



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. MARIANO DA SILVA NETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGED
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

MARIA LEMOS DA COSTA

PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: DOS PERCURSOS FORMATIVOS AOS SABERES DA CULTURA CAMPONESA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA



TERESINA-PI
2017



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. MARIANO DA SILVA NETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

MARIA LEMOS DA COSTA

**PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: DOS
PERCURSOS FORMATIVOS AOS SABERES DA CULTURA
CAMPONESA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

**TERESINA-PI
2017**

MARIA LEMOS DA COSTA

**PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: DOS PERCURSOS FORMATIVOS
AOS SABERES DA CULTURA CAMPONESA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Tese apresentada ao Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí (UFPI), como requisito parcial para a obtenção do título de doutora.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Carmen Lúcia de Oliveira Cabral

Linha de Pesquisa: Formação Docente e Prática Educativa

TERESINA-PI

2017

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências da Educação
Serviço de Processamento Técnico

C837p Costa, Maria Lemos da
Professores da educação do campo: dos percursos
formativos aos saberes da cultura camponesa na prática
pedagógica / Maria Lemos da Costa. – 2017.
261 f. : il.

Cópia de computador (printout).
Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Federal
do Piauí, Teresina, 2017.
Orientação: Prof^a. Dr^a. Carmen Lúcia de Oliveira Cabral.

1. Educação do Campo. 2. Formação de Professores.
3. Cultura Camponesa. 4. Prática Pedagógica. I. Título.

CDD: 370.19

MARIA LEMOS DA COSTA

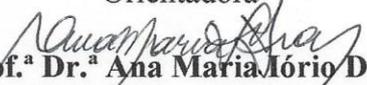
**PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: DOS PERCURSOS FORMATIVOS
AOS SABERES DA CULTURA CAMPONESA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

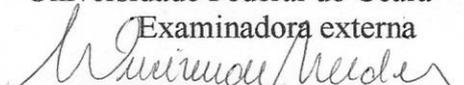
Tese apresentado ao Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí (UFPI), como requisito parcial para obtenção do título de doutora.

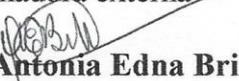
Tese aprovada em: 07 de março de 2017

BANCA EXAMINADORA

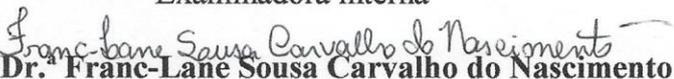

Prof.ª Dr.ª Carmen Lucia de Oliveira Cabral
Universidade Federal do Piauí – UFPI
Orientadora

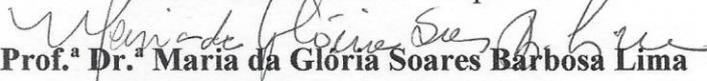

Prof.ª Dr.ª Ana Maria Lório Dias
Universidade Federal do Ceará – UFC
Examinadora externa


Prof.ª Dr.ª Lucineide Barros Medeiros
Universidade Estadual do Piauí – UESPI
Examinadora externa


Prof.ª Dr.ª Antonia Edna Brito
Universidade Federal de Piauí – UFPI
Examinadora interna


Prof.ª Dr.ª Bárbara Maria Macêdo Mendes
Universidade Federal de Piauí – UFPI
Examinadora interna


Prof.ª Dr.ª Francilane Sousa Carvalho do Nascimento
Universidade Estadual do Maranhão – UEMA
Examinadora externa – Suplente


Prof.ª Dr.ª Maria da Glória Soares Barbosa Lima
Universidade Federal de Piauí – UFPI
Examinadora interna – Suplente

Aos meus pais, Francisco e Francisca, a quem devo tudo que sou e, por terem me ensinado que, na vida, é preciso ter amor, respeito, dedicação, disciplina, perseverança e tantos outros princípios que fizeram de mim um ser humano capaz de sonhar e lutar pelos seus sonhos. Foram dois doutores em educação na minha vida, graças aos seus ensinamentos.

Ao meu querido esposo, Francisco, pelo apoio incondicional em todos os momentos, estive sempre presente, buscando me compreender e dando-me carinho e amor ao longo da realização deste trabalho.

Às minhas filhas, Ariany Francisca e Lívia Beatriz, meus dois tesouros que Deus me presenteou aqui na terra, pela compreensão e por torcerem pela minha vitória na realização dos meus sonhos.

À professora Carmen Lúcia, por ter acreditado na minha capacidade e por ter aceitado o desafio de compartilhar este sonho comigo.

A minha irmã Jesus e ao meu irmão Deusdete, por torcerem pela realização dos meus sonhos, pelo companheirismo e pela amizade.

AGRADECIMENTOS

“Não te mandei eu? Sê forte e corajoso; não temas, nem te espantes, porque o Senhor, teu Deus, é contigo por onde quer que andares.” (Josué 1:9). Com essa certeza do cuidado e da proteção de Deus, o sonho que em alguns momentos pareceu quase impossível tornou-se realidade, graças ao apoio e às contribuições de pessoas que foram anjos em minha vida, dando-nos a certeza de que Deus não nos abandona em nenhum momento de nossas vidas. É com imensa alegria que agradeço:

Ao Senhor nosso DEUS, criador do universo que fez os céus e a terra, pelo dom da vida e por ter me concedido bênçãos sem medidas, dando-me saúde, força, coragem, determinação e por ser fiel, ainda que eu não mereça. A Ele toda honra, todo louvor e toda glória.

À minha família, meu pai e minha mãe, meus irmãos, pela sólida amizade e cumplicidade e por estarmos sempre juntos nos apoiando mutuamente.

Ao meu esposo Francisco, como uma das pessoas que mais me incentivou, pelo apoio incondicional em todos os momentos, sempre preocupado, disposto a fazer tudo para me ver bem, muitas vezes adentrou junto comigo pelas madrugadas.

À minha filha Ariany, que me ajudou nos momentos de maiores angústias diante do computador, boa parte deste trabalho foi digitado pelas suas mãos com tamanha agilidade e rapidez no teclado de um computador. À minha filha Beatriz, que soube compreender minhas ausências e sempre disposta a me ajudar nas atividades de casa.

À professora Carmen Lúcia, pelo incentivo na realização deste sonho, pelas valiosas contribuições, sendo uma estrela-guia em todo este percurso, me encorajando e me ajudando a vencer todos os obstáculos na concretização deste trabalho.

Às minhas amigas: Conceição Ribeiro, pela sólida amizade e por saber que sempre posso contar com o seu apoio incondicional; Francisca Nascimento, que em alguns momentos pensei em desistir, mas, graças às suas palavras de incentivo, de fé, ajudou-me a transformar as dificuldades em forças para lutar; Francisca Cunha, companheira de outras batalhas, pela amizade; Patrícia Gonzaga, com seu exemplo de paciência, ensinado-me que tudo é na hora de Deus; Cristiana Barra, por poder contar com ela sempre, mesmo distante. A vocês, minhas amigas, por compartilhar este sonho comigo e por ter a certeza das suas amizades.

Às professoras Antonia Edna Brito, Glória Lima e Barbara Mendes, Marli Clementino, Lucineide Barros, Franc-Lane e Ana Iório pelas valiosas contribuições durante a realização das qualificações e defesa. E a esta seleta banca, pela disponibilidade, pelas pessoas que são,

pela competência no que fazem, contribuindo para o meu aprendizado enquanto pessoa e profissional.

Às minhas amigas Oneide, Keyla, Carlota Joaquina, Amparo Ferreira, Juliana Prado, Ellen Fernanda, Dalva Cardoso, Socorro Moraes e tantas outras que vibraram com a minha conquista.

À equipe da Escola Municipal Santa Teresa, em especial aos diretores Ana Tércia e Ari, às pedagogas Jesus e Sellianne, às professoras Naira, Erineide, Geovana, Rafaelle, Sussy, Eliane, Sílvia, Conceição, Roberto, José Reis, Gentil, a todos(as) que compõem esta equipe, uma segunda família, em que todas as vezes que precisei, sempre tiveram dispostos a me ajudar.

A todos(as) os amigos(as) da 6ª turma do doutorado, em especial Eliana Freire, Patrícia Sara, Adélia, Fabrícia, por compartilharmos muitos conhecimentos, alegrias e também as angústias, os medos da realização das atividades de pesquisa durante o curso.

Aos(as) professores(as) partícipes, por aceitarem colaborar nesta pesquisa como parceiros(as) com as suas narrativas, sem as quais esse sonho não poderia ter se tornado realidade. Também a toda equipe da Escola Família Agrícola do Soinho, local que se constituiu o universo da pesquisa, pela forma como me acolheram durante um ano e meio, sempre dispostos a esclarecer as minhas dúvidas, pelo apoio e pelas amizades construídas.

À FUNACI, na pessoa das Superintendentes, Sra. Gardênia Oliveira e Vânia Vieira e na pessoa do presidente Paulo César, que prontamente autorizaram a realização da pesquisa e a divulgação do nome da escola na tese. Também à equipe da AEFAPI, pela disponibilidade em contribuir, nos fornecendo dados, documentos que somaram nessa pesquisa.

Enfim, a todos os que, de alguma forma, contribuíram para a concretização deste sonho.

RESUMO

Este trabalho tem como objeto de estudo o percurso formativo de professores da Educação do Campo na produção dos saberes da cultura camponesa valorizados na prática pedagógica. A pesquisa partiu da tese de que os professores da Educação do Campo, em seu percurso formativo, produzem saberes da cultura camponesa valorizados nas práticas pedagógicas, pressupondo as singularidades que os identificam como pessoas de conhecimentos e de cultura própria. A investigação utilizou a pesquisa qualitativa em educação com um estudo de caso do tipo etnográfico, tendo como *locus* a Escola Família Agrícola (EFA) Soinho que trabalha com a metodologia da Pedagogia da Alternância; e, como partícipes, dez professores. O estudo tem como objetivo geral: investigar o percurso formativo de professores da Educação do Campo na produção e na valorização dos saberes da cultura camponesa na prática pedagógica. Os instrumentos para a construção dos dados foram: questionário de perfil, observação participante com o uso do diário de campo, memorial de formação e entrevista semiestruturada. O apoio teórico tem base nos seguintes autores: a) Educação do Campo e formação de professores do campo: Arroyo (2004, 2009, 2012), Arroyo, Caldart e Molina (2009), Caldart (2004, 2009, 2012); b) Saberes, saberes da cultura camponesa e prática pedagógica: Arroyo (2012), Caldart (2004), Franco (2006, 2012), Jesus (2011), Souza (2009), Tardif (2002); c) Estudo de caso do tipo etnográfico: André (1995, 2008), Angrosino (2009), Macedo (2010); d) Técnica da análise de conteúdo: Bardin (1977), Franco (2007); e nos documentos oficiais: Brasil (1988, 1996, 2002, 2008, 2010, 2015). A pesquisa constatou que o percurso formativo de professores da Educação do Campo se constitui em um processo contínuo, desenvolvendo-se no movimento entre a formação acadêmica (licenciatura e/ou bacharelado) e o exercício da prática pedagógica. As análises, mediante as categorias empíricas – Formação do professor nas especificidades do campo e os princípios norteadores; e Saberes camponeses e as possibilidades de produção na prática pedagógica –, evidenciam que a formação do professor da Educação do Campo traz desafios em relação ao ensino no campo e acontece a partir do desenvolvimento da prática pedagógica, vislumbrando a construção de aprendizagens teóricas e metodológicas necessárias para trabalhar na escola do campo, na busca de realizar um ensino pautado na diversidade sociocultural dos camponeses. Na prática pedagógica na EFA, os professores, no uso dos instrumentos da Pedagogia da Alternância, articulam os saberes dessa formação aos dos camponeses, conhecimento científico e conhecimento popular, o que possibilita a produção de saberes da cultura camponesa e o desenvolvimento de prática pedagógica contextualizada da realidade escolar à realidade do campo na perspectiva de formação integral do aluno, que suscita a necessidade de formação diferenciada em teorias, saberes, metodologias, programas curriculares, pensada e pautada no cotidiano dos camponeses como protagonistas para a construção de uma nova identidade profissional. O resultado confirma a proposição da tese de que os professores do campo, em seu percurso formativo, produzem saberes da cultura camponesa que são valorizados nas práticas pedagógicas, pressupondo as singularidades que identificam os camponeses como pessoas de conhecimentos e de cultura própria.

Palavras-chave: Educação do Campo. Formação de Professores da Educação do Campo. Saberes da Cultura Camponesa. Prática Pedagógica.

ABSTRACT

The study object of this work is the Peasant Education teachers training in the production of the peasant culture knowledge valued in the pedagogical practice. The research started from the thesis that the Peasant Education teachers, in their training course, produce peasant culture knowledge valued in the pedagogical practices, presupposing the singularities that identify them as people of own knowledge and culture. The investigation used the qualitative research in education from of the ethnographic type with a case study, having as a locus the Família Agrícola Soinho School (EFA) that works with the Alternation Pedagogy methodology; and, as participants, ten teachers. The study main objective is to investigate the peasant education teachers training in the production and appreciation of the peasant culture knowledge in pedagogical practice. The instruments for data construction were: profile questionnaire, participant observation with the use of the field diary, training memorial and semi-structured interview. The theoretical support is based on the following authors: a) Peasant Education and peasant teachers training: Arroyo (2004, 2009, 2012), Arroyo, Caldart and Molina (2009), Arruda and Brito (2009, 2012); B) Knowledge, peasant culture knowledge and pedagogical practice: Arroyo (2012), Caldart (2004), Franco (2006, 2012), Jesus (2011), Souza (2009), Tardif (2002); C) of the ethnographic type case study: André (1995, 2008), Angrosino (2009), Macedo (2010); D) Technique of content analysis: Bardin (1977), Franco (2007); and in the official documents: Brazil (1988, 1996, 2002, 2008, 2010, 2015). The research found that the peasant education teachers training is an continuous process, developing in the movement between academic (undergraduate teacher training and/or baccalaureate) and in the effective pedagogical practice exercise. The analyzes, through the empirical categories - Teacher training in the peasant specificities and guiding principles; and peasants knowledge and the production possibilities in pedagogical practice -, show that the peasant education teachers training presents challenges in relation to teaching in the rural areas and happens from the pedagogical practice development, aiming the necessary theoretical and methodological learning construction to work in the peasant school, in the search to perform a teaching based on the peasants socio-cultural diversity. In the pedagogical practice at EFA, teachers, in the use of Alternation Pedagogy instruments, articulate the training knowledge to the peasants, scientific knowledge and popular knowledge, which enables the peasant culture knowledge production and the contextualized pedagogical practice development of school reality to the peasant reality in the student integral formation perspective, which raises the need for differentiated training in theories, knowledges, methodologies, curricular programs, thought and guided in the day by day of the peasants as protagonists of new professional identity construction. The result confirms the thesis proposition that the teachers from rural areas, in their training course, produce peasant culture knowledge that are valued in the pedagogical practices, presupposing the singularities that identify the peasants as people of own knowledge and culture.

Keywords: Peasant Education. Peasant Education Teachers Training. Peasant Culture Knowledge. Pedagogical Practice.

RESUMEN

Este trabajo tiene como objeto de estudio el camino formativo de los profesores de Educación del Campo en la producción de los saberes de la cultura campesina valorados en la práctica pedagógica. La investigación provino de la tesis de que los maestros de la Educación del Campo, en su itinerario formativo, producen sepas de la cultura campesina valorados en las prácticas pedagógicas, presuponiendo las singularidades que los identifican como personas de conocimientos y de cultura propia. La investigación utilizó la pesquisa cualitativa en educación en el tipo etnográfico con un estudio de caso, teniendo como *lócus* la Escuela Familia Agrícola (EFA) Soinho que trabaja con la metodología de la Pedagogía de la Alternancia; y como participantes, diez profesores. El estudio tiene como objetivo general: investigar el camino formativo de profesores de la Educación del Campo en la producción y en la valorización de los saberes de la cultura campesina en la práctica pedagógica. Los instrumentos para la construcción de los datos fueron: cuestionario de perfil, observación participante usando el diario del campo, memorial de formación y entrevista semiestructurada. El apoyo teórico tiene base en los siguientes autores: a) Educación del Campo y formación de profesores del campo: Arroyo (2004, 2009, 2012), Arroyo, Caldart e Molina (2009), Arruda e Brito (2009), Caldart (2004, 2009, 2012); b) Sepas, saberes de la cultura campesina y práctica pedagógica: Arroyo (2012), Caldart (2004), Franco (2006, 2012), Jesus (2011), Souza (2009), Tardif (2002); c) Estudio de caso el tipo etnográfico: André (1995, 2008), Angrosino (2009), Macedo (2010); d) Técnica del análisis de contenido: Bardin (1977), Franco (2007); y en los documentos oficiales: Brasil (1988, 1996, 2002, 2008, 2010, 2015). La investigación constató que el camino formativo de profesores de la Educación del Campo se constituye en un proceso continuo, desarrollándose en el movimiento entre la formación académica (licenciatura y/o bacharelado) y el ejercicio de la práctica pedagógica. Los análisis, mediante las categorías empíricas – Formación del profesor en las especificidades del campo y los principios norteadores; y Sepas campesinos y las posibilidades de producción en la práctica pedagógica –, muestran que la formación del profesor de la Educación del Campo trae desafíos en relación a la enseñanza en el campo y ocurre a partir del desarrollo de la práctica pedagógica, vislumbrando la construcción de aprendizajes teóricos y metodológicos necesarios para trabajar en la escuela del campo, en la búsqueda de realizar una enseñanza basada en la diversidad sociocultural de los campesinos. En la práctica pedagógica en la EFA, los profesores, en el uso de los instrumentos de la Pedagogía de la Alternancia, articulan los saberes de esa formación a los de los campesinos, conocimiento científico y conocimiento popular, lo que posibilita la producción de saberes de la cultura campesina y el desarrollo de la práctica pedagógica contextualizada de la realidad escolar a la realidad del campo en la perspectiva de formación integral del alumno, que evoca la necesidad de formación diferenciada en teorías, saberes, metodologías, planes curriculares, diseñados e implementados en el cotidiano de los campesinos como protagonistas de la construcción de una nueva identidad profesional. El resultado confirma la proposición de la tesis de que los profesores del campo, en su itinerario formativo, producen sepas de la cultura campesina que son valorados en las prácticas pedagógicas, presuponiendo las singularidades que identifican los campesinos como personas de conocimientos y de cultura propia.

Palabras claves: Educación del Campo. Formación de Profesores de la Educación del Campo. Sepas de la Cultura Campesina. Práctica Pedagógica.

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

AEFAPI	Associação Regional das Escolas Família Agrícola do Piauí
CAPES	Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
CF	Constituição Federal
EFAs	Escolas Famílias Agrícolas
FUNACI	Fundação Padre Antonio Dante Civiero
FONEC	Fórum Nacional de Educação de Campo
ENERA	Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MST	Movimento dos Trabalhadores Sem Terra
PA	Pedagogia da Alternância
PE	Plano de Estudo
PNE	Plano Nacional de Educação
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PROCAMPO	Programa de Apoio à Licenciatura em Educação do Campo
PRONACAMPO	Programa Nacional de Educação do Campo
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDUC-PI	Secretaria Estadual de Educação do Piauí
UNEFAB	União Nacional das Escolas Famílias Agrícola do Brasil

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO: DESVELANDO CAMINHOS	17
1.1	Justificando e delimitando o objeto de estudo	18
1.2	Objetivos	22
1.1.2	Objetivo Geral	22
1.1.3	Objetivos Específicos	22
1.3	Bases teóricas epistemológicas da pesquisa: a relação entre ciência e conhecimento	22
1.4	Estrutura de organização da tese	26
2	ABORDAGEM METODOLÓGICA DA PESQUISA: O CAMINHO PERCORRIDO	28
2.1	Caracterizando o estudo de caso do tipo etnográfico	31
2.2	Aguçando o olhar no <i>locus</i> da pesquisa	34
2.3	Situando o cenário da pesquisa: Escola Família Agrícola (EFA) Soinho	39
2.4	Os instrumentos de construção dos dados	43
2.4.1	Observação participante	44
2.4.2	Questionário perfil	46
2.4.3	Memorial de Formação	47
2.4.4	Entrevista semiestruturada	49
2.5	Conhecendo os partícipes: professores da Educação do Campo	50
2.6	Perspectivas teóricas e metodológicas para a análise dos dados	59
3	CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO DO CAMPO: DAS LUTAS DOS MOVIMENTOS SOCIAIS AO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS	65
3.1	Relação entre a Educação do Campo e os movimentos sociais	66
3.2	Das bases legais às implicações nas políticas públicas em Educação do Campo	80
3.3	Escolas Famílias Agrícolas (EFAs): parceria família e meio socioprofissional na Pedagogia da Alternância	88
4	PERCURSO FORMATIVO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: DA ACADEMIA AO EXERCÍCIO DA PRÁTICA	98
4.1	Formação de professores da Educação do Campo: discutindo bases legais e teóricas	100
4.2	Formação do professor: das perspectivas conceituais às especificidades do campo	113
4.2.1	A formação inicial e os desafios na prática pedagógica de professores do campo	115
4.2.2	A formação contínua e as aprendizagens para a prática pedagógica na escola do campo	124
4.3	Princípios norteadores para a formação de professores da Educação do Campo	138
4.3.1	Perspectivas de uma formação diferenciada para professores do campo	140
4.3.2	A formação a partir do espaço da prática pedagógica em escolas do campo	151

4.3.3	Professor e monitor do campo: como se constitui essa identidade na formação	158
5	SABERES DOCENTES E PRÁTICA PEDAGÓGICA: DA PRODUÇÃO À VALORIZAÇÃO DA CULTURA CAMPONESA	169
5.1	Saberes camponeses: da relação entre o cotidiano da prática pedagógica e as especificidades do campo	171
5.1.1	Produção dos saberes camponeses no cotidiano da prática pedagógica	174
5.1.2	Saberes camponeses: valorização como elementos norteadores da prática pedagógica	181
5.1.3	Saberes necessários que os professores do campo produzam em suas especificidades	186
5.2	Do conhecimento empírico ao conhecimento científico: possibilidades de produção de saberes na prática pedagógica	202
5.2.1	Plano de Estudo: ferramenta articuladora da cultura camponesa na relação entre teoria e prática	202
5.2.2	Prática pedagógica contextualizada: da realidade escolar à realidade do campo	209
5.2.3	Especificidades da Escola Família Agrícola: da relação do conteúdo disciplinar com a perspectiva de uma formação integral do aluno	218
6	CONCLUSÃO: UMA IDEIA A CONTINUAR	229
	REFERÊNCIAS	237
	APÊNDICE A - TERMO DE CONFIDENCIALIDADE	247
	APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	248
	APÊNDICE C - CARTA DE ENCAMINHAMENTO	250
	APÊNDICE D - DECLARAÇÕES DO(S) PESQUISADOR(ES)	251
	APÊNDICE E - SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA	252
	APÊNDICE F - QUESTIONÁRIO PERFIL	253
	APÊNDICE G - ROTEIRO PARA ESCRITA DO MEMORIAL DE FORMAÇÃO	256
	APÊNDICE H - ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	258
	ANEXO A - AUTORIZAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA	260
	ANEXO B – AUTORIZAÇÃO PARA IDENTIFICAÇÃO DO NOME DA ESCOLA	261

Não vou sair do campo
Gilvan Santos

Não vou sair do campo
Pra poder ir pra escola
Educação do campo
É direito e não esmola.

O povo camponês
O homem e a mulher
O negro quilombola
Com seu canto de afomé
Ticuna, Caeté
Castanheiros, seringueiros
Pescadores e posseiros
Nesta luta estão de pé.

Cultura e produção
Sujeitos da cultura
A nossa agricultura
Pro bem da população
Construir uma nação
Construir soberania
Pra viver o novo dia
Com mais humanização.

Quem vive da floresta
Dos rios e dos mares
De todos os lugares
Onde o sol faz uma fresta
Quem a sua força empresta
Nos quilombos nas aldeias
E quem a terra semeia
Venha aqui fazer a festa.

Santos (2006)

**1 INTRODUÇÃO:
DESVELANDO CAMINHOS**



1 INTRODUÇÃO: DESVELANDO CAMINHOS

Encontrar-se para se conhecer
Conhecer-se para caminhar juntos
Caminhar juntos para crescer
Crescer para amar-se mais.

(Padre Humberto Pietrogrande)

A temática referente à formação do professor da Educação do Campo investigada no decorrer desta pesquisa é relevante, dadas as exigências e as demandas da educação voltada para os camponeses. Partimos do pressuposto de não ser necessário sair do campo para poder ir para a escola, pois a “Educação do Campo é direito e não esmola” (SANTOS, 2006)¹. A letra da música de Gilvam Santos, que abre a introdução deste trabalho, traz a educação como direito dos camponeses e em cada contexto distinto, e que fortaleça a cultura, potencialize o campo como espaço de possibilidades, de crescimento e de desenvolvimento humano em todos os seus aspectos.

A sociedade brasileira é constituída por uma diversidade sociocultural, pois se caracteriza pela existência de uma variedade de culturas com múltiplas manifestações sociais que se refletem em diferenças, constituem-se de diversidades raciais, religiosas, étnicas, econômicas, em modos de vida, em costumes, em saberes, em experiências, em tradições, em princípios e em valores que identificam e reúnem características próprias de cada povo/grupo/comunidade em suas singularidades, que se revelam em diversas identidades. Com essa contextualidade, procuramos conhecer mais uns aos outros, conforme as palavras do Padre Humberto Pietrogrande para nos tornar mais humanos por meio do amor ao próximo e para caminhar juntos, respeitando as individualidades que estão presentes nessa diversidade.

A partir desse conhecer para caminhar juntos, para contribuir com a construção do conhecimento, realizamos uma investigação sobre o percurso formativo de professores da Educação do Campo, compreendendo-o como uma das vias necessárias e urgentes para a promoção do ensino pautado no princípio da diversidade dos camponeses, exigindo e reivindicando que sejam respeitados seus saberes nas práticas pedagógicas. É necessária uma educação que atenda a todos, como direito, em suas singularidades e em suas especificidades,

¹ Artista popular, militante dos Movimentos Sociais do Campo, organizador do CD Cantares da Educação do Campo e autor da letra da música "Não vou sair do Campo". É graduado em Educação Artística pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), especialista em Educação do Campo pela Universidade de Brasília (UnB).

que possibilite uma formação integral do ser humano, que não negue a cultura, os valores, os princípios, os saberes. É preciso que haja uma educação que fortaleça as identidades de cada povo/grupo/comunidade, que oportunize a construção do conhecimento produzido globalmente sem desconsiderar o local, que dialogue com as diversas experiências sociais, enfim, uma educação como direito de todos e promovida com qualidade.

Mediante o exposto, construímos os dados que subsidiaram este estudo possibilitando que o problema da pesquisa seja respondido e que os objetivos propostos sejam alcançados, concebendo, assim, conhecimentos sobre a formação de professores da Educação do Campo na produção e na valorização dos saberes da cultura camponesa na prática pedagógica.

1.1 Justificando e delimitando o objeto de estudo

O estudo sobre a formação de professores é uma necessidade emergente dadas as exigências das contínuas transformações nos enfoques históricos, sociais, políticos e econômicos da sociedade. O que tem revelado, na educação, novos desafios para o processo de ensino e aprendizagem na busca por atender aos anseios sociais nos variados espaços, uma educação que leve em consideração os valores socioculturais que identificam cada povo/grupo/comunidade no meio em que estão imersos.

Para a formação de professores que trabalham em escolas do campo, compreendemos ser necessário fornecer subsídios teóricos e metodológicos que contemplem a diversidade sociocultural dos camponeses, visto que esse espaço difere em vários prismas do urbano: em manifestações culturais, em modos de produção de existência, em crenças, em valores, em princípios e em tantos outros enfoques, fomentando a necessidade de formação fundamentada em saberes específicos, articulados à cultura dos povos do campo, aos seus modos de vida.

Na pesquisa desenvolvida em nível de mestrado (COSTA, 2012), sobre o desenvolvimento da trajetória formativa de professores alfabetizadores em serviço, fizemos um recorte em quatro escolas localizadas na zona rural. Mediante as análises dos dados emitidos pelos alfabetizadores, constatamos um distanciamento entre as proposições legais e as bases teóricas, bem como com relação às metodologias desenvolvidas na prática pedagógica desses profissionais.

Mediante este estudo, aliando-o às vivências e às experiências nessa realidade sentimos motivação para pesquisar a formação de professores que atuam em escolas consideradas do campo, e não apenas no campo. Vale ressaltar o que entendemos sobre Escolas No e Do Campo. Em relação à palavra “[...] no [...]”, refere-se “[...] ao direito de ser educado onde se vive”. A respeito de “[...] do [...]”, relaciona-se ao “[...] direito a uma

educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais” (CALDART, 2009, p. 150), revelando identidade e direitos. Tudo isso constituiria uma educação No e Do campo a partir dos camponeses.

Partindo dessas realidades, vêm as inquietações sobre como os professores da Educação do Campo em seu percurso formativo produzem saberes da cultura camponesa para valorizá-los na prática pedagógica, objetivando atender à diversidade sociocultural dos camponeses. Entendemos, conforme Marcelo Garcia (2008), que o percurso formativo se constitui desde a formação acadêmica ao contexto da prática profissional em suas várias nuances, da formação inicial à formação contínua, tanto no espaço da sala de aula como nas diversas relações sociais junto aos pares, aos alunos, aos pais e à comunidade.

Esta pesquisa sobre o percurso formativo de professores da Educação do Campo, possui relevância acadêmica e social, ao contribuir para fomentar e/ou aprofundar as discussões em torno da temática, bem como apresentar subsídios para a implementação de uma educação que valorize e respeite a diversidade sociocultural, com a construção de referenciais teóricos e metodológicos que possibilitem aos professores conhecimentos globais sobre a profissão e conhecimentos da cultura camponesa, para trabalhar nas práticas pedagógicas os saberes da ciência, articulando-os aos saberes construídos nas diversas relações sociais do cotidiano dos povos do campo.

Ao dar início ao estudo, procuramos nos situar em relação às produções existentes sobre a temática. Buscamos no banco de teses e de dissertações da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES), com resultados por área de concentração e por programa de educação. Utilizando o descritor “[...] formação de professores do campo [...]”, encontramos 34 registros que se relacionam com a educação e a formação docente, mas que não se aproximam do tema proposto para o estudo – a formação do professor da Educação do Campo –, o que eleva a importância da pesquisa ao trazer um trabalho de natureza inédita.

Por meio de leituras e de buscas em *sites*, tomamos conhecimento de estudos que se relacionam com esta temática, mas com focos diferentes, como, por exemplo, em nível de mestrado, o trabalho de Sadi José Rodrigues da Silva (2012), que defendeu a sua dissertação pela Universidade de Santa Catarina, com o título “A formação de professores do campo: um estudo na serra catarinense [...]”, na qual o autor problematiza a formação e o trabalho docente no contexto das políticas públicas de Educação do Campo.

Também em nível de mestrado, na Universidade do estado do Pará, encontramos o trabalho de Eliane Miranda Costa (2012), intitulado “A formação do educador do campo: um

estudo a partir do PROCAMPO [...]”, que analisa se a formação na Licenciatura em Educação do Campo atende às necessidades formativas dos educadores do campo, refletindo acerca da qualidade dessa formação, bem como para constatar os desafios enfrentados e as estratégias utilizadas pelas pessoas envolvidas pela implementação da referida licenciatura.

Realizamos uma pesquisa na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, coordenada pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). Utilizamos, no descritor, três palavras: formação, professores e campo. Encontramos 48 registros, sendo 27 dissertações e 21 teses. Analisamos pelos títulos e pelos resumos e encontramos uma dissertação de autoria de Paulo José Riela Tranzilo, aprovada em 2008, na Universidade Federal da Bahia, com o título “Contribuições teóricas para formação de professores do campo”. O trabalho discute a temática baseado nos nexos e nas determinações do imperialismo e da questão agrária, objetivando contribuir teoricamente com a formação de professores do campo (TRANZILO, 2008).

Procuramos no banco de teses do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí e nenhum estudo foi realizado sobre a temática; assim como no banco de dissertações do mesmo programa fazendo um recorte do período de 2010 a 2016. Neste encontramos estudos que se referem à Educação do Campo, como o de Marilda da Conceição Martins (2010), cujo trabalho discute as implicações políticas desenvolvidas pelo Movimento dos Trabalhadores sem Terra (MST) para a prática pedagógica dos professores de assentamento. Também localizamos o estudo de Raimunda Alves Melo (2014), que discute a prática docente em escola do campo, investigando as articulações entre conhecimentos escolares e saberes da cultura camponesa. Mas não foi achado nenhum trabalho que se relacione à nossa temática.

Realizamos uma pesquisa a respeito dos núcleos de Educação do Campo. Tivemos acesso ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre educação no Campo (GEPEC) da Universidade Federal de São Carlos, em São Paulo, o qual traz muitas referências que contribuíram nesta pesquisa. Mas nenhum trabalho discute a natureza específica do estudo aqui proposto. Nessa busca, encontramos o Núcleo de Educação do Campo da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, instituição que oferece o curso de Mestrado Profissional em Educação do Campo, aprovado em 2012, mas não localizamos nenhuma pesquisa que se aproxima da nossa.

Mediante os dados apresentados, trazemos uma investigação até então não explorada neste nível acadêmico, a qual possibilitou a construção da tese de doutoramento. Apesar de nenhum dos estudos citados terem foco na formação de professores da Educação do Campo, destacando o percurso formativo na produção de saberes da cultura camponesa, eles

trouxeram importantes contribuições para o tema em estudo. Assim, trazemos possibilidades de construir um conhecimento novo para ampliar referenciais teóricos e metodológicos para fomentar as discussões e os debates acerca da temática.

Considerando o que foi exposto, da importância da temática, apresentamos um trabalho com base em outra perspectiva teórica e empírica e buscamos alicerces nos estudos de Arroyo (1999, 2009, 2012), de Arroyo, Caldart e Molina (2009), de Carvalho e Medeiros (2010), de Jesus (2011), de Rocha (2010), dentre outros, bem como nos documentos oficiais que orientam sobre a educação: Brasil (1988, 1996, 2002, 2008, 2010, 2015). Nessa perspectiva, compreendemos que a educação deve ter como um dos princípios o respeito à diversidade sociocultural, promovendo o ensino pautado nas especificidades da vida do campo, aspectos que implicam em formação diferenciada, específica para o professor que atua nesse contexto.

O interesse em realizar a pesquisa na Escola Família Agrícola do Soinho (EFA Soinho), situada a 16 km do Centro de Teresina, deu-se em virtude da sua singularidade, de ser referência no Piauí em relação à educação que entendemos ser do campo. A Escola recebe alunos de alguns estados brasileiros, mas foi destaque também no Brasil por suas atividades na Pedagogia da Alternância (PA). A EFA Soinho trabalha com a Pedagogia da Alternância, que se caracteriza como ensino com metodologia que se desenvolve em períodos alternados de atividades na escola e na família/comunidade, acompanhados e orientados pelos professores.

O trabalho desenvolvido na EFA Soinho, com essa metodologia, foi parâmetro para muitos profissionais, em especial do estado do Espírito Santo, que vinham visitar a Escola para conhecer o trabalho desenvolvido. A instituição mantinha parcerias inclusive com outros países por meio do seu fundador, Padre Humberto Pietrogrande, o que, segundo os gestores, proporcionava melhores condições para efetivar uma educação para atender às necessidades socioprofissionais e econômicas dos camponeses.

Dessa forma, elaboramos o objeto de estudo desta pesquisa, que assim se constitui: o percurso formativo de professores da Educação do Campo na produção e na valorização dos saberes da cultura camponesa na prática pedagógica. Diante desse objeto, partimos da tese de que os professores da Educação do Campo, em seu percurso formativo, produzem saberes da cultura camponesa e valorizam nas práticas pedagógicas, pressupondo as singularidades que identificam os camponeses como homens e mulheres de cultura e de conhecimentos próprios.

Assim, delimitamos o problema de pesquisa: como se desenvolve o percurso formativo de professores da Educação do Campo na produção e na valorização dos saberes da

cultura camponesa na prática pedagógica? Para tanto, elencamos os objetivos, cuja estrutura é apresentada a seguir.

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo Geral

Investigar o percurso formativo de professores da Educação do Campo na produção e na valorização dos saberes da cultura camponesa na prática pedagógica.

1.2.2 Objetivos Específicos

- Caracterizar o percurso formativo de professores da Educação do Campo no contexto da formação acadêmica e da prática pedagógica;
- Descrever os saberes da cultura camponesa produzidos e valorizados na prática pedagógica de professores da Educação do Campo;
- Analisar como a prática pedagógica contribui na formação de professores da Educação do Campo na produção dos saberes da cultura camponesa.

