. F. LIMA, M. da G. S. B. Necessidades formativas do docente do ensino superior para a realização de sua prática educativa. In: SOBRINHO, J. A. de C. M.; LIMA, M. da G. S. B.; DIAS, A. M. I. **Formação docente e prática educativa: percursos de pesquisas**. Teresina: EDUFPI, 2014. p. 133-149.

_____. A reinvenção da roda: roda de conversa: um instrumento metodológico possível. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 23, n. 1, jan.-jun. 2014. p. 98-106.

OLIVEIRA, J. F. de. Prefácio. In: CRUZ, R. E. da.; SILVA, S. O. **Gestão da política nacional de educação: desafios contemporâneos para a garantia do direito à educação**. Teresina: EDUFPI, 2016.

OLIVEIRA, M. M. **Sequência didática interativa: no processo de formação de professores**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2013.

OLIVEIRA, M. T. E. de. **Crianças narradoras e suas vidas cotidianas**. Rio de Janeiro: Rovel, 2011.

PALUDO, C. Educação Popular. In: CALDART, R. S. et al (Org.). **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro/São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/ Expressão Popular, 2012. p. 280-285.

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

PESSOA, F. **Poesias de Álvaro de Campos**. Lisboa: Ática, 1944 (imp. 1993). - 247.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. Ensino para a compreensão. In: SACRISTAN, J. G.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. A função e formação do professor/a no ensino para a educação: diferentes perspectivas. In: SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIAGET, J. **Epistemologia genética**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

PIAUI. **Lei Nº 6.733, de 17 de dezembro de 2015**. Aprova o Plano Estadual de Educação (2015-2025) e dá outras providências. In: SILVA, C. A. P. da.; SOARES, J. M. R. (Org.). Plano Estadual de Educação do Piauí. Secretaria Estadual de Educação do Piauí, 2016.

PIMENTA, S. G. Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor. **Nuances**, São Paulo, Brasil, vol. III, set. 1997. p. 5-14.

_____. Apresentação da coleção. In: PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2012, p. 11-20

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2012.

PISTRAK, E. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Brasiliense, 2003.

POIRIER, J.; CLAPIER-VALLADON, S.; RAYBAUT, P. **Histórias de vida: teoria e prática**. 2 ed. Oeiras-Portugal: Celta Editora, 1999.

PORLÁN, R.; RIVERO, A. **El conocimiento de los profesores**. Sevilla: Díada, 1998.

PORTO, C. E. **Roteiro do Piauí**. Teresina: Ed. Artenova, 1974.

REIS, E. dos S. O projeto político-pedagógico nas escolas do campo: um instrumento essencial. In: LIMA, E. de S.; SILVA, A. M. da. (Org.). **Diálogos sobre educação do campo**. Teresina: EDUFPI, 2011, p. 173-188.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 2012.

RIOS, T. A. **Ética e competência**. 20. ed., São Paulo: Cortez, 2011.

RODRIGUES, L. de O. **Justiça social; Brasil Escola**. Disponível em <<https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/justica-social.htm>>. Acesso em: 11 out. 2018.

ROGERS, C. R. **Freedom to learn**. England. Principles of learning, 1969.

SÁ, L. M.; MOLINA, M. C.; BARBOSA, A. I. C. A produção do conhecimento na formação dos educadores do campo. **Em Aberto**. Brasília, v. 24, n. 85, abr. 2011. p. 81-95.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2012.

SANTANA, M. do P. S. C. B. **A Constituição da rede escolar e a prática das professoras primárias na zona rural do Piauí nos anos de 1940 a 1970**. 2011. 178f. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal do Piauí, 2011.

SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 31-83.

_____. Introdução. In: SANTOS, B. S. **Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado** (Org.). São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, C. E. F. dos. **Relativismo e escolanovismo na formação do educador: uma análise histórico-crítica da licenciatura em educação do campo** / Cláudio Eduardo Felix dos Santos. – 2011. 268f. Tese de Doutorado – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. Salvador, 2011.

SANTOS, L. L. C. P. S. Identidade docente em tempos de educação inclusiva. In: VEIGA, I. P. A; AMARAL, A. L. (Org.). **Formação de professores: políticas e Debates**. 5ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas: Autores Associados, 1998.