A partir do objeto de estudo, da tese, do problema e dos objetivos, buscamos sistematizar dados que possibilitaram contribuir para fomentar os debates em torno da temática, bem como produzir conhecimento com referenciais teóricos e metodológicos que viabilizassem, no processo formativo de professores da Educação do Campo, subsídios para a produção de saberes da cultura camponesa, para implementar um ensino com práticas pedagógicas articuladas aos seus modos de vida, pautadas na diversidade sociocultural.

1.3 Bases teóricas epistemológicas da pesquisa: a relação entre ciência e conhecimento

Para realizar uma investigação, partimos de perguntas, de inquietações e indagações, que geram curiosidades para desvendar o que está em nossa volta, o que se constitui em descobertas, as quais, ao longo da história da humanidade, fizeram-se conhecer por meio dos estudiosos e se transformaram em conhecimentos, em teorias, em leis, em episteme/saber, em ciência. Perguntar é necessário para a construção do conhecimento, afinal, “[...] perguntar é um convite à aventura, a uma viagem de descobrimento. Perguntar abre a porta para o caos, o desconhecido e o imprevisível” (ARNTZ; CHASSE; VICENTE, 2007, p. 3), é algo que pode mudar toda uma percepção de mundo.

Na pesquisa, a pergunta se constitui em um perpassar de fronteiras para abrir novos caminhos, para questionar verdades e premissas impostas e, assim, avançar para a construção

do conhecimento sobre a temática em estudo: percurso formativo de professores da Educação do Campo na produção dos saberes da cultura camponesa e na valorização destes nas práticas pedagógicas. Partimos do pressuposto de que o conhecimento se constrói desde a interação entre os seres humanos e o mundo, desenvolve-se e é transmitido em contextos essencialmente sociais e históricos.

A construção do conhecimento acontece nesse movimento entre questionamentos/indagações e respostas. Ou, como dizem Arntz, Chasse e Vicente (2007, p. 8), “[...] a ciência só progride porque se fazem perguntas e se desafiam as premissas e ‘verdades’ aceitas por todos em um determinado momento”. Uma vez questionadas as verdades impostas, atentamos para as possibilidades da construção de novos conhecimentos, de novas formas de ver, de entender e de interpretar o mundo. E, dessa forma, o conhecimento progride, a ciência evolui, à medida que as percepções antigas se revelam incompletas para pensarmos e apreendermos a realidade em seus diversos fenômenos.

Para a construção do conhecimento, faz-se necessário traçar as perspectivas teóricas e epistemológicas que envolvem a pesquisa em suas várias dimensões. Com origem nas indagações/perguntas, buscamos respostas ao problema de pesquisa proposto neste estudo, visando à construção de novos conhecimentos sobre o percurso formativo de professores da Educação do Campo, ou de novas perspectivas para ver, analisar, compreender, relacionar, questionar, criticar e refletir em relação à Educação do Campo.

Na pesquisa, optamos pela Teoria Crítica em virtude de suas contribuições para o objeto de estudo, para a educação e, em especial, para a formação de professores da Educação do Campo. A teoria que fundamenta um estudo tem relevância porque se constitui como: “[...] um sistema de ideias que estrutura, hierarquiza, verifica o saber para descrever a ordem e a organização dos fenômenos que aborda” (MORIN, 1986, p. 74). Com esse sistema organizado, que orienta a produção dos discursos, estabelecem-se paradigmas como um conjunto de premissas implícitas, um sistema de crenças de uma cultura que evoluem com as mudanças sociais e históricas (ARNTZ; CHASSE; VICENTE, 2007).

Nesse sentido, é importante afirmar que “[...] o paradigma é a concepção teórica dominante vigente em certa época, dentro de uma dada comunidade científica. Ele é a concretização da epistemologia porque sugere uma abordagem de pesquisa” (GADOUA, 2007, p. 60). “[...] é um conjunto de premissas implícitas que não se pretende testar; [...] são parte do nosso *modus operandi* como indivíduos, como cientista ou como sociedade” (ARNTZ; CHASSE; VICENTE, 2007, p. 24).

A Teoria Crítica, de acordo com Sandin Esteban (2010, p. 69), “[...] tenta demonstrar como a ciência, ideologicamente, deforma e distorce a realidade social, moral e política, ocultando as causas dos conflitos e submetendo as pessoas a relações de poder”. Tal perspectiva teórica também denuncia o caráter puramente descritivo da realidade, resiste a determinações impostas como um modelo natural a ser seguido e considera a realidade como resultado das ações e das decisões humanas, analisando-a de maneira crítica.

A Teoria Crítica oferece subsídios que nos levam a pensar em mudanças e possibilita ao ser humano o esclarecimento sobre sua condição como agente histórico e cultural, mobilizando-o para transformação e emancipação sociais, mobilidade na qual a liberdade e a igualdade de direitos sejam respeitadas e não violadas. Tais enfoques se relacionam diretamente com a Educação do Campo, na busca pela efetivação da igualdade de direitos.

Para a análise da sociedade e do indivíduo, é necessário considerar experiências, habilidades, costumes e tendências, considerar o todo diverso e conflituoso das relações sociais. Neste trabalho, buscamos construir conhecimento que nos leva a pensar e a refletir criticamente sobre a emancipação do ser humano por meio da luta pela igualdade de direitos e de uma educação pautada no respeito à diversidade sociocultural.

A opção pela Teoria Crítica se justifica pelo suporte que ela oferece para buscarmos conceber uma postura crítica no pensamento educacional, visando a uma educação que negue as discriminações, a ordem estabelecida, que seja inclusiva, orientada pelas relações socioculturais dos camponeses. O que traz possibilidades para romper com as diversas formas de exploração, de negação dos direitos, da colonização e da passividade do pensamento, das ideologias dominantes, da aceitação do estabelecido, da naturalização da opressão e da exclusão das classes para a construção de um cidadão participativo, ético, emancipado, consciente de seu papel social, capaz de fazer escolhas e de transformar sua vida.

Nisso, a educação tem papel fundamental para a construção desse pensamento crítico. Segundo Pucci (2001, p. 7), “[...] a política educacional vigente, as propostas curriculares, os conteúdos disciplinares, as metodologias e as técnicas de ensino tendem funcionalmente a favorecer um ensino medíocre, superficial, acrítico, empobrecido de experiências formativas [...]”, pois não considera as individualidades, as memórias, os saberes apreendidos no cotidiano, a cultura, os valores e os princípios que identificam cada pessoa em seu contexto.

A luta das classes sociais expressa desigualdades na busca de condições de acesso, de permanência e de aprendizagem no âmbito educacional, de uma educação que se contraponha às formas dominantes de teorizar a sociedade e os seus discursos. Tais prismas se relacionam com o objeto de estudo dessa pesquisa, no sentido da necessidade de constituir teorias para

uma educação que seja pautada nas diversas formas de produção de existência dos camponeses em seus enfoques sociais, culturais e econômicos.

A Teoria Crítica traz possibilidades, fornecendo suporte para que se trabalhe na perspectiva de emancipar os seres humanos em relação à dominação do capitalismo, o qual nega a cultura e as experiências e transforma as pessoas em mercadorias, medindo seu valor pelos materiais que possuem. Para tal emancipação, é necessário, na educação, pensamento crítico que possibilite aos educadores “[...] desvelar e compreender o relacionamento entre ensino escolar, as relações sociais mais amplas que o informam e as necessidades e competências historicamente construídas que os estudantes trazem para as escolas” (MCLAREN, 1997, p. 12).

Conforme o autor, é necessário a compreensão crítica dessas relações para que os professores reconheçam como a cultura está implicada nas práticas hegemônicas, que silenciam os grupos subordinados. Esses silenciamentos dos subordinados hoje são revelados por meio dos gritos daqueles que lutam se organizando nos movimentos sociais contra a hegemonia das práticas educativas. Ao se apropriar da Teoria Crítica numa perspectiva pós-crítica, é possível conceber uma linguagem de confronto cognitivo e valorativo, que pode ajudar a entender o ensino como uma forma política e social que considera as relações de raça, de classe e de gênero e que não negue a cultura em suas diversidades.

Nesse sentido, é necessário lutar pelos ideais de liberdade, de igualdade e de justiça social, prismas presentes na luta das classes sociais pela garantia de direitos, em especial, o da educação, articulada às vivências dos camponeses. Então, relacionar Teoria Crítica com a educação na luta para tirar do silenciamento o grito dos oprimidos, dos excluídos, e fazer uso do suporte que a teoria nos oferece nos discursos e na forma de pensar o mundo requer professores como intelectuais transformadores que devem estar comprometidos com o

[...] ensino como prática emancipadora, criação de escolas como esferas públicas democráticas; restauração de uma comunidade de valores progressistas compartilhados; e fomentação de um discurso público comum ligado aos imperativos democráticos de igualdade e justiça social. (MCLAREN, 1997, p. 18).

As contribuições da Teoria Crítica neste estudo são na perspectiva de fornecer subsídios teóricos que possibilitem pensar no desenvolvimento de um ensino que oriente na formação de um ser humano emancipado, em que as escolas sejam espaços de diálogos entre as culturas, não apenas como local de instrução, mas como lugar em que é possível respeitar as experiências dos alunos e dos professores, em que se promovam discursos que rompa com

o ideal de cultura universal, com o padrão do modelo de ensino que foi ofertado aos camponeses “[...] como esmola [...]” (SANTOS, 2006), e não como um direito. Tais necessidades fazem emergir as lutas por uma educação que vincule ensino e vida cotidiana, saber científico e saber popular.

É necessária uma educação que possibilite pensar sobre as condições de desenvolvimento do planeta nos enfoques sociais, profissionais e econômicos, em que todos possam ter vez e voz e participar ativamente das decisões da sociedade. Isso significa possibilitar a construção de uma consciência crítica, a começar pela formação de professores do campo como intelectuais críticos transformadores (GIROUX, 1997), fornecendo elementos que possibilitarão, em sua prática, que promovam um ensino pautado no respeito à diversidade sociocultural para a formação do ser humano em todos os seus prismas, perspectivando uma emancipação nos ideais de justiça e de igualdade social.

1.4 Estrutura de organização da tese

A presente pesquisa reúne seis capítulos. Neste primeiro, intitulado “Introdução: abrindo caminhos [...]”, apresentamos a importância da pesquisa, trazendo elementos que justificam a realização deste estudo, bem como o problema que nos propusemos a responder e os objetivos propostos para este trabalho. Também delimitamos o objeto de estudo e discutimos as bases teóricas epistemológicas que alicerçam a pesquisa.

No segundo capítulo, que traz as “Abordagens metodológicas da pesquisa: caminho percorrido [...]”, traçamos reflexões sobre a etnografia na perspectiva do estudo de caso do tipo etnográfico, apresentamos as primeiras imagens da Escola Família Agrícola do Soinho, a partir da observação participante, e caracterizamos o cenário da pesquisa, bem como os participantes e os instrumentos para a construção dos dados. Também discutimos os procedimentos metodológicos para a análise dos dados trazendo as bases teóricas da Análise de Conteúdo.

No terceiro capítulo, com o título “Contextualizando a Educação do Campo: das lutas dos movimentos sociais ao contexto das políticas públicas [...]”, trazemos as reflexões sobre as contribuições dos movimentos sociais, evidenciando as conquistas baseadas nas suas reivindicações pela Educação do Campo, que têm sua origem nessa luta dos movimentos pela terra e que se articula pela luta à educação como direito de todos. Também discutimos a gênese das Escolas Famílias Agrícolas e da Pedagogia da Alternância, metodologia que possibilita, por meio dos instrumentos pedagógicos, um ensino que articula parceria entre

família e meio socioprofissional para o desenvolvimento do aluno, apresentando as especificidades da EFA Soinho.

No quarto capítulo, intitulado “Percurso formativo do professor do campo: da academia ao exercício da prática [...]”, abordamos as perspectivas conceituais e as práticas que subsidiam as discussões sobre o percurso formativo dos professores da Educação do Campo, discutindo a formação inicial e contínua. Também abordamos os princípios metodológicos diferenciados que devem nortear essa formação para a construção da identidade do professor como monitor, bem como a base legal e o contexto acadêmico para o exercício profissional que se constitui em *locus* de formação. E, assim, buscamos elementos que permitiram articular o processo formativo à prática pedagógica para as especificidades da Educação do Campo.

No quinto capítulo, chamado de “Saberes docentes e prática pedagógica: da produção à valorização da cultura camponesa [...]”, discutimos os saberes da cultura camponesa que os professores da Educação do Campo produzem na prática pedagógica e as suas especificidades na Escola Família Agrícola do Soinho. Evidenciamos como os saberes da formação se articulam aos saberes do cotidiano dos camponeses, apresentando subsídios que permitem o respeito à diversidade sociocultural do povo do campo a começar do seu desenvolvimento educativo. Traçamos discussões sobre as estratégias metodológicas para articular a realidade escolar e a realidade do campo, de modo a ser desenvolvida uma prática contextualizada na perspectiva da formação integral do aluno relacionando teoria e prática.

Por fim, a “Conclusão: uma ideia a continuar” traz os principais enfoques discutidos no trabalho, apresentando os resultados das análises baseados nos dados. Com origem nas informações investigadas, confirmamos a tese de que os professores da Educação do Campo, em seu percurso formativo, produzem saberes da cultura camponesa que são valorizados na prática pedagógica. Essa prática é apreendida também como espaço de formação.

Ao trabalhar nas escolas do campo, os professores reorientam sua prática mediante as necessidades e as exigências de um ensino pautado na realidade dos camponeses, fazendo uso dos instrumentos da Pedagogia da Alternância, metodologia adotada na Escola Família Agrícola do Soinho, os quais possibilitam a construção desses saberes que se articulam aos saberes da formação desde a inicial à contínua, bem como auxiliam na interação com os pares, os alunos e os pais em suas comunidades.

Construtores do Futuro
Gilvan Santos

Eu quero uma escola do campo
Que tenha a ver com a vida com a gente
Querida e organizada
E conduzida coletivamente.

Eu quero uma escola do campo
Que não enxerga apenas equações
Que tenha como “[...] chave mestra”
O trabalho e os mutirões.

Eu quero uma escola do campo
Que não tenha cercas
Que não tenha muros
Onde iremos aprender
A sermos construtores do futuro. (bis).

Uma escola do campo
Onde o saber não seja limitado
Que a gente possa ver o todo
E possa compreender os lados.

Eu quero uma escola do campo
Onde esteja o ciclo da nossa semente
Que seja como a nossa casa
Que não seja como a casa alheia.

Eu quero uma escola do campo
Que não tenha cercas
Que não tenha muros
Onde iremos aprender
A sermos construtores do futuro. (bis).

Santos (2006)

**2 ABORDAGEM METODOLÓGICA DA PESQUISA:
O CAMINHO PERCORRIDO**



2 ABORDAGEM METODOLÓGICA DA PESQUISA: O CAMINHO PERCORRIDO

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

(FREIRE, 1996, p. 29)

Dedicar tempo para realizar uma pesquisa significa a busca pelo conhecimento, pela aprendizagem, pela sabedoria, pela descoberta, pelo novo, para conceber novas formas de ver e de pensar a sociedade em suas relações sociais e históricas, pois não há ensino sem pesquisa nem pesquisa sem ensino, conforme a epígrafe. Nesse buscar conhecer por meio das indagações, dos porquês, vamos intervindo e contribuindo para a educação de outros e nos educando, construindo conhecimento e anunciando novas verdades, novas maneiras de conhecer, de interpretar o mundo. A pesquisa possibilita ao ser humano constatar, conhecer, intervir, indagar, educar e se autoeducar. Mediante a sua importância, não pode ser separada do processo de ensino e aprendizagem.

O que seria da humanidade sem as pesquisas? Sem as descobertas de Mendel, de Isaac Newton, de Galileu Galilei, de Santos Dumont e de tantos outros que, buscando, observando, experimentando, tornaram-se grandes cientistas por meio de pesquisas, anunciando grandes invenções que contribuíram e ainda contribuem para a evolução da humanidade séculos depois após suas descobertas. A pesquisa se torna uma necessidade, e, assim como os grandes inventores da humanidade, fomos levados a questionar, a indagar, a pesquisar para também comunicar e anunciar a novidade e para, dessa forma, sermos construtores do futuro, conforme a letra da música de Gilvan Santos que abre este capítulo.

Ao decidir realizar um estudo sobre a Educação do Campo, destacando o percurso formativo dos professores, fomos impulsionada por nossa história de vida. Por isso, em alguns trechos, uso a linguagem pessoal, com o verbo na primeira pessoa do singular. Morei no campo até os 11 anos de idade, com minha família. Fui à escola pela primeira vez aos sete anos e ainda me lembro, como se fosse hoje, daquela casa de palha, uma única sala entre as belas e gigantes palmeiras de coco babaçu, chão batido, paredes até a metade (famoso peitoril), cancela de madeira para impedir que em noites chuvosas, os animais a fizessem de abrigo e uma única professora para todas as séries (anos).

A escola foi desativada em 1982, e fui estudar em outra – a sala da casa da professora. Entre as atividades escolares, realizavam-se também as atividades domésticas, a amamentação do filho pequeno e tantas outras. Fiquei nessa escola até a 3ª série (4º ano, nomenclatura atual). E, na 4ª série (5º ano, nomenclatura atual), fui para outra bem distante da minha casa. Tinha que sair duas horas antes do horário para poder chegar a tempo. Foi nessa escola que aprendi a ler, somente aos dez anos de idade na 4ª série.

Aos 11 anos, para poder continuar estudando, tive de sair da minha casa e ir morar com parentes em Teresina-PI. Esse foi o contexto escolar não só meu, mas da maioria das crianças que moravam no campo. Quantas barreiras eu tive de superar. A filosofia pregada era estudar para sair do campo, da roça. Meu pai dizia que ia colocar os filhos para estudar para não viver sofrendo como ele, trabalhando no pesado, e não mediu esforços em criar condições para manter os filhos estudando.

Por que contar um pouco da minha história de vida enquanto estudante? Porque hoje a filosofia é outra: consiste em estudar e escolher onde quer morar, estudar para ter condições de vida dignas, sem ser necessário sair do campo, sem precisar abandonar nossas raízes e romper com a nossa cultura, os nossos valores e os nossos princípios, sem sair de perto da família.

A concepção de educação que está sendo construída hoje tem o objetivo de formar o homem e a mulher do campo, para viver dignamente e produzir suas condições de vida com sabedoria, sendo protagonista da sua própria história, sendo construtores do futuro conforme o título da letra da música de Gilvan Santos.

Ao chegar ao *locus* da pesquisa, ao ver as primeiras imagens, a entrada no portão para a escola fica de frente com o manguezal, proporcionando um clima bem agradável, fui me aproximando e vendo aquela casa localizada em um ambiente bem arborizada, com dois pés de jambo na frente, ampla. Nesse momento, lembrei um pouco da infância, da minha primeira escola – bem diferente das que conhecemos hoje –, aquela escolinha do meio do nada, da qual eu sou um fruto.

Toda a atenção ainda era pouca diante da necessidade de observar o espaço, de apreciar para conhecer, pois, até então, por meio de vivências na prática, eu não conhecia. Senti-me um corpo estranho naquele lugar, pois só havia ouvido falarem da Escola. Então, eu estava lá, para realizar uma pesquisa em nível de doutorado. Quanto desafio para desenvolver um processo de investigação, para abrir caminhos. Era urgente aprender a usar todos os sentidos em alerta para captar os dados necessários em relação ao objeto de estudo, sem que nada fuja ao meu alcance como pesquisadora.

Aquela menina de outrora que relembra da sua primeira escola agora está diante de outro contexto: a escola não tem mais as características da sua infância, os tempos e os espaços são outros. E, nesses tempos e espaços, o olho precisava ver o invisível no visível; o ouvido, compreender as palavras não ditas por meio de gestos; e as mãos, com a caneta e o caderno, acompanhar esse movimento em uma escrita sensível, analítica, interpretativa e crítica da realidade, sem perder o foco, que é o percurso formativo de professores da Educação do Campo.

Para uma interpretação aprofundada e criteriosa da realidade pesquisada, optamos pela perspectiva da pesquisa etnográfica, por meio da qual tudo parece ter sentido para a pesquisa, os gestos, as palavras, as imagens que possibilitam lembrar o passado e tantos outros prismas. É necessária atenção aos fazeres que revelam as práticas e aos saberes que precisam ser descortinados. Tudo é para ser registrado, nada pode escapar aos sentidos. É preciso ver, sentir e registrar todos os fenômenos que o estudo envolve em suas várias dimensões.

Ao adentrar no espaço da pesquisa, partimos do pressuposto de ter os profissionais partícipes da pesquisa como construtores de cultura, sendo necessário olhá-los de uma perspectiva crítica em suas relações sociais no cotidiano, perpassando por suas vivências, suas experiências e suas memórias. Prismas que exigem do pesquisador que ele atente para o contexto no ambiente pesquisado, destacando as nuances que envolvem o objeto de estudo.

Assim, neste capítulo, apresentamos as bases teóricas e metodológicas da pesquisa, explicitando o porquê de essa investigação ser de natureza etnográfica com um estudo de caso do tipo etnográfico, trazendo as contribuições que justificam essa opção. Para discorrer sobre essas bases, buscamos alicerce teórico em André (1995, 2008), em Angrosino (2009), em Bogdan e Biklen (1994), em Mainardes e Marcondes (2011), dentre outros.

Realizamos, também, uma descrição dos instrumentos, destacando a sua importância para a construção dos dados e o modo como foram utilizadas. Além disso, discutimos os procedimentos para a análise de conteúdo, que objetivou a construção do conhecimento para a tese de doutoramento. Com a observação participante, caracterizamos o cenário da pesquisa e, juntamente com o memorial e a entrevista semiestruturada, sistematizamos dados sobre o objeto de estudo que foram analisados nesta tese. Com base nos dados obtidos via questionário, traçamos os perfis dos partícipes da investigação. O tópico a seguir traz as discussões sobre a importância do estudo de caso do tipo etnográfico para a realização do trabalho.

2.1 Caracterizando o estudo de caso do tipo etnográfico

Para a realização de uma pesquisa, a metodologia constitui fator relevante. Temos de optar pela metodologia que compreendemos ser a que melhor se adéqua ao estudo, para, assim, podermos traçar os caminhos, conhecer territórios, conquistar espaços, descrever e interpretar os dados, fazendo uma leitura do objeto de estudo em todas as suas relações. A opção pelo estudo de caso do tipo etnográfico traz possibilidades de se assimilar, interpretar e descrever um fenômeno, revelando o caminho por meio de um conjunto de regras e de procedimentos comuns a várias ciências, sendo possível obter explicações e descrições, bem como entender, com suporte da análise, um objeto/fenômeno/fato que está sendo estudado.

Para a construção do referencial teórico-metodológico deste estudo, optamos por um trabalho na perspectiva da pesquisa etnográfica na abordagem da pesquisa qualitativa, fazendo uma investigação de caráter descritivo, analítico e crítico, na qual o interesse do pesquisador se volta para as vivências/experiências e as interações em seu contexto natural (ANGROSINO, 2009).

A pesquisa parte de uma relação dinâmica entre a realidade, o pesquisador e o partícipe, sendo possível estabelecer um diálogo holístico que envolve o objeto de estudo em suas amplas dimensões. Isso porque, conforme Bogdan e Biklen (1994), tudo tem potencial para direcionar pistas que nos permitam vislumbrar uma compreensão mais detalhada do objeto de estudo, para apreendermos o contexto no qual ele se insere em suas múltiplas nuances.

A pesquisa qualitativa possui características que a diferem das demais, como: o ambiente natural se constitui em fonte direta na construção dos dados; a descrição, por possibilitar detalhar os dados; responde a questões bem particulares, trabalhando com o universo de significados, de princípios e de atitudes. Esses aspectos correspondem a um espaço profundo das relações e dos fenômenos que se referem à investigação (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Com fundamento nessa compreensão, buscamos dados que nos possibilitaram apreender o cenário natural e as relações sociais dos partícipes que nele estão inseridos como um todo, conhecendo suas experiências, seus valores, seus princípios, sua cultura e seus modos de contar as suas vivências nas inter-relações com o meio social. Todos essas vertentes foram considerados neste estudo para a análise dos dados sobre a formação de professores da Educação do Campo. A formação não é um fato isolado, desenvolve-se em um contexto imbricado nas suas várias relações e interações.

Buscamos pesquisar, em uma perspectiva de análise crítica e interpretativa, o percurso formativo dos professores da Escola Família Agrícola (EFA) Soinho, instituição de referência em educação, que compreendemos atender às concepções de Educação do Campo, no Piauí e até no Brasil, por desenvolver um ensino pautado no cotidiano dos camponeses. A EFA trabalha com a Pedagogia da Alternância (PA), que possibilita ao aluno uma educação que vislumbra a formação integral do ser humano. Isso a caracteriza como um caso particular, com singularidades em suas práticas no âmbito do processo de ensino e aprendizagem, de modo que merece um estudo para compreendermos essa particularidade.

Isso nos motivou à opção metodológica pela perspectiva da pesquisa etnográfica – estudo de caso do tipo etnográfico –, no qual o pesquisador interage com os partícipes e tem um contato direto com eles no espaço da pesquisa. Para André (1995), o termo etnografia vem do grego *ethos* (cultura) + *graphe* (escrita), significa etimologicamente, descrição cultural dos povos em suas várias manifestações, revelando costumes, crenças e tradições de uma sociedade, grupo e/ou comunidade, em que os seres humanos são apreendidos como construtores sociais e históricos por meio da cultura que revela modos de vida.

Conforme a autora, o estudo de caso do tipo etnográfico se tornou importante referencial teórico nas pesquisas que envolvem o cotidiano do processo educativo, por realizar uma descrição densa e por permitir adentrar no campo da pesquisa e observar as nuances das múltiplas relações que entrelaçam o modo de se ver e de se sentir a realidade das pessoas envolvidas no estudo de um caso específico. Isso possibilita a compreensão mais detalhada das vivências e das práticas pedagógicas em determinadas realidades sociais, pois o fenômeno pode ser visto de dentro de sua manifestação, pode ser interpretado e compreendido desde a aproximação com o seu ambiente natural.

Nas pesquisas no âmbito educativo, é ressaltada a sua importância, pois essa perspectiva se caracteriza pela aproximação entre pesquisador e pesquisado no contexto deste, “[...] por um contato direto do pesquisador com a situação pesquisada, permite reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência escolar diária” (ANDRÉ, 1995, p. 41). Esses prismas foram contemplados no decorrer da realização da pesquisa. Mantivemos essa aproximação com os partícipes a fim de apreendermos as múltiplas nuances que envolvem a formação de professores do campo.

A opção pelo estudo de caso do tipo etnográfico possibilitou a compreensão mais detalhada do fenômeno em estudo, visto que o pesquisador se encontra no ambiente no qual acontecem os fatos. A pesquisa é feita “[...] *in loco* e o etnográfico é, na medida do possível, alguém que participa subjetivamente nas vidas daqueles que estão sendo estudados”

(ANGROSINO, 2009, p. 31). Segundo André (2008), o estudo de caso etnográfico possui quatro características essenciais, que são: particularidade – focaliza uma situação específica, particular; descrição – o resultado ao final é uma descrição densa do fenômeno; heurística – ilumina a compreensão do leitor sobre o fenômeno, trazendo novos significados que estendem as experiências do leitor ou confirmam o conhecido; e a indução – que se baseia na lógica indutiva para a descoberta de novas relações e novos conceitos fundamentados no caso em estudo.

Para a autora, as vantagens de um estudo de caso do tipo etnográfico são a possibilidade de se fornecer uma visão profunda, ampla e integrada de um fenômeno, a capacidade de se retratar situações da vida real, sem prejuízos de sua complexidade, e o potencial de contribuição aos problemas da prática educacional de

[...] manter um esquema aberto e flexível que permita rever os pontos críticos da pesquisa, localizar novos sujeitos, se necessário, incluir novos instrumentos e novas técnicas de coleta de dados, aprofundar certas questões, ainda durante o desenrolar do trabalho. (ANDRÉ, 2008, p. 28).

No estudo de caso do tipo etnográfico, o pesquisador tem a liberdade de flexibilizar, de, durante a pesquisa, no processo de investigação, incluir novas técnicas para construir os dados, aprofundando questões que podem contribuir para alcance dos resultados. Nas pesquisas na área da educação, em especial, sobre as práticas desenvolvidas no contexto da escola, revela-se de suma importância por ajudar a compreendê-las em suas múltiplas dimensões, o que vai nos possibilitar, por meio desse método, sistematizar subsídios teóricos e práticos alicerçados na dinâmica do ambiente natural a contar das vivências dos pesquisados, aspectos que foram fortalecidos e confirmados durante a nossa permanência na EFA Soinho.

A opção pelo estudo de caso do tipo etnográfico nesta pesquisa se dá em virtude do interesse em conhecer, com origem nos dados construídos no ambiente da pesquisa, o percurso formativo de professores da Educação do Campo, os seus saberes, as suas práticas e o modo como esses sujeitos se relacionam com a cultura dos camponeses para o respeito à diversidade sociocultural. O interesse é no modo e como está ocorrendo a dinâmica da realidade educativa no campo, analisada a partir do ambiente natural e de seus participantes, e não nos resultados, no intuito de erigir novas propostas teóricas e metodológicas e novos conceitos sobre o fenômeno em estudo.

Na realização da pesquisa, permanecemos na EFA Soinho pelo período de um ano e meio (junho de 2015 a dezembro de 2016), tempo necessário para sistematizar os dados que

respondem ao problema de estudo. Vale ressaltar que esses dados foram construídos a contar das experiências observadas por meio dos instrumentos: da observação participante e também por meio do questionário perfil, da escrita do memorial e da realização da entrevista semiestruturada, considerando as múltiplas relações nas quais os partícipes estão imersos.

Neste trabalho, os partícipes, em suas narrativas, ao escrever seus memoriais lembrando suas experiências e relatando fatos, ao responder aos aspectos solicitados na entrevista semiestruturada, trouxeram reflexões sobre a sua história de vida no contexto da profissão, no desenvolvimento da prática pedagógica, na mobilização dos saberes docentes articulado aos saberes dos camponeses. Isso possibilitou um autoconhecimento da profissão, resultando em um processo de formação e de investigação.

O tópico que segue descreve atividades observadas durante a realização da pesquisa – os primeiros contatos com a EFA Soinho, com os professores em suas narrativas orais e escritas –, trazendo a descrição e a interpretação dos dados construídos durante as visitas, possibilitando momentos de reflexão e de aprendizado como profissional e pesquisadora, mas, principalmente, de muitos desafios.

2.2 Aguçando o olhar no *locus* da pesquisa

Conhecer o campo para abrir caminhos, ou será abrir caminhos para conhecer? Não sabemos exatamente se um ou outro, pensamos estar fazendo os dois. Acreditamos que a ordem não vai alterar o resultado. O fato é que, neste processo de investigação, sentimo-nos como alguém que explora um território desconhecido, que abre fronteiras, que estabelece relações, transpõe desafios, para, assim, alcançar os objetivos e responder ao problema de pesquisa.

Como se estivesse abrindo caminhos por entre as árvores, com passos incertos e com medo do desconhecido, da incerteza, do novo: assim fomos captando as primeiras imagens/impressões do campo de estudo, a dimensão do trabalho a realizar, procurando não deixar escapar nenhuma imagem que os olhos captavam, nenhum gesto ou palavra que a mão com a caneta não registrasse. Nada deve passar sem registro em nosso companheiro de aventuras: o diário de campo.

As informações que tínhamos sobre a Escola dão conta de que se trata de uma instituição que é referência em nível estadual no âmbito da Educação que entendemos como do Campo, aspectos que elevam a importância dela como *locus* desta pesquisa. No trabalho a Escola foi identificada, após solicitarmos e recebermos o documento que traz a autorização do presidente da FUNACI (Anexo B).

A Escola Família Agrícola do Soinho (EFA SOINHO), como é conhecida, destaca-se no Piauí, como uma das Escolas Famílias Agrícolas que em sua proposta de ensino atende aos princípios da Educação do Campo, por sua metodologia e por seus trabalhos desenvolvidos na área da educação. Tais aspectos nos motivaram na escolha, na certeza das contribuições para a produção da nossa tese de doutoramento, o que a caracteriza como um caso singular. A Escola trabalha com uma metodologia diferenciada e específica: a Pedagogia da Alternância.

Com o diário de campo em mãos, realizamos a primeira visita, que aconteceu no dia 22 de junho de 2015. Chegamos à escola às 9h. Não sabíamos o local ao certo. Fomos perguntando – uma aventura naquela estrada entre asfalto e piçarra –, quando, enfim, chegamos. A primeira imagem foi muito boa: uma escola entre as árvores, com o clima agradável, e bastante ventilada. Ao chegar, encontramos alguns alunos tirando a palha de uma casa/área da Escola, que depois descobrimos que é chamada de cabana. Conversamos com eles, que nos informaram que estavam de recesso. Nesse momento, por coincidência, o telefone público – popularmente conhecido como “orelhão”, pelo seu formato – tocou, e era um professor. Então, aproveitamos a oportunidade e falamos com ele por telefone. Explicamos a finalidade da visita, apresentamo-nos como pesquisadora, e a conversa foi bem cordial.

Ele, o professor, pelo telefone, em nome da Escola, mostrou receptividade, afirmando que a instituição está aberta para a realização da pesquisa. Assim, demos início aos trabalhos: contatamos o representante da Fundação Padre Antonio Dante Civiero (FUNACI), que é responsável pela escola, e solicitamos autorização para realizar a pesquisa, a qual recebemos logo em seguida (Anexo A). Com todos os documentos necessários, demos entrada no Comitê de Ética de Pesquisa (CEP), sendo aprovado em dezembro de 2015.

Dávamos, então, início aos trabalhos de construção dos dados. Em uma segunda visita, desta vez acompanhada da nossa orientadora, mantivemos contato com a coordenadora e com alguns professores. Todos foram bem receptivos, mas vale ressaltar a atenção que recebemos de uma das professoras, que nos falou da história da Escola, da metodologia, dos trabalhos desenvolvidos, dos temas que são abordados em suas práticas, bem como das dificuldades enfrentadas e dos desafios a serem superados. A docente falava da EFA descrevendo as práticas com os projetos desenvolvidos, falou dos projetos Farinhada, Caju e de tantos outros.

Agendamos uma visita posterior, para apresentar o projeto a todos os professores. Na ocasião, de forma sintética, ressaltamos a relevância da pesquisa, apresentamos os objetivos, a metodologia, os princípios éticos, falamos das contribuições dos interlocutores na

investigação, no sentido de produzir subsídios teóricos e metodológicos, e de todos os prismas que envolvem a temática em estudo.

Em seguida, em outra visita, procedemos com a assinatura dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido. Assim, demos início à realização da pesquisa, com visitas semanais, permanecendo nas dependências da Escola em média de três dias, para a construção dos dados, dando início com a observação participante, fazendo registro no diário de campo, no decorrer da qual íamos conversando com os professores. Depois, procedemos com a entrega dos memoriais para, após o recebimento deles, a realização das entrevistas.

As visitas aconteciam em uma média de duas a três por semana, em dias alternados, para podermos ter contato com todos os partícipes. Durante as visitas, participamos de reuniões pedagógicas que acontecem no início de cada sessão, objetivando discutir e decidir as várias atividades a serem desenvolvidas. Os professores e a equipe gestora trazem pautas que abordam temas como: avaliação qualitativa e quantitativa dos alunos; as intervenções externas, que são atividades extras, como palestras e visitas de estudo; a socialização do plano de estudo e dos conteúdos a serem trabalhados; questões relacionadas ao cuidado com a estrutura física da Escola; e as visitas às famílias. Nessas reuniões, a nossa atenção se voltava para as práticas pedagógicas da EFA Soinho e para os saberes que os professores procuram desenvolver. Também observávamos como essas reuniões possibilitam aos professores aprender sobre a sua profissão.

Uma das primeiras atividades que participamos em sala de aula foi a socialização do plano de estudo (PE), que acontece no primeiro dia de cada sessão. Os alunos, ao término da sessão escolar, são orientados a realizar uma pesquisa na sua comunidade durante a sessão familiar, fazendo uso de entrevistas para amear dados sobre determinada temática. Ao retornar, apresentam os resultados. Os temas são vários, desde os enfoques familiares aos econômicos, e tal atividade revela modos de vida, de produção, de crenças das comunidades dos alunos, o que compreendemos que possibilita ao professor conhecer os camponeses em suas especificidades socioculturais, bem como oportuniza construir dados sobre os saberes da sua cultura.

Também acompanhamos os professores em várias atividades de campo, tais como: medição de terrenos para a implantação de módulos produtivos, preparo de mudas, poda de plantas, limpeza de módulos, dentre outras atividades que são chamadas na EFA de circuito produtivo e que acontecem nos últimos horários da tarde, sempre acompanhadas pelos professores tanto da base comum como da área técnica. Nessas tarefas, observamos que o diálogo entre professor e aluno se constituía em uma partilha de conhecimentos. Os saberes

oriundos da formação se articulavam aos saberes dos alunos por meio de questionamentos em que era possível aliar senso comum e conhecimento científico.

Além dessas práticas de campo, acompanhamos os professores nas ações em sala de aula e também em atividades de estudo, em que os alunos estavam preparando material para apresentar durante a comemoração do aniversário de 25 anos da Escola, que aconteceu em 28 de outubro de 2015. Essas práticas resultaram no jornal *Efalando*, que traz resultados das pesquisas realizadas pelos alunos nos PEs. Nessas atividades em sala de aula, nas disciplinas da base comum, os alunos mais ouviam do que participavam, mesmo os conteúdos se aproximando da realidade deles, o que, diferente das aulas das disciplinas técnicas do curso, nas quais questionavam sobre como fazer em sua comunidade, mostravam interesse em conhecer cientificamente fazendo comparação com o senso comum.

Participamos das apresentações do Projeto Profissional do Jovem (PPJ), que aconteceu nos dias 10 e 11 de novembro de 2015. Foi um momento de muito aprendizado, que consiste em uma defesa, com uma banca que apresenta sugestões, questionamentos, e um roteiro de avaliação. Cada aluno apresenta seu projeto demonstrando as etapas que irá seguir para implantá-lo. Os estudantes trazem conhecimentos que revelam saberes da sua cultura, das economias local e global, conhecimentos históricos, ambientais e tantos outros, sendo possível ver a articulação entre a teoria e a prática. Nessas atividades, são revelados os saberes que cada aluno traz da sua comunidade e o modo como cada um deles dará retorno dos conhecimentos que aprenderam na escola. Na apresentação desses projetos, foi possível compreender como os saberes científicos dialogam com os dos camponeses e como professores se apropriam dessas atividades para aprender sobre o campo e as suas potencialidades.

No início de fevereiro de 2016, participamos da 30ª semana pedagógica promovida pela FUNACI, que trouxe o tema “Superando os desafios na continuidade da missão [...]”, o qual se desmembrou em subtemas para cada dia: o jovem agente de transformação, as EFAs e a sua transformação no mundo, dentre outros. Assim, professores, pais, alunos e técnicos da FUNACI discutem as possibilidades de melhorar o ensino nas EFAs. É nesse momento que os professores afirmam ser espaço de formação por trazerem possibilidades de aprendizagem profissional para aquele contexto.

Nos dias 14, 16 e 18 de março de 2016, participamos da formação para os professores das EFAs promovida pela FUNACI. Dos professores, a maioria ia trabalhar nessa modalidade de educação pela primeira vez, recém-contratados após aprovação no teste seletivo da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC-PI). Era possível ver o estranhamento em relação à

metodologia, aos instrumentos da PA. Com base nas nossas observações, o objetivo dessa formação era o de que os professores conhecessem os instrumentos pedagógicos da PA. Nos três dias, foram discutidos aspectos teóricos e práticos dessa metodologia com ênfase nas diversas atividades a serem desenvolvidas com esses instrumentos.

Participamos, também, da reformulação do Plano de Formação que aconteceu em vários encontros, tendo início em maio de 2016. Esse plano prevê todas as atividades a serem realizadas durante o curso e está estruturado desde as temáticas aos retornos que os alunos devem dar em suas comunidades. Tendo esse documento como suporte, os professores traçam os conteúdos disciplinares, trazendo para sua prática pedagógica saberes da formação e saberes da cultura camponesa, produzidos nessas diversas atividades escolares.

Durante a reformulação desse plano, questionamos aos professores como essa atividade contribuía para a sua formação como professor da Educação do Campo na EFA? As respostas foram unânimes ao afirmar que toda atividade desenvolvida na EFA Soinho se constitui em aprendizagem sobre a profissão. Os docentes afirmaram ser diferente todo processo de ensino e aprendizagem, o qual constitui momento de reflexão, de analisar os saberes dos alunos e de ver quais as suas necessidades, de partilhar as experiências entre os pares, de discutir quais conteúdos se adequam a cada temática, dentre outras questões. Dessa forma, os professores estão produzindo saberes da cultura camponesa e valorizando-a na prática pedagógica.

Durante esse ano e meio em que estivemos participando das atividades no *locus* da pesquisa, foi possível organizar os dados que nos possibilitaram responder ao problema proposto neste estudo e, também, compreender a dinâmica de funcionamento da EFA. Nesse período, além da observação participante nas diversas atividades, houve escrita do memorial e realização das entrevistas. Mediante os instrumentos, construímos os dados, que foram analisados a partir do conteúdo emitido pelos partícipes, resultando na tese de doutoramento.

Um dos desafios foi selecionar esses dados, mas, durante a pesquisa, tivemos o cuidado de priorizar em nossos escritos as categorias que entrelaçam a temática em estudo. Procurávamos subsídios empíricos que caracterizassem o percurso formativo de professores da Educação do Campo, que descrevessem os saberes da cultura camponesa, que revelassem como a prática pedagógica contribui para a formação desses profissionais.

E, assim, fomos construindo os dados, o que possibilitou situar, caracterizar o *locus* da pesquisa, traçar o perfil dos partícipes, elencar as categorias e fazer as análises interpretativas, em uma perspectiva crítica, com origem no conteúdo emitido pelos sujeitos que participam da pesquisa. No próximo tópico, apresentamos o cenário da pesquisa – a EFA Soinho –, trazendo

desde as características físicas às pedagógicas. Essa caracterização foi feita com fundamento nas conversas informais com a coordenadora e com os demais funcionários.

2.3 Situando o cenário da pesquisa: Escola Família Agrícola (EFA) Soinho

Ao situarmos o cenário da pesquisa, é importante pontuar sobre a relevância das EFAs para a concepção que está sendo construída em relação à Educação do Campo, trazendo um modelo de ensino anterior às discussões a respeito dessa nova perspectiva de educação para os camponeses, que se tornou referência. Nas práticas pedagógicas desenvolvidas, por meio da PA nesse contexto de educação, difere-se em metodologias e conteúdos da educação propostos no ensino regular, ultrapassa os muros da escola desenvolvendo atividades que envolvem a comunidade dos alunos, promove-se uma educação que possibilita ao aluno fortalecer a sua cultura e os seus vínculos familiares e comunitários na perspectiva de uma formação integral da pessoa, o que tem contribuído para fomentar as reivindicações em defesa dessa nova concepção de educação que está sendo construída.

Isso porque o objetivo das EFAs, segundo Gimonet (1999a, 2007), é de promover e desenvolver o espaço do campo, por meio da Educação do Campo, que visa à formação do ser humano como um todo para a promoção do desenvolvimento, criando condições de vida digna, levando em consideração as perspectivas socioeconômicas apresentadas pelas atividades agropecuárias de transformação e pelos serviços existentes nesse contexto, bem como possibilitando o acesso a outras atividades profissionais.

A partir dessa relação das EFAs com a Educação do Campo, optamos, como cenário da pesquisa, por uma escola que compreendemos ser do campo: a Escola Família Agrícola do Soinho. A Escola está situada na Rodovia PI 112 – Km 09 – estrada da Cacimba Velha comunidade Soinho, na zona rural leste, a 16 km de distância do município de Teresina – PI, uma comunidade carente de vários serviços públicos. O acesso à Escola é por estrada carroçal, e só tem transporte coletivo em dois horários, pela manhã e ao meio-dia, sendo este último horário irregular, em que o veículo muitas vezes não passa.

Por isso, há uma reivindicação da comunidade e da Escola para que os empresários possam disponibilizar mais ônibus em outros horários. Além da EFA, a comunidade tem uma escola e uma creche municipal, além de um posto de saúde, mas não possui rede de telefone móvel nem de esgotos e tantas outras necessidades. As figuras que seguem mostram o espaço físico frontal e lateral da Escola.

Figura 1 - Espaço frontal da EFA Soinho

Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Figura 2 - Espaço lateral da EFA Soinho

Fonte: Arquivo da pesquisadora.

As Figuras 1 e 2 mostram a fachada da Escola Família Agrícola Soinho. A EFA Soinho foi fundada em 20 de outubro de 1990, formando a 1ª turma em 1994. É uma instituição de ensino pertencente à Fundação Padre Antonio Dante Civiero (FUNACI), entidade filantrópica e sem fins lucrativos. A Escola é mantida pela Fundação por meio de recursos próprios e de parcerias com outras instituições, sendo a principal parceira a SEDUC-PI; oferece o Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio e trabalha com a Pedagogia da Alternância, na qual o jovem passa 15 dias interno na Escola – meio socioescolar – e igual período com a família na sua comunidade – meio sociofamiliar e profissional.

A instituição possui estrutura física simples, mas adequada ao funcionamento, com capacidade para acomodar 90 alunos em cada sessão escolar. Possui alojamentos para homens e para mulheres, contando com 18 dormitórios masculinos e quatro femininos, um dormitório para monitores e para auxiliares, duas salas de aula, um refeitório, uma biblioteca, uma secretaria, uma sala de professores, uma cozinha, dois banheiros, dois galpões para almoxarifado e uma área coberta. A Escola também disponibiliza equipamentos eletrônicos, como computadores com internet, *datashow* e impressora, instrumentos que auxiliam nas aulas.

É construída em um terreno em uma área com mais de 30 hectares, tem implantadas diversas culturas por meio de módulos (pequenos espaços de plantações e de criações de animais), como: horta, banana, caju, acerola, mamão e uma pocilga. Esses módulos de produção objetivam a realização de aulas práticas, nas quais os alunos relacionam a teoria com a prática. A EFA Soinho, possui implantado diversas culturas distribuídos por hectares sendo: 1 ha de manga, 1 ha de citrus, 0,5 ha de acerola, 17 ha para plantio de culturas

anuais, sendo 12 ha destina a um grupo de alunos reunidos em uma pequena associação. Além desses espaços, a Escola conta com uma propriedade pertencente a mesma Fundação mantenedora da EFA Soinho, a Fazenda Nova Esperança, com uma área de 130 ha, que serve como suporte para a realização de práticas e estágios para que os estudantes possam complementar as atividades do curso.

Desde a sua fundação, a EFA Soinho conta com a parceria da SEDUC-PI, no tocante ao apoio com recursos financeiros, pagamento de profissionais, aquisição de materiais de consumo e de materiais permanente, expedição dos documentos, apoio pedagógico referente ao programa curricular e didático, dentre outras contribuições, o que possibilita a essa modalidade de ensino se constituir como educação formalizada legalmente. A SEDUC-PI é a principal parceira da EFA, dando o apoio logístico e formal necessários para o seu funcionamento.

Para apoiar as práticas em sala de aula, são realizadas intervenções – atividades que buscam apreender melhor as temáticas estudadas –, que acontecem por meio de palestras e de aulas práticas em outras instituições. A EFA Soinho conta com instituições parceiras: Universidade Federal do Piauí (UFPI), Companhia de Desenvolvimento dos Vales do São Francisco e do Parnaíba (CODEVASF), Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMATER), Secretaria de Desenvolvimento Rural (SDR) do Piauí, Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA), Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA), entre outras.

Para o ingresso dos alunos na escola, acontece uma seleção com duas etapas: prova escrita, com questões objetivas de Matemática e de Português; e, em seguida, uma entrevista. A prioridade é para os alunos da zona rural, os quais vêm para a escola e ficam alojados para a realização das duas etapas. Para seu ingresso, a entrevista tem como um dos critérios a aptidão para o trabalho no campo, uma identidade camponês.

A instituição atende a alunos de todo o Piauí e também de outros estados, que ficam em regime de internato durante a sessão escolar. Os discentes têm o tempo escolar, em que ficam uma quinzena com aulas e atividades variadas nos três turnos, e, na outra quinzena, retornam à sua comunidade, levando propostas de trabalhos por meio de pesquisas para serem desenvolvidas durante o tempo que permanecerem. Essa é uma proposta teórica e metodológica que possibilita ao aluno articular o ensino com as suas raízes na comunidade, valorizando e respeitando a diversidade sociocultural dos povos do campo, bem como relacionando teoria e prática no processo de ensino e aprendizagem.

Atualmente (2015), a Escola conta com dez professores que são chamados de monitores, sendo quatro do sexo feminino e seis do masculino; três funcionários administrativos – uma coordenadora, uma secretária e um técnico de campo (egresso da Escola); 64 alunos, distribuídos nas turmas de 1º, 2º, 3º e 4º anos, todos oriundos das cidades piauienses de Miguel Alves, Porto, Demerval Lobão, São Pedro do Piauí, Alto Longá e Teresina (com destaque para o bairro Pedra Mole), da Comunidade Soinho e do município de Caxias – MA. Hoje, a instituição atende apenas ao Piauí e ao Maranhão, mas recebeu alunos de vários estados do Brasil.

Algo que nos chamou atenção foi em relação à quantidade de dormitórios masculinos, bem superior à de femininos, o que nos leva a pensar que esse curso é, a priori, destinado quase em sua totalidade aos homens. E é fato: a maioria dos alunos que fez e que faz o curso Técnico em Agropecuária é do sexo masculino – as placas das colações de grau expostas nas paredes da Escola confirmam esse enfoque. No ano de 2016, no Curso Técnico em Agropecuária, no primeiro ano, havia 13 alunos: oito do sexo masculino e cinco do feminino. No segundo ano, havia 19 discentes, dos quais, 17 garotos e apenas duas garotas. No terceiro ano, eram dez, sendo oito alunos e duas alunas. No quarto ano, dos 22 estudantes, 15 eram do sexo masculino e sete do feminino.

Mediante a observação participante, na EFA Soinho a rotina é bem dinâmica. Diariamente, os alunos têm aulas práticas de campo, paralelas às atividades de sala de aula. Também há intervenções externas, como palestras sobre os temas que estão sendo estudados e visitas de estudo em outras instituições, como uma forma de aprofundamentos dos conteúdos. Alguns fatores que contribuem são a localização, em um espaço bem amplo, as instalações físicas e a estrutura, que propiciam condições para que sejam desenvolvidas diversas metodologias (Diário de campo, 2015).

Na escola, todos são responsáveis pela manutenção, pela organização, pela conservação e pela limpeza, pois não há funcionários para todas essas atividades. Por exemplo: a Escola não tem vigias, possui apenas duas merendeiras e uma bibliotecária. As tarefas diárias são feitas com a colaboração de funcionários e de alunos (Diário de campo, 2016). Após situarmos o cenário da pesquisa, o tópico que segue traz a descrição dos instrumentos de construção dos dados da pesquisa e do modo como eles foram usados para que pudéssemos obter mais informações sobre o tema e, dessa forma, responder ao problema de pesquisa.

2.4 Os instrumentos de construção dos dados

Os instrumentos são importantes para a construção dos dados. E, para esta pesquisa, selecionamos as seguintes: questionário, observação participante com o uso do diário de campo, memorial de formação e entrevista semiestruturada. Por meio delas, buscamos conhecer aspectos relacionados ao percurso formativo dos professores do campo, na produção e na valorização dos saberes da cultura camponesa na prática pedagógica, vislumbrando o respeito à diversidade sociocultural.

Durante a construção dos dados *in locus* da pesquisa com os partícipes, buscávamos responder ao problema de estudo. Intencionamos com isso organizar subsídios teóricos e metodológicos que poderão contribuir de forma significativa para fomentar as discussões sobre a Educação do Campo, em especial para a formação de professores, fornecendo elementos que serão subsídio na produção do conhecimento acadêmico e prático sobre a temática.

Nesse sentido, é necessário “[...] estabelecer claramente, desde o início, que a pesquisa visa compreender a situação como ela se apresenta e que as pessoas jamais serão incomodadas ou prejudicadas nos seus afazeres e relações” (MACEDO, 2010, p. 88). Para a realização desta pesquisa, os partícipes foram esclarecidos em relação aos objetivos do estudo e alertados de que não seriam obrigados a participar, poderiam desistir a qualquer momento e sua identidade seria preservada, não sendo identificados pelo nome, e, sim, pelo pseudônimo. Após esses esclarecimentos, os partícipes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, aderindo voluntariamente à participação na pesquisa.

Iniciamos a construção dos dados pela observação participante, a qual se desenvolveu durante o período em que estivemos na EFA. Em seguida, entregamos aos partícipes o questionário, que possibilitou traçar um perfil de cada um deles. Na sequência, apresentamos o memorial, conversamos individualmente com cada um sobre a escrita desse documento para a construção dos dados e combinamos uma data para que ele fosse entregue. Na medida em que os partícipes iam entregando, íamos realizando uma leitura atenta e interpretativa, fazendo anotações para posterior análise e agendando as entrevistas. Os tópicos que seguem trazem uma descrição dos instrumentos de construção dos dados, caracterizando-as e explicitando sua importância e o modo como foram utilizadas para a realização desta pesquisa, no intuito de responder ao problema de estudo. Para tanto, selecionamos os instrumentos de construção dos dados, apresentados a seguir.

2.4.1 Observação participante

A observação participante é um instrumento essencial para a realização de uma investigação como o estudo de caso do tipo etnográfico, tendo o diário de campo como recurso para registrar as observações mediante as interações sociais entre pesquisador e participantes. Angrosino (2009) define a observação como um ato de perceber as atividades e as inter-relações dos sujeitos em seu contexto por meio dos sentidos do pesquisador, exigindo registro objetivo para que os dados sejam sistematizados de forma detalhada e holística.

Segundo André (1995, p. 28), “[...] a observação é chamada de participante porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado”. Nesse sentido, utilizamos o diário de campo, conforme as Figuras 3 e 4 (capa e contracapa, respectivamente), no período de junho de 2015 a dezembro de 2016, em que estivemos realizando a observação no *locus* da pesquisa. Esse instrumento, segundo Macedo (2010), é uma técnica para a construção dos dados que se trata, em geral, de um aprofundamento reflexível sobre as experiências vividas no espaço da pesquisa e no campo de sua própria elaboração intelectual. Esse recurso visa apreender de forma profunda e pertinente o contexto do trabalho de investigação científica e se imbrica no próprio objeto, permitindo que nos situemos melhor em torno de suas nuances.

Figura 3 – Capa do diário de campo



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Figura 4 – Contracapa do diário de campo



Fonte: Arquivo da pesquisadora

A observação participante com registro no diário de campo, como instrumento de construção dos dados no estudo de caso do tipo etnográfico, possibilita ao pesquisador escrever sobre as diversas relações sociais que envolvem o objeto estudado, fazendo uma descrição densa e uma análise crítico-reflexiva entre o visível e o dizível. Segundo Macedo (2010, p. 82), “[...] a descrição etnográfica – a escrita da cultura – não consiste somente em

ver, mas fazer ver, isto é, escrever o que se vê procedendo à transformação do olhar em linguagem, exigindo-se uma interrogação sobre a relação entre o visível e dizível”.

É importante ressaltar que, sendo uma observação participante, há a necessidade de se constituir um vínculo de confiança recíproca com as pessoas, colocando-se no mesmo nível dos membros que compõem o grupo estudado, o que exige bom relacionamento entre pesquisador e pesquisado e um preparo técnico e emocional do investigador, enfoques importantes para que os objetivos do trabalho não sejam esquecidos devido a um envolvimento emocional. A inserção do pesquisador e forma participante no grupo proporciona que as relações sociais sejam manifestadas de forma natural (RICHARDSON *et al.*, 1999).

A observação participante ocorreu durante toda a execução da pesquisa, mediante o registro no diário de campo, possibilitou a construção dos dados refletidos em fenômenos que ocorrem em torno do objeto de estudo. Também fazer uma descrição do contexto da Escola em relação ao desenvolvimento da prática pedagógica, dos saberes e em especial ao percurso formativo dos professores da Educação do Campo. Aos poucos, íamos dialogando com os partícipes, fazendo questionamentos, observando as atividades, tirando dúvidas e esclarecendo sobre o percurso formativo de cada um deles.

Todas as informações que julgávamos ser importantes foram registradas no diário de campo que possibilitou descrever a Escola em suas várias atividades. Para a escrita no diário, seguíamos as categorias teóricas e a relação entre elas, buscando desvelar as categorias empíricas. Estávamos atentas ao que estivesse relacionado: a) à formação de professores da Educação do Campo; b) à prática pedagógica; e c) aos saberes da cultura camponesa.

Participamos de várias atividades, tais como: reuniões, culminância de projetos da Escola, Formação Inicial para Monitores (professores) em PA, semana pedagógica, socializações de Plano de Estudo, aulas práticas de campo e atividades em sala de aula, comemorações festivas, dentre outras. Por dificuldades pessoais e profissionais e de locomoção em virtude da distância da Escola, não tivemos como participar dos serões que acontecem no turno da noite.

Nessas práticas estávamos sempre fazendo a relação dos objetivos com o problema de estudo e fazendo o registro constante dos dados observados, o que nos possibilitou compreender a dinâmica da EFA, a articulação dos saberes da cultura camponesa no que se refere às tradições da comunidade e à sua economia. Percebemos, por meio da observação participante, com o registro no diário de campo, e dos diálogos que mantivemos com os professores, a equipe gestora e os alunos, que as atividades práticas do curso são voltadas para

a agricultura familiar, para a sustentabilidade, para a promoção do desenvolvimento do aluno em sua comunidade, conforme é proposto o ensino nas EFAs com a metodologia da PA.

Após cada visita, fazíamos uma leitura do que tínhamos anotado e, assim, fomos construindo dados. Essas observações participantes foram registradas no diário de campo e analisadas posteriormente, buscando-se construir conhecimento em uma perspectiva crítica para a escrita da tese de doutoramento. E, paralelamente à observação participante com registro no diário de campo, procedemos na pesquisa com o questionário perfil e, em seguida, com os demais instrumentos, conforme segue.

2.4.2 Questionário perfil

O questionário perfil continha questões fechadas a respeito do percurso formativo dos professores do campo – que envolve desde o Ensino Médio às experiências como docente –, objetivando organizar o perfil dos professores. Segundo Richardson *et al.* (1999), os dados obtidos usando o questionário possibilitam descrever as características dos partícipes da pesquisa no que se refere aos enfoques profissionais. No caso deste processo de investigação, trouxeram possibilidades de sistematizar informações relevantes acerca do objeto em estudo. As informações obtidas também permitiram enumerar as características dos partícipes da pesquisa traçando um perfil, tendo como base os objetivos propostos, bem como fazer as análises descritiva e interpretativa.

De acordo com Richardson *et al.* (1999), geralmente, os questionários apresentam pelo menos duas funções: descrever as características, e medir variáveis de um grupo social. Em relação ao tipo de questionário, esse autor pontua que é responsabilidade do pesquisador construir e organizar a natureza e o conteúdo desse recurso. No que se refere ao tipo de pergunta, o autor classifica três categorias: os questionários de perguntas fechadas, os de abertas, e os que combinam esses dois tipos.

Os questionários de perguntas fechadas trazem categorias ou alternativas de respostas fixas e preestabelecidas. Os de perguntas abertas, por sua vez, permitem ao entrevistado responder emitindo sua opinião ou justificando sua resposta com frases ou orações sempre com base na temática em estudo.

Para a realização desta pesquisa, o questionário proposto foi organizado com perguntas fechadas, focalizando o percurso de formação dos professores da Educação do Campo desde o Ensino Médio à pós-graduação, destacando, também, a experiência profissional deles nesse contexto conforme Apêndice F. O objetivo do trabalho foi explicitado

aos partícipes, e, após recebermos os dados solicitados, iniciamos a construção do perfil profissional de cada um, o que é tratado no tópico seguinte.

2.4.3 Memorial de Formação

Vale ressaltar que a observação participante ocorreu paralelamente ao desenvolvimento dos demais instrumentos. Após a aplicação do questionário, iniciamos a orientação aos professores para a utilização escrita do memorial de formação, possibilitando aos partícipes narrar sobre seu percurso formativo articulando os saberes da cultura camponesa produzidos e valorizados na prática pedagógica. A escrita narrativa do memorial traz possibilidades de reflexão sobre a profissão que se constitui em um processo formativo e autoformativo, pois revisita as experiências vividas, o que possibilita fazer uma análise crítica, reflexiva e interpretativa das vivências. É nesse sentido que se justifica o uso do memorial na pesquisa.

O memorial de formação é um instrumento que possibilita ao professor narrar suas memórias; em que o partícipe é conduzido ao passado a fim de trazer ao presente suas histórias de vida pessoal e profissional. Na escrita de nossas memórias, somos oportunizados a um momento de reflexão sobre nossas trajetórias que se constituem em aprendizagens.

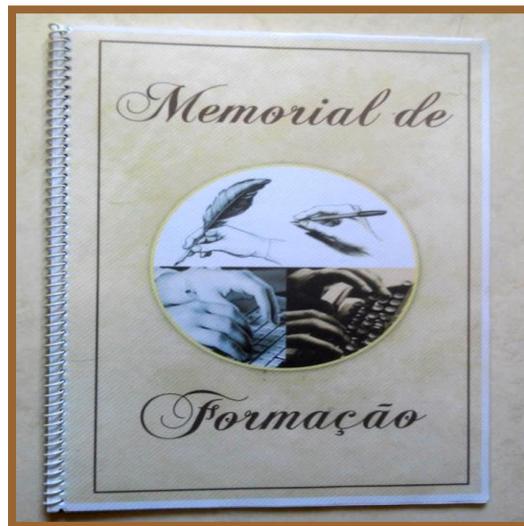
É muito utilizado nas pesquisas qualitativas em educação, por permitir sistematizar dados a partir da escrita narrativa do partícipe. A palavra memorial vem do latim *memoriale*, a escrita de memórias, e significa momento ou escrito que relata acontecimentos memoráveis. Na pesquisa, a escrita desse memorial se refere ao percurso formativo do professor da Educação do Campo na produção e na valorização dos saberes da cultura camponesa na prática pedagógica.

Segundo Prado e Soligo (2005, p. 59), a locução de formação se articula a duas dimensões: formação e experiências: “[...] mesmo que se opte por um texto mais livre, ainda assim estará referenciado no fato de que se trata de um memorial que é de formação”. O memorial é a narrativa da sua própria história, é um texto em que o autor faz um relato da sua própria vida. Por isso, também, uma de suas características é a crítica, além da autocrítica.

Conforme os autores supracitados, o referido instrumento metodológico é uma forma de registrar as experiências, as vivências, as reflexões que se mostram imprescindíveis, não para tornar público o que pensam, sentem e fazem os profissionais, mas para difundir o conhecimento produzido no cotidiano. Essas são vertentes que intencionamos com esta pesquisa, no sentido de produzir conhecimentos sobre a formação de professores do campo com origem no seu cotidiano, nas suas práticas.

Na pesquisa, preparamos um caderno, conforme mostram a Figura 5, que evidenciam por meio de figuras, as várias formas de registros e a sua importância para conhecermos a história da humanidade. As páginas iniciais do caderno (memorial de formação) trazem o título da pesquisa, objetivo geral e o roteiro que destaca os aspectos que devem ser contemplados na escrita. O caderno contém folhas padronizadas em branco, nas quais os professores relataram, por meio da escrita, suas vivências/experiências profissionais.

Figura 5 – Memorial de Formação



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Os enfoques que orientaram a escrita do memorial envolvem os seguintes tópicos: a identificação; o percurso formativo desde o Ensino Médio à Pós-Graduação, que entendemos estar contemplando a formação inicial na academia e a formação contínua em suas múltiplas nuances; as práticas pedagógicas desde as expectativas às contribuições na formação, bem como nas especificidades dos saberes da cultura camponesa que são produzidos e valorizados na prática pedagógicas e dos que são necessários conceber no percurso formativo dos professores da Educação do Campo.

Todos esses pontos estão contidos no roteiro, pois entendemos que eles estão entrelaçados nesse percurso formativo. Na pesquisa, o memorial objetivou a escrita narrativa como meio de registro das particularidades e das singularidades que marcam e identificam cada trajetória (BRITO, 2010) profissional. Conforme Brito (2010), a sua escrita supõe reflexão, possibilita revisitar as aprendizagens, o que implica em descrição, em análise, em interpretação das memórias.

Ao entregar esse material (caderno) aos professores, conversamos sobre a sua importância na pesquisa e o que é a escrita de um memorial de formação. Colocamo-nos à disposição para esclarecer qualquer dúvida e demos o tempo necessário para a realização da

atividade. O material foi entregue durante as visitas realizadas no mês de março do ano de 2016. Juntos, estabelecemos o prazo de um mês para a devolução, mas esse período foi estendido por quase cinco meses, sendo que o último memorial foi devolvido a nós em agosto. Após o recebimento desse material, realizamos uma leitura atenta fazendo anotações e, em seguida, marcamos as entrevistas visando aprofundar os enfoques que não tinham sido contemplados.

2.4.4 Entrevista semiestruturada

Para dar continuidade à construção dos dados, iniciamos a realização das entrevistas, que seguiam um roteiro, sendo que os partícipes haviam sido informados sobre como íamos proceder em relação às conversas. Demos início em maio e concluímos em outubro. Agendamos com antecedência, de acordo com a disponibilidade de cada um.

A entrevista semiestruturada possibilitou uma maior aproximação entre pesquisador e pesquisado. Permitiu que ouvíssemos dos partícipes as suas narrativas ao responderem às perguntas propostas no roteiro da entrevista sobre o seu percurso formativo. Esse recurso foi desenvolvido para explorar dos professores partícipes aqueles enfoques que no memorial não foram contemplados em relação aos objetivos do trabalho.

A conversa seguiu um roteiro que destacou as seguintes vertentes: percurso formativo desde a academia ao desenvolvimento da prática pedagógica; prática pedagógica desde as expectativas ao desenvolvimento delas e aos prismas característicos na Educação do Campo; saberes da cultura camponesa destacando desde a sua produção à valorização nas suas especificidades. Tal estrutura não impediu que, no momento da realização da entrevista, pudessem ser inseridos outros questionamentos que julgados como importantes. E dessa forma procedemos.

Trata-se de uma técnica que permite o desenvolvimento de uma estreita relação entre as pessoas (RICHARDSON *et al.*, 1999), possibilitando esclarecer maiores detalhes sobre o estudo. A entrevista é um recurso extremamente significativo para a construção dos dados, para captar representações sociais, os sentidos concebidos pelos partícipes e para compreensão das realidades humanas. Na entrevista aberta ou semiestruturada, é possível um encontro face a face entre pesquisador e partícipes, visando à compreensão das perspectivas que as pessoas têm sobre sua vida, suas experiências, as instituições a que pertencem e suas realizações, expressas em uma linguagem própria (MACEDO, 2010), construindo narrativas.

A entrevista semiestruturada, nesta pesquisa, foi realizada com os professores de forma individual e gravada, para uma melhor compreensão dos dados. Teve como objetivo

aprofundar aspectos que não foram contemplados no memorial, por isso, a justificativa de sua realização ter sido após recebermos os memoriais. Depois de realizar as entrevistas, demos início ao trabalho de transcrição, devolvendo-as aos partícipes para que eles pudessem avaliar e verificar se desejavam retirar ou acrescentar algo. Após esses procedimentos, demos continuidade às análises.

Os instrumentos para a construção dos dados que foram desenvolvidos na pesquisa passaram, antes de serem aplicadas aos partícipes, por um pré-teste, com o objetivo de corrigir ou detectar possíveis inconsistências, buscando melhorá-las ou adequá-las em alguns itens. Esses dados serviram para a descrição, a interpretação, a compreensão e a análise do objeto de estudo. A utilização desses instrumentos nos possibilitou fazer um recorte do percurso formativo de professores da Educação do Campo que trabalham na EFA Soinho, traçando um perfil de cada um deles a partir dos dados construídos, conforme explicamos no item a seguir.

2.5 Conhecendo os partícipes: professores da Educação do Campo

Os partícipes da pesquisa são 10 professores que trabalham na EFA Soinho, Escola que trabalha com a PA, metodologia que, juntamente com outros aspectos, faz dessa instituição uma referência para as concepções de Educação do Campo que estão sendo construídas. Os partícipes ministram aulas no curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio e foram selecionados com base nos critérios: trabalhar na escola há, no mínimo, um ano, e aceitar participar da pesquisa. Ao selecionar esses critérios, partimos do pressuposto de que a formação se desenvolve ao longo de uma carreira profissional, acontece desde o contexto acadêmico ao espaço da prática em sala de aula, das vivências às experiências compartilhadas com os seus pares e nas múltiplas relações sociais.

No nosso primeiro contato, tivemos um pouco de receio – afinal, não conhecíamos ninguém, o ambiente era novo, as pessoas eram desconhecidas –, mas, para alcançarmos os objetivos a que o estudo se propôs, foi necessário conhecer, abrir caminhos, estabelecer diálogos e relações. Apresentamos o projeto de pesquisa, explicitamos todos os procedimentos metodológicos, destacamos a relevância e o papel dos partícipes, bem como as suas contribuições na realização deste trabalho. Não houve resistência por parte dos professores: todos demonstraram disponibilidade para contribuir com o estudo.

Ao narrar, descrever, dissertar sobre o seu percurso formativo na produção dos saberes da cultura camponesa e a sua valorização na prática pedagógica, os partícipes forneceram dados que, após as análises, acreditamos se constituírem em subsídios teóricos e práticos para os processos de formação de professores do campo. A partir dos resultados das análises,

estaremos contribuindo para a construção de conhecimentos a fim de embasar discussões teóricas sobre a temática em estudo, bem como contribuir para conceber referências metodológicas para a prática pedagógica de professores que atuam em escolas do campo.

Durante nossas visitas à Escola, observamos que os dormitórios tinham nomes, tais como: Honestidade, Justiça, Paz, dentre outros. Esses nomes nos chamaram atenção, por fazer uma reflexão sobre os valores que regem a sociedade. Com base nessa observação, pensamos em palavras que emergem quando discutimos a Educação do Campo, quais sejam: solidariedade, dignidade, respeito, liberdade, igualdade, justiça, emancipação, direito, diversidade e cultura. Tais termos, assim, tornaram-se os nomes fictícios dos professores partícipes da pesquisa.

As análises com fundamento no questionário perfil e na observação participante com registro no diário de campo evidenciam que os professores, em relação à sua formação, constituem-se em profissionais licenciados com formação para a docência e profissionais bacharéis que atuam como docentes, além de professores leigos, sem a formação exigida legalmente, os chamados docentes técnicos. Temos licenciados, bacharéis e técnicos, profissionais com ou sem formação acadêmica, que aprendem sobre a profissão também baseados na prática, nas experiências vivenciadas no exercício da docência.

O quadro de professores do EFA Soinho é composto por um técnico, cinco licenciados e cinco bacharéis, sendo que, dos dez, um possui Licenciatura e Bacharelado, três estão cursando a Licenciatura em Educação do Campo pela Universidade Federal do Piauí (UFPI) (Dados obtidos com a observação participante e o questionário perfil). Dentre eles, dois cursaram a Formação Pedagógica Inicial Pedagógica para Monitores em Pedagogia da Alternância e três estão cursando. Segundo Gimonet (1999b, 2007), essa formação é uma exigência para poder atuar em EFA. Esse quadro revela as necessidades e as demandas de uma formação diferenciada, voltada para o contexto dos camponeses, aos professores da Educação do Campo. Aponta, também, o distanciamento entre as proposições legais e a sua efetivação, bem como os desafios a serem superados nessa concepção de educação protagonizada pelos camponeses.

Dos professores partícipes da pesquisa, Solidariedade possui formação apenas em nível de Ensino Médio, Técnico em Agropecuária. Solidariedade veio da Itália a convite do Padre Humberto para a fundação das EFAs no Brasil, no estado do Espírito Santo, e, em seguida, para o Piauí. Atua como docente na Escola e como formador dos professores na formação em PA. Afirma que sua formação como professor (monitor) do campo veio com as suas vivências nesse espaço. Ou seja, essas vivências resultaram em saberes da experiência.

A formação para a docência vai acontecendo na prática, condição necessária e exigida na França quando foram criadas as EFAs, pois o corpo docente era composto por professores e técnicos. Fato comum em nosso país, visto que muitos técnicos e bacharéis atuam como docentes. Dos participantes da pesquisa, três são mestres, e seis, especialistas. seis dos dez professores têm igual tempo de serviço entre um e cinco anos, em docência nas instituições regulares de ensino e na docência no campo, enquanto que quatro possuem experiência em ambas com tempo superior a dez anos.