SAVIANI, D. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, M. A. V.; SILVA JÚNIOR, C. A. da (Org.). **Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade**. São Paulo: Editora da UNESP, 1996. p. 145-155.

_____. **Escola e democracia**. 31 ed. Campinas: Autores Associados, 1997.

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14 n. 40 jan./abr. 2009. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=1413-247820090001...1>. Acesso em: 12 mar. 2017.

_____. Para além da curvatura da vara. **Revista Ande** no 3. São Paulo, 1982.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Tradução: Rober Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 1983.

_____. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SHIROMA, E. O. et al. **Política educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SHUMAN, L. S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational**, v. 15, nº. 2, 1986. p. 4-14.

SIKES, P. The life cycle of the teacher. In: BALL, S. J.; GOODSON, I. F. (Org.). **Teachers' lives and careers**. London: The Falmer Press, 1985. p. 60-70.

SILVA, A. M. Educação do campo: uma breve (re)construção epistemológica. In: LIMA, E. da S.; SILVA, A. M. da. (Org.). **Diálogos sobre educação do campo**. Teresina: EDUFPI, 2011. p. 63-87.

SILVA, C. A. P. da.; SOARES, J. M. R. (Org.). **Plano Estadual de Educação do Piauí**. Secretaria Estadual de Educação do Piauí, 2016.

SILVA, P. R. S. **Outros campos**: os movimentos sociais da Zona Costeira do Ceará como sujeitos da educação do campo. 2005. 75f. Fortaleza: Monografia de Especialização – UnB, 2005.

SILVA, S. O Movimento de Educação do/no Campo: pressupostos fundamentais. **Educação em Revista**, Marília, v. 12, n. 2, Jul.-Dez., 2011. p. 7-22. Disponível em: <<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/educacaoemrevista/article/view/2484>>. Acesso em: 22 ago. 2017.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOARES, S. R.; CUNHA, M. I. da. Programas de Pós-Graduação em Educação: lugar de formação da docência universitária? **RBPG**, Brasília, v. 7, n. 14, dezembro de 2010. p. 577-604. Disponível em: <<http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/viewFile/18/14>>. Acesso em: 25 jun. 2016.

SOLER, A. C. P. **Antropocentrismo e crise ecológica: Direito Ambiental e Educação Ambiental como meios de re/produção ou separação.** Dissertação de Mestrado, 2011. Universidade Federal de Rio Grande. Mestrado em Educação Ambiental, 2011.

SOUZA, R. F. **História dos professores rurais no Brasil: formação e profissionalização (1930 – 1970).** In: VIII Congresso Brasileiro de História da Educação, 2015. Disponível em: <www.ppe.uem.br/8cbhe/resumos/pdf/c_coord/cc25.pdf>. Acesso em: 24 maio. 2017.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TARDIN, J. M. Cultura camponesa. In: CALDART, R. S. et al (Org.). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro/São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Expressão Popular. 2012. p. 178-186.

TRINDADE, L. M.; WERLE, F. O. C. O ensino no meio rural: uma prática em extinção: In: SOUZA, E. C. de. **Educação e ruralidades: memórias e narrativas (auto) biográficas.** Salvador: Ed. UFBA, 2012. p. 31-50.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ. **Proposta Pedagógica do Curso de Licenciatura em Educação do Campo/Ciências da Natureza,** 2013. Teresina, 2013, 86 p.

VASCONCELLOS, C. S. **Construção do conhecimento em sala de aula.** 17ª ed. São Paulo: Libertad, 2005.

VEIGA, I. P. A. **A prática pedagógica do professor de didática.** Campinas: Papirus, 1992.

_____. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva.** Campinas: Papirus, 1995.

_____. Professor: tecnólogo do ensino ou agente social? In: VEIGA, I. P. A.; AMARAL, A. L. (Org.). **Formação de professores: políticas e debates.** 5ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

VIEIRA, S. L. Políticas de formação em cenários de reforma. In: VEIGA, I. P. A.; AMARAL, A. L. (Org.). **Formação de professores: políticas e debates.** 5ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012. p. 61-86.