Com suporte nos instrumentos de construção dos dados, em especial o questionário perfil, traçamos o Quadro 1, que apresenta a faixa etária, evidenciando que seis dos dez partícipes estão em final de carreira, com faixa etária entre 51 e 60 anos, desses, quatro têm tempo de docência no campo acima de dez anos, três estão com faixa etária entre 31 e 40 anos estão iniciando a docência, o perfil formativo dos partícipes que se constitui desde o Ensino Médio à Pós-Graduação, bem como os cursos de formação continuada na Educação do Campo e o tempo de atuação dos partícipes na docência no ensino regular e na docência em Educação do Campo, fazendo uso de seus nomes fictícios.

Quadro 1 – Perfil dos partícipes da pesquisa

Partícipes	Faixa etária	Formação em nível de Ensino Médio	Graduação	Pós-Graduação Especialização	Pós-graduação Mestrado	Cursos de formação continuada na Educação do Campo	Tempo de docência	Tempo de docência na Educação do Campo
Cultura	Entre 51 e 60 anos	Técnico em Edificações	Licenciatura em Matemática	Matemática do Ensino Médio	—	Formação Pedagógica Inicial para Monitores em PA	Acima de 10 anos	Acima de 10 anos
Solidariedade	Entre 51 e 60 anos	Técnico em Agropecuária	—	—	—	—	Acima de 10 anos	Acima de 10 anos
Respeito	Entre 51 e 60 anos	Curso médio (científico)	Licenciatura em Letras Português	Em Língua Portuguesa e em Literatura Brasileira	Literatura Brasileira	—	Acima de 10 anos	Acima de 10 anos
Direito	Entre 51 e 60 anos	Técnico em Administração	Bacharelado em Medicina Veterinária e Licenciatura em Biologia	Gestão Ambiental	—	Formação Pedagógica Inicial para Monitores em PA	Acima de 10 anos	Entre 5 e 10 anos
Diversidade	Entre 51 e 60 anos	Curso médio (científico)	Licenciatura em História	História	Em educação	—	Acima de 10 anos	Entre 1 e 5 anos
Emancipação	Entre 31 e 40 anos	Curso médio (científico)	Licenciatura em Língua Portuguesa	—	—	Formação Pedagógica Inicial para Monitores em PA (cursando)	Entre 1 e 5 anos	Entre 1 e 5 anos
Liberdade	Entre 31 e 40 anos	Curso médio (científico)	Bacharelado em Engenharia Agronômica	Geoprocessamento	—	Formação Pedagógica Inicial para Monitores em PA (cursando)	Acima de 10 anos	Entre 1 e 5 anos
Igualdade	Entre 21 e 30 anos	Curso médio (científico)	Bacharelado em Engenharia Agronômica	—	Solos e Nutrição de Plantas	—	Entre 1 e 5 anos	Entre 1 e 5 anos
Justiça	Entre 51 e 60 anos	Edificações	Bacharelado em Engenharia Agronômica	Gestão do Meio Ambiente	—	—	Acima de 10 anos	Acima de 10 anos
Dignidade	Entre 31 e 40 anos	Curso médio (científico)	Bacharelado em Engenharia Agronômica	—	Produção Vegetal	Formação Pedagógica Inicial para Monitores em PA (cursando)	Entre 1 e 5 anos	Entre 1 e 5 anos

Fonte: Dados construídos com base nos dispositivos empíricos da pesquisa.

A análise do perfil dos professores da EFA Soinho mostra as demandas da Educação do Campo em relação à formação de docentes. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de n. 9394/1996 (BRASIL, 1996) trata dessa especificidade ao se referir, no art. 28, às adequações necessárias ao ensino em relação à Educação do Campo, que entendemos implicar em uma formação diferenciada. Também a Resolução CNE/CEB n. 1/2002 que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002), a Resolução n. 2/2008, que estabelece Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo (BRASIL, 2008) e a Lei n. 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014-2024) orientam sobre essa formação que deve ser voltada aos princípios da Educação do Campo.

A partir das observação participante, dos dados empíricos e da análise da base legal e teórica que orienta sobre a Educação do Campo, constatamos um distanciamento entre essas proposições garantidas em leis que orientam sobre a formação de professores da Educação do Campo e a efetivação dessa na prática. Muitos professores atuam sem ter formação voltada às necessidades dos camponeses, fato que acreditamos desencadear, na maioria das vezes, em um ensino descontextualizado, que não considera a diversidade sociocultural, que não vincula saberes acadêmicos e saberes populares nas vivências do cotidiano da escola.

Quando nos deparamos com a realidade, com professores que tiveram uma formação geral sem nenhuma relação com a cultura do campo, vemos os desafios que temos de superar, com urgência. Arroyo (2012) disserta sobre a necessidade de superar a formação de um protótipo único, de que todo professor deve estar capacitado para desenvolver os mesmos saberes, independente da diversidade sociocultural de cada contexto, privilegiando um ensino pautado no espaço urbano, apenas fazendo meras adaptações – quando elas são feitas –, negando os saberes dos camponeses e privilegiando um modelo de educação que não contextualiza em suas práticas os modos de vida desses sujeitos, que não articula conhecimento universal e conhecimento local.

Mediante os dados, vem uma questão que não nos deixa calar: há uma formação específica, aquela pautada na cultura camponesa, para o professor que trabalha nas escolas do campo? E a Educação do Campo, como é desenvolvida para atender à diversidade sociocultural dos camponeses? As leis orientam à formação pedagógica apropriada à cultura camponesa, as teorias postulam essa necessidade, formação com origem teórica e metodológica pautada na Educação do Campo como modalidade de ensino, e, quando nos deparamos com a realidade, vemos que os desafios a ser superados são grandes.

Mas, em contrapartida, essas vertentes evidenciam a relevância da prática por se constituir em um dos espaços de formação, de produção e de mobilização de saberes. As postulações empíricas são confirmadas nesses pressupostos teóricos que afirmam: “[...] uma parte da aprendizagem da profissão docente só ocorre e só se inicia em exercício. Em outras palavras, o exercício da prática é condição para consolidar o processo de tornar-se professor” (GUARNIERI, 2005, p. 9). Essa aprendizagem da profissão deve estar alicerçada em bases teóricas que possibilitem ao profissional refletir, analisar, intervir, propor soluções aos problemas. A prática e a teoria na formação devem se constituir em uma unidade, sem que nenhuma se sobreponha a outra, mas sendo ambas interdependentes.

A fala dos partícipes da pesquisa confirma essa necessidade da unidade teoria e prática, quando dizem que existem docentes que trabalham na escola e não possuem formação que articule saberes, metodologias, teorias para trabalhar com a Educação do Campo. O aprendizado que possuem sobre a PA, a metodologia que melhor se adequa a esse contexto foi adquirido a partir do exercício da prática, evidenciando-a como espaço de formação, a formação em exercício.

As análises dos dados mostram que a formação de natureza específica, diferenciada, ainda atende a número pequeno de profissionais e que os professores da Educação do Campo produzem saberes da cultura camponesa paralelamente ao exercício da profissão, na partilha de vivências com seus pares, o que entendemos resultar em saberes experienciais. Compreendemos ser necessária uma base teórica que possibilite pensar a prática devendo ser apreendida na formação, buscando a perspectiva da unidade teoria e prática. A Formação Pedagógica Inicial para Monitores em Pedagogia da Alternância (PA) é a nomenclatura conforme documentos da AEFAPI da formação continuada que os professores das EFAs fazem. De acordo com o presidente da AEFAPI, os professores são indicados para participar dessa formação conforme critérios internos da FUNACI e aqueles que participam se tornam multiplicadores.

Com parâmetro nos dados construídos por meio dos instrumentos da pesquisa e da convivência com os professores da EFA Soinho, foi possível a constatação desses enfoques sobre a formação, bem como fazer uma breve biografia apresentando traços da vida profissional de cada um dos partícipes. Os relatos que seguem trazem os traços biográficos dos partícipes e foram sistematizados com base na observação participante das atividades da Escola registradas no diário de campo e, também, nos dados do questionário perfil.

➤ Traços biográficos de Cultura

Cultura está na EFA Soinho desde a sua fundação e possui curso Técnico em Edificações, Licenciatura em Matemática pela Universidade Federal do Piauí (UFPI) e especialização também nessa área pela mesma instituição. Tem Formação Pedagógica Inicial para Monitores em PA, ministra a disciplina de Matemática no curso Técnico em Agropecuária, trabalha em regime de 20 horas e tem experiência na docência e na EFA Soinho superior a dez anos.

Cultura fala da Escola com sentimento de pertencimento. Conforme suas palavras, durante a observação, afirma conhecer os instrumentos da PA, sente-se honrado ao dizer que a escola foi referência no Brasil, diz ter saudades da equipe desse período. Foi trabalhar na EFA a convite do Padre Humberto, para preencher a vaga de outro profissional que havia se afastado.

➤ Traços Biográficos de Solidariedade

Solidariedade é de descendência italiana e atua na EFA na administração desde a sua implantação no Brasil, no estado do Espírito Santo. Em seguida, veio para o Piauí a convite do Padre Humberto, também de origem italiana, que foi responsável pela implantação das EFAs no Brasil. Trabalha na EFA Soinho há mais de dez anos, possui formação em Técnico em Agropecuária, em regime de alternância, pela Escola Família Rural Verona – Itália e atua nas disciplinas de Administração e de Formação Humana, trabalhando em regime de 40 horas.

Segundo o partícipe, nessas disciplinas se discute a formação humana, o empreendedorismo, as possibilidades que o conhecimento por meio de uma Educação do Campo pode trazer aos jovens, dentre as quais as oportunidades de crescimento pessoal e profissional, sem ter de deixar sua terra natal, sua família, de negar sua cultura, seus princípios, seus valores, que constituem sua identidade. O partícipe não tem a Formação Pedagógica Inicial para Monitores em PA.

➤ Traços biográficos de Respeito

Respeito possui Licenciatura em Letras Português pela UFPI e especialista em Língua Portuguesa e em Literatura Brasileira pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Fez mestrado pela UFPI focalizando a identidade cultural do vaqueiro piauiense presente na obra “Ataliba, o vaqueiro [...]”, de autoria de Francisco Gil Castelo Branco. Trabalha na Escola há mais de dez anos com a disciplina de Língua Portuguesa em regime de 40 horas.

Diz ter abraçado a Escola e a sua pedagogia, postulando que nesse colégio não pode trabalhar professor horista, aquele que vem dar sua aula e vai embora, precisa ser um professor que tenha uma identidade com a pedagogia desenvolvida. Fala dos projetos desenvolvidos na escola citando alguns: Farinhada, Caju, Milho, dentre outros que culminam no “Efalando” – jornal da Escola que traz as atividades desenvolvidas (Diário de campo, 2015).

Tendo experiência na docência superior a esse período, e não fez a Formação Pedagógica Inicial para Monitores em PA. Segundo suas palavras, a equipe gestora sempre prioriza os professores mais recentes na Escola, mesmo sendo um requisito obrigatório. Foi trabalhar na instituição a convite do Padre Humberto, sendo cedida pela Secretaria Municipal de Educação (SEMEC) de Teresina.

➤ Traços biográficos de Direito

Direito possui duas formações acadêmicas, Licenciatura em Biologia pelo Instituto Federal do Piauí (IFPI) e Bacharelado em Medicina Veterinária pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), tem especialização em Gestão Ambiental pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI), possui Formação Pedagógica Inicial para Monitores da PA pela Associação de Escolas Famílias Agrícolas do Piauí (AEFAPI) e, atualmente, está cursando a Licenciatura em Educação do Campo, pela UFPI.

Trabalha na escola entre cinco e dez anos e lá na EFA atua não como professor de Biologia, pois seu contrato, feito por meio de teste seletivo, tem como critério a formação em Medicina Veterinária, o que o possibilita atuar nas disciplinas de Caprinocultura e de Suinocultura. Trabalha em regime de 40 horas semanais, tem experiência de mais de dez anos na docência, e, na EFA, entre um e cinco anos. Foi trabalhar na Escola após a aprovação em um teste seletivo da SEDUC-PI.

➤ Traços biográficos de Diversidade

Diversidade possui Licenciatura em História pela UFPI, tem especialização na mesma área pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI) e mestrado em Educação pela Universidade Intercontinental Tecnológica. Está cursando Licenciatura em Educação do Campo pela UFPI, não tem Formação Pedagógica Inicial para Monitores da PA e atua nas disciplinas de História e Geografia.

Tem mais de dez anos de experiência na docência e, na EFA Soinho, tem experiência entre um e cinco anos. Trabalha na escola em regime de 40 horas semanais. Foi atuar na instituição após a aprovação em um teste seletivo da SEDUC-PI.

➤ Traços biográficos de Emancipação

Emancipação foi a primeira pessoa com quem tivemos contato na escola, a qual afirmou que a instituição estava aberta à realização da pesquisa. Possui Licenciatura em Letras Português pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI), está cursando especialização em Educação de Jovens e Adultos destacando a educação dos jovens privados de liberdade. Também está cursando a Formação Pedagógica Inicial para Monitores da PA pela Associação de Escolas Famílias Agrícolas do Piauí (AEFAPI).

Atua na EFA Soinho com a disciplina de Língua Portuguesa e também na administração, como coordenador pedagógico. Foi trabalhar a convite da equipe da FUNACI, pois atuava em outro órgão da mesma instituição. Desenvolve suas atividades em regime de 40 horas semanais e tem entre um e cinco anos de experiência na docência e na EFA.

➤ Traços biográficos de Liberdade

Liberdade fez Bacharelado em Engenharia Agrônoma pela UFPI, está cursando Pedagogia em uma instituição privada e possui especialização em Geoprocessamento: Fundamentos e Aplicações pelo IFPI. Também está cursando a Formação Pedagógica Inicial para Monitores da PA pela Associação de Escolas Famílias Agrícolas do Piauí (AEFAPI).

Atua nas disciplinas de Fruticultura, de Topografia, de Irrigação e Drenagem e de Agroindústria. Trabalha em regime de 40h horas semanais, tem mais de dez anos de experiência profissional na educação nas comunidades rurais, realizando palestras e cursos, e, na EFA Soinho, tem entre um e cinco anos de atuação. Foi trabalhar na escola após aprovação em um teste seletivo da SEDUC-PI.

➤ Traços biográficos de Igualdade

Igualdade atua na administração com função na coordenação pedagógica da EFA. Fez Bacharelado em Engenharia Agrônoma e possui Mestrado em Solos e Nutrição de Plantas, ambos as formações pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Como docente, atua nas disciplinas de Piscicultura, de Ovinocultura, de Apicultura e de Bovinocultura. Na

coordenação, responde pelo funcionamento de toda a Escola, trabalhando em regime de 40 horas semanais.

Sua experiência profissional está entre um e cinco anos e é somente na EFA Soinho. Igualdade, para iniciar suas atividades na escola, fez uma breve formação sobre a PA, não fez a Formação Pedagógica Inicial para Monitores em PA pela Associação de Escolas Famílias Agrícolas do Piauí (AEFAPI). Foi trabalhar na instituição por meio de um teste seletivo da SEDUC-PI para atuar como docente e, como coordenadora, por indicação da equipe da FUNACI.

➤ Traços biográficos de Justiça

Justiça fez Bacharelado em Engenharia Agrônômica pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), especialista em Gestão do Meio Ambiente pela Universidade Norte do Paraná (UNOPAR), possui experiência em EFAs e na docência há mais de dez anos e atuou, também, como coordenador da Escola. Ficou um período afastado e neste ano em 2016 está retornando como professor (monitor) após ser aprovado em teste seletivo da SEDUC-PI.

Atua nas disciplinas de Fruticultura, de Olericultura, de Deontologia e de Projeto Profissional do Jovem orientando os alunos na elaboração e na implantação de tal Projeto, requisito obrigatório para a conclusão do curso. Trabalha em regime de 40 horas semanais. Não fez a Formação Pedagógica Inicial para Monitores em PA na Associação de Escolas Famílias Agrícolas do Piauí (AEFAPI).

➤ Traços biográficos de Dignidade

Dignidade cursou Bacharelado em Engenharia Agrônômica e possui mestrado na mesma área, ambas as formações pela UFPI. Está cursando a Formação Pedagógica Inicial para Monitores em PA pela Associação de Escolas Famílias Agrícolas do Piauí (AEFAPI) e, também, a Licenciatura em Educação do Campo pela Universidade Federal do Piauí (UFPI).

Sua experiência profissional é entre um e cinco anos e é somente na EFA Soinho. Exerce suas práticas com regime de 40 horas semanais, atuando nas disciplinas técnicas do curso. Foi trabalhar na Escola por meio da aprovação em um teste seletivo da SEDUC-PI.

2.6 Perspectivas teóricas e metodológicas para a análise dos dados

A partir dos objetivos propostos em torno do problema de pesquisa, da tese e do objeto de estudo, buscamos as diretrizes teóricas e metodológicas para fazer a análise dos dados.

Optamos por fazer uma análise descritiva, interpretativa e crítica do conteúdo emitido pelos partícipes em suas várias relações com o objeto de estudo. Buscamos alicerce teórico e metodológico em Franco (2007), em Bardin (1979), em Mainardes e Marcondes (2011), dentre outros. O investigador de um caso do tipo etnográfico, ao fazer análise de uma situação de comunicação, descobre, além do que é visível aos sentidos, outros significados, de natureza diversa, que estão no contexto daquele ato comunicativo.

A interação entre pesquisador e pesquisado é relevante para alcançarmos os objetivos propostos. Aos partícipes, foi oportunizado que narrassem sobre seu percurso formativo, trazendo suas experiências, suas memórias, suas percepções sobre a sua formação como professor em escolas do campo. Trabalhamos com a análise de conteúdo como “[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos, objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (BARDIN, 1979, p. 38).

A partir da base teórica epistemológica desta pesquisa, sob os alicerces da Teoria Crítica, buscamos, por meio da análise dos dados, apresentar subsídios que possibilitem pensar sobre a hegemonia que orienta o modelo de formação de professores do campo e vislumbrar o rompimento com os padrões de universalidade dessa formação. Em uma pesquisa na perspectiva da etnografia com o estudo de caso do tipo etnográfico, para as análises de conteúdo, buscamos, também, apoio em Mainardes e Marcondes (2011), que discutem a etnografia crítica, pontuando que ela possui potencial significativo que fortalece a pesquisa em educação.

Tendo como foco, a formação de professores da Educação do Campo, a etnografia crítica destaca a necessidade de se estabelecer relações entre o sistema social mais amplo e a problematização de questões relacionadas à reprodução social e às desigualdades no âmbito educacional. Nessa perspectiva, a contar de uma descrição e de uma análise para evidenciar as relações de poder presentes nas propostas de formação desses profissionais, procuramos compreender seus diversos prismas.

Na pesquisa, seguimos as etapas propostas por Franco (2007) e por Bardin (1979), desde a pré-análise ao tratamento dos resultados. De posse dos dados, na pré-análise, fizemos uma leitura atenta e estabelecemos contato com os documentos. Aos poucos, fomos selecionando dados que abarcassem as categorias teóricas que envolvem o objeto de estudo, perspectivando a construção de um plano de análise, seguindo alguns critérios: a exaustividade, a homogeneização, a exclusividade, a objetividade e a adequação ou pertinência. Depois de cada instrumento ser desenvolvido, íamos fazendo a técnica de análise dos dados, iniciando com a pré-análise, formulando as hipóteses, elaborando os possíveis

temas centrais, os eixos e os indicadores, fazendo os recortes, para posterior inferência e interpretação em uma perspectiva crítica.

Nessa construção do plano, seguimos as orientações conforme propõem os teóricos que embasam as análises. Foram exigidas leituras e releituras criteriosas dos dados. Inicialmente, fizemos a pré-análise, buscando conhecer os dados e os possíveis conteúdos que os partícipes emitiram. Em seguida, selecionamos os relatos que tratavam das seguintes categorias teóricas: formação de professores, prática pedagógica, e saberes. E fomos, então, agregando esses dados que se aproximavam em conteúdos, considerando a sua frequência. Assim, emergiram aqueles aspectos comuns que possibilitaram classificar e agregar os dados para posterior tratamento dos resultados para a análise.

Em seguida, na exploração do material, organizamos um quadro e recortamos os dados, de forma a dividi-los tomando por fundamento essas categorias, buscando encontrar as categorias empíricas que emergiram por meio de expressões ou palavras significativas, de frases, de parágrafos, ou seja, das unidades de contexto que imprimiram significados às unidades de análise (FRANCO, 2007) e revelaram os conteúdos que culminaram nessa categorização. Mediante esses conteúdos, emergiram os temas centrais. E, com base nesses temas, constatamos a frequência de conteúdos que se aproximavam, mas que, também, diferenciavam-se em alguns enfoques, o que possibilitou organizar os eixos, nos quais, em cada um deles, buscamos as especificidades que emergiram em outros temas menores o que resultou em indicadores.

A partir dos dados construídos por meio dos instrumentos, seguindo essas etapas, sistematizamos um plano de análise, que traz dois temas centrais, com seus respectivos eixos e indicadores que abordam o percurso formativo do professor da Educação do Campo, envolvendo a prática e os saberes, e que foi analisado a contar das revelações dos dados da pesquisa nos capítulos que tratam das respectivas temáticas. O quadro que segue se constitui no plano de análise, conforme os objetivos da pesquisa e o problema proposto.

Quadro 2 – Plano de análise

TEMAS CENTRAIS	EIXOS	INDICADORES
I – Percurso formativo de professores do campo: as revelações da pesquisa	Formação do professor: das perspectivas conceituais e as especificidades do campo	- A formação inicial e os desafios na prática pedagógica de professores do campo - A formação contínua e as aprendizagens para a prática na escola do campo
	Princípios norteadores para a formação de professores da Educação do Campo	- Perspectivas de uma formação diferenciada para professores do campo - A formação a partir do espaço da prática pedagógica em escolas do campo - Professor e monitor do campo: como se constitui essa identidade na formação
II – Da produção dos saberes à valorização na prática pedagógica	Saberes camponeses: da relação entre o cotidiano da prática pedagógica às especificidades do campo	- Produção dos saberes camponeses no cotidiano da prática pedagógica - Saberes camponeses: valorização como elemento norteador da prática pedagógica - Saberes necessários que os professores do campo produzam em suas especificidades
	Do conhecimento empírico ao conhecimento científico: possibilidades de produção de saberes na prática pedagógica	- Plano de estudo: ferramenta articuladora da cultura camponesa na relação entre teoria e prática - Prática pedagógica contextualizada: da realidade escolar à realidade do campo - Especificidades da EFA: da relação entre conteúdo disciplinar e formação integral do aluno

Fonte: Dados construídos com base nos dispositivos empíricos da pesquisa

O plano de análise apresenta as categorias analíticas, fazendo a relação com as teorias que embasam este estudo. Em virtude da metodologia, optamos por fazer as análises paralelamente às proposições teóricas, visto que íamos produzindo os dados ao mesmo tempo em que a pesquisa bibliográfica. Ao iniciar a investigação empírica, íamos, também, fazendo as análises, buscando compreender o objeto de estudo e responder o problema de pesquisa.

No decorrer de nossa permanência na Escola, com as observações participantes registradas no diário de campo, com a escrita e o recebimento dos memoriais e com a realização e a transcrição das entrevistas, realizamos inferências e interpretações ao fazer a análise do conteúdo emitido, tendo como ponto de partida “[...] a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada. Necessariamente, ela expressa um significado e um sentido” (FRANCO, 2007, p. 19).

Na pesquisa, relacionamos os dados construídos com o contexto a partir do qual eles foram vivenciados. Partimos do pressuposto de que toda análise de mensagem expressa de

diversas formas não pode ficar alheia ao contexto em que se desenvolvem. As mensagens emitidas em falas, em práticas, em discursos, sendo mensagens verbais ou não verbais, constituíram-se em conteúdos para análise.

Por isso, nesta pesquisa sobre a formação de professores da Educação do Campo, contextualizamos essa modalidade de ensino, o modo como teve a sua origem e a sua concepção, bem como a vinculação dos movimentos sociais. Tratar de Educação do Campo é também falar na luta dos movimentos sociais que resistem ao modelo de educação imposto por uma classe e afirmam sua identidade como conhecimento.

O próximo capítulo traz a contextualização da Educação do Campo, bem como as análises com base nos dados construídos da observação participante, evidenciando os elementos que deram origem às discussões para a concepção dessa perspectiva de ensino, trazendo a sua relação com os movimentos sociais e as contribuições deles, tendo em vista que, por meio de suas lutas, esses grupos reivindicam desde uma base legal às políticas públicas que possibilitem a efetivação da educação como direito de todos.

Sempre é tempo de aprender
Zé Pinto

Quem é que tem interesse em participar,
Quem é que se prontifica para ensinar,
Tá lançado o desafio,
Num refrão vamos cantar.

Sempre é tempo de aprender
Sempre é tempo de aprender
Sempre é tempo de aprender
Sempre é tempo de aprender

Quando criança nos negaram este saber.
Depois de grande vamos por os pés no chão.
A quem já sabe o dever e repartir,
Todos na luta pela alfabetização.

Jovens e adultos papel e lápis na mão,
Unificando educação e produção.
Num gesto lindo de aprender e ensinar,
Se educando com palavra e com ação.

Na nossa conta um mais um tem que crescer,
A liberdade vai além do ABC.
Um conteúdo dentre da realidade,
Vai despertando o interesse de saber

Pinto (2006)

**3 CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO DO CAMPO: DAS LUTAS DOS
MOVIMENTOS SOCIAIS AO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS**



3 CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO DO CAMPO: DAS LUTAS DOS MOVIMENTOS SOCIAIS AO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

O campo é lugar de vida, onde as pessoas podem morar, trabalhar, estudar com dignidade de quem tem o seu lugar, a identidade cultural. O campo não é só o lugar da produção agropecuária e industrial, do latifúndio e da grilagem de terras. O campo é espaço e território dos camponeses e dos quilombolas. É no campo que estão as florestas, onde vivem as diversas nações indígenas. Por tudo isso, o campo é lugar de vida e sobretudo de educação.

(FERNANDES, 2009, p. 137)

A educação formal foi pensada com base em modelos hegemônicos, priorizando um conhecimento tido como universal, desconsiderando o local, as vivências cotidianas – contrária à necessidade de colocar “o conteúdo dentro da realidade”, como defende Pinto (2006)², criada para atender aos anseios de uma pequena parcela da população, que tem o controle do poder, do saber e da cultura nas relações sociais, visto que esteve a serviço de um grupo que mantém relações de poder e de saber, sendo espaço de poucos e de privilegiados, quando constatamos os altos índices de analfabetismo.

Com relação à educação proposta aos camponeses, prevalecem os ideais da ordem dominante, importados do modelo de educação urbana, a serviço da produção da mão de obra para atender ao mercado de trabalho, aos latifundiários, em que o campo não é visto como lugar de vida e de educação como direito, mas como espaço de impossibilidades de crescimento intelectual e profissional. Nela, os saberes dos camponeses são invalidados, ocultados pelo saber da ciência, sem haver diálogo entre conhecimento científico e popular.

A compreensão de campo na Educação de Campo faz toda a diferença quando dissertamos sobre a educação protagonizada pelos camponeses. Nessa, o campo se constitui como espaço de vida, de possibilidades, de produção de história, de cultura, de educação e de construção de identidades, valores e princípios. A concepção de campo da qual partimos tem base nas ideias de Fernandes (2009), conforme a epígrafe.

² Artista popular, militante dos Movimentos Sociais do Campo, autor da letra da música "Sempre é tempo de aprender" que compõe o CD Cantares da Educação do Campo, organizado por Gilvan Sousa dos Santos.

É essa a concepção de campo na Educação do Campo que vem sendo construída pelos movimentos sociais, que a usa para fazer suas reivindicações. Esses movimentos, a contar de ações constituídas em lutas, travam resistências a um modelo de educação que não se articula, não se vincula aos modos de produção de vidas dos camponeses.

Trazemos, na epígrafe deste capítulo, para reflexão a letra da música de Zé Pinto (2006), na qual afirma que sempre é tempo de aprender e de ensinar, evidenciando a importância da unificação de educação e produção, de trabalhar os conteúdos dentro da realidade, de desenvolver um ensino pautado no cotidiano dos camponeses para despertar o interesse em saber, em construir conhecimento. Um saber que foi negado às crianças camponesas por meio de um modelo de educação importado da cidade, desvinculado das suas necessidades, dos seus modos de vida, e que tem gerado lutas de afirmação e de resistência em defesa de outro modelo de educação, no qual os movimentos sociais são protagonistas.

Neste capítulo, apresentamos as contribuições dos movimentos sociais para a efetivação da Educação do Campo, fazendo uma análise das bases teóricas que fundamentam essas discussões. Buscamos alicerce teórico em Arroyo (2009, 2012b), Caldart (2009), Fernandes (2009), Gohn (2012), Molina (2008), Santos (2007, 2010), dentre outros. Em seguida, dissertamos sobre as bases legais como conquistas por meio das ações desenvolvidas pelos movimentos sociais, que se refletem em políticas públicas como mecanismo de viabilização na prática para a garantia do direito à educação aos camponeses, conforme a base legal, Brasil (1988, 1996, 2002, 2010, 2015).

3.1 Relação entre a Educação do Campo e os movimentos sociais

A educação foi mantida inicialmente por instituições – como a família e a igreja –, em seguida pelo Estado, transmitindo os valores que regem uma sociedade em certo tempo, em um dado momento histórico, possui objetivos que variam em cada contexto, de acordo com a cultura e com os ideais de ser humano que se pretende formar. É influenciada e orientada pela cultura dominante e pela economia vigente, e ambas revelam as diversas formas de controle do poder que interferem diretamente nas práticas de ensino e no processo educativo.

Trata-se de um modelo de educação que não permite pensar sobre o mundo, fazer críticas, é um padrão que leva o ser humano à passividade sem questionar. Mas, afinal, pensar para quê? A educação tem se constituído em espaços de exclusão, quando colocado um padrão de escola única, exclusão daqueles que são considerados pela elite sem saber, sem cultura, fundamentada em espaço de propagação da opressão, da injustiça e da desigualdade, pois submete o ser humano a modelos educacionais preestabelecidos e que não tem relação

com a vida e com as experiências humanas. Educar tem a finalidade de preparar o ser humano conforme o modelo de sociedade, para assumir a cidadania e ter uma função no campo da produção.

Nas relações sociais em que as classes dominantes buscam manter o poder, surgem as resistências, as lutas de afirmação, os conflitos, a disputa de poder e de saber. O oprimido exige libertar-se do poder do opressor, o excluído quer ser incluído nas decisões políticas da sociedade e exigem vez e voz, resistem e se afirmam como pessoas de cultura, de conhecimento e de saber, mas, acima de tudo, como sujeitos de direito.

Mediante essas tensões, a sociedade começa a se organizar em movimentos sociais, que travam lutas em busca da garantia de seus direitos. Um deles é a educação para todos como uma das vias que possibilita a mudança e a formação do ser humano de modo geral. Mediante essas lutas da sociedade organizada, a educação é garantida constitucionalmente como um direito, estando sob a responsabilidade do Estado sua efetivação (BRASIL, 1988).

A Educação do Campo tem origem no contexto da luta dos movimentos sociais, por meio de tensões, conflitos, na busca de pensar e articular conforme os ideais dos povos do campo, postulando a criação de uma nova concepção de campo e de educação para a população camponesa. Os movimentos sociais lutam/buscam uma educação emancipadora pautada na garantia dos direitos, com igualdade de oportunidades a todos, e que considere os valores socioculturais e os princípios que os identificam, tendo o campo como espaço de vida, de produção, de desenvolvimento social e cultural.

De acordo com Fernandes (2009), o campo é parte do mundo e não pode ser visto como aquilo que sobra das cidades, é lugar de vida, de educação e de formação humana, onde se mora, se trabalha, se estuda, lugar que tem a identidade cultural particular, lugar onde as pessoas vivem e produzem existência por meio das diversas relações com seus pares e com o ambiente. Lugar que se faz necessário uma educação que possibilite conhecer os saberes produzidos universalmente sem desconsiderar os saberes produzidos por meio da cultura local.

Por isso, mais do que um perímetro não urbano, esse espaço se constitui em “[...] um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social com as realizações da sociedade humana” (BRASIL, 2002, p. 5). É no campo que habita e vive uma diversidade de pessoas, tirando o seu sustento, produzindo sua existência social, suas singularidades, seus valores, seus princípios, que se constituem em cultura, e que buscam uma educação pautada nesses aspectos.

É nesse espaço de possibilidades e de múltiplas formas de produção de existência que vive uma diversidade de homens e mulheres: indígenas, pescadores, camponeses, quilombolas e tantos outros que fazem do campo um espaço rico em produção de vida e que faz das pessoas que o habitam sujeitos de direitos (BRASIL, 2002, 2010).

A Educação do Campo é constituída, sendo postulada mediante essa compreensão de campo e, atualmente, na luta dos movimentos sociais, tendo como pauta a garantia do direito à educação como política pública, não somente nas condições de acesso e de permanência, mas pautada na diversidade sociocultural do povo do campo; aspectos que implicam no processo de formação dos professores e suas práticas em sala de aula. “O campo em nosso país está em movimento. Há tensões, lutas sociais, organizações e movimentos de trabalhadores e trabalhadoras da terra que estão mudando o jeito da sociedade olhar para o campo e seus sujeitos.” (CALDART, 2009, p. 89).

No Brasil, a Educação do Campo surgiu em meio a tensões, por se tratar de um país colonizado por europeus, que impuseram um padrão de educação, validando uma cultura, um conhecimento como universal; em contrapartida, ocultando, negando, invalidando um saber da cultura popular resultante de suas práticas de produção da sua existência, provocando um “[...] epistemicídio” (SANTOS, 2007, 2010), que exclui as outras formas de conhecimento, provocando a sua morte, a do saber, a do pensar e a da cultura. Esse modelo de educação, cujas práticas educativas não se articulavam com a vida dos camponeses, impunham um conhecimento universal, visando apenas a mão de obra para o latifúndio.

A Educação do Campo surgiu também com o objetivo de denunciar a exclusão, romper com os modelos impostos que fazem separação entre a educação para a elite e para as classes populares, que estabelecem uma educação com objetivo de formar os detentores do saber, os filhos dos latifundiários, os condutores do país, e a outra com a finalidade de formar os filhos dos operários, aos desvalidos da sorte, os menos afortunados que precisam trabalhar precocemente para sustentar o país (HENRIQUES *et al.*, 2007).

Assim, os grupos sociais de diversos segmentos da sociedade, de resistência a esse modelo de ensino se organizaram em movimentos de educação popular: representantes de entidades religiosas; partidos de esquerda, como oposição política às classes dominantes; e entidades que almejavam a transformação da estrutura da sociedade, que postulavam a educação como um dos instrumentos que proporcionaria conscientização política e social. A luta desses grupos sociais faz parte de iniciativas contra a concentração de terras, contra o latifúndio do poder e do saber (ARROYO, 2012c), mas, principalmente, na luta pela educação

como direito de todos que possibilita apreender conhecimento universal sem desconsiderar o conhecimento local.

É importante compreendermos que os movimentos sociais têm papel relevante na luta pela garantia dos direitos de uma classe ou categoria, constituindo-se em ações coletivas. O objetivo da luta dos grupos organizados é mudar uma situação em prol de benefícios coletivos constituídos legalmente em direitos nos mais diversos âmbitos, como saúde, trabalho, educação, moradia dentre outros.

São ações de caráter político, econômico, social e cultural que viabilizam formas distintas de as pessoas buscarem meios de se organizar legalmente e de expressar suas necessidades na luta pela garantia dos direitos civis. Os movimentos sociais objetivam, em suas ações, pressionar os entes federativos a elaborar políticas públicas para as classes excluídas e marginalizadas pela ausência de condições de vida digna, de direitos humanos que envolvem a vida, de liberdade, de trabalho e de propriedade (posse de terra). Esses movimentos podem ser locais, regionais, nacionais e internacionais, e se manifestam utilizando várias estratégias de mobilização pública.

Para Gohn (2012), os movimentos sociais possuem identidade, têmpositor, se articulam e fundamentam em um projeto de vida e de sociedade. Segundo a autora, em suas ações concretas, adotam diferentes estratégias, fazem denúncias por meio de mobilizações, marchas, concentrações, passeatas, encontros, etc.; realizam pressões diretas e indiretas sobre os entes federativos. Ou seja, denunciam o esquecimento e o descaso por parte dos poderes públicos.

Os movimentos sociais possuem estreita relação com a educação, visto que essa, no decorrer da história no Brasil foi pensada e efetivada para e pelas elites, para a classe burguesa, seguindo um modelo universal, sem considerar a diversidade sociocultural, os saberes produzidos pelas comunidades/grupos locais, atendo a uma pequena parcela da população.

[...] a relação movimento social e educação existe a partir das ações práticas de movimentos e grupos sociais. Ocorre de duas formas: na interação dos movimentos em contato com instituições educacionais, e no interior do próprio movimento social, dado o caráter educativo de suas ações. (GOHN, 2012, p. 334).

Ao nos referirmos aos movimentos sociais do campo e sua relação com a educação, vemos que uma das principais reivindicações é pela educação como direito de todos, colocando o campo como espaço de produção de vidas. Sobre isso, assim discorre Arroyo

(2009, p. 68): “[...] existe um movimento social do campo. Parece-me que, hoje, a imprensa, as elites, a sociedade, todos reconhecem que o campo não está parado, o campo está vivo, há mais vida na terra do que no asfalto da cidade”.

Por que são importados da cidade os modelos de educação? Por que a educação ofertada aos camponeses é uma extensão da educação urbana? A resposta a esses e tantos outros questionamentos tem origem nas relações de poder, em que as classes dominantes têm o controle da cultura, da economia e das teorias que orientam e postulam o ideal de educação.

Nessas relações de poder, em que têm origem as resistências e as afirmações, há um movimento que, segundo Arroyo (2009), é pedagógico, e traz as marcas de sua cultura, de seus valores, de seus princípios e da sua identidade. Reivindica junto aos poderes públicos os direitos do povo camponês, que, no decorrer da história da educação no Brasil foram usurpados, negados, ocultados, esquecidos, como os direitos à educação e à terra.

De acordo com Gohn (2012), nas décadas de 1970 e 1980, a relação entre educação e movimentos sociais se acentuou por meio do trabalho de educação popular, passando a pautar uma nova agenda de demandas, em especial no âmbito educativo, pressionando de forma organizada para a conquista de vários direitos sociais que foram inscritos em leis. Para Molina (2008), o contexto da década de 1980 e o início de 1990, mediante as intensas discussões, foram marcados por alguns acontecimentos que impulsionaram e marcaram a elaboração de uma legislação que garantisse o atendimento de todas as populações em seu direito à educação, e, dentre eles, podemos mencionar: a criação do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), a reestruturação do estado brasileiro para estado democrático de direito e a aprovação da Constituição Federal (BRASIL, 1988).

Os movimentos sociais, nas lutas, de forma organizada, contribuem para a garantia do direito à educação, como universal, público e subjetivo, conforme a Constituição Federal (BRASIL, 1988), em seu art. 205, que trata a educação como direito de todos e dever do Estado e da Família que visa o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Na sequência, o art. 206 estabelece o princípio da igualdade das condições de acesso e de permanência na educação (BRASIL, 1988). O que se busca é uma educação que proporcione condições de igualdade a todos, independentemente da cor, da raça, da situação econômica e da cultura. Enfoques que implicam em um redirecionamento de todas as práticas de educação.

Na forma da Lei, a educação envolve várias dimensões do desenvolvimento da pessoa, desde o seu preparo para uma consciência crítica, quando ressalta o exercício da cidadania, às condições de vida digna e à qualificação para o trabalho. Essa será promovida em colaboração

com toda a sociedade, e se constitui em uma das vias que possibilita maiores condições de participação dos camponeses nas decisões políticas em prol da garantia dos direitos humanos.

Os movimentos sociais lutam para a efetivação de uma educação que não exclua, não negue a identidade, a cultura, as experiências e o outro; uma educação que faça das diferenças espaços de socialização, de integração, de respeito mútuo; que não fortaleça as forças dominantes, os latifúndios do poder e do saber, mas que seja alicerçada na convivência pacífica, harmoniosa, no respeito e na valorização dessas diferenças.

Na ausência de políticas públicas, os movimentos sociais assumem o compromisso com a educação, uma vez que o Estado não cumpre com o seu dever. O projeto das EFAs não foi uma iniciativa do poder público, mas de instituições filantrópicas, evidenciando a ausência do poder público com a educação dos camponeses. Esse modelo de educação, criado para atender às necessidades da população camponesa, vê o campo e suas potencialidades como espaço de vida, de cultura e de saberes; busca, por meio do ensino, articular a formação técnica profissional à formação humana em todos os seus sentidos.

Tais iniciativas revelam o vazio deixado pelo Estado, a ausência de políticas voltadas aos camponeses, mas evidenciam, também, as diversas formas, por meio de suas organizações, de reagir aos processos de exclusão, de forçar políticas públicas que garantam o acesso à educação. A PA é uma dessas alternativas criadas com o intuito de constituir uma identidade própria das escolas do campo (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2009). Ideal que permeia toda a concepção de Educação do Campo e que perpassa, obrigatoriamente, pela formação de professores da Educação do Campo.

Os movimentos sociais do campo colocam em pauta as discussões sobre a justicialidade do direito em relação à educação da população camponesa. Essa conforme Molina (2008) refere-se à possibilidade de demandar em juízo, de cobrar do Poder Judiciário a efetiva garantia de um direito público e subjetivo. Ter direito a ter direitos e fazer valer na forma da lei esses direitos.

Os movimentos sociais do campo, na luta por educação, conquistaram um conjunto importante de instrumentos legais que reconhecem e legitimam as condições necessárias para que a universalidade do direito se exerça, respeitando as especificidades dos camponeses. Desde a aprovação da Constituição Federal (BRASIL, 1988), outras leis têm sido elaboradas e aprovadas para garantir a efetivação desse direito. Em resumo, podemos mencionar: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9.394 (BRASIL, 1996), com um artigo que trata da Educação Rural; a criação e a aprovação das Diretrizes Operacionais – Resolução

CNE/CEB n. 1 (BRASIL, 2002); o Parecer n. 1 (BRASIL, 2006), que reconhece os Dias Letivos da Alternância.

Também podemos mencionar a Resolução n. 2 (BRASIL, 2008), que estabelece Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento à Educação Básica do Campo; o Decreto n. 7.352 (BRASIL, 2010), que dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), que contém o reconhecimento jurídico tanto da universalidade do direito quanto da obrigatoriedade do Estado, que institui a Educação do Campo como política.

Com fundamento nessas leis, foram constituídos conselhos, criadas secretarias e programas de Governo que visam universalizar a Educação do Campo, considerando a diversidade sociocultural do Brasil. A contar dessas lutas dos movimentos sociais, bem como do movimento por uma educação Básica do Campo, podemos citar, ainda, como conquistas: a realização de duas conferências nacionais “Por uma Educação do Campo [...]”, em 1998 e em 2004; a realização do I e do II Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), em 1997 e em 2015; o Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo – 2003; a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), em 2004; a criação do Fórum Nacional de Educação de Campo (FONEC), em 2010, dentre outros.

A Educação do Campo, segundo Fernandes e Molina (2004), é um espaço em construção de conhecimento e visa à formação do ser humano como um todo, criando condições de vida sustentável, com acesso ao saber globalizado, mundial sem desconsiderar a cultura, o cotidiano dos povos camponeses, seus saberes, seus princípios e sem negar a diversidade sociocultural que identifica cada povo/grupo/comunidade.

É necessário educar na perspectiva do global do conhecimento produzido socialmente, mas sem perder de vista o local, a identidade de cada pessoa, de cada grupo e de cada comunidade. Essa é a bandeira levantada pelos movimentos sociais do campo. A luta pela Educação do Campo, como direito, articula-se à luta pela terra, sendo pautada no âmbito da luta de classes, travadas entre os interesses do estado e os interesses dos movimentos sociais.

A relação entre educação e movimentos sociais, segundo Gohn (2012), foi construída com base na atuação de novos atores, os quais realizam diagnóstico sobre a realidade social, construindo propostas e atuando em redes que constroem ações coletivas, agem e lutam pela inclusão, evidenciando a cidadania como elo entre ambos na efetivação dos direitos.

Os movimentos sociais na luta pelos direitos, segundo Arroyo (1999), são educativos em seu modo de se expressar, por meio de gestos e de mobilizações, realizando ações fundamentadas nas causas sociais, de processos participativos e mobilizadores. Arroyo (2009, p. 68) disserta sobre a existência de um movimento social do campo que “[...] parece ser o ponto fundamental: termos consciência de que hoje onde há mais vida no sentido de movimento social, onde há mais inquietação é no campo”.

Conforme o autor, o movimento social coloca o direito no terreno dos valores da vida e da formação humana ao articular educação com saúde, com justiça e com cidadania, que representa a construção de uma nova consciência do direito à terra, ao trabalho, à igualdade, ao conhecimento e à cultura. Nesses movimentos, os camponeses se afirmam e se reconhecem como sujeitos de direitos, fortalecendo a sua identidade.

A luta pela Educação do Campo, fomentada pelos movimentos sociais, constituiu-se na Articulação Nacional do Movimento por Uma Educação Básica do Campo, composto por vários segmentos da sociedade, dentre eles, a Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para a educação e Cultura (UNESCO) e a Universidade de Brasília (UnB).

A partir desse movimento, nasceu a concepção de Educação do Campo que está sendo construída, tendo como um marco formal, a realização, em 1998, na cidade de Luziânia – Goiás, da primeira Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo. Esse evento, segundo Arroyo, Caldart e Molina (2009, p. 16, grifo das autoras) “[...] foi uma espécie de ‘batismo coletivo’ da luta dos movimentos sociais e das educadoras e educadores do campo pelo direito à educação”.

Assim, foram se firmando os movimentos sociais do campo, articulados a um movimento nacional na luta pela garantia dos direitos sociais e as políticas públicas, dos quais podemos citar: Movimentos de Mulheres Camponesas (MMC), Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), dentre outros, que

[...] carregam bandeira de luta popular pela escola pública como direito social e humano e dever do estado. Nas últimas décadas os movimentos sociais vêm pressionando o Estado e os diversos entes administrativos a assumir sua responsabilidade no dever de garantir escolas, profissionais, recursos e políticas educativas capazes de configurar a especificidade da educação do campo. No vazio e na ausência dos governos os próprios movimentos tentam ocupar esses espaços, mas cada vez mais cresce a

consciência do direito e a luta pela Educação do Campo como política pública. (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2009, p. 14).

Partindo desse pressuposto, a Educação do Campo é apreendida como uma educação que precisa ser específica, diferenciada e alternativa, que possibilite criar condições para um processo de formação do ser humano em seus diversos prismas. Para tanto, é preciso construir coletivamente as políticas públicas para a Educação do Campo que os possibilitem intervir em suas realidades, ter condições de escolher as melhores opções de vida, de decidir sobre seu próprio destino. Uma educação que é

[...] incompatível com o modelo de agricultura capitalista que combina hoje no Brasil latifúndio e agronegócio [...]. A Educação do Campo tem vínculo de origem com as lutas sociais camponesas. [...] defende a superação da antinomia rural e urbana e da visão predominante de que o moderno e mais avançado é sempre o urbano [...] e [...] participa do debate sobre desenvolvimento, assumindo uma visão de totalidade, em contraposição à visão setorial e excludente que ainda predomina em nosso país; e reforçando a ideia de que é necessário e possível fazer do campo uma opção de vida, vida digna. (CALDART, 2004, p.15-16).

Dessa forma, a Educação do Campo tem vínculo com os movimentos sociais do campo, na busca dessa relação dicotômica entre o campo e o urbano, em que este, o urbano predomina sobre aquele, o campo. Para Caldart (2009) esses movimentos constroem uma proposta de educação que objetiva transformar o homem do campo, experimentando os seus próprios anseios e convicções, buscando garantir o direito a dois bens essenciais ao cidadão: terra e educação.

Segundo Rocha (2010), os movimentos sociais, a exemplo do MST, juntamente com o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), por meio do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), criado em 1998, tem buscado políticas públicas de educação dirigidas a trabalhadores e trabalhadoras das áreas de reforma agrária, por meio de parcerias com as universidades, no intuito de ofertar cursos de formação em níveis Médio e Superior para atender à população do campo em suas singularidades.

A Escola Ativa, um exemplo de proposta educativa voltada para os camponeses, tem estratégia metodológica para as classes multisseriadas localizadas no campo que busca melhorar a qualidade do ensino; Saberes da Terra – Programa Nacional de Educação de Jovens e Adultos Integrado à Qualificação Social e Profissional para Agricultores; Programa de Apoio à Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO); Licenciatura em Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), que desenvolve formação de educadores para atuar na Educação Básica do Campo, dentre outros;

são importantes passos por meio de políticas públicas para a garantia do direito à educação dos povos do campo, todos se efetivando desde os anos 2000.

Ao discutirmos a formação de professores da Educação do Campo, citamos o PRONACAMPO, que apresenta quatro eixos: Gestão e Práticas Pedagógicas; Formação Inicial e Continuada de Professores; Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional, Infraestrutura Física e Tecnológica. Em relação à Formação Inicial de professores, objetiva assegurar condições de acesso aos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, ofertados nas Instituições de Educação Superior, como também na Formação Continuada. Os cursos em nível superior, efetivando-se desde 2013, apresentam três perfis que decorrem da concepção de Educação do Campo; a saber:

Preparar para a habilitação da docência por área de conhecimento; preparar para a gestão de processos educativos escolares e preparar também para a gestão de processos educativos comunitários. Estas três formações estão inter-relacionadas e decorrem da própria concepção de educação do campo que conduz esta graduação. (MOLINA; SÁ, 2010, p. 375).

As propostas de formação de educadores do campo seguem políticas que visam atender às demandas da realidade sociocultural, política e econômica do campo, sendo construídos com base nas reivindicações dos movimentos sociais, pautada no direito à educação articulada à luta pela terra. O MST tem destaque nessa luta pela educação, que se “[...] estende da Educação Infantil à Universidade, passando pelo desafio fundamental de Alfabetização dos Jovens e Adultos de acampamentos e assentamentos” (CALDART, 2009, p. 92).

O citado Movimento tem referência ao buscar romper com uma educação com modelos de ensino fechados, descontextualizados. Tem posto o campo em movimento de afirmação e de resistência, vislumbrando uma Educação do Campo pautada na construção coletiva e democrática, considerando os camponeses como protagonistas e as especificidades de cada local. Segundo Caldart (2009), o MST acabou fazendo uma verdadeira ocupação da escola, após conseguir mobilizar as famílias dos sem-terra na luta pelo direito à educação articulada à vida delas e postulando a diferença no presente e no futuro daqueles cidadãos.

O Movimento tem produzido uma proposta pedagógica específica e busca formar professores com teorias e metodologias que subsidiem suas práticas na Educação do Campo. Para Kolling, Vargas e Caldart (2012), uma característica do trabalho do MST é impulsionar a luta por escolas públicas dentro das áreas de assentamentos e acampamentos. A luta pela

posse da terra também permeia a luta pela educação como direito e a preocupação com a formação das futuras gerações. Por isso,

A luta pela educação de qualidade não se traduz somente em criar e fazer funcionar escolas e formar pessoas em cursos de nível médio e superior. A perspectiva é construir uma organização pedagógica curricular, administrativa e financeira com o efetivo protagonismo dos sujeitos, articulado a um projeto de classe que tem nas lutas do campo, a maior referência. A escola do campo demandada por estes coletivos vai além da escola das primeiras letras, da escola da palavra, da escola dos livros didáticos. (ROCHA, 2010, p. 367).

A escola tem função política e deve ultrapassar os manuais didáticos de ensino, envolver a participação efetiva dos sujeitos como protagonistas e precisa ser articulada a um coletivo de princípios culturais, econômicos e sociais e históricos. Para tanto, faz-se necessária uma reorientação do currículo e das práticas de ensino; é preciso a participação ativa dos camponeses como protagonistas.

A relevância do movimento social no âmbito da Educação do Campo está em fortalecer esse ramo do ensino como direito de todos e articulando-o à sustentabilidade, firmando-se como “[...] princípio, como conceito, como método, como metodologia, como política pública não somente por escola, mas por um projeto educativo vinculado a um modo de produção da vida sustentável em termos econômicos, políticos, sociais e culturais” (ROCHA, 2010, p. 393).

Nessa perspectiva, Caldart (2009, p. 150) afirma: “[...] a nossa luta é no campo das políticas públicas, porque esta é a única maneira de universalizarmos o acesso de todo o povo à educação”. A educação como direito, que valorize as experiências e os modos de produção, tendo característica de universalidade, independentemente da condição social ou financeira, da cultura ou do lugar que moramos, faz parte da construção histórica da luta de milhares de cidadãos.

É uma luta dos trabalhadores e das trabalhadoras que vivem no campo e de lá tiram seu sustento, luta por uma educação Do e No Campo, planejada desde as necessidades do lugar, do contexto, tendo as pessoas que ali residem como protagonistas. Por isso, a luta não é somente por uma escola no campo, mas para que essa viabilize um conhecimento que fortaleça a sua identidade, que dê condições de um desenvolvimento sustentável, articulando homem e natureza. Então:

Não basta que a escola esteja ali, mas é necessário que ela dialogue plenamente com a realidade do meio onde se encontra. Isso significa dizer que é uma escola inserida verdadeiramente na realidade desses sujeitos,

pronta a acolher e procurar atender às demandas específicas desses homens e mulheres e seus filhos, população que trabalha com a terra e detém conhecimentos específicos e realidades, profundamente diferentes daquela dos sujeitos inseridos no meio urbano. (FARIA *et al.*, 2011, p. 93).

Os movimentos sociais têm relevância e, segundo Molina (2004), a partir de suas lutas sociais e de suas práticas educativas, têm sido capaz de apresentar alternativas para romper com o projeto hegemônico de desenvolvimento rural e o processo de formação de educadores, conquistando avanços que abrangem: obtenção de marcos legais e de programas educacionais destinados aos camponeses; inserção da temática nas pesquisas das universidades públicas; articulações dos diversos movimentos sociais e instituições que lutam pela Educação do Campo.

Assim, compreendemos que as principais questões que devem ser transformadas para que as escolas do campo atuem e atendam às demandas dos camponeses referem-se à necessidade de formular e de executar um projeto político que vise à transformação social, à emancipação do ser humano, ao diálogo entre as culturas e entre os saberes, pautado e orientado com base na diversidade sociocultural e liderado pela classe trabalhadora. A demanda é de sistematizar referenciais teóricos e metodológicos para a educação e para a formação dos profissionais que atuam na Educação do Campo.

Segundo Arroyo (1999), que seja possível recuperar a educação básica com seus valores próprios para o campo, recuperar o saber, a cultura, a ética, na perspectiva do processo de ensino e aprendizagem vislumbrando a formação humana. E para recuperar essa educação, é preciso investimento na formação de professores que atuam no campo, construir referenciais teóricos e metodológicos para a Educação do Campo, é urgente romper com os paradigmas que são ali impostos como únicos modelos de educação, sem serem pautados na diversidade cultural.

Essa educação só será possível quando houver decisão política, participação ativa dos povos do campo na construção desse novo modelo, pautado na sua cultura; quando houver gestão democrática no poder público e quando os professores forem valorizados, com salários dignos e condições de trabalho; quando a educação for compreendida como atividades culturais para contribuir com a superação das negatividades dos direitos (SOUZA, 2009).

Atualmente, a discussão sobre a Educação do Campo envolve premissas básicas que julgamos ser necessárias e urgentes, No e Do como discute Caldart (2009), uma educação de direito e pensada pelos povos do campo, para o campo. Essas premissas envolvem concepções e conceitos estabelecidos pelo modo de vida e pelas experiências sociais, o que implica em um necessário rompimento com o estabelecido, a busca da construção de novos paradigmas

para romper com os preconceitos e as desigualdades educacionais. É necessário, no processo de ensino e aprendizagem, envolver a diversidade sociocultural.

Para se conceber uma educação a partir do campo e para o campo, é necessário mobilizar e colocar em cheque ideias e conceitos há muito estabelecidos pelo senso comum. Mas do que isso, é preciso desconstruir paradigmas, preconceitos e injustiças, a fim de reverter as desigualdades educacionais, historicamente construídas, entre campo e cidade. (HENRIQUES *et al.*, 2007, p. 13).

É nesse sentido que os movimentos sociais lutam por uma educação pautada na universalidade do direito, que seja a partir do campo e para o campo. Compreendemos que a partir do e para o campo, e para se constituírem em premissas, sendo norteadores nas propostas de formação de professores, como uma das vias que possibilitam a efetivação da Educação do Campo como direito social e político, como uma educação de fato do povo do campo, para o campo e a partir do campo é necessário e urgente a construção de bases teóricas e criação de políticas públicas. Pois afinal,

Somos herdeiros e continuadores da luta histórica pela constituição da educação como um direito universal: um direito humano, de cada pessoa em vista de seu desenvolvimento mais pleno, e um direito social, de cidadania ou de participação mais crítica e ativa de todos na dinâmica da sociedade. Como direito não pode ser tratado com serviço, nem como política compensatória, muito menos com mercadoria. (CALDART, 2004, p. 17).

A Educação do Campo como direito público subjetivo, universal, humano e social precisa se constituir em políticas públicas de acesso, permanência e qualidade educacional para os povos do campo, alicerçada no princípio da igualdade de oportunidade. E deve ser universalizada por meio do sistema público de ensino para todos. Não podemos aceitá-la como política compensatória, porque estamos tratando de um direito inalienável, de um direito humano e não de uma mercadoria.

Essa modalidade de ensino precisa estar vinculada aos direitos dos camponeses, que se afirmam como sujeitos de direito (ARROYO, 2012c), de identidade, de cultura e de saber, na busca por políticas de afirmação. As lutas de resistência dos camponeses são travadas nesse sentido, pelo acesso e pela permanência nos espaços do conhecimento, do reconhecimento dos seus saberes e das suas práticas, para que se tornem participantes das criações e decisões políticas. Por isso, a luta é por:

Políticas afirmativas de direitos coletivos: educação, direitos dos povos indígenas, quilombolas, do campo, afro-descendentes... Não apenas educação direito de um cidadão abstrato. Não apenas escolas públicas abstratas, mas escolas públicas do campo, indígenas, quilombolas, populares,

nas comunidades, com as marcas de suas culturas e identidades, com educadores/professores arraigados nas comunidades. Não mais políticas, currículos generalistas, mas focados, reconhecendo os diferentes como sujeitos de conhecimentos e de culturas. (ARROYO, 2012b, p. 67).

A discussão da Educação do Campo é em defesa da efetivação para todos os povos do campo, para que traga as marcas identitárias dos camponeses, com professores com uma identidade profissional voltada para o campo, que supere os modelos de currículos generalistas, como afirma o autor, reconhecendo os diferentes como sujeitos de conhecimentos e de culturas. Na luta por essas políticas afirmativas, é preciso, segundo Caldart (2004), assumir uma visão de totalidade dos processos sociais, pensar a relação entre a política agrária e a política de educação.

Conforme a autora, em relação à dimensão da reflexão pedagógica, é preciso discutir a arte de educar e os processos de formação humana, considerando um ser humano concreto e historicamente situado. Nisso, entendemos ser necessária uma reorientação da formação de professores, com política pública que viabilize condições aos docentes de construir saberes específicos, de desenvolverem práticas de ensino pautadas em sua cultura.

São indispensáveis as discussões e os debates em torno da Educação do Campo, compreendendo a necessidade de uma educação que considere a cultura, os saberes, a dinâmica do cotidiano dos camponeses, que considere o conhecimento produzido globalmente, sem desconsiderar o conhecimento local. A demanda é pela elaboração de uma base teórica e metodológica que redirecione a formação de professores, o currículo, a construção dos materiais didáticos, as práticas pedagógicas e toda a organização e a gestão da escola do campo para atender às necessidades dos camponeses.

Partindo desses pressupostos, compreendemos o campo “[...] como um espaço rico e diverso, ao mesmo tempo produto e produtor de cultura [...], espaço de criação do novo e do criativo [...], o campo é acima de tudo o espaço da cultura” (MUNARIM, 2011, p. 11). Como espaço de cultura viva, para a Educação do Campo é necessário o respeito a toda a diversidade do campo, buscando a valorização dos diferentes saberes, dos diferentes espaços e tempos de formação das pessoas, da sua identidade, abrangendo a emancipação humana em todos os seus sentidos.

Corroborando com essas discussões, Munarim (2011) apresenta os seguintes princípios pedagógicos da Educação do Campo, que envolvem: o papel da escola como formadora de seres humanos articulados a um projeto de emancipação humana; a valorização dos diferentes saberes no processo educativo e os espaços e tempos de formação, na perspectiva da aprendizagem; o lugar da escola, vinculada à realidade dos sujeitos; da

educação como estratégica para o desenvolvimento sustentável; da autonomia e da colaboração entre os camponeses e o sistema nacional de ensino.

Esses princípios pedagógicos se constituem de suma importância para que a educação possa desenvolver o seu papel e alcançar aos ideais dos camponeses. Eles servem de base para o desenvolvimento do processo educativo nas escolas do campo, possibilitando aos educadores e aos gestores a efetivação de práticas educativas e de ensino imprescindíveis aos povos do campo.

Segundo Caldart (2004), para a garantia do direito à Educação do Campo, como pressuposto para elaboração de proposta que viabilize formação aos camponeses, os movimentos sociais têm papel fundamental para a efetivação de políticas educativas como via de formação de sujeitos coletivos e atuantes, o autor afirma que a pedagogia desenvolvida pelo MST constitui na historicidade das ações e das reflexões pedagógicas dos movimentos sociais.

As conquistas são recentes, mostrando que, ao longo da história, o povo do campo teve seus direitos negados, embora sendo o Brasil um país que teve seu desenvolvimento inicialmente no campo e características agrárias, os direitos da população camponesa foram lesados quando foi (e continua sendo) imposto à escola do campo um ensino como uma extensão do ensino urbano, um modelo de educação desarticulado das práticas sociais dos camponeses.

Então, os movimentos sociais têm contribuído, no sentido de fomentar as discussões, impulsionando os debates em torno da Educação do Campo, pressionando os entes federativos ao criar e efetivar na prática políticas públicas para garanti-la, bem como a criação e a apropriação das bases legais. A bandeira de luta dos movimentos sociais do campo é a garantia dos direitos sociais e humanos, por meio de uma educação emancipadora que leve à transformação social, à promoção do desenvolvimento do ser humano.

3.2 Das bases legais às implicações nas políticas públicas em Educação do Campo

Ao discutirmos sobre as bases legais, entendemos que essas se refletem em políticas públicas, como ações coletivas do poder público, voltadas à efetivação da garantia dos direitos sociais e humanos. Sendo diretrizes, visam à orientação de atividades que envolvem a sociedade como um todo, postulam o bem-estar da população. Políticas públicas são entendidas como “[...] conjuntos de ações resultantes do processo de institucionalização de demandas coletivas, constituído pela interação Estado/Sociedade” (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2009, p. 49).

As políticas públicas de educação são urgentes para a garantia de uma educação como direito de todos, uma vez universalizada, conquistada e legalizada, carece de decisão política para a efetivação desse direito, para que ele não seja apenas letra morta em uma folha de papel. A lei só tem sentido quando efetivada na prática. E as políticas públicas são as vias concretas para se garantir um direito, em especial, a educação, proporcionando condições de acesso e de permanência de todos, como um dever do estado.

Nessas discussões, destacamos a educação ofertada aos povos do campo, uma educação que não tinha relação com a cultura do campo, com os saberes, com as experiências. Nessa perspectiva, fazem-se necessárias e urgentes políticas públicas voltadas à valorização da diversidade sociocultural presente no espaço do campo. Por isso, apreendemos que lutar por políticas públicas de educação significa

[...] lutar pelo alargamento da esfera pública, lutar para que a educação não se transforme, como muitos querem hoje, em mercadoria, em um serviço, que só tem acesso quem pode comprar, quem pode pagar. Lutar por políticas públicas para Educação do Campo significa lutar para ampliar a esfera do Estado, para não colocar a educação na esfera do mercado. (MOLINA, 2008, p. 27).

A luta por esse alargamento na esfera pública, na qual os movimentos sociais do campo estão liderando as reivindicações, perpassa pela aprovação das bases legais e a efetivação de políticas públicas para a garantia da educação como direito de todos. É por meio da construção coletiva das bases legais que podemos pressionar os entes federativos a elaborar políticas públicas que possibilitem o acesso dos camponeses à Educação do Campo e a permanência nela.

Temos avançado na construção e na aprovação das bases legais que vislumbram o respeito a várias culturas, sem que nenhuma anule as demais ou a elas se sobreponha, sem ter como base o conhecimento que se afirme como universal, invalidando os saberes oriundos das experiências, mas orientadas pela valorização dos diversos saberes que advêm dos vários grupos e instituições sociais que compõem a sociedade, revelando as diferenças que fazem toda uma diversidade. Diversidade que precisam ser respeitada e valorizada no âmbito da educação.

Sobre a garantia dos direitos, ressaltamos a importância da Constituição Federal (BRASIL, 1988) como uma conquista, sendo um marco no percurso histórico da educação brasileira por abrir possibilidades da discussão em torno do ensino que almejamos, em especial para a população do campo. Vale ressaltar que:

No Brasil, todas as constituições contemplaram a educação escolar, merecendo especial destaque a abrangência do tratamento que dado ao tema a partir de 1934. Até então, em que pese o Brasil ter sido considerado um país de origem eminentemente agrária, a educação rural não foi sequer mencionada nos textos constitucionais de 1824 e 1891, evidenciando-se, de um lado, o descaso dos dirigentes com a educação do campo e, do outro, os resquícios de matrizes culturais vinculadas a uma economia agrária apoiada no latifúndio e no trabalho escravo. (BRASIL, 2002, p. 7).

A Constituição Federal (BRASIL, 1988) traz este avanço, uma conquista: a educação como um direito universal, público subjetivo, objetivando o desenvolvimento da pessoa em seus diversos aspectos, Com parâmetro nessa conquista, pressionada pelos movimentos sociais, que intensificam as reivindicações por meio de suas lutas colocando em pauta as discussões sobre a efetiva garantia desse direito, a valorização das diferenças que se constituem na diversidade sociocultural do nosso país e as condições de acesso e de permanência.

A garantia desse direito, legalmente, como intermediações de políticas públicas, abrem-se as discussões, fomentando e impulsionando aprovações de outras leis que venham a efetivá-lo na prática. Além desse art. da Constituição, podemos mencionar também os art. 208 e 210 que trazem as diretrizes para a efetivação na prática com uma educação de fato e de direito para todos, orientando sobre os respectivos conteúdos para o respeito aos valores socioculturais. Vertentes que elevam a concepção de campo na Educação do Campo.

Esses art. foram consolidados constitucionalmente e culminam com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9.394 (BRASIL, 1996) que traz no art. 28 as peculiaridades da vida no espaço rural. De acordo com esse art. a Educação Rural deve promover adaptações para adequar o ensino ao modo de vida da população que reside no campo, para promover uma educação articulada às suas especificidades, conforme segue:

Na oferta da 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, especificadamente.

- I – Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II – Organização escolar própria, incluindo a 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. 16).

Essa Lei em relação às leis anteriores, inova ao trazer em seu art. 28 propostas para uma adequação da educação ao espaço rural em vários prismas, ao fazer menção aos conteúdos, às metodologias, ao calendário e ao modo de trabalho, no intuito do cumprimento

da lei e da efetivação do direito a todos. Os art. 23 e 26, dessa mesma lei, tratam da forma de organização da educação, do currículo, estabelecendo uma base comum e uma parte diversificada exigida pelas características regionais e locais, respectivamente.

As proposições da LDBEN n. 9.394 (BRASIL, 1996) em consonância com a Constituição Federal (BRASIL, 1988) têm impulsionado os debates sobre a efetivação de políticas públicas que criem condições concretas para uma Educação do Campo pautada na igualdade do direito e na convivência no diálogo com as diferenças. Essas vertentes, vimos contemplados também nos art. 3, 27 e 61, que reconhecem a diversidade sociocultural, respeitando as diferenças e possibilitando a definição de Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo, bem como para a formação de professores para atuar nesse contexto.

Diante dessas proposições legais e das demandas para a Educação do Campo, emerge a necessidade de uma lei específica, que traga diretrizes, contemple a essa em todos os sentidos. Tais aspectos, que resultaram na elaboração e na aprovação das Diretrizes Operacionais da Educação Básica para as Escolas do Campo (BRASIL, 2002), constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar a educação às necessidades dos camponeses. Essa é uma discussão dos movimentos sociais dos trabalhadores do campo, na luta pela terra, que perpassa a luta pela educação, buscando romper com “[...] visão urbanocêntrica, na qual o campo é encarado como lugar de atraso, meio secundário e provisório” (HENRIQUES *et al.*, 2007, p. 13).

Entendemos urbanocêntrica, conforme os autores, como o que se refere a uma visão de educação na qual o modelo didático-pedagógico que se utiliza nas escolas urbanas é transferido para as escolas rurais, sem fazer referências aos modos de vida da população. Também a partir de reivindicações dos movimentos sociais em defesa da Educação do Campo, foram criadas e aprovadas as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002), Lei específica para essa concepção de educação, a qual estabelece normas políticas, pedagógicas, administrativas e financeiras para orientar a organização das escolas do campo nos sistemas Municipal, Estadual e Federal, respeitando e valorizando a diversidade sociocultural na identidade dos camponeses em suas singularidades. Então, a

Instituição das diretrizes resulta das reivindicações históricas e mais acentuadas na última década, por parte das organizações e movimentos sociais que lutam pela educação de qualidade social para todos os povos que vivem No e Do campo, com identidades diversas, tais como, Pequenos Agricultores, Sem Terra, Povos da Floresta, Pescadores, Quilombolas, Ribeirinhos, Extrativistas, Assalariados Rurais. (BRASIL, 2002, p. 2).

As Diretrizes Operacionais (BRASIL, 2002) têm relevância para a efetivação de políticas públicas para os camponeses, como Lei direcionada à Educação do Campo, essa foi uma conquista dos movimentos sociais. Em seu art. 2, trazem “[...] estas diretrizes com base na legislação educacional, constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam a adequar o projeto constitucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais [...]” (BRASIL, 2002, p. 37) para a educação em todos os seus níveis e modalidades de ensino.

Ao analisarmos a LDBEN n. 9.394 (BRASIL, 1996) e as Diretrizes Operacionais (BRASIL, 2002), constatamos nomenclaturas diferentes como Educação Rural e Educação do Campo, respectivamente. A nomenclatura Educação Rural, utilizada na LDBEN n. 9.394 (BRASIL, 1996), difere-se, em princípios teóricos e metodológicos da Educação do Campo, protagonizada pelos camponeses. Nas Diretrizes Operacionais e nas concepções teóricas o campo é “[...] definido como espaço político por excelência, campo de ação e de poder, onde se realizam determinadas relações sociais” (FERNANDES; MOLINA, 2004, p. 32).

A Educação Rural, deste modo se constitui em um mecanismo de propagação de poder quando objetiva apenas qualificar as pessoas para o mercado de trabalho, enquanto a Educação do Campo objetiva o protagonismo dos camponeses, na conscientização do ser humano e na sua formação como um todo, rompendo com as ideologias dominantes. A expressão campo, em vez de rural, reflete sobre o sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais desses grupos (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2009).

Para esses teóricos, a Educação do Campo volta-se ao conjunto dos trabalhadores camponeses, aos seus interesses e ao desenvolvimento sociocultural e econômico, atendendo às suas diferenças históricas e culturais, negadas e ocultadas no decorrer da história, em especial, no âmbito educativo, quando é ofertada uma educação descontextualizada, que não se articula às diferenças que os identificam.

De acordo com Fernandes e Molina (2004), a Educação Rural tem sua origem no pensamento latifundista empresarial, como forma de controle político sobre a terra e as pessoas que nela vivem, tendo o campo apenas como espaço de produção, e seus sujeitos apenas como produtores, e não como protagonistas, sendo uma extensão da educação urbana. A Educação do Campo é utilizada atualmente como conceito em construção, e que “[...] nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizada pelos trabalhadores do campo e suas organizações que visam incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas” (CALDART, 2012, p. 257).