VIEIRA, M. A. B. **A arte de desasnar crianças no sertão Piauí (1890 – 1930).** Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe5/pdf/381.pdf>>. Acesso em: 04 nov. 2017.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WARSCHAUER, C. **Rodas e narrativas: caminhos para a autoria de pensamento, para a inclusão e a formação.** 2004. Disponível em: <http://www.rodaeregistro.com.br/pdf/textos_publicados_3_rodas_e_narrativas_caminhos_para_a_autoria.pdf>. Acesso em: 4 jan. 2017.

WILLIS, P. **Learning to Labor:** how working class kids get working class jobs. London: Gower, 1977.

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

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores:** ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

APÊNDICES



“Uma educação sem esperança não é educação. Quem não tem esperança na educação dos camponeses deverá procurar trabalho noutra lugar”.(FREIRE, 2016, p. 37)

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO – PERFIL DOS ALUNOS DA LEdoC



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGED
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO



QUESTIONÁRIO – PERFIL DOS ALUNOS DA LEdoC

1 - Você mora na zona rural?

a) Sim Em que comunidade?

b) Não

2- Em que tipo de escola você cursou a maior parte do Ensino Médio?

a) Escola pública – ensino médio tradicional

b) Escola pública – ensino médio profissionalizante

c) Escola pública – ensino médio profissionalizante magistério (escola normal)

d) Escola privada – ensino médio tradicional

e) Escola privada – ensino profissionalizante

f) Escola filantrópica – regime de alternância (EFA)

3 - Possui algum curso de graduação?

Sim

Curso: _____ Instituição: _____

É Licenciatura? Sim Não

Não

4 – Você está trabalhando no momento?

a) Sim

b) Não

- Caso trabalhe,

4.1) Você trabalha na zona rural?

a) Sim. Em que comunidade?

Qual atividade exerce?

b) Não

4.2) – Caso seja professor em escola do campo, em qual nível você ministra aulas?

a) ensino fundamental maior

b) ensino médio tradicional.

c) ensino médio profissionalizante

- d) () escola família agrícola
- e) () educação infantil/ensino fundamental menor.

4.3) Você trabalha em instituição que atue na defesa dos direitos da população do campo?

- a) () Sim Em qual instituição?
-

- b) () Não

5 – Você participa de movimento social relativo às questões do campo?

- a) () Sim Qual?
-

- b) () Não

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO – PERFIL DOS INTERLOCUTORES DO ESTUDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGED
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO



QUESTIONÁRIO – PERFIL DOS INTERLOCUTORES DO ESTUDO

Caros (as) Licenciandos (as) do Curso de Licenciatura em Educação do Campo,

Com o objetivo de obtermos conhecimentos sobre os contributos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) para a mudança da prática educativa dos professores que já atuam em escolas do campo, solicitamos sua contribuição, no sentido de responder a este Questionário. Vale ressaltar que os dados construídos servirão de subsídios para a realização de uma pesquisa, que resultará posteriormente em publicação de uma tese de doutorado. Nesta oportunidade, destacamos que sua participação no estudo propiciará a produção de conhecimentos sobre a temática abordada, bem como contribuirá para fomentar discussões e debates sobre formação de professores do campo e a mudança da prática educativa.

Agradecemos sua colaboração e solicitamos que leia atentamente as questões e responda:

PERFIL PESSOAL, FORMATIVO E PROFISSIONAL

1. IDENTIFICAÇÃO

a) Nome:

b) Sexo: () Masculino () Feminino

c) Endereço _____

d) Cidade _____ Estado _____

e) E-mail:

f) Telefone _____ Celular _____

g) Faixa etária:

() 20 a 25 anos

() 26 a 35 anos

() 36 a 45 anos

() Acima de 55 anos

2. DADOS DA FORMAÇÃO

a) Ensino

Médio/Magistério _____

b) Graduação:

Ano de conclusão:

Instituição:

c) Em que ano começou a cursar a Licenciatura em Educação do Campo?

d) Por quais motivos você ingressou no Curso de Licenciatura em Educação do Campo?