A autora pontua que a Educação do Campo, como prática social, é utilizada na perspectiva da universalidade do direito, não devendo ser tratada como política compensatória e nem como mercadoria, precisa estar vinculada à cultura e aos seus interesses sociais e pautada no respeito à diversidade, pois traz um conjunto de características que:

Constitui-se como luta social pelo acesso dos trabalhadores do campo à educação (e não a qualquer educação) feita por eles mesmos e não apenas em seu nome. Assume a dimensão de pressão coletiva por políticas públicas mais abrangentes ou mesmo de embates entre diferentes lógicas de formulação e de implementação da política educacional brasileira. Combina luta pela educação com luta pela terra, pela Reforma Agrária, pelo direito ao trabalho, à cultura, à soberania alimentar, ao território. Defende a especificidade dessa luta e das práticas que ela gera, mas não em caráter particularista [...]. Suas práticas reconhecem e buscam trabalhar com a riqueza social e humana da diversidade de seus sujeitos: formas de trabalho, raízes culturais, formas de luta, de resistência, de organização, de compreensão política, de modo de vida. [...] não nasceu como teoria educacional. Suas primeiras questões foram práticas. Seus desafios atuais continuam sendo práticos, não se resolve apenas da disputa teórica. Contudo, exatamente porque trata de práticas e de lutas contra-hegemônicas, ela exige teoria, e exige cada vez maior rigor de análise da realidade concreta, perspectiva de práxis. Seus sujeitos têm exercitado o direito de pensar a pedagogia desde a sua realidade específica [...]. A escola tem sido objeto central e reflexões pedagógicas [...]. [...] como prática dos movimentos sociais camponeses, busca conjugar a luta pelo acesso à educação pública com a luta contra a tutela política e pedagógica do Estado [...]. Os educadores são considerados sujeitos fundamentais da formulação pedagógica e das transformações da escola. Lutas e práticas da Educação do Campo têm defendido a valorização do seu trabalho e uma formação específica nessa perspectiva. (CALDART, 2012, p. 261-262).

Sobre essas características da Educação do Campo, vimos a necessidade de uma política específica direcionada à população camponesa, sendo urgente para que se possa garantir o direito de uma educação para todos. Esses enfoques implicam no redirecionamento das práticas de formação de professores para atuar nesse contexto.

A luta dos movimentos sociais, segundo Molina (2009, 2010), Arroyo (2009, 2012b) e Caldart (2009), dentre outros, é em prol da defesa dos direitos na busca de políticas públicas para os diferentes sujeitos do campo. Para a Educação do Campo é necessário apreender essa como política pública. Nas últimas décadas, os movimentos vêm pressionando o estado e os diversos entes administrativos a assumir suas responsabilidades no dever de garantir escolas, profissionais, recursos e políticas educativas capazes de coadunarem com a sua especificidade.

Também é importante pontuar sobre o Parecer CNE/CEB n. 1 (BRASIL, 2006), sendo um avanço significativo para a educação desenvolvida nos Centros Familiares de Formação

por Alternância, os quais congregam as EFAs. Esse Parecer regulamenta os dias em que os alunos ficam em suas comunidades realizando atividades propostas pela escola, orientadas pelos professores, contabilizando como dias letivos. O que contribui, garantindo legalmente a certificação dos alunos.

Conforme relator desse Parecer (BRASIL, 2006), seu conteúdo é relevante, pois a Educação do Campo é uma estratégia que contribui para o desenvolvimento socioeconômico no contexto dos camponeses, e a PA se apresenta como a melhor alternativa para a educação nos vários níveis nesse espaço, pois estabelece relação entre família, comunidade e escola. Desde sua gênese, na França, em 1935, e no Brasil, em 1969, a PA associa, por meio de seus instrumentos, meios de vida socioprofissional e escolar em uma unidade de tempos formativos dos alunos. Dessa forma, o calendário escolar das EFAs contempla os seguintes aspectos: sociocultural, participativo, geográfico e legal.

Nessas discussões sobre as bases legais, podemos mencionar também as Diretrizes Complementares, Resolução n. 2 (BRASIL, 2008), que avançam ao estabelecer normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas para a Educação do Campo, quando definem sobre a organização e o funcionamento das escolas na educação Básica, de modo a respeitar as mais variadas formas de produção de vida dos camponeses, dissertando também sobre a formação pedagógica dos profissionais que deve ser articulada às especificidades do campo.

Nessa perspectiva, o Decreto Presidencial de n. 7.352 (BRASIL, 2010), constitui-se em um avanço nas bases legais, dispondo sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, na perspectiva da valorização e do respeito à diversidade para a convivência dos vários grupos sociais que compõem o nosso país. A partir desse, estão sendo superados os limites existentes em sua execução apenas como programas de governo, sem nenhuma garantia de permanência e continuidade.

Vale destacar sua importância para a Educação do Campo, pois ao instituí-la como política nacional, define quem são os sujeitos que formam a população do campo em suas singularidades sociais e econômicas, trazendo em seu art. 2 os princípios que devem servir de eixos norteadores para todo o desenvolvimento das práticas de educação. Nessa perspectiva, os princípios se constituem em:

- I – Respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;
- II – Incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e

estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;

III – Desenvolvimento de políticas de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;

IV – 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;

V – Controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo. (BRASIL, 2010, p. 82).

Então, com base nesses princípios, vimos a emergência de uma educação No e Do campo, uma educação de direito pensada desde seu lugar (CALDART, 2009), uma educação que seja articulada aos movimentos sociais, à cultura, aos saberes, que fortaleça a identidade do povo do campo e as lutas, que traga “[...] possibilidades da convivência dos diferentes com suas diferenças, em um contexto que supere as violências, as hierarquias, os preconceitos, as inclusões perversas, as subordinações, as desigualdades econômicas e as exclusões histórico-culturais” (SOUZA, 2009, p. 101).

O Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014-2024) representa um avanço para a melhoria do sistema educacional, construído por meio de tensões e embates, traz os esforços da sociedade, bem como os deveres dos entes federados no sentido de se comprometer para o cumprimento das suas metas. O PNE se reveste de grande relevância para entendermos as necessidades educativas do nosso país.

Nesse sentido, podemos mencionar o Plano de Educação Estadual (PEE) (PIAÚÍ, 2014-2024), em consonância com o PNE (BRASIL, 2014-2024), resultado de intensa mobilização, tensão entre representantes do setor público e sociedade civil, trazendo como diretrizes a promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos e à diversidade cultural, buscando implementar modalidades de educação que considere a identidade e as especificidades socioculturais dos camponeses em cada comunidade. Traz como metas a construção, com os camponeses, de proposta pedagógica que contemple as suas realidades, considerando-os com suas histórias e suas vivências, com calendário e conteúdos diferenciados; bem como assegurar aos professores que trabalham no campo formação inicial e continuada para atender às suas necessidades.

A existência de uma base legal que obriga o Estado a implementar novas ações e programas educacionais para os camponeses, repõe o debate sobre a universalidade do direito à educação e a necessária observância das singularidades e das especificidades, nas quais essa

se efetiva na prática. Em decorrência da luta social, esses direitos passam a se materializar em políticas públicas específicas para a Educação do Campo, podendo, aqueles que se sentirem prejudicados, acionar a justiça com argumento jurídico da responsabilidade do Estado em garantir esse direito em suas condições de acesso e permanência, bem como de qualidade para todos.

As conquistas são recentes, mostrando-nos, que ao longo da história, o povo do campo teve seus direitos negados. A luta é por educação emancipadora que leve a uma transformação social, uma educação não excludente, que afirme os direitos do povo do campo, sem negar sua identidade cultural.

3.3 Escolas Famílias Agrícolas (EFAs): parceria família e meio socioprofissional na Pedagogia da Alternância

Neste capítulo, ao discutirmos a Educação do Campo na relação com os movimentos sociais, é importante pontuar sobre as EFAs como iniciativa da população camponesa para reagir a um processo de exclusão social no âmbito educativo. Elas se tornaram uma referência em modelo de educação que compreendemos ser do campo, cujas práticas são pautadas na singularidade do campo por meio de uma pedagogia diferenciada que alterna tempo escolar e tempo comunidade.

As EFAs foram criadas na França, no ano de 1935, a partir do ideário de três agricultores e um Padre, perspectivando uma educação para a formação do jovem do campo. Estão alicerçadas em quatro pilares, de acordo com Gimonet (1999a, 2007), dois da ordem das finalidades – formação integral e desenvolvimento do meio –, e dois da ordem dos meios – associação e a alternância. Iniciou no primeiro ano com quatro alunos, no ano seguinte, 16, e, dois anos depois, 40. Segundo o autor, nos anos posteriores, a ideia foi divulgada por toda a França, o que resultou na necessidade de estruturar aquele projeto de educação.

Então, os agricultores, pais dos jovens, agruparam-se por meio de uma associação, fizeram empréstimo bancário e usaram o próprio financiamento e compraram uma casa, batizando-a de “A Casa Familiar de Lauzun” (nome da pequena cidade na qual ela foi implantada), e contrataram um professor. E assim, foi criada a primeira Casa Familiar, mais tarde com a expansão desse modelo educativo que coaduna ensino e formação humana. Fortalecendo a identidade do camponês, surgem os Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs), que deram origem às Escolas Famílias Agrícolas (EFAs).

A partir das ideias do Gimonet (1999a, 2007), vemos que as EFAs desenvolvem um ensino alicerçado nos tempos e nos espaços dos camponeses, em que os alunos são atores de

seu próprio desenvolvimento, da sua formação, deixando para traz a pedagogia nos padrões da universalidade e da linearidade. Assim, surgiu a PA, proposta metodológica criada em sua complexidade para atender às necessidades dos camponeses na busca de uma educação que articule ensino e vida cotidiana; de uma simples conversa entre agricultores com o vigário de um povoado, nasceu essa pedagogia tão complexa, isto é, na simplicidade

[...] de um problema posto em 1935, num vilarejo da França, para uns pais agricultores: seu filho, um adolescente, não quer ir para a escola secundária. [...] da questão decorrente disto: o que propor-lhe para continuar os estudos? [...] de encontro com o vigário, para expor este problema. [...] da solução encontrada com outros: criar uma escola que não mantenha os adolescentes presos entre quatro paredes, mas que lhe permitam aprender através dos ensinamentos da escola, com certeza, mas também daqueles da vida cotidiana, graças a uma alternância de períodos entre o ambiente familiar e o centro escolar. (GIMONET, 2007, p. 22).

Com fundamento nessa aparente simplicidade, foi possível pensar em uma escola do campo, pelas e para as pessoas do campo, superando o paradigma clássico do ensino em que dissemina apenas os saberes científicos para uma educação orientada pelos saberes do cotidiano, alicerçada na pedagogia que se pauta nas necessidades da realidade, na qual os professores são chamados de monitores, pois desempenham papéis diferenciados em relação ao ensino tradicional, acompanham os alunos em atividades escolares e extraescolares, a prática pedagógica perpassa os muros da escola. O monitor de EFA “[...] não é mais aquele que detém conhecimentos, mas aquele que acompanha, guia, orienta em direção às fontes do conhecimento, ajuda nas estruturas destes, facilita as aprendizagens, ensina quando necessário” (GIMONET, 2007, p. 146).

Mediante o exposto, vemos várias dimensões que trazem características específicas, desde a criação à metodologia, que fazem das EFAs um referencial na educação. Segundo Gimonet (1999a), suas características são: a) uma associação responsável nos diversos enfoques, b) uma metodologia pedagógica específica, c) a perspectiva da educação para a formação integral da pessoa, d) o desenvolvimento do meio local por meio da formação de seus próprios atores. São características que se constituem em quatro pilares considerados como a condição *sine qua non* das EFAs.

De uma simples iniciativa, atualmente é desenvolvida em vários países, inclusive no Brasil, uma experiência que nasceu fora do sistema oficial de ensino para responder a necessidades específicas de grupos sociais, no sentido de buscar a formação do ser humano articulada às suas raízes socioculturais, fazendo da educação um processo permanente de construção cultural para o desenvolvimento do meio. Nas EFAs, o processo de ensino e

aprendizagem parte das vivências, passando a ser fonte de problematizações de análise, de reflexão e de trocas, no intuito de promover práticas com conteúdos articulados a diversas formas de produção de existência e a temas extraídos da realidade dos camponeses.

Esse modelo de educação desenvolvido pelas EFAs, que articula contexto escolar e familiar, o formal e o informal, que parte das vivências, expandiu-se em vários países, e, em 1960 chegou ao Brasil, como iniciativa de um Padre italiano e jesuíta, Humberto Pietrogrande, por meio do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES), “[...] movimento pioneiro em PA na América Latina, com o principal objetivo de promover o homem do campo nas diferentes dimensões” (JESUS, 2011, p. 51).

As EFAs, dentre outras características que apontamos, estão ligadas desde a criação à associação a sindicatos e aos movimentos sociais, o que é anterior à concepção de Educação do Campo, que discutimos atualmente, consolidando-se com a participação dessas organizações não governamentais em parceria com instituições filantrópicas, em especial, a Igreja Católica que cedeu a casa paroquial para funcionar a primeira turma de quatro alunos, com o desafio de mudar o cenário rural francês, a partir de escola família/casa família, “[...] que contou praticamente com o sacerdote e um técnico agrícola que se apropriava desses conhecimentos para a docência através de uma formação por correspondência” (JESUS, 2011, p. 54).

Nesse período (década de 1960), o país estava passando por transformações econômicas e políticas, situações que resultavam no êxodo rural, na busca de melhores condições nos centros urbanos. A partir desse contexto, o Padre Humberto viu a necessidade de um projeto de educação para fornecer condições de permanência do homem do campo no campo por meio de um ensino voltado para atender as necessidades dos camponeses. Fato que resultou na implantação das EFAs no Estado.

Desde 1972, as EFAs se expandiram, rompendo as fronteiras desse estado, chegando, até o momento de concretização deste estudo a 22 estados brasileiros, fechando um total de 145 EFAs em funcionamento em todo país, segundo dados da União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB).

No Piauí, o projeto da EFA chegou com o Padre Humberto Pietrogrande, que veio para o estado, transferido, para atender à Escola Santo Afonso, sob a responsabilidade dos jesuítas. Aqui chegando, fundou a FUNACI, entidade responsável pela criação e pela implantação de cinco EFAs. A fundação se instalou na região denominada de Grande Socopo, que fazia parte da zona rural. Atualmente, faz parte da região periférica de Teresina.

Segundo Costa e Santos (2010), nesse período, em 1985, quando o Padre foi transferido para Teresina-PI, houve uma enchente que expulsou muitas famílias de agricultores de suas casas, resultando na compra dessas propriedades pela COMVAP - maior empresa de açúcar e álcool do Piauí, acentuando o êxodo rural. Conforme os autores, esse fenômeno despertou no Padre a necessidade de criar projetos que mantivessem o homem do campo no campo, que ajudasse a desenvolver a agricultura como forma de melhorar sua condição de vida.

Assim, surgiu a ideia da EFA no Piauí, um projeto educativo em resposta às necessidades dos camponeses para aquele contexto, pautado na valorização da cultura, perspectivando o desenvolvimento do meio pela ação de seus próprios atores. Um projeto educativo que fortalece a identidade do jovem do campo, articulando teoria e prática, meio sociofamiliar e escolar, saber científico e popular, que objetiva a promoção do desenvolvimento do humano como um todo, por meio de práticas pedagógicas que trabalham conteúdos com base nas vivências dos camponeses.

Diante desse pressuposto, foram fundadas as duas primeiras EFAs do Piauí: EFA Soinho (Teresina- PI) e a EFA de Montes Claros (Aroazes-PI), ambas mantidas pela FUNACI e por convênios com instituições públicas e privadas. As EFAs com a PA no Brasil, inclusive no Piauí, consolidaram-se por acreditar “[...] no homem do campo e na possibilidade de promover uma educação diferente que resgata o valor da terra, que une formação técnica profissional à formação humanística e que torna o agricultor familiar auto-sustentável” (JESUS, 2011, p. 67).

É nessa perspectiva, de resgatar o valor da terra, do camponês, de seus valores e princípios que as EFAs trabalham com uma metodologia específica, diferenciada, que faz uso de instrumentos pedagógicos e/ou mediações (JESUS, 2011) que possibilitam aos monitores explorar, nas práticas pedagógicas, temáticas que buscam dar respostas, por meio de problematizações que levam a reflexões sobre as condições de vida, às necessidades dos camponeses.

Esses instrumentos e/ou mediações didático-pedagógicas estão classificados de acordo com Gimonet (1999a, 2007) e Jesus (2011) como: Plano de Estudo (PE), Fichas Pedagógicas e Estágios – instrumentos de pesquisa; Colocação em Comum (CC), Tutoria, Caderno da Realidade (CR) e Visitas às Famílias – instrumentos de comunicação/relação; Visitas de Estudo, Serão, Intervenção Externas, Cadernos Didáticos, Atividades de Retorno, Experiências e Projeto Profissional – instrumentos didáticos; Avaliação semanal e formativa –

instrumentos de avaliação. Discutimos os instrumentos que têm maior visibilidade quanto ao uso na EFA Soinho.

O Plano de Estudo (PE), de acordo com Jesus (2011), alicerçada nos estudos de Zamberlan (1996), constitui um meio para o diálogo entre aluno-EFA-família, aproximando os saberes científicos e populares; a Colocação em Comum (CC) encontra suas raízes no PE (GIMONET, 2007). Após realização da pesquisa na comunidade de uma temática proposta é levada para a socialização, a sistematização e a problematização das questões a serem levantadas. Desse modo:

No desenvolvimento metodológico em que o aluno executa um Plano de Estudo, temos o período das semanas na propriedade ou no meio profissional, oportunidade em que o jovem discute sua realidade com a família, com os profissionais e provoca reflexões, planeja soluções e realiza experiências em seu contexto, irradiando uma concepção correta de desenvolvimento local sustentável; enquanto isso, no período em que o aluno permanece em regime de internato ou semi-internato no centro de formação, isto é, a escola, tem oportunidade de socializar sua realidade sob todos os aspectos, embasada em pesquisas e trabalhos teóricos e práticos que realizam nas semanas em que permaneceram com suas famílias. Tudo isso é desenvolvido com o auxílio de monitores (formadores), de forma que o aluno levanta situações vivenciadas na realidade familiar, busca novos conhecimentos para explicar, compreender e atuar, partindo do senso comum para alcançar o conhecimento científico. (BRASIL, 2006, p. 4).

Participamos desse momento na EFA Soinho e vimos como essa atividade traz possibilidades de conhecer a realidade em que vivem os discentes em seus diversos aspectos: oportuniza-os investigar, interagir para conhecer a sua própria comunidade, fazendo um estudo aprofundado e se desenvolvendo como um ser humano com hábito de pesquisar. Conforme os professores, os PEs orientam os conteúdos a serem trabalhados em cada seção, em todas as disciplinas, fazendo relação teoria e prática com base em temas de sua própria realidade (Diário de campo, 2015).

Sobre Caderno da Realidade ou Caderno da Vida (GIMONET, 1999a, 2007; JESUS, 2011), é nele que o aluno registra suas reflexões acerca de suas aprendizagens, de sua realidade a partir dos PEs, acompanha o estudante durante o curso e possibilita escrever a sua história de vida; as Visitas de Estudo – esta atividade é justificada quando vemos e constatamos que a PA extrapola as paredes da sala de aula, potencializa a relação escola/comunidade/família, são atividades em que são oportunizado aos alunos situações concretas para construir saberes como atores de sua formação, para aprofundar as temáticas em estudo. O Estágio também é um desses instrumentos da PA, como uma

[...] atividade que oportuniza ao aluno vivenciar experiências em outras localidades, conhecer trabalhos, aprender na prática e melhorar sua ação na propriedade e até mesmo na escola. [...] aprimorar os conhecimentos científicos, teóricos e práticos [...]. (JESUS, 2011, p. 84).

No decorrer do curso Técnico em Agropecuária, o aluno tem atividades práticas que busca a unidade teoria e prática. Os Serões, outro instrumento da PA se constituem em atividade que favorece a reflexão, a integração, o conhecimento das diversas manifestações culturais das comunidades dos alunos, oportunizando aos professores conhecer e produzir saberes da cultura camponesa. As atividades são mais livres, lúdicas, realizadas à noite, geralmente pensada pelos próprios alunos e coordenada pelo professor que está no plantão. Podem acontecer por meio da exibição de documentários, de filmes, de apresentações culturais, teatrais, palestras, etc. Com temas que podem ser relacionados ou não aos PEs, mas voltados aos interesses dos alunos (Diário de campo, 2016).

Segundo os professores, é momento de socialização, de integração entre alunos e professores, de animação e entretenimento durante o internato. Todas as atividades desenvolvidas na sessão escolar e na sessão familiar são consideradas na avaliação. O que justifica ser uma avaliação formativa, como um processo contínuo que não objetiva classificar o aluno com uma nota, mas avaliar o seu desenvolvimento como um todo.

Outro instrumento de acompanhamento são as Visitas às Famílias, às comunidades. Por várias vezes, chegamos à escola e alguns dos professores estavam realizando essa atividade. Conforme os professores, por meio dessas visitas, é possível acompanhar o desenvolvimento do aluno em suas várias dimensões, ver seus modos de produção econômica, suas relações familiares, a relação da escola com a sua vida, dentre outros. (Diário de campo, 2015). Segundo Jesus (2011), trata-se de um momento de troca de ideias sobre questões sociais, pedagógicas, agrícolas, no intuito de redirecionar as práticas com base nas necessidades apontadas pela família, pelo aluno, pelo entorno social.

A Tutoria é outro instrumento, cada aluno tem um tutor – um professor responsável para acompanhá-lo em todas as atividades, realizar intervenções quando necessário. É uma atividade do professor que está contemplada como uma das ações da PA. A Tutoria, segundo o partícipe Emancipação, acontece por meio do acompanhamento registrado no Caderno da Realidade, em que são discriminadas a seção escolar e a seção família, na quais são feitos os registros de todo o desenvolvimento do aluno, cognitivo, afetivo e social (Diário de campo, 2015).

As Intervenções Externas acontecem em parceria com outras instituições, com profissionais, estudantes, universitários, pais, líderes sindicais, dentre outros, que são

colaboradores convidados. Essa atividade se desenvolve na escola, no horário das aulas, por meio de palestras, seminários, aulas práticas, cursos, etc., e visam aprofundar as discussões sobre as temáticas dos PEs. No período (junho de 2015 a dezembro de 2016) em que estivemos presente na EFA Soinho, participamos de várias intervenções, principalmente com estudantes da universidade e profissionais das instituições parceiras da FUNACI.

O projeto profissional, instrumento que, na Escola, é chamado de Projeto Profissional do Jovem (PPJ), é elaborado durante o curso, com ênfase maior no último ano, sob a orientação de professor orientador da área técnica, mas com a colaboração dos demais. O PPJ oportuniza aos jovens concretizar as pesquisas dos PEs. Na EFA Soinho, a elaboração e a apresentação/defesa pública para uma banca avaliadora são requisitos obrigatórios para a conclusão do curso.

Participamos da apresentação/defesa dos projetos dos alunos que concluíram em 2015, e constatamos que esses projetos se constituem em um meio de buscar a inserção no mercado de trabalho como profissional autônomo, que gere emprego e renda para o jovem e a sua família, na perspectiva de fortalecer a agricultura familiar. Alguns dos alunos que apresentaram haviam implantado, dando depoimentos de como estava funcionando na comunidade e a renda que estava gerando. Nesses, a banca sugeriu enfoques que visavam à melhoria da qualidade do produto, da comercialização, de agregar outros valores, de como obter recursos para investimentos, dentre outros, com vistas à melhor qualidade de vida familiar (Diário de campo, 2015).

Na EFA Soinho, esses instrumentos estão presentes nas atividades desenvolvidas pela equipe gestora, professores e alunos. O Quadro 3, a seguir, apresenta a síntese, elencando cada instrumento e a finalidade, construído com base na observação participante e nos estudos de Jesus (2011), Gimonet, (1999a, 2007), do Parecer n. 1 (BRASIL, 2006), e também do dossiê da UNEFAB, disponibilizado pelo presidente da AEFAPI

Quadro 3 – Síntese dos Instrumentos das EFA

Classificação	Instrumentos	Finalidade da atividade na EFA
Instrumentos de pesquisa	Plano de Estudo	Pesquisa da realidade da comunidade dos alunos
	Estágios	Vivência no âmbito profissional com escrita apresentação de relatórios
Instrumentos comunicação/ relação	Colocação em Comum	Apresentação e discussão dos resultados da pesquisa do PE
	Tutoria	Acompanhamento personalizado ao aluno
	Caderno da Realidade	Registro das vivências na sessão familiar e escolar
	Visitas às Famílias	Acompanhamento do desenvolvimento do aluno no meio socioprofissional e familiar
Instrumentos didáticos	Visitas de Estudo	Viagem para locais que objetivam um aprofundamento do PE
	Serão	Atividades livres de integração realizadas à noite pelos alunos e professor do plantão
	Intervenções Externas	Atividades realizadas por pessoas de fora da Escola para aprofundar as temáticas dos PEs
	Projeto Profissional	Construção e apresentação/defesa de um projeto para a execução de um módulo produtivo
	Avaliação Formativa	Processo contínuo baseado nos instrumentos da PA, vendo o desenvolvimento do aluno como um todo

Fonte: Dados construídos com base nas teorias e nos dispositivos empíricos da pesquisa

Essa classificação é, de acordo com o “Dossiê módulo IV O(A) Monitor(a) e o Plano de Formação na CEFAE” apresentada por Gimonet (1999a), explorado na Formação Pedagógica Inicial para Monitores em PA possibilitando relacionar a prática com a teoria e vice-versa, conhecimento científico e empírico, saber acadêmico e popular, na perspectiva da unidade teoria-prática. Esses são alguns dos instrumentos, das mediações e/ou ferramentas da PA, desenvolvidos na EFA Soinho, que possibilitam aos alunos conhecer sua história e de sua comunidade em todos os seus aspectos e, assim, fortalecer a sua identidade; bem como aos monitores, produzir saberes da cultura camponesa que são valorizados na prática pedagógica.

Esses instrumentos estão contemplados nas Diretrizes Operacionais (BRASIL, 2002) quando, no parágrafo segundo do art. 7, disserta que as modalidades de ensino poderão ser organizadas em diferentes espaços pedagógicos, na PA. A comunidade do aluno se constitui em um desses espaços, visto que as atividades desenvolvidas compõem o currículo do curso, seguem orientações dos professores, possuem objetivos didáticos e pedagógicos que subsidiarão o processo de ensino e aprendizagem no âmbito da educação formal relacionando cultura geral e local.

O art. 10, também das Diretrizes Operacionais (BRASIL, 2002), em consonância com a LDBEN n. 9394 (BRASIL, 1996), em especial o art. 14, reforça essa vertente quando afirma que o projeto institucional das Escolas do Campo garantirá a gestão democrática, constituindo mecanismo que possibilite estabelecer relações entre a escola e a comunidade, dentre outros. Relações que a PA, por meio de seus instrumentos, viabiliza na prática. A PA é uma conquista nas bases legais, que traz possibilidades da efetivação da Educação do Campo. Essa foi aprovada pelo Parecer n. 1 (BRASIL, 2006) do Conselho Nacional de Educação, como um dispositivo legal e materializado na prática. Essa metodologia, como referência nas EFAs traz as possibilidades concretas de uma educação voltada aos camponeses.

A partir da observação participante, podemos perceber a importância de uma educação contextualizada, articulada às experiências dos alunos. Compreendemos que trabalhar conteúdos com fundamento na sua realidade possibilita maior interação e aprendizagem significativa, bem como a formação como um todo. Esse modelo de educação protagonizado pelas EFAs, ao se desenvolver por meio da PA, revelou-se como um dispositivo, hoje com amparo legal, em modalidade de educação que fez e faz nascer a esperança de uma educação para todos os camponeses.

Passos do Saber
Marcinha

Muitos saberes vem do viver,
Quanta alegria nos traz o saber.
Educar é saber amar,
Uma sociedade poder transformar.

Cada passo que andar,
Esta história vai nos dar.
Novo tempo pra colher,
Aprender e ensinar.

Muitos saberes vem do coração,
Mas é preciso também dizer não.
Quando o mal vem nos impor,
Novos valores vamos nos impor.

Na terra amada do coração,
Escolas, sonhos e plantação.
Germina a semente, que nos uniu
Povo sem terra é do Brasil.

Marcinha (2006)

**4 PERCURSO FORMATIVO DE PROFESSOR DA EDUCAÇÃO DO
CAMPO: DA ACADEMIA AO EXERCÍCIO DA PRÁTICA**



4 PERCURSO FORMATIVO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: DA ACADEMIA AO EXERCÍCIO DA PRÁTICA

Formação de professores [...] tem o sentido de Formação Inicial, seja em nível médio de segundo grau, seja em nível de terceiro grau, e, também, o de Formação Continuada, que se dá na sala de aula, no cotidiano da prática pedagógica e nos cursos de aperfeiçoamento, especialização, ou mesmo através da atuação de pesquisadoras, que vão às escolas e, junto com as professoras, discutem a prática [...], com os seus sucessos e suas dificuldades, tentando contribuir para a melhoria da prática docente.

(GARCIA, 2008, p. 9)

Ao discutir o percurso formativo dos professores, compreendemos que ele se desenvolve ao longo de uma carreira e engloba desde as aprendizagens construídas no espaço da academia ao contexto da prática. Acontece nessas múltiplas dimensões por meio das interações com os pares e da socialização de saberes. A aprendizagem da profissão docente é marcada pelas experiências ainda como estudantes. As marcas pessoais das relações sociais interferem de maneira positiva ou negativa na formação e na atuação como profissional.

A formação envolve desde a fase que chamamos de inicial, aquela que habilita para o exercício da profissão, à contínua, como um processo permanente. Assim, o percurso formativo se constitui da formação acadêmica ao contexto da prática em suas várias nuances e em seus espaços formais e informais, conforme a epígrafe acima. Assim, neste trabalho, optamos pela nomenclatura formação contínua ao invés de continuada, pois a compreendemos como um processo *continuum*.

Como afirma Marcinha (2006)³, na letra da música que abre este capítulo muitos saberes vêm do viver, cada passo que andar esta história vai nos dar, novo tempo para colher aprender e ensinar. Partimos desse pressuposto para discutir a formação de professores da Educação do Campo, os seus percursos formativos, a prática pedagógica e os saberes que são produzidos na academia e nas vivências do cotidiano nas relações sociais.

A formação desses docentes deve articular subsídios teóricos e metodológicos que possibilitem ao profissional, na prática pedagógica, ser um fortalecedor da cultura camponesa,

³ Artista popular, militante dos Movimentos Sociais do Campo, autora da letra da música "Passos do saber" que compõe o CD Cantares da Educação do Campo organizado por Gilvan Sousa dos Santos.

um mediador do conhecimento sistematizado, articulando o conhecimento global ao local, cultura geral e popular, os saberes acadêmicos às experiências dos camponeses. Almeja-se uma formação que dê condições aos professores para articular, em suas práticas, ciência e senso comum, saberes disciplinares e saberes populares, para o desenvolvimento de uma educação contextualizada.

A Resolução n. 2, (BRASIL, 2015) que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica para professores de todos os níveis e modalidades, ressalta que a educação contextualizada se efetiva de modo sistemático e sustentável, articulando teoria e prática, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. E, nessa perspectiva, orienta que essa formação para a Educação do Campo deve considerar a diversidade étnico-cultural de cada comunidade, o que entendemos como possibilidades da valorização da cultura dos camponeses.

Compreendemos que o professor da Educação do Campo, na prática pedagógica, precisa promover um diálogo intercultural, uma interação entre as culturas, sem que nenhuma se sobreponha ou anule a outra, tendo como base o respeito à diversidade sociocultural presente no país. Considerar esses enfoques implica em uma formação diferenciada, desde a inicial à contínua, alicerçada na cultura, nos saberes dos camponeses e em suas identidades e pautada nos valores e nos princípios socioculturais do campo.

No contexto atual, a formação de professores da Educação do Campo tem importância ímpar, dadas as mudanças que refletem em exigências dos diversos grupos sociais por uma educação que seja orientada a partir dos seus princípios, dos seus valores, tendo as suas experiências e os seus saberes como partes integrantes da construção do conhecimento. Esses saberes e essas experiências, a rigor, têm sido excluídos no processo de ensino, por meio de uma educação elitizada imposta aos camponeses, uma educação descontextualizada em que quase nada se relaciona com os seus modos de vida.

Esta discussão constitui uma temática relevante, dadas as demandas que emergem no cotidiano da prática pedagógica e a urgência de uma educação contextualizada aos povos do campo. A formação do professor tem se revelado em uma preocupação dos educadores, pesquisadores, representantes dos movimentos sociais, dentre outros, como um dos requisitos para a promoção de uma educação de qualidade e que atenda a todos independente do lugar onde se vive, seja no espaço urbano ou no campo.

Buscamos discutir o percurso formativo dos professores da Educação do Campo, entendendo tal debate como uma das vias necessárias e urgentes para a efetivação, na prática, de uma educação pautada nas singularidades que fortalecem a diversidade sociocultural. Referimo-nos a uma educação orientada para a formação do ser humano como um todo, uma formação crítica, emancipadora, ética, pautada na igualdade e na garantia do direito a todos. Assim, buscamos alicerce teórico em Arroyo (2012a), Caldart (2002), Formosinho (2009), Imbernón (2009), Jesus (2011), Marcelo Garcia (1999), Nóvoa (1992), dentre outros, bem como na base legal – Brasil (2002, 2008, 2010, 2015) – que orienta sobre a Educação do Campo e a formação dos profissionais que nela atuam.

O capítulo está organizado em três partes. A primeira – dada a importância da base legal como uma das vias que traz a garantia do direito à educação para todos, que possibilita também desenvolver uma prática pedagógica para a garantia desse direito aos camponeses, evidenciando, com fundamento nas lutas dos movimentos sociais, as conquistas na legislação – traz as análises teóricas a partir dos estudos dos autores que embasam esta pesquisa e de documentos, das bases legais, focalizando as orientações para a formação do professor da Educação do Campo e a efetivação desta nos contextos acadêmicos. Em seguida, com base no plano de análise, discutimos as perspectivas conceituais e as especificidades da formação de professores da Educação do Campo, destacando as concepções sobre a formação inicial e a contínua e articulando-as ao referido percurso formativo dos professores da Educação do Campo.

Na terceira, dissertamos sobre os princípios norteadores, apresentando subsídios que revelam a necessidade e a urgência de uma formação diferenciada aos docentes que atuam em Educação do Campo, evidenciando a prática pedagógica como espaço formativo e a perspectiva da construção da identidade de professor de Escola Família Agrícola como monitor. O tópico que segue discute a formação em uma perspectiva teórica a partir dos documentos oficiais que a orientam.

4.1 Formação de professores da Educação do Campo: discutindo bases legais e teóricas

As discussões e os debates têm impulsionado mudanças, no intuito de efetivar, de fato, a Educação do Campo, a escola do campo, bem como a formação de professores voltada para o campo. A luta é no plano das ideologias da educação, das teorias que a fundamentam, no espaço do saber, das perspectivas epistemológicas, das políticas públicas que trazem a possibilidade concreta de efetivação da Educação do Campo como direito de todos.

Pensar em uma formação específica para os professores que atuam em escolas do campo, que envolva desde a inicial à contínua, significa refletir sobre as bases teóricas, sobre a legislação, sobre as diretrizes curriculares, sobre os paradigmas epistemológicos, implica no envolvimento direto com a pedagogia proposta pelos movimentos sociais do campo, na relação com as memórias coletivas dos camponeses, significa pensar, articular e relacionar o ensino, os conteúdos, a metodologia com a lógica da terra, do trabalho, da economia, da cultura, do seu modo de vida camponês.

Para Arroyo (2007), as políticas que envolvem o processo de formação dos professores terão de estar inseridas em uma nova responsabilidade pública do Estado, para um projeto de campo na busca da garantia do direito universal dos povos do campo à educação. Os programas isolados de formação do professor não terão sentido se não tiverem articulados a um projeto de políticas públicas. Assim, a exigência, segundo o autor, é pela definição de critérios que responsabilizem o Estado e as políticas e as instituições públicas pela formação de natureza específica de profissionais do campo.

A formação aqui tratada se constitui como uma das vias que busca efetivar os princípios que identificam a Educação do Campo, vislumbrando a garantia do direito a uma educação para todos, independente do lugar onde se mora. Conceber uma Educação do Campo significa construir referenciais teóricos e metodológicos, ter acesso a políticas públicas de afirmação dos direitos dos povos do campo, participar da construção do conhecimento, implica no reconhecimento das relações sociais e culturais, da economia e da história, que se constituem em identidade. Significa, também, formar professores com saberes da cultura camponesa para atuar com uma identidade de pertencimento ao campo.

As bases legais trazem orientações para uma educação pautada nas relações sociais dos camponeses, na busca de garantir o direito de uma educação para todos, compreendendo que esta se desenvolve em ambientes formais e informais que envolvem desde as relações familiares às manifestações culturais. A escola passa a ser um espaço de possibilidade de construção e de reconstrução social.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394, (LDBEN, 1996) em seu Art. 1º, “[...] a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996, p. 3). Fortalecendo a necessidade de uma educação contextualizada, articulando cultura geral e cultura local, conhecimento científico e senso comum.

A formação de professores da Educação do Campo está assegurada na legislação – não só dos docentes, mas de todos os profissionais que trabalham nas escolas do campo (BRASIL, 2010). A esse respeito, citamos o Decreto n. 7.352, (BRASIL, 2010), que dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), uma importante conquista para a efetivação das políticas públicas nesse âmbito. A partir desse Decreto, a Educação do Campo se constitui como política pública, aspecto que fortalece as lutas sociais para a sua garantia como direito. Esta legislação traz alguns art. que tratam da formação do professor que atua na Educação do Campo, dos quais podemos destacar o Art. 4º, nos incisos que seguem:

- IV – Acesso à educação superior, com prioridade para a formação de professores do campo.
- VI – Formação inicial e continuada específica de professores que atenda às necessidades de funcionamento da escola do campo.
- VII – Formação específica de gestores e profissionais da educação que atenda as necessidades de funcionamento da escola do campo. (BRASIL, 2010, p. 83-84).

O Decreto (BRASIL, 2010) traz a formação de todos os profissionais, no intuito de garantir uma educação que seja, de fato, Do e No campo. E, para atender às especificidades da formação para os professores, o texto traz, no Art. 5º, propostas que viabilizam metodologias diferenciadas, nas quais poderá ser adotada a PA, para atender às especificidades presentes no campo e que identificam os camponeses.

Esse fator eleva a importância dessa nova perspectiva de educação No e Do campo, evidenciando-se que é uma concepção de ensino diferenciado em todas as suas dimensões teóricas e metodológicas. Segundo Arroyo (2004, p. 17), “A escola não pode acontecer dentro de quatro paredes, apenas nos tempos e espaços da sala de aula, temos que reinventar tempos e espaços escolares que deem conta da proposta de educação do campo que tenha a cultura como matriz formadora.”

Tais vertentes demandam reinventar, também, a formação de professores da Educação do Campo, para reconstituir e reelaborar suas práticas, mobilizar seus saberes e, assim, promover um ensino articulado à vida dos camponeses. Para tanto, são imprescindíveis políticas públicas para o atendimento das necessidades desses profissionais, a melhoria das suas condições de trabalho e o desenvolvimento de propostas curriculares que viabilizem práticas diferentes.

Diante das discussões, ressaltamos que o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014-2024), com vistas ao cumprimento do Art. 214 da Constituição Federal

(BRASIL, 1988), apresenta ações para efetivar a universalização de toda a educação básica. O Plano Nacional de Educação (PNE) é construído sob tensão entre os interesses da população e os dos poderes públicos, unindo e dividindo responsabilidades nos governos Federal, Estaduais e Municipais em um conjunto de metas e de estratégias em prol da educação, com vigência de dez anos (2014 a 2024).

Esse documento traz diretrizes que entendemos estar voltadas à Educação do Campo, como: universalização do atendimento escolar; superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. Essas diretrizes, efetivadas por meio de políticas públicas, possibilitarão aos camponeses uma educação articulada à cultura e a garantia do direito ao ensino voltado aos seus modos de vida.

O PNE (BRASIL, 2014-2024) evidencia a defasagem na Educação do Campo, quando, na meta n. 8, propõe elevar a escolaridade média da população de 18 a 29 anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 anos de estudo até o final da vigência desse plano para as populações camponesas, mostrando os desafios existentes para a efetivação na prática dessa perspectiva de ensino. E, em relação à formação de professores, temos a meta de n. 15, que trata da formação dos profissionais da educação em consonância com os incisos I, II e III do Art. 61 da LDBEN (BRASIL, 1996), assegurando que todos os docentes da Educação Básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

A meta que trata da formação específica na área em que esses profissionais atuam ainda é um desafio longe de ser superado, até porque a criação do curso de Licenciatura em Educação do Campo é recente e está longe de alcançar a todos os que trabalham em escolas do campo. Evidenciamos que, além disso, muitas das escolas estão no campo, mas não são do campo, em relação às práticas de ensino desenvolvidas nelas, configurando-se como um ensino urbano transportado para o campo (COSTA, 2012, 2014). Assim, são criados os cursos de licenciatura voltados para a Educação do Campo no intuito de atender a essas demandas.

É urgente criar condições para que todos os profissionais que atuam no espaço do campo tenham formação para trabalhar em escolas do campo, levando em conta uma pedagogia articulada às lutas sociais, à terra, à preservação do planeta, em um desenvolvimento sustentável, pautada no princípio da diversidade sociocultural. Também é importante criar espaços de formação desses professores, para que eles cheguem às escolas habilitados, com uma identidade voltada aos saberes do campo, e que possa articulá-los em

sua prática, possibilitando aos camponeses vivenciar um ensino pautado nos seus modos de vida.

A Pedagogia da Terra é um exemplo de formação específica para o campo. Ela é uma qualificação alcançada em resposta à reivindicação dos movimentos sociais, em especial, do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) com apoio do PRONERA, em parcerias com Universidades públicas e Institutos de Educação Superior. Segundo Rocha e Martins (2011, p. 17), “[...] pensar em Pedagogia da Terra [...] significa pensar sob outra lógica, quer seja a lógica da terra, a lógica do Campo e, sobretudo, a dos sujeitos que ali vivem, constroem e defendem seu *modus vivendi*”. Então, pensar em uma formação que seja de natureza específica, articulada ao cotidiano dos camponeses, significa a lógica do respeito e da valorização às diferenças para uma convivência harmoniosa.

O PNE (BRASIL, 2014-2024) traz, na estratégia de n. 5, a implementação de programas específicos para a formação de profissionais da educação para as escolas do campo, fazendo referência às comunidades indígenas e quilombolas, o que, no nosso entendimento, ainda é insuficiente para atender a toda a diversidade presente em nosso país, visto que o campo comporta uma diversidade bem maior de comunidades que possuem características culturais, sociais, econômicas e históricas próprias que as identificam.

Quando nos referimos à diversidade, estamos tratando das diversas formas em que os indivíduos produzem sua existência, em que eles são produzidos pela história social, cultural, religiosa e econômica e, ao mesmo tempo, em que as produzem. Também no sentido do fazer a história, de desenvolver o trabalho, de se inserir nas relações de poder, nas suas lutas sociais, de viver suas práticas cotidianas.

Temos, também, a meta de número 16, que trata da garantia da formação continuada a todos os profissionais da educação em sua área de atuação, considerando as necessidades, as demandas e as contextualizações dos sistemas de ensino. Esses fatores são revelados por meio das diversas manifestações culturais, das lutas de afirmação e de resistência, sendo imprescindível garantir, na formação, uma articulação política e pedagógica com o contexto no qual o ensino será ministrado.

Para ampliar a oferta da formação de professores, temos, necessariamente, de passar pela efetivação de políticas públicas que possibilitem uma maior valorização desses profissionais em educação, o que configura uma das diretrizes do PNE (BRASIL, 2014-2024), por meio de salários dignos, de melhores condições de trabalho, de incentivo à pesquisa, de ampliação de vagas para ingresso nos cursos de mestrado e de doutorado, de

contratação de mais profissionais para a educação superior, de gestão democrática e de outros enfoques que possibilitam melhorias na qualidade da educação em nosso país.

Nessa perspectiva, a formação do professor da Educação do Campo, tendo ele como um dos principais agentes do processo educativo, precisa passar por transformações e ser valorizada, de forma que esses profissionais possam sair da condição de vítimas de um sistema educacional que marginaliza o campo e se assumir como protagonistas que veem nesse espaço possibilidades de desenvolvimento. O que constatamos é que

Na situação atual, muitos dos professores/professoras do campo costumam fazer parte de um círculo vicioso e perverso: são vítimas de um sistema educacional que desvaloriza o seu trabalho, que coloca o campo como uma penalização e não uma escolha, que não viabiliza a sua qualificação profissional, que rebaixa sua autoestima e sua confiança no futuro; como vítimas tornam-se então provocadores de novas vítimas, à medida que realizam um trabalho desinteressado, desqualificado e sem ânimo. (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2009, p. 58-59).

Os autores acima referenciados afirmam, ainda, que é urgente romper com essa cadeia, sendo necessário estabelecer novos vínculos, novas condições de trabalho e uma nova identidade para os professores do campo. São necessárias propostas de formação para esses docentes com um currículo específico, com conteúdos diferenciados e com metodologias que atendam às especificidades do campo. Tais profissionais precisam ser oportunizados à participação nas discussões teóricas e metodológicas no âmbito da Educação do Campo, por meio de eventos acadêmicos e científicos, para fortalecer os coletivos pedagógicos e para que esses profissionais possam se sentir parte integrante e ter o sentimento de pertencimento ao campo, vendo-o como espaço de vida e de possibilidades. Por isso,

Urge a qualificação dos educadores/das educadoras, priorizando a formação escolar dos docentes leigos. Também é importante rediscutir as propostas de formação de professores dos cursos atualmente existentes, tanto a nível médio como superior. Outra dimensão é criar programas sistemáticos de formação, incluindo as transformações que estamos discutindo aqui e construindo metodologias que permitam a vivência de novas alternativas pedagógicas no próprio processo de formação. (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2009, p. 59).

A urgência dessa formação tem se revelado por meio da luta dos movimentos sociais e dos debates que são impulsionadores de mudanças significativas na Educação do Campo. Tal perspectiva de ensino, atualmente, faz parte das políticas de formação do professor da Educação do Campo, conforme Decreto Presidencial n. 7.352 (BRASIL, 2010), cujo objetivo é superar as defasagens históricas da população do campo em relação ao acesso à educação escolar, bem como às condições de permanência. Também podemos mencionar a Resolução

n. 2 (BRASIL, 2015) que define as Diretrizes Curriculares, a formação de professores, traz em seu art. 8 o que entendemos de perfil para o egresso da formação inicial, destacando no parágrafo que o professor da Educação do Campo deve está apto a

I - promover um diálogo entre a comunidade junto a quem atuam e os outros grupo sociais sobre conhecimentos, valores, modos de vida, orientações filosóficas, políticas e religiosas próprios da cultura local.

II – atuar como agentes interculturais para a valorização e o estudo de temas específicos relevantes. (BRASIL, 2015, p. 8-9).

A promoção desse diálogo no processo de ensino com os modos de vida dos estudantes traz possibilidades de desenvolvermos uma educação contextualizada. Essas diretrizes para a formação revelam a necessidade de propostas que possibilitem aos professores atuar como agentes interculturais para a valorização e o respeito às diferenças para uma convivência harmoniosa. As políticas propostas pelo referido Decreto (BRASIL, 2010) apontam propostas que podem criar condições aos professores de ter uma formação que possibilite promover esse diálogo com a comunidade dos camponeses, articulando conhecimento acadêmico e técnico aos seus modos vida.

Também com esse Decreto, as propostas para as políticas públicas visam superar os altos índices de analfabetismo da população do campo, buscando criar melhorias na qualidade do processo de ensino e aprendizagem. Em seu Art. 4º orienta que a União por meio do Ministério da Educação, prestará apoio técnico e financeiro aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios na implantação por ações voltadas à ampliação e qualificação da oferta da Educação Básica e Superior às populações do campo em seus respectivos sistemas de ensino em todos os níveis (BRASIL, 2010).

O Decreto mencionado (BRASIL, 2010) traz também, em seu Art. 5º, que a formação de professores para a Educação do Campo observará os princípios e os objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, sendo orientada pelas diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação. A formação de docentes é uma temática relevante, dado que se constitui um dos requisitos que entendemos que pode contribuir para garantir à população do campo o direito à educação.

Vimos que tem havido avanços no que diz respeito às discussões teóricas que embasam esta pesquisa, às metodologias diversificadas, às condições materiais e físicas para acesso e permanência dos alunos, mas existem ainda muitos desafios, dada as demandas presentes na prática docente, bem como em toda a infraestrutura material. E, se pensarmos

nos altos índices de analfabetismo no país e que grande parte desse número é no campo, os desafios são ainda maiores, os quais são provocados por uma série de fatores.

Na formação de educadores, é necessário um currículo com propostas teóricas e metodológicas específicas, direcionadas a um projeto de emancipação política da população do campo. Tal formação precisa ser pensada a partir do conceito de Educação do Campo, também a partir de uma nova concepção de ensino, de uma nova perspectiva teórica e metodológica, tomando por base um novo paradigma epistemológico, de outra lógica que não negligencie o desenvolvimento humano.

Então, é necessário pensar um novo conceito para a educação No e Do campo que vise a efetivação de “[...] políticas públicas articuladas aos movimentos sociais em que o saber buscado pelas classes populares seja instrumento de leitura relacional diante dos saberes oficializados e tecnoburocratizados (inclusive no que diz respeito à conquista e garantia de direitos, de cidadania)” (BRANDÃO *et al.*, 2009, p. 66).

Essas políticas públicas são relevantes para a formação de professores da Educação do Campo e deve ser articulado e/ou pautada nas produções de propostas teóricas e metodológicas específicas e diferenciadas para o ensino no campo, valorizando a identidade dos sujeitos, a qual é aqui compreendida como sistema de representações de si mesmo, como um processo dinâmico e aberto, resultante das diversas relações sociais.

Essa perspectiva de ensino, pautada na articulação da cultura geral e local, conhecimento científico e saber popular, precisa ter em seu quadro professores que conheçam e interajam com as especificidades do campo, que tenham uma identidade profissional articulada à cultura camponesa. O estudo sobre a diversidade do campo, dos seus habitantes e dos seus modos de produção deve estar presente nos currículos de formação, pois ela é de fundamental importância para a construção de saberes específicos, necessários para o desenvolvimento da prática desses professores.

Os educadores do campo precisam ter preparo específico sobre a realidade do campo, assim como os currículos e o material de formação devem incorporar essa realidade e especificidade, situação que pode ser amenizada a partir do decreto 7.352/2010 que institui uma política nacional de Educação do Campo e enfatiza como prioridade dessa política a formação do educador do campo. (GUIMARÃES, 2012, p. 55).

As postulações supracitadas se encontram também no corpo do Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014-2024). O Parágrafo 1º do Art. 8º determina que “[...] os entes federados estabelecerão nos respectivos planos de educação estratégias que: II – considerem as necessidades específicas das populações do campo e das comunidades

indígenas e quilombolas, asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural” (BRASIL, 2014-2024, p. 46). Para garantir essa isonomia no ensino, a formação se constitui importante e precisa de práticas sustentadas no enriquecimento das experiências dos camponeses. Para tanto, é necessário que os currículos

[...] incorporem, sistematizem e aprofundem esses saberes e essa formação acumulada, e que os ponha em diálogo com seu direito aos saberes e concepções das teorias pedagógicas e didáticas, de organização escolar, de ensino e aprendizagem para a garantia do direito à educação dos povos do campo. Essa é uma das contribuições da concepção de formação dos profissionais do campo para a formação de todo profissional da educação básica: reconhecer os saberes do trabalho, da terra, das experiências e das ações coletivas sociais e legitimar esses saberes como componentes teóricos dos currículos. (ARROYO, 2012a, p. 361).

A luta dos movimentos sociais é por uma formação que esteja inter-relacionada com os saberes específicos do povo do campo – em que estes possam ser mobilizados na prática pedagógica –, que seja, de fato, priorizada e efetivada por meio das políticas públicas para a garantia do direito a educação, viabilizando aos professores do campo subsídios teóricos e metodológicos articulados às condições materiais e de trabalho, bem como à valorização profissional.

A formação de professores da Educação do Campo se constitui como uma das bases para a melhoria da qualidade no processo educativo. Todos os enfoques mencionados se desvelam como princípios norteadores do currículo formativo desse profissional, visto que as necessidades presentes na escola do campo exigem profissionais com formação mais ampla (ROCHA, 2011), com subsídios teóricos e metodológicos que possibilitem articular a sua prática aos projetos sociais, culturais e econômicos do povo do campo.

É urgente a articulação do pensamento educacional às especificidades do campo, como argumentam Arroyo, Caldart e Molina (2009, p. 13): “[...] quanto mais se afirma a especificidade do campo mais se afirma a especificidade da educação e da escola do campo. Mais se torna urgente um pensamento educacional e uma cultura escolar e docente que se alimentem dessa dinâmica formadora”.

Nessa perspectiva, poderíamos questionar: qual a função da escola do campo? O que é preciso para dar condições concretas por meio da educação para proporcionar uma melhor qualidade de vida nesse espaço? Arruda e Brito (2006) dissertam sobre a necessidade de as instituições escolares possuírem um quadro de professores habilitados, com uma formação alicerçada nas especificidades do campo, com uma base teórica, como também possuírem materiais didáticos, currículos, calendários, dentre outros, não de forma adaptada, mas por

meio de uma proposta específica que em sua prática pedagógica relacione o conhecimento universal sem desconsiderar o local.

Essas vertentes são garantidos conforme as proposições legais descritas no Art. 13 das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002), legitimando as especificidades para a formação dos professores que atuam na Educação do Campo, em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394 (BRASIL, 1996), conforme segue o texto:

Os sistemas de ensino, além dos princípios e diretrizes que orientam a educação básica no País observarão, no processo de normatização complementar da formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo, os seguintes componentes:

I – Estudos a respeito da diversidade e efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do País e do mundo.

II – Propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas. (BRASIL, 2002, p. 41).

É preciso compreender que a Educação do Campo se identifica pelos seus sujeitos em suas relações sociais e em suas identidades. Para Caldart (2009, p. 150), “[...] a perspectiva da Educação do Campo é exatamente a de educar [...] estas pessoas que trabalham no campo, para que se articulem, se organizem e assumam a condição de sujeitos da direção de seu destino [...]” por meio de uma educação para uma formação crítica na perspectiva dessa como um processo emancipatório.

Diante dessa importância, é urgente uma educação que garanta em seus currículos as especificidades do povo do campo, daí ser necessário ao processo educativo que articule, simultaneamente, o direito ao conhecimento em suas várias nuances e a valorização da cultura de cada meio em suas diversidades. Uma educação “[...] que contribua na construção e afirmação dos valores e da cultura, das auto-imagens e identidades da diversidade que compõem hoje o povo brasileiro do campo” (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2009, p. 14).

Mediante a importância da formação de professores da Educação do Campo, constatamos lacunas entre as proposições legais e a efetivação dessa na prática, aspecto que tem se desvelado em desafios na Educação do Campo diante das exigências sociais para os camponeses, na luta por uma educação que garanta o direito ao conhecimento universal sem perder de vista a cultura local e os valores e os princípios que identificam cada povo. Esses enfoques elevam a importância desta pesquisa.

Corroborando com essas discussões, Martins (2010), em sua pesquisa em nível de Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), evidencia as contribuições do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) no processo de formação de professores da Educação do Campo, por meio de reivindicações para uma educação voltada para esse contexto. De acordo com os resultados da pesquisa, o Movimento citado estabeleceu parcerias com universidades e secretarias de educação, garantindo aos professores do Assentamento (*locus* da pesquisa) uma formação em nível superior.

No entanto, vale ressaltar a necessidade de construirmos propostas de uma formação permanente que alcance a todos, sendo essa uma luta constante do povo do campo por uma educação No e Do campo. No que se refere à educação de direito no lugar em que vivemos e Do, uma educação planejada desde o espaço em que os camponeses vivem, articulada à cultura local e às necessidades sociais e humanas (CALDART, 2009), o que tem gerado lutas sociais.

A busca dessa educação como direito se constituiu em uma luta de resistência, porque não se aceita mais o modelo da educação urbana transportado para a Educação do Campo, e de afirmação, porque são as pessoas do campo que se articulam e lutam por práticas de ensino pautadas na diversidade sociocultural, afirmando-se como sujeitos de direito, de conhecimento, de cultura, de tradições, de valores e de princípios que constituem a sua identidade. É a luta do povo do campo por uma educação que seja pautada nas singularidades que os identifica. Tal perspectiva de ensino tem base nas relações socioculturais e se articula ao princípio da igualdade de direitos, no intuito de garanti-los, incluindo o acesso dos povos camponeses a uma educação de qualidade.

Mediante essas discussões, emergem os desafios que são impostos à formação de professores da Educação do Campo para atender às reivindicações da população que reside nesse espaço. A luta por uma Educação do Campo que fortaleça a identidade desse povo, que possibilite o acesso ao conhecimento e que elimine as desigualdades sociais, as formas de dominação, de subordinação, de expropriação dos saberes e de ocultamento das culturas e tantos outros processos de desrespeito aos direitos dos seres humanos. Essa luta dos movimentos sociais mostra

[...] uma tensa história cultural ocultada. Trazê-la ao debate político-pedagógico já é uma rica contribuição. As próprias vítimas de tantos culturicídios se mostram sujeitos culturais, desocultam-se ao desocultar essa história. Ocultar uma cultura é uma forma de ocultar seus sujeitos sociais, étnicos, raciais, camponeses, das florestas. Ocultar a cultura popular tem

sido uma forma de ocultar o povo como sujeito de cultura. (ARROYO, 2012b, p. 109).

Nessa perspectiva, faz-se emergir uma diversidade de sujeitos que lutam e exigem novas práticas de ensino, novas teorias, novos paradigmas. São outros sujeitos, que durante muito tempo ficaram em silêncio – sua cultura e seus saberes foram ocultados, silenciados –, mas que agora exigem outras pedagogias (ARROYO, 2012a). Compreendemos que só será possível se novas propostas para a formação de professores, com uma sólida formação teórica, metodológica forem fomentadas. O que entendemos que implicará na aprovação e a efetivação de novas políticas públicas por parte do Estado para a Educação do Campo.

É uma luta travada entre os movimentos sociais e os entes governamentais, pautada nos direitos e que é de resistência à educação que está sendo ofertada, a qual precisa romper com as barreiras da desigualdade social, afirmar os sujeitos em sua diversidade e ter como base os princípios e os valores do povo do campo. O que se observa é que

A tomada de consciência dessas populações mantidas por séculos sem direitos ao teto, à terra, à saúde, à escola, à igualdade e à cidadania plena se fazem presentes em ações e movimentos, em presenças incômodas que interrogam o Estado, suas políticas agrária, urbana, educacional. Interrogam a docência, o pensamento pedagógico, as práticas de educação popular e escolar. (ARROYO, 2012c, p. 9).

A sociedade não pode ficar alheia a essa luta que busca superar as desigualdades, pela garantia dos direitos sociais, à terra, ao trabalho, à cultura, à saúde, à moradia, à educação e a tantos outros direitos, que ficaram no esquecimento dos poderes públicos e que foram negados no decorrer da história à população do campo, sendo excluída principalmente do processo educativo.

Vemos constantemente a população lutando por seus direitos, por meio dos protestos, das marchas organizadas, dos seminários e de tantos outros instrumentos que se fazem para trazer possibilidades de erradicar as desigualdades sociais. Assim, “A educação, nesse caso, passa a ser compreendida como atividades culturais para o desenvolvimento da cultura, promovendo suas positivities e ajudando a superar suas negatividades na direção da construção da humanidade de todos os seres humanos.” (SOUZA, 2009, p. 121).

Para a Educação do Campo, é urgente a construção de um paradigma epistemológico que contemple conhecimento e cultura, ciência e saberes populares, que articule a identidade sociocultural dos povos do campo aos conteúdos pedagógicos, às práticas de ensino, ao modo de vida dos educandos, às suas construções sociais, aos meios de trabalho, às suas lutas e aos movimentos sociais e que seja um ensino contextualizado.

A prática do professor não pode ser descontextualizada da vida do educando. O conhecimento mediado por ele precisa ser articulado aos saberes construídos por meio das relações sociais e culturais. É nesse sentido que vislumbramos uma formação de docentes para o campo, que seja pautada na produção da existência dos camponeses em suas várias formas de modos de vida, aberta aos processos sociais, culturais e econômicos e que crie condições concretas aos professores para articularem suas práticas de ensino ao seu modo de vida do camponês.

A atual legislação de ensino do nosso país traz orientações para a educação a partir do princípio da igualdade de direitos: a educação para todos. Desde a Constituição Federal (BRASIL, 1988), outras legislações têm sido criadas e aprovadas: a LDBEN n. 9,394 (BRASIL, 1996), as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002), o Decreto Presidencial n. 7352 (BRASIL, 2010) que considere a Educação do Campo como política pública, bem como a Resolução n. 2 (BRASIL, 2015) que propõe as diretrizes para a Formação Inicial e Continuada, dentre outras. Diante dessa base legal, a sociedade tem se organizado reivindicando o direito a ter direito, da educação a outros. A luta é para efetivá-los na prática.

Com essa legislação vigente, os entes federativos, pressionados pelos movimentos sociais e por outros segmentos da sociedade, buscam a efetivação desse direito. Estão sendo construídas diretrizes que se constituirão em políticas públicas. Podemos mencionar o PNE (BRASIL, 2014-2024), que traz as metas e as estratégias que visam criar condições para a Educação do Campo, em especial para a formação de professores. As Licenciaturas em Educação do Campo ofertadas pelas universidades públicas correspondem a uma dessas ações, que busca qualificar profissionais com saberes específicos para trabalhar nas escolas do campo.

A análise dos documentos que orientam sobre a formação de docentes para a referida perspectiva de ensino, evidenciando a necessidade de uma formação de natureza específica, voltada aos princípios e aos valores socioculturais dos camponeses, confirmam-se as constatações da pesquisa discutidas a seguir. As análises evidenciam que os professores têm uma formação geral, visto que a Licenciatura em Educação do Campo é recente. Ao chegarem à escola do campo, fazem uma formação contínua no intuito de compreender a pedagogia adotada e apreender os saberes necessários para desenvolver a prática pedagógica.

Os subitens que seguem trazem as análises de conteúdo do primeiro tema central dos eixos “Formação do professor: das perspectivas conceituais às especificidades do campo” e “Princípios norteadores para a formação de professores da Educação do Campo [...]”, com os

respectivos indicadores, conforme o quadro com o plano de análise. Discutimos, a partir da base teórica, os dados empíricos construídos mediante a utilização dos instrumentos durante a realização da pesquisa, fazendo a análise e apresentando os resultados.

Quadro 4 – Plano de análise do I Tema Central

TEMA CENTRAL	EIXOS	INDICADORES
I - Percurso formativo de professores do campo: as revelações da pesquisa	Formação do professor: das perspectivas conceituais às especificidades do campo	- A formação inicial e os desafios na prática pedagógica de professores do campo - A formação contínua e as aprendizagens para a prática na escola do campo
	Princípios norteadores para a formação de professores da Educação do Campo	- Perspectivas de uma formação diferenciada para professores do campo - A formação a partir do espaço da prática pedagógica em escolas do campo - Professor e monitor do campo: como se constitui essa identidade na formação

Fonte: Dados construídos com base nos dispositivos empíricos da pesquisa.

4.2 Formação do professor: das perspectivas conceituais às especificidades do campo

Ao discutir esta temática, ressaltamos as perspectivas conceituais das formações inicial e contínua dos professores, que se constituem em espaço de aprendizagem teórica e prática que capacitam, especializam e preparam o profissional para assumir sua profissão, com conteúdos disciplinares, éticos e morais, com competências e habilidades e com saberes inerentes à profissão, e para desenvolver, com o domínio da ciência e da técnica, sua prática em sala de aula, visando a formação do aluno.

Segundo Marcelo Garcia (1999, p. 19), o conceito de formação é geralmente associado a alguma atividade, podendo ser entendida “[...] como uma função social de transmissão de saberes, de saber-fazer ou de saber-ser que exerce um benefício do sistema socioeconômico, ou da cultura dominante”. Ainda conforme o autor, pode ser também entendida como um processo de desenvolvimento profissional e de estruturação da pessoa.

De acordo com Nóvoa (1992, p. 18), é na formação que se produz a profissão docente: “[...] mais do que um lugar de aquisição de técnicas e de conhecimentos, a formação de professores é o momento-chave da socialização e da configuração profissional”. Daí a necessidade de estar pautada em três dimensões, conforme o autor, na preparação acadêmica e na preparação profissional na prática da profissão, devendo estimular uma perspectiva crítica

e reflexiva da realidade de sua atuação, pois não há ensino de qualidade e inovação pedagógica sem uma adequada formação de professores.

É na formação que o docente constrói a sua identidade, pois essa envolve os aspectos profissionais e pessoais e as experiências. Tal formação “[...] não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (NÓVOA, 1992, p. 25), bem como profissional.

Por isso a importância de se considerar os saberes da experiência, a troca desses com os pares, o contexto da escola como espaço formativo e o desenvolvimento das atividades escolares. Na EFA Soinho, o percurso formativo dos professores da Educação do Campo se desenvolve mediante essas interações com os pares, alunos e pais, nas práticas do cotidiano, nas vivências. O que resulta em aprendizagens sobre a profissão, em saberes experienciais, práticos que contribuem para a produção de saberes dos camponeses (Diário de campo, 2016).

Nessa perspectiva, Imbernón (2010) traz a diversidade de saberes necessários à profissão docente e à contextualização do espaço em que atuamos como elementos imprescindíveis na formação. Pensar sobre a cidadania, o meio ambiente, a tolerância e o respeito às diferenças, a justiça social, a igualdade de direitos e tantas outras temáticas reflete, segundo o autor, em questionamentos das práticas uniformizadoras, desses padrões de universalidade do ensino, de ser humano, o que potencializa o preparo profissional do docente com base nas problemáticas do cotidiano das escolas, nas vivências dos educadores.

A formação de professores perpassa por espaços que vão desde a academia às vivências na prática em sala de aula, envolve aprendizagens desde os pares aos alunos, bem como com a comunidade escolar, e, diante da complexidade da natureza do ensino, não possui caráter de terminalidade, exigindo do profissional não só a formação inicial, mas uma formação contínua. Essas perspectivas formativas se vislumbram como enfoque essencial para o professor apreender conhecimentos teóricos e metodológicos que possibilitam pensar, fazer analisar e refletir sobre a sua profissão, fornecendo-lhe subsídios para o desenvolvimento da prática pedagógica com autonomia.

O tópico que segue discute as perspectivas conceituais da formação inicial a partir das reflexões nas bases teóricas, bem como os desafios da prática com fundamento nas constatações dos dados da pesquisa. Essas vertentes trazem a importância de uma formação que prepare o profissional com conhecimentos sobre a realidade na qual vai desenvolver sua prática pedagógica. Mediante os desafios do desenvolvimento das atividades no âmbito escolar, é necessário que a relação entre teoria e prática seja a base de todo esse processo

formativo do docente ou daquele que irá atuar na docência, do licenciado ou do bacharel, abandonando-se a concepção da mera transmissão de conhecimentos acadêmicos.

4.2.1 A formação inicial e os desafios na prática pedagógica de professores do campo

As discussões que permeiam a formação – tanto inicial quanto contínua – de professores, nas últimas décadas, têm sido tema de inúmeras pesquisas, como as de Nóvoa (1992), Marcelo Garcia (1999), Formosinho e Machado (2009), Imbernón (2009, 2010), dentre outros autores, ganhando destaque nas universidades, nos eventos científicos e nas diversas instituições que fomentam debates em torno da temática. Nóvoa (1992), ao discutir sobre os professores e a sua formação em Portugal, impulsiona outros pesquisadores no Brasil a produzirem conhecimento nesta área, dos quais podemos mencionar: Jesus (2011), Arroyo (2012b), Costa (2014), Guimarães (2012), dentre outros.

Para Marcelo Garcia (1999) e Formosinho e Machado (2009), a formação do professor se inicia com base nas experiências ainda como aluno, o que chamam de pré-formação. A formação inicial é aquela que acontece em uma instituição autorizada para esse fim, na qual o docente adquire conhecimentos pedagógicos e competências profissionais para desenvolver suas atividades no âmbito educacional. E, mediante a dinamicidade dos tempos e dos espaços, faz-se necessário um processo de formação contínua (nomenclatura utilizada nesta pesquisa), pois entendemos que se desenvolve tanto na academia como no espaço da prática pedagógica, sem caráter de terminalidade. De acordo com a Resolução n. 2 de 2015, no art. 7º, o egresso dessas formações, inicial e continuada (nomenclatura utilizada nesta resolução) deverá

[...] possuir um repertório de informações e habilidades composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, resultado do projeto pedagógico e do percurso formativo vivenciado cuja consolidação virá do seu exercício profissional, fundamentado em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social [...]. (BRASIL, 2015, p. 7).

Os debates sobre a importância de uma formação centrada nas necessidades da prática e na formação acadêmica e profissional são justificados pelas intensas transformações no contexto atual. E por entendermos que o percurso formativo se consolida no exercício profissional, no espaço da prática pedagógica. Nisso, a formação inicial tem papel relevante para a atuação docente quando trabalha a unidade teoria e prática. Segundo Imbernón (2009), ela deve fornecer as bases para que se possa construir um conhecimento pedagógico e especializado, fundamentado nas diferentes teorias, bem como nas situações concretas de sala de aula, relacionando teoria e prática numa perspectiva de unidade, de interdependência.

Conforme o autor, a formação inicial deve dotar o futuro professor de uma bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural e contextual para assumir e desenvolver a prática pedagógica em toda a sua complexidade. E também deve possibilitar “[...] uma análise global das situações educativas na promoção não apenas do conhecimento profissional, mas de todos os prismas da profissão docente, comprometendo-se com o contexto e a cultura em que esta se desenvolve” (IMBERNÓN, 2009, p. 61), sendo esse o começo da socialização profissional.

Partindo desse pressuposto, as instituições acadêmicas responsáveis pela formação inicial, têm função relevante nesse processo e na atuação desse profissional e devem prepará-lo com subsídios teóricos e práticos para assumir os desafios da educação na sua complexidade. A formação inicial que se desenvolve no contexto institucional tem três funções:

[...] de formação e treino de modo a assegurar uma preparação constante com as funções profissionais que o professor deverá desempenhar, [...] de controle da certificação ou permissão para poder exercer a profissão docente [...], tem a dupla função de ser, por um lado, agente de mudança do sistema educativo, mas, por outro lado, contribuir para a socialização e reprodução da cultura dominante. (MARCELO GARCIA, 1999, p. 77).

Então, a formação inicial deve preparar o futuro professor para ser esse agente de mudança, não apenas para reproduzir uma cultura dominante, mas para formar cidadãos críticos, reflexivos, éticos e que sejam participantes ativos. Esse processo formativo, deve proporcionar ao profissional docente capacidades de refletir sobre sua prática, de produzir saberes, de pensar sobre o ensino como prática social que conduz a autonomia do ser humano. Nessa perspectiva,

A formação profissional inicial visa proporcionar aos candidatos à docência uma formação pessoal e social integrada da informação dos métodos, das técnicas e das atitudes e valores científicos, pedagógicos e sociais adequados ao exercício da função de professor. (FORMOSINHO; NIZA, 2009, p. 125).

As funções atribuídas pelos autores à formação mostram a necessidade de um profissional especializado e capacitado para assumir as tarefas de mediar e de orientar o processo de ensino e aprendizagem. Evidencia também um profissional que seja capaz de analisar criticamente as situações educativas, para não apenas reproduzir conhecimento, mas construí-lo coletivamente, com a comunidade escolar “[...] comprometendo-se com o contexto e a cultura em que esta se desenvolve” (IMBERNÓN, 2009, p. 61).

O autor também se refere à necessidade de a formação inicial preparar os professores para entender as transformações e estar abertos a concepções pluralistas, para que, em suas

práticas, sejam capazes de adequá-las às necessidades dos alunos em cada época e em cada contexto, aspecto tão necessário na formação de professores da Educação do Campo, que deve prepará-los para promover um ensino contextualizado às vivências dos camponeses, superando com o protótipo de formação única (ARROYO, 2012c).

Na formação inicial, o docente deve ser oportunizado a experiências interdisciplinares, a relacionar teoria e prática, a fazer pesquisas, a refletir sobre a sua prática e sobre o currículo, devendo contemplar todos essas vertentes. Para que esse profissional construa a sua identidade, o currículo deve também ser flexível em função da dinamicidade dos tempos e dos espaços, o que exige processos constantes de atualizações profissionais. É por isso que a formação inicial deve conduzir o professor a valorizar a necessidade da formação como um processo contínuo.

Esses aspectos são exigidos dos professores no contexto da atualidade, diante das intensas transformações, e, em especial, dos profissionais que trabalham na Educação do Campo. Para Caldart (2004), nessa perspectiva de ensino é preciso incluir uma reflexão sobre o perfil de profissional e sobre o modo como se faz essa formação, o que é potencializado quando se fomentam programas e políticas de formação de caráter específico. Marcelo Garcia (1999, p. 25) destaca a necessidade de se: “[...] integrar a formação de professores em processos de mudanças, inovação e desenvolvimento curricular e contextual”. Por isso a formação inicial não pode ter um caráter de terminalidade, mas apenas de conclusão de uma etapa, carecendo-se de uma formação permanente.