3. DADOS PROFISSIONAIS

a) Nome da escola onde trabalha:

b) Tempo de docência no Ensino Fundamental e ou médio:

() até 5 anos

() de 6 a 10 anos

() de 11 a 15 anos

() de 16 a 20 anos

() Acima de 20 anos

c) Séries/Anos em que leciona

‘ _____

d) Disciplinas _____

e) Há quanto tempo você trabalha nesta escola?

e) Carga horária de trabalho na escola:

() 20 h/a () 40 horas () 60 horas

FORMAÇÃO INICIAL E PRÁTICA EDUCATIVA

1. Qual a importância do Curso de Licenciatura em Educação do Campo-LEdoC para a sua atuação profissional? Explique.

2. Essa formação está contribuindo para que você mude a sua prática educativa? Em que aspectos? Dê exemplos.

3. A formação da LEdoC ampliou a sua visão crítica e histórica sobre a vida e a escola do campo? Como?

4. Que conhecimentos e saberes adquiridos no Curso de Licenciatura em Educação do Campo você considera indispensáveis para a sua atuação na escola do campo?

5. Qual a importância dos conhecimentos adquiridos no TE (tempo comunidade) para a sua atuação prática nas escolas do campo?

6. Qual a importância dos conhecimentos adquiridos no TU (tempo universidade) para a sua atuação na comunidade e nas escolas do campo?

7. A formação da LEdoC desenvolve processos formativos com vistas ao fortalecimento da capacidade de intervenção nas escolas do campo? Por meio de quais iniciativas? Explique.

8. Existem fatores que dificultam a efetividade dos processos formativos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo? Quais?

9. Que ações você aponta como necessárias para a melhoria dos processos formativos do curso de Licenciatura em Educação do Campo, com vistas ao desenvolvimento de uma prática educativa significativa?

APÊNDICE C: PLANEJAMENTO DA OBSERVAÇÃO SIMPLES



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGED
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO



OBSERVAÇÕES SISTEMÁTICAS	FINALIDADE	PERÍODO/CARGA HORÁRIA
<p style="text-align: center;">1º bloco de seções</p>	<p>Observação das aulas do Tempo Universidade, objetivando:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Caracterizar os processos formativos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo; ▪ Identificar os princípios que orientam a formação na LEdoC; ▪ Descrever os saberes e práticas da formação que contribuem para mudanças de aspectos da prática educativa dos professores que atuam em escolas do campo. 	<p>Julho e agosto de 2017 Janeiro de Fevereiro de 2018 Julho e agosto de 2018</p> <p>Observação das aulas das diferentes disciplinas do currículo, totalizando carga horária de 24 horas, destruídas em seis semanas.</p>
<p style="text-align: center;">2º bloco de seções</p>	<p>Observação das atividades desenvolvidas durante o Tempo Comunidade, objetivando:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Caracterizar os processos formativos e suas interfaces com a prática educativa de professores que já atuam em escolas do campo; ▪ Descrever os saberes e práticas da formação que contribuem para mudanças de aspectos da prática educativa dos professores que já atuam em escolas do campo. 	<p>Setembro e outubro de 2017 Março e abril de 2018 Setembro de 2018</p> <p>Observação das atividades desenvolvidas no Tempo Comunidade pelos interlocutores da pesquisa, totalizando carga horária de 24 horas, destruídas em quatro semanas.</p>
<p style="text-align: center;">3º bloco de seções</p>	<p>Observação das reuniões e assembleias da LEdoC, objetivando:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Caracterizar os processos formativos da LEdoC; ▪ Conhecer a Proposta Pedagógica do Curso de Licenciatura em Educação do Campo. 	<p>De novembro de 2017 a setembro de 2018</p> <p>Participação nas assembleias e reuniões do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, totalizando carga horária de 20 horas.</p>
<p style="text-align: center;">4º bloco de seções</p>	<p>Observação das aulas dos interlocutores, objetivando:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Reconhecer as mudanças da prática educativa dos professores que já atuam em escolas do campo. 	<p>Fevereiro e março de 2018</p> <p>Observação das aulas dos professores, interlocutores da pesquisa, totalizando carga horária de 40 horas.</p>

APÊNDICE D - ROTEIRO DAS RODAS DE CONVERSAS



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGED
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO



RODA, CAFÉ E CONVERSAS EPISTEMOLÓGICAS SOBRE FORMAÇÃO E MUDANÇA DA PRÁTICA EDUCATIVA

TEMA/OBJETIVO	MEDIÇÃO ETNOMETODOLÓGICA
PRIMEIRA RODA DE CONVERSA: APRESENTAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO E DOS INTERLOCUTORES DO ESTUDO	
<p>Finalidade:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Apresentar a proposta da pesquisa; ▪ Orientar o preenchimento dos instrumentos de coleta de dados (Questionário); ▪ Estabelecer um cronograma de realização das Rodas de Conversas. ▪ Conhecer o perfil dos interlocutores da pesquisa perfis e a relação destes perfis com a mudança de aspectos das práticas educativas. <p>Objetivos da pesquisa que estarão sendo trabalhados:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Caracterizar o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo e suas interfaces com a prática educativa; ▪ Conhecer as mudanças em aspectos da prática educativa que aconteceram após a realização da Licenciatura em Educação do Campo. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Faremos uma dinâmica com a finalidade de acolher os participantes. 2. Na sequência serão realizadas as apresentações pessoais. 3. Com o uso de Datashow, apresentaremos os elementos principais da pesquisa (questão problema, objetivo geral e específicos e a metodologia). 4. Entregaremos os questionários e aguardaremos o preenchimento dos mesmos. 5. Entregaremos cópia dos Termos de Consentimento Livre Esclarecido que serão assinados pelos participantes. 6. Elaboraremos coletivamente o cronograma de realização das rodas de conversas. 7. Questão norteadora para o início do diálogo: <i>Como era a sua prática educativa antes e depois de sua inserção no Curso de Licenciatura em Educação do Campo?</i> 8. Considerações finais e café epistemológico. 9. Avaliação do encontro.
SEGUNDA RODA DE CONVERSA: CONHECENDO OS PROCESSOS FORMATIVOS E SEUS CONTRIBUTOS PARA A MUDANÇA DA PRÁTICA EDUCATIVA	
<p>Finalidade:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Analisar coletivamente a caracterização da prática educativa antes e depois da inserção no curso. ▪ Caracterizar os processos formativos, identificando os saberes e práticas da formação que contribuem para a mudança de 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Faremos uma dinâmica com o objetivo de acolher os participantes. 2. Socialização das análises dos diálogos da roda anterior, sobre a caracterização da prática antes e depois da inserção no curso. 3. Na sequência, serão feitas discussões e reflexões a partir das seguintes questões norteadoras: (A) Como são desenvolvidos

<p>aspectos da prática educativa.</p> <p>Objetivos da pesquisa que estarão sendo trabalhados:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Caracterizar os processos formativos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Piauí, Campus de Teresina; ▪ Conhecer as mudanças em aspectos da prática educativa que aconteceram após a realização da Licenciatura em Educação do Campo; ▪ Caracterizar a Proposta Pedagógica do Curso de Licenciatura em Educação do Campo e suas interfaces com a prática educativa. 	<p>os processos formativos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Piauí, Campus de Teresina? (B) Seus processos formativos articulam os conhecimentos específicos da formação aos saberes da cultura camponesa? Como? (C) Após a sua inserção nesse curso houve mudança na sua forma de pensar e entender:</p> <ol style="list-style-type: none"> a) A realidade e a dinâmica da sociedade; b) A educação escolar; c) A escola do campo; d) O ensino e a aprendizagem. <ol style="list-style-type: none"> 4. Considerações finais e café epistemológico. 5. Avaliação do encontro.
--	--