Na EFA Soinho, esse princípio do desenvolvimento curricular e contextual na formação é bem presente, visto que os professores destacam a necessidade de uma formação pautada nas necessidades da prática, evocando esta como um dos espaços formativos, de acordo com a sua atuação em cada contexto. A academia traz contribuições, mas relacionadas à teoria, as quais são enfoques relevantes e necessários ao profissional, porém, diante da complexidade da realidade de sala de aula, deixam lacunas em relação à prática. Os professores ingressam para atuar na Escola por convite da FUNACI e ou por aprovação em um teste seletivo da SEDUC-PI que é específico para as EFAs (Diário de campo, 2016).

A equipe de professores da EFA, *locus* da pesquisa, tem formação em bacharelado e em licenciatura. Mesmo que o bacharel não tenha formação para a docência, mas está atuando como tal. Em ambas as formações, deixa-se claro que somente a formação inicial não é capaz de atender às necessidades da prática. E, em relação às demais escolas que compreendemos ser do campo, é necessário uma articulação entre teoria e prática com vivências concretas em sala de aula, o que impulsiona a elaboração de políticas públicas que garantam uma formação

contínua aos profissionais do campo; Para Caldart (2004), há uma nova identidade de professor que precisa ser recuperada e/ou produzida.

Partícipe Liberdade, no enunciado que segue, afirma que a formação inicial preparou para a continuidade da vida acadêmica em estudos posteriores. Bacharel em agronomia, afirma que suas aprendizagens não se voltaram para ministrar aulas em escolas do campo, pois sua formação não foi voltada para a docência. A aprendizagem da docência surge como decorrente da vivência da prática profissional. Essa é a mesma situação do partícipe Igualdade, que disserta sobre as aprendizagens na prática pedagógica, o que evidencia a necessidade de uma formação voltada para o contexto do campo. Os enunciados que seguem trazem essas perspectivas:

Na academia, [...] no curso de Agronomia, fomos preparados, sim, para dar continuidade à vida acadêmica, fazer um mestrado, um doutorado, voltado para a academia, não voltado para dar aulas em escolas, principalmente do campo, vamos aprendendo no dia-a-dia, na prática. (Liberdade, entrevista)

Assim, quando saímos da academia e começamos a trabalhar, temos outra visão, [...] aprendemos todo dia, no decorrer de nossa prática, [...] muita coisa que aprendemos na prática não se aprende na universidade. (Igualdade, entrevista)

Na universidade, o curso de Agronomia não tinha nenhuma disciplina específica para o ensino do campo, mas, sim, disciplinas técnicas nas quais aprendemos como solucionar problemas na lavoura, que foram importantes para dar apoio técnico ao homem do campo. (Igualdade, memorial)

Ainda que a formação seja voltada para a docência, a complexidade da prática revela desafios aos profissionais que a academia não dá conta. Somente a formação inicial não atende às necessidades da prática. O que dizer da Educação do Campo? A falta de formação para a docência acarreta problemas no trabalho dos professores da EFA. Diante de tais aspectos, entendemos que é urgente a implementação dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, de formação contínua para atender a todos os profissionais que nela atuam, pois se compreende a necessidade de uma formação articulada às vivências do campo, específica, com uma base teórica e metodológica que apreenda conhecimento acadêmico e cultura popular.

Na formação dos partícipes Liberdade e Igualdade, a docência não é o foco do exercício profissional. Esses relatos nos fazem pensar na urgência da melhoria das condições de trabalho desse professor, com metodologias que venham atender às demandas da prática no âmbito das escolas do campo.

O partícipe Cultura, licenciado em Matemática, no fragmento a seguir, pontua que a universidade contribuiu muito pouco para a sua atuação no campo, afirmando que a sua

formação não contemplou essa especificidade da educação que discutimos atualmente. Ele reafirma a necessidade de uma formação para a docência que contemple a Educação do Campo. As EFAs, mediante as suas singularidades em sua criação, visaram atender, por meio de um processo educativo, as necessidades produtivas dos camponeses, vinculando a formação humana à técnica profissional para fortalecer a agricultura familiar, o que as tornou um referencial para a concepção de Educação do Campo que está sendo construída, tendo sua gênese na década de 1990, com a primeira conferência. O relato do partícipe Cultura, a seguir, traz elementos para pensarmos em uma docência diferenciada para os espaços da cidade e do campo.

[...] a minha formação na Universidade contribuiu muito pouco para a minha atuação enquanto professor do campo, porque, assim, na universidade [...] não vemos nada sobre essa educação, [...] porque já existiam as EFAS no Brasil, uma modalidade de ensino diferenciada, [...] mesmo tendo as disciplinas pedagógicas, o que se aprende é mesmo na prática, no dia a dia, [...] porque a prática é quem vai conduzir e orientar o profissional. A teoria é importante, mas precisa estar ligada com a prática [...]. (Cultura, entrevista)

Na análise desses excertos, é possível vislumbrar a importância da prática como espaço de aprendizagem sobre a profissão. Os partícipes fazem referência ao contexto da sala de aula como possibilidade de reorientar a sua prática. Só a academia não dá ao futuro profissional condições de atuar em sua área. Nesse sentido, compreendemos que os professores encontram muitos desafios para atuar em escolas do campo, por não terem uma formação voltada para o campo. Tal fator se revela como um dos requisitos, necessários e urgentes, para a promoção de uma educação que respeite a diversidade sociocultural do país, em que sejam implementadas políticas públicas de formação voltadas para o campo, superando as propostas de caráter universal e confirmando as teorias de Arroyo (2012b), de Guimarães (2012), de Caldart (2004, 2009), os quais apontam a urgência da formação pautada na realidade dos camponeses.

Compartilhando de ideias semelhantes, o partícipe Diversidade, licenciado em História, ressalta o distanciamento entre a teoria e a prática, mas enfatiza a importância da academia, quando fala do embasamento teórico que prepara o profissional para a docência. Pensamento semelhante é postulado também pelo partícipe Emancipação, quando afirma que a universidade é muita teoria e que o que se aprende para desenvolver a prática em sala de aula é na extensão. Os discursos a seguir revelam essas nuances sobre a relação da prática com a teoria na academia.

[...] é na prática que aprendemos, porque na realidade [...] a academia é importante, mas a prática é outra situação [...]. Já me deparei com situações pelas quais a universidade não me

dá esse suporte, quando você chega na prática é que você vai se reconstruir [...], porque lá, é claro, você tem um embasamento teórico que vai permitir você trabalhar, mas o que de fato vai te profissionalizar mesmo é essa prática, [...] como elemento [...] de vínculo com a teoria [...]. Então, aqui na prática é que vamos realmente se formar enquanto profissional [...]. (Diversidade, entrevista)

O curso foi muito bom mesmo, nessa área da pesquisa, porém, na questão da didática, da prática, as contribuições foram poucas. A graduação em si é muito formal [...]. Na universidade é só teoria, na extensão é que aprendemos. O conhecimento tem que ser vivido [...]. É nas vivências que a prática te possibilita conhecer a realidade [...]. [...] estar preparado, a teoria te prepara para dar aula para um aluno ideal e, quando vemos, a realidade é totalmente diferente [...]. (Emancipação, entrevista)

Nesses relatos, há uma supervalorização da prática – como espaço de aprendizagem sobre a profissão – em relação à teoria. A primeira não acontece em um vazio conceitual, necessita de uma base teórica que possibilite ao professor assimilar suas dimensões. Por sua natureza complexa, sendo situada, com intencionalidade de acordo com cada contexto e sendo também imprevista, a formação inicial na academia, não responde a todas as demandas, o que implica na necessidade de um processo contínuo.

Os partícipes Diversidade e Emancipação apontam para a importância da formação na academia quando essa promove atividades para dar condições aos professores de relacionar a teoria e a prática na perspectiva da unidade, de refletir e fazer a análise das situações do cotidiano de sua atuação. Mesmo sendo essa uma formação para a docência, em virtude das características da prática pedagógica e das demandas educativas. E, em relação à formação de professores da Educação do Campo, nesses relatos, emerge a urgência de uma base teórica na formação contínua que subsidie a prática em suas múltiplas dimensões.

Então, o ideal seria que cada profissional que estivesse atuando no campo tivesse uma base teórica que fosse contemplada na formação inicial, conforme o que está atualmente proposto nas bases legais (BRASIL, 2002, 2010), que orienta sobre uma formação diferenciada em teorias e metodologias, pautada nos modos de vida dos camponeses, articulando o conhecimento científico e o saber popular. O professor da Educação do Campo não pode aprender sobre o campo somente na prática. As falas dos partícipes trazem o retrato dessa perspectiva de ensino, revelam os desafios em relação aos seus profissionais e a necessidade de uma base teórica, uma formação pautada nas necessidades dos camponeses.

A construção da concepção de formação de professores da Educação do Campo é “[...] acompanhada por uma produção consistente de pesquisa, projetos, análises e avaliações a ponto de termos um acúmulo teórico produzido pelos coletivos docentes desses cursos e pelos militantes em formação” (ARROYO, 2012a, p. 364). É importante uma base teórica voltada para a especificidade dessa formação, construída pelos camponeses como protagonistas, o que

possibilitaria uma discussão para uma melhor apropriação dos conhecimentos pelos professores.

Uma formação inicial que subsidie o professor com essa base teórica não pode ser substituída pela prática. A concepção de formação de professores da Educação do Campo está sendo construída com base em experiências com os próprios educadores, o que tem resultado conforme o autor em teorias. Isso eleva a importância de pesquisas com os docentes que atuam em escolas do campo que estão em processo de formação, que produzem saberes fundamentados em suas necessidades na prática pedagógica e que retraduzem e reinventam metodologias criando estratégias para mediar o conhecimento, com as concepções defendidas pelos camponeses que militam e protagonizam esse novo perfil de professor para atuar na Educação do Campo, construindo e reconstruindo teorias.

Nessa perspectiva, o partícipe Direito, bacharel e licenciado, enaltece a prática para a aprendizagem profissional como docente, mas pontua sobre a importância da universidade, como sendo a instituição que lhe dá os conhecimentos teóricos necessários para atuar na sua profissão. Afirma que sem a base inicial teórica, a universidade não teria razão de ser e destaca a formação acadêmica como contexto de aquisição de conhecimento e de preparação profissional.

Segundo o partícipe Direito, a prática produz vivências que se constituirão em experiências, mas a base teórica necessária a qualquer profissão somente a universidade pode dá. O partícipe fala da retradução dos saberes da formação com parâmetro nessas vivências na prática, como espaço de relacionar os saberes dos camponeses com as teorias, de conhecer o contexto da sua atuação e de, mediante uma base teórica, recriar saberes, estratégias, metodologias que possibilitem desenvolver a prática pedagógica. O enunciado que segue traz essa constatação.

Na prática, você aprende não a ser professor, [...] mais a aperfeiçoar seus conhecimentos, porque eu estaria sendo injusto com a academia, porque a academia te prepara para isto, e, aí, você se prepara para se adequar àquela realidade. Então, não teria sentido eu fazer um curso na universidade. [...] Então, a escola não vai te ensinar, quem vai te ensinar é a universidade, que vai te dar um direcionamento para você trabalhar naquela escola. Aí, a escola vai te dar experiência. Aí, que você vai conhecer a realidade, aquilo que você viu na teoria você vai ver na prática [...]. (Direito, entrevista)

A formação implica em aprendizagem sobre a profissão, em assimilar a unidade entre teoria e prática, em subsídios que possibilitem refletir sobre a prática. O partícipe Justiça, no relato que iremos descrever adiante, traz pensamento semelhante ao do partícipe Direito, ao apontar a importância da universidade, acrescentando as várias contribuições da formação

inicial para a sua atuação, tanto teórica quanto metodológica. Mesmo não sendo uma formação para a docência, o partícipe traz da academia conhecimentos que se constituíram em subsídios para a sua atuação na Educação do Campo.

Ele afirma que, durante o curso de Agronomia, foi possível vislumbrar o caminho que conduz a uma mudança na qualidade de vida do homem do campo, um dos objetivos da EFA, que é a promoção da qualidade de vida do camponês por meio da educação (GIMONET, 1999, 2007), e que traz aprendizado sobre as lutas dos camponeses pela posse da terra, as suas organizações, as produções econômicas. Na nossa compreensão, é possível construir conhecimentos com base na relação entre o global e o local (FERNANDES; MOLINA, 2004), na perspectiva do desenvolvimento do meio, aspecto que compreendemos contribuir para a formação do professor da Educação do Campo.

O partícipe Justiça descreve contribuições das disciplinas em teorias e metodologias para a sua atuação, no sentido de trazer para refletir na prática pedagógica temas que se articulam diretamente com a produção de vida no campo, o que contribui para o trabalho na EFA Soinho no desenvolvimento da Educação do Campo. O relato que segue traz essas evidências.

No curso de Agronomia, o aprendizado nas diversas disciplinas e o seu caráter eclético de abrangência são contribuições teóricas, metodológicas e práticas que possibilitaram uma breve imagem de atenção ao que está ocorrendo em volta, nos faz capaz para a ação pedagógica junto ao homem do campo, quer na visão produtiva ou do ensino, proporcionando apontar caminhos que os conduzam a uma mudança de qualidade de vida. De forma didática, pode-se destacar: as reflexões sobre a luta pela posse da terra; a organização dos trabalhos rurais e suas capacidades de luta; programas do governo para o financiamento da produção; a aprendizagem e o ensino de técnicas visando ao aumento das produtividades das culturas. (Justiça, memorial)

A partir da análise do conteúdo emitido nesses excertos, vimos que a academia traz contribuições, prepara o profissional para estudos posteriores e para realizar pesquisas, dá conhecimentos, dentre outros auxílios, mas, em relação ao exercício da profissão, ao desenvolvimento da prática, ela deixa lacunas, pois a complexidade da prática demanda outros subsídios que somente a vivência pode construir, com ajuda da experiência para superar os desafios.

Isso eleva a importância de uma formação com base nos desafios do exercício do profissional. É nesse sentido que discutimos a formação inicial, na perspectiva da incompletude, do inacabamento, do término de apenas uma etapa, sendo necessário dar continuidade, pois ela não consegue abarcar todas as demandas da prática pedagógica.

As postulações empíricas dos partícipes possibilitam que se pense na urgência da formação inicial em Educação do Campo para todos os profissionais, o que reflete no compromisso do Estado em garantir o ensino como direito de todos (BRASIL, 1988), efetivando com políticas públicas uma formação desde a inicial e, para os profissionais que estão atuando, possibilitando uma formação contínua que lhes dê condições, com subsídios teóricos e metodológicos, para desenvolver um ensino pautado na diversidade dos camponeses.

Isso reflete na necessidade da promoção de uma educação que respeite a diversidade os direitos de todos, que seja pautada nos ideais de uma sociedade livre, igualitária, solidária e justa. Para Caldart (2004, p. 31), essa perspectiva de ensino “[...] precisa recuperar os veios da educação dos grandes valores humanos e sociais: emancipação, justiça, igualdade, liberdade, respeito à diversidade, bem como reconstruir nas novas gerações o valor da utopia e do engajamento pessoal a causas coletivas, humanas [...]”, o que implica no redirecionamento da formação de professores, em especial os das escolas do campo.

A formação inicial se dá como início da socialização profissional (IMBERNÓN, 2009), em que o professor deve estar preparado para atuar de acordo com as mudanças (MARCELO GARCIA, 1999) e os contextos, pois o ensino não é estático e necessita de práticas inovadoras, para construir conhecimentos científicos e pedagógicos que se integrem a métodos conforme a sua atuação. A universidade precisa dialogar mais com a prática, com as situações do cotidiano da prática pedagógica. E, no que se refere aos bacharéis (partícipes Liberdade, Igualdade e Justiça), esse diálogo é necessário ainda mais, visto que não são formados em cursos voltados para a atuação na docência.

Segundo Antunes-Rocha (2011), na criação de um curso para professores do campo, é necessário refletir sobre o perfil de educador que se deseja formar, pois a escola do campo deve ser articulada com os projetos sociais e econômicos desse meio, relacionando educação e compromisso político, conhecimento popular e conhecimento científico, trabalho e formação, na perspectiva de uma formação integral do ser humano.

Nesses enunciados, constatamos que a aprendizagem acontece, no exercício da prática pedagógica, o que nos leva a refletir sobre a necessidade de uma formação que seja orientada pelos seus desafios, pela partilha dos saberes, pela relação entre teoria e prática na perspectiva da unidade. Essas constatações nos levam a pensar em uma formação inicial que tenha mais vivências, que aproxime mais as teorias das atividades práticas, que possibilite aos futuros profissionais condições de sistematizar subsídios teóricos e metodológicos para desenvolver o seu trabalho. Também nos levam a considerar a necessidade de construção de uma base

teórica que alicerce a prática, pois esta não acontece em um vazio conceitual, mas necessita de teorias para que se possa, pensar, refletir sobre as problemáticas presentes nesse contexto.

Embasados na perspectiva da etnografia crítica, trazida por Mainardes e Marcondes (2011), ao fazer essas análises, não podemos fazer menção à formação na universidade, destacar as lacunas no sentido de atender a todas as demandas sociais e contextuais dos alunos e enaltecer a prática em relação aos enfoques teóricos sem falar das ideologias dominantes que orientam os currículos, das disputas de poder, das questões em que são produzidas as condições de vida – que são diferentes para cada indivíduo –, nem das reais condições de permanência e de acesso ao sistema educativo e tantos outros fatores.

Muitos desses profissionais, devido às condições estruturais, econômicas e sociais, encontram-se atuando como professores mesmo sem uma formação para a docência, sem credenciamento para atuar nessa profissão. E os sistemas educativos os acolhem para camuflar uma realidade compatível com a classe dominante, para fortalecer as desigualdades e as opressões por meio de um ensino que não atende aos considerados minorias em suas especificidades, que não considera as diferenças socioculturais, os que tenta aderir a um padrão por meio de um modelo de educação fechado em seus programas curriculares, em que o próprio professor não possui a qualificação necessária para desenvolver um bom trabalho e acaba sendo, também, uma vítima desse sistema.

4.2.2 A formação contínua e as aprendizagens para a prática pedagógica na escola do campo

Ao discutirmos o percurso formativo de professores, a formação contínua, também entendida como permanente, se constitui em princípio no âmbito do ensino, tem o sentido de processo, que vem contribuir para a atuação profissional no decorrer da profissionalização. Segundo Imbernón (2009, p. 55), essa formação deve se apoiar em uma reflexão sobre a prática pedagógica, sobre as capacidades e as competências para atuar, pois “[...] consiste em descobrir, organizar, fundamentar, revisar e construir a teoria [...]”, preparando os professores e incentivando, instigando a criar profissionais críticos, reflexivos e investigadores de sua própria prática.

A formação contínua é um processo que se desenvolve ao longo de uma carreira profissional para atender aos desafios da prática pedagógica. Alguns teóricos como Imbernón (2009, 2010) a denominam de continuada e ou de permanente o que entendemos como sinônimo, mas, neste estudo, utilizamos a expressão formação contínua, por se desenvolver desde um contexto pedagógico que envolve as atividades no âmbito educativo em suas várias

nuances possibilitando a construção de conhecimento sobre a profissão e sobre a atuação do professor.

Esse processo formativo é o espaço de aprofundar os saberes, de investigar sobre a prática, de buscar mecanismos para intervir sobre a realidade na qual está inserida, de compartilhar saberes, de ampliar conhecimentos pedagógicos, de criar novas teorias, de conceber novas competências para ensinar e de socialização profissional. A formação, fundamentada nesses pressupostos, reveste-se em qualidade na melhoria do processo de ensino e aprendizagem. Por isso,

A formação permanente do professor deve ajudar a desenvolver um conhecimento profissional que lhe permita: avaliar a necessidade potencial e a qualidade da inovação educativa que deve ser introduzida constantemente nas instituições; desenvolver habilidades básicas no âmbito das estratégias de ensino em um contexto determinado, do planejamento, do diagnóstico e da avaliação; proporcionar as competências para ser capazes de modificar as tarefas educativas continuamente, em uma tentativa de adaptação à diversidade e ao contexto dos alunos; comprometer-se com o meio social. (IMBERNÓN, 2009, p. 69).

O autor empodera a formação contínua, que concebemos também como permanente, a qual precisa oportunizar aos professores todas as habilidades necessárias para desenvolver uma prática pedagógica efetiva que venha a melhorar a qualidade do ensino, pois todas essas dimensões levam a esse objetivo. Neste trabalho, compreendemos a necessidade de uma educação pautada nos modos de vida dos camponeses, na Escola *lócus* desta pesquisa, de uma formação contínua com objetivos de desenvolver habilidades no âmbito das estratégias de ensino, das metodologias a serem desenvolvidas em determinado contexto, na EFA Soinho em PA, buscando dar subsídios aos professores e condições para que eles possam desenvolver competências para fazer as adaptações necessárias à realidade do campo e ao contexto dos alunos.

Ao discutirmos a formação contínua, é importante destacar a Resolução n. 1 (BRASIL, 2015), que utiliza a nomenclatura continuada. O art. 16 postula que compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais envolvendo várias atividades desde grupos de estudos aos cursos em instituições a esse fim, tendo como finalidade a reflexão sobre a prática e a busca de aperfeiçoamento profissional. Essa formação visa atender aos desafios da prática pedagógica no cotidiano do processo de ensino e aprendizagem.

As constatações, feitas com base na observação participante, nas entrevistas e nos memoriais, demonstram que o objetivo da formação contínua na EFA Soinho é preparar o professor para fazer uso das ferramentas da PA. Alguns partícipes afirmaram que aprendem

sobre essa metodologia nas formações que a Escola promove, concomitante com o desenvolvimento da prática. O professor assume o trabalho após passar em um teste seletivo, segundo a maioria dos professores sem conhecer sobre a PA, sobre as EFAs, sobre a Educação do Campo, e participam de uma formação denominada pela equipe de Formação Inicial em Pedagogia da Alternância, que objetiva prepará-lo para desenvolver a prática pedagógica, o que acontece após os professores terem assumido suas atividades em sala de aula (Diário de campo, 2016).

Ressaltamos que existe uma formação que a FUNACI desenvolve somente com as EFAs da Fundação e outra que é realizada pela AEFAPI com os professores de todas as 17 EFAs do Piauí. Participamos da formação que a FUNACI promoveu, que ocorreu nos dias 14, 16 e 18 de março de 2016, e foi realizada pelo professor da EFA Soinho que foi partícipe da pesquisa com o nome fictício de Solidariedade, o qual é Técnico em Agropecuária.

Participamos dessa formação inicial de professores das EFAs. Nela, Solidariedade iniciou o encontro falando da mística (como uma atitude coletiva na defesa de uma causa em benefício do próximo), das EFAs e da história do Padre Humberto. Conforme o partícipe Solidariedade, a pedagogia das EFAs oportuniza o aluno a vivenciar práticas escolares articuladas ao seu modo de vida (Diário de campo, 2016). As EFAs têm importância no sentido de articular educação escolar com formação do ser humano como um todo, o que confirma a concepção de Educação do Campo defendida pelos movimentos sociais do campo e também nas postulações teóricas que embasam este estudo.

Deu continuidade fazendo a leitura de um texto de autoria de Paulo Freire, intitulado “O saber [...]”, que explora saberes diferentes, afirmando que não há um saber maior ou menor, mas diferentes, e que cada um tem a sua importância. Segundo Solidariedade, a partir dos saberes que os alunos têm, as EFAs com a Pedagogia da Alternância visam desenvolver a técnica, as competências, mas, principalmente a parte humana, que é a base da PA, não objetivando a educação formal, mas a promoção do desenvolvimento integral do ser humano (Diário de campo, 2016).

Durante a formação, o ministrante levou os professores (monitores) a refletirem sobre o campo, fazendo o seguinte questionamento: como você vê o mundo rural, o campo? Com fundamento nessa questão, eles foram orientados a elaborar um plano de trabalho. No discurso dos professores, constatamos que eles ainda não conhecem as possibilidades que o campo oferece e/ou não acreditam nelas, colocando esse ambiente como pobre e sem perspectivas de desenvolvimento, em que as pessoas, se continuarem morando nele, não terão

oportunidades de se desenvolver profissionalmente, de ascender socialmente, de crescer e de ter condições de vida digna (Diário de campo, 2016).

Ainda estava vivo aquele discurso de estudar para sair da roça, que foi presente em minha educação e também nos discursos anunciados pelos partícipes da pesquisa de mestrado de Costa (2012). São pedagogias tradicionais, impositivas, que supervalorizam o espaço urbano, trazem discursos que ainda continuam presentes e que fortalecem o ideário do capitalismo, do agronegócio, do latifúndio. É urgente romper com esse pensamento que está enraizado nas mentes, principalmente, dos professores, que acreditamos ainda persistir por causa do fato de eles não conhecerem as potencialidades do campo.

A formação de professores da Educação do Campo deve orientar os docentes a superar a ideia do campo como é visto pelas classes dominantes, com uma visão carregada de preconceitos, em que é tido como pobre, sem desenvolvimento, de um povo sem cultura, sem saber (ARROYO, 2009; FERNANDES, 1999). O campo não é visto como espaço de vida, de produção de existência, de conhecimento, de oportunidades, em que uma educação contextualizada pode fazer a diferença na vida dos camponeses. Assim, depreendemos que é necessária a efetivação de leis com políticas públicas que garantam aos professores do campo uma formação que atenda às necessidades dos camponeses.

Em seguida o partícipe fez a leitura de outro texto – “A flor vermelha de caule verde” – que traz à reflexão dois modelos de educação: um que está pautado na liberdade de aprender, na construção do conhecimento, no protagonismo da pessoa; e outro que se baseia na transmissão de um conhecimento pronto, fechado, acabado, na passividade do ser humano, que invalida outras formas de saberes. O partícipe Solidariedade faz questionamentos aos professores que leva a pensar em qual a educação que temos e qual a educação que queremos? Momento em que postula que o ensino nas EFAs se diferencia da educação tradicional pela sua forte atuação no campo das atitudes, da liberdade de pensamento, na construção de uma consciência crítica, sendo necessário conhecer o aluno para personalizar a aula e atender às suas especificidades.

Após essas discussões, os professores foram orientados a produzir um plano de trabalho a partir do questionamento: como você vê o mundo rural? No retorno, à tarde, os docentes se deslocaram para a sede da FUNACI. Solidariedade, na sua fala, expôs sobre a Pedagogia da Alternância como possibilidade de articular realidade empírica, teoria e prática e, em seguida, instigou cada professor a falar sobre a sua concepção de mundo rural. Nas falas, constatamos que os educadores ainda não conhecem as possibilidades de desenvolvimento do campo, pois suas concepções o revelam como espaço improdutivo,

pobre. Aquele discurso de estudar para sair da roça presente em minha educação na infância ainda continua vivo. Também afirmaram não conhecer a metodologia de trabalho proposta na PA.

Em seguida, os professores foram divididos em grupos para discutir e, logo após, socializar as atividades produzidas, respondendo a uma pergunta: qual o perfil de entrada e de saída do jovem na EFA? De acordo com Solidariedade, essa atividade objetivava traçar um perfil desse jovem que vem para a EFA, pensando-se na educação que se tem e na que se quer e, ainda, em metodologias com práticas pedagógicas que possibilitem a formação do jovem que almejamos – o perfil de saída. Após a realização das atividades pelos grupos, houve a socialização em que se apresentou o perfil de entrada e de saída do aluno nas EFAs. No grupo que estávamos, ficou representado da seguinte forma:

Perfil de entrada

- Perspectivas de formação e trabalho;
- Curiosidades;
- Aluno passivo;
- Realidade do aluno, saber empírico.

Perfil de saída

- Inserção no mercado de trabalho;
- Aluno ativo, protagonista da sua história;
- Realidade profissional, saber técnico;
- Liderança (acrescentou Solidariedade).

Durante as apresentações, o participante Solidariedade trouxe reflexões no sentido de ver o aluno como sujeito de sua história e de que a educação na EFA parte desse princípio, acrescentando que é a contar desse perfil que se constrói o Plano de Formação, o qual orienta as atividades em cada disciplina, nos conteúdos a serem desenvolvidos pelos professores. Solidariedade, em suas palavras de encerramento, afirmou que as EFAs adotam metodologias diferenciadas que fazem a diferença na qualidade do ensino para o desenvolvimento dos alunos (Diário de campo, 2016).

Nesse perfil de entrada e de saída do aluno de EFA, percebemos que, ao ingressar, o aluno se vê diante do que os professores apresentam como perspectivas de formação e de trabalho; e, ao saírem, objetivam apenas o mercado de trabalho com um saber profissional e técnico, desconsiderando a formação integral do ser humano. A curiosidade, presente quando ingressa, não consta no perfil de saída. Compreendemos que a curiosidade potencializa a construção do conhecimento de uma cultura geral, de uma postura crítica, emancipadora, o protagonismo da sua história e a promoção do desenvolvimento humano. Ao analisar esses perfis, constatamos um distanciamento entre a entrada e a saída do aluno.

O encontro seguinte, no dia 16 de março de 2016, teve início com a exibição de um vídeo que trouxe um modelo de educação fechado que visava à formação de alunos passivos e pautado na transmissão de conteúdos, fazendo-se uma crítica à educação inglesa. Solidariedade falou da diversidade que temos no Brasil e no mundo, o que implica na necessidade de personalizar a pedagogia, de promover o desenvolvimento do ser humano como um todo, com capacidade crítica para pensar sobre a sociedade em seus diversos prismas (Diário de campo, 2016). Isso requer professores como intelectuais críticos e transformadores (GIROUX, 1997), para romper com as ideologias impostas, consolidadas, aceitas como verdades universais que consideram apenas o saber científico. As palavras do referido partícipe, ao orientar a construção do Plano de Formação, trazem a importância de o ensino ser pautado nas singularidades dos camponeses, na formação humana, olhando para o aluno como um todo.

Nesse momento, os professores foram divididos em grupos, e nós acompanhamos um destes. Durante as atividades, o que nos chamou atenção foi o estranhamento em relação à pedagogia adotada na EFA. Nesse grupo, estava o partícipe Cultura, com experiência de trabalho em EFA com essa metodologia, que explicou, inicialmente, sobre os três momentos da PA, quais sejam: o primeiro momento acontece no meio sócio profissional – nele o aluno observa e vivencia, o que resulta em pesquisa; o segundo momento se desenvolve na EFA – possibilidade de o aluno refletir e teorizar, o que implica em análise da realidade, comparações, generalizações e sínteses; o terceiro momento é o retorno ao meio socioprofissional – no qual o aluno passa a experimentar, transformar, dando significado a novas interações e pesquisas (Diário de campo, 2016).

A partir da explicação sobre esses três momentos, os professores deram início à construção do plano de formação que foi socializado à tarde. Em virtude do tempo, trouxeram apenas um tema para o Plano de Estudo (PE) e as suas respectivas atividades. Após a socialização dessa atividade, partícipe Solidariedade disponibilizou um material aos professores que discute resumidamente os instrumentos pedagógicos da PA, orientando sobre o próximo encontro. No encontro do dia 18 de março de 2016, foram trabalhados esses instrumentos no sentido de o professor aprendê-los e fazer uso deles em sua prática pedagógica.

Essa é a formação, denominada de Formação Inicial em Pedagogia da Alternância, que a FUNACI promove para os professores de EFA. Mas há a formação promovida pela AEFAPI com os professores das EFAs do Piauí, sobre a qual faremos uma breve descrição a

partir de documentos da União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB) e de informações prestadas pelo presidente e pela secretária executiva da associação.

A UNEFAB é responsável por orientar sobre as diretrizes para a Formação Pedagógica Inicial de Monitores, trazendo um dossiê que contém dez módulos para serem trabalhados nessa formação em um período de dois anos, com as seguintes temáticas: I – o monitor e a associação; II – o monitor e o processo de ensino e aprendizagem; III – o monitor e os instrumentos pedagógicos; IV – o monitor e o plano de formação; V – o monitor e o projeto profissional do jovem, propondo como uma das atividades práticas a construção do projeto de pesquisa do monitor. Esses são os módulos para ser trabalhados no primeiro ano. No segundo ano, são: VI – o monitor e o educando; VII – o monitor e as relações humanas; VIII – o monitor e as parcerias na formação; IX – o monitor e o desenvolvimento local sustentável; X – o monitor e as correntes pedagógicas, trazendo como atividade uma experimentação pedagógica.

Com fundamento nessas orientações, a equipe da AEFAPI, mediante as necessidades das EFAs do Piauí, traçam as diretrizes com os conteúdos para realizar a formação que se desenvolve no período de dois anos, com uma média de quatro sessões ou encontro com duração de uma semana em alguns municípios do Piauí, totalizando 480 horas. Segundo o presidente da AEFAPI, a equipe que ministra a formação, composta de parceiros do estado do Espírito Santo, da SEDUC-PI, de universidades públicas, dentre outros, parte da realidade partem da realidade do educando e do professor, inicialmente por meio de um diálogo proposto por intermédio de uma questão geradora: como a PA acontece na sua EFA? No que se refere a conteúdos, a metodologias e a instrumentos, para fazer um diagnóstico da realidade e, com base nele, são trabalhadas as temáticas possibilitando ao professor articular e relacionar saber acadêmico e saber dos camponeses para atender às necessidades da prática pedagógica.

São no máximo três professores de cada uma das 17 EFAs. Cada curso trabalha com uma média de cinquenta docentes, indicados pela equipe gestora e selecionados mediante critérios internos, tais como: identificação com o trabalho e com a metodologia, demonstração de engajamento, dentre outros. Os professores que participam se tornam multiplicadores dessa formação. São explorados os aspectos teóricos e práticos, e, a cada sessão, são trazidas atividades para se desenvolver com as EFAs e a comunidade dos alunos, buscando potencializar a formação na unidade entre teoria e prática. O formador traz pensadores que discutem as temáticas propostas, fazendo esse diálogo com a realidade que os professores

trazem e vinculando-as às necessidades da prática, no intuito de eles apreenderem os preceitos da PA.

Na formação, são discutidas a fundamentação teórica e as propostas metodológicas e práticas que se desenvolvem nas EFAs com a PA. Com base nas informações do presidente da AEFAPI, são diferentes uma escola que trabalha em alternância e uma escola que adota essa pedagogia, porque a PA não se trata de alternar quinzenas de estudo, mas do saber científico em diálogo com o saber popular das comunidades e das famílias, e o professor é um facilitador desse diálogo. Então, a Formação Pedagógica Inicial de Monitores se desenvolve nessa perspectiva de fornecer subsídios teóricos, metodológicos e práticos aos professores da Educação do Campo para trabalhar a PA, em uma relação entre saber acadêmico e saber dos camponeses.

Os relatos a seguir trazem essas revelações. O partícipe Liberdade diz que, quando ingressou na Escola, teve uma capacitação que objetivou apreender o conhecimento sobre a pedagogia com a qual a EFA trabalha, para orientar e fornecer subsídios metodológicos para desenvolver sua prática. Aspecto semelhante é pontuado pelo partícipe Dignidade, que também fez uma formação que lhe possibilitou conhecer sobre a PA, o que confirma as postulações teóricas de Imbernón (2009), quando discute a formação na perspectiva da adaptação do docente ao contexto de sua atuação, para atender às necessidades da prática pedagógica.

Quando ingressei aqui na EFA, teve uma formação voltada mais para o que é a Pedagogia da Alternância, de como que ela trabalha, os instrumentos metodológicos utilizados na escola na PA, trabalhados com os alunos. Tudo isso foi de importância para aprendermos um pouco mais sobre essa educação. (Liberdade, entrevista).

Quando cheguei à EFA, fiz uma formação e me ajudou a como trabalhar na escola, porque eu não entendia antes, por exemplo, sobre o serão, qual a importância [...]. Depois que eu participei da formação inicial em alternância, eu fui aprendendo mais sobre como funciona essa pedagogia da Escola Família [...]. (Dignidade, entrevista)

A partir dos enunciados, vemos que a aquisição de conhecimentos pelo professor tem relação com as demandas da sua prática profissional e com o contexto em que ela se desenvolve, o que eleva a importância da escola como um dos *locus* de formação (IMBERNÓN, 2019, 2010; MARCELO GARCIA, 1999; FORMOSINHO, 2009), tendo como base a análise e a reflexão, o que torna possível ao professor uma autoformação em que é formando e formador (NÓVOA, 1992). A formação contínua se constitui como um componente ímpar na prática do professor e deve ser inspirada nos diferentes saberes e na experiência docente integrando-a ao contexto educativo e ao contexto dos alunos.

Seguindo na mesma linha de pensamento, participe Igualdade participou de uma formação na Escola apenas de uma tarde com o mesmo objetivo que discutimos anteriormente, para conhecer os instrumentos da PA, e afirma que tem aprendido com o desenvolvimento da prática pedagógica. O contexto dessa prática é importante