**TERCEIRA RODA DE CONVERSA:
OS PRINCÍPIOS ORIENTADORES DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA LEdoC**

<p>Finalidade:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Analisar coletivamente a caracterização dos processos formativos da LEdoC e seus contributos para mudança em aspectos da prática educativa; ▪ Conhecer conhecimentos, saberes e concepções trabalhados nos processos formativos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo. <p>Objetivo da pesquisa que estará sendo trabalhados:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificar as concepções os princípios orientam a formação no Curso de Licenciatura em Educação do Campo e a relação destes com a mudança da prática educativa. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Acolheremos os participantes com uma dinâmica. 2. Socialização das análises sobre a caracterização dos processos formativos da LEdoC, discutidos na Roda de Conversa anterior. 3. Na sequência, serão feitas discussões e reflexões a partir das seguintes questões norteadoras: Em se tratando dos saberes professorais, como na LEdoC, que conhecimentos são trabalhados/valorizados nos processos formativos? 4. Descreva como são trabalhados os seguintes conhecimentos: <ol style="list-style-type: none"> a) <i>Disciplinares (disciplinas da área de Ciências da Natureza);</i> b) <i>Experiências (resultantes das experiências dos professores de escolas do campo);</i> c) <i>Pedagógicos (das disciplinas pedagógicas);</i> d) <i>Conhecimentos de formação política (oriundos da participação em movimentos sociais e eventos de formação política);</i> e) <i>Disciplinares contextuais (das disciplinas que tratam sobre educação do campo);</i> f) <i>Conhecimentos da cultura camponesa (as práticas e saberes dos povos do campo).</i> 5. <i>Qual a relevância desses conhecimentos para a formação dos professores de escolas do campo? A aprendizagem desses conhecimentos proporcionou mudanças em aspectos de sua prática educativa? Quais aspectos mudaram?</i> 6. Considerações finais e café epistemológico. 7. Avaliação do encontro.
---	---

QUARTA RODA DE CONVERSA: OS PRINCÍPIOS, OS SABERES E AS PRÁTICAS DA FORMAÇÃO

Finalidade:

- Analisar coletivamente conhecimentos e concepções orientam a formação de professores na Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Piauí, Campus de Teresina.
- Discutir sobre as mudanças que ocorreram na prática educativa após os processos de formação da LEdoC.

Objetivo da pesquisa que estará sendo trabalhados:

- Caracterizar o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo e suas interfaces com a prática educativa;
- Identificar conhecimentos e saberes trabalhados nos processos formativos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo e como estes contribuem para a mudança de aspectos da prática educativa dos professores;
- Identificar as concepções os princípios que orientam a formação no Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Piauí;
- Conhecer as mudanças em aspectos da prática educativa que aconteceram após a realização da Licenciatura em Educação do Campo.

1. Acolheremos os participantes com uma dinâmica.
2. Socializaremos as análise sobre saberes, conhecimentos e concepções contemplados no curso de Licenciatura em Educação do Campo, discutidos na Roda de Conversa anterior.
3. Reflexão e diálogo sobre princípios que orientam a formação de professores no Curso de Licenciatura em Educação do Campo (relação teoria/prática, reflexividade crítica e valorização das diversidades). As discussões serão norteadas por duas perguntas:
 - a) Como os processos formativos trabalham e valorizam a relação teoria e prática, a reflexividade crítica e a valorização das diversidades? Como?
 - b) Estes princípios afetam a sua pessoa, provocando mudanças em aspectos de sua prática educativa? Como?
4. Considerações finais e café epistemológico.
5. Avaliação do encontro.

QUINTA RODA DE CONVERSA: APRESENTAÇÃO PARCIAL DOS RESULTADOS DA PESQUISA

Finalidade:

- Apresentar os resultados parciais da pesquisa;
- Agradecer a participação dos interlocutores.

Objetivo da pesquisa que estará sendo trabalhado:

- Caracterizar o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo e suas interfaces com a prática educativa;
- Conhecer conhecimentos e saberes trabalhados nos processos formativos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo e como estes contribuem para a mudança de aspectos da prática educativa dos professores;
- Identificar as concepções os princípios que orientam a formação no Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Piauí;
- Conhecer as mudanças em aspectos da prática educativa que aconteceram após a realização da Licenciatura em Educação do Campo.

1. Acolheremos os participantes com uma dinâmica.
2. Apresentaremos os resultados parciais da pesquisa, oportunizando aos interlocutores reanálise de seus falares, realizados nas Rodas de Conversas anteriores.
3. Considerações finais e café epistemológico.
4. Avaliação do encontro.



Neto Saraiva

NETO SARAIVA tem 43 anos e mora no município de São Miguel do Tapuio, no Estado do Piauí. Dedicase à produção artísticas de telas que ilustram a cultura nordestina, sobretudo a camponesa. Seu trabalho vem ganhando destaque no Piauí e no Brasil. Telefone: (86) 98114-2325 E-mail: francinetosaraiva@hotmail.com



Carroça de flores (p. 177)



Índio Tapuia (p. 58)



Seresteiros (p.139)



O Pescador (p. 95)



Firmamento (p. 209)



Catadores de caju (p. 32)



Homem de sax (p. 207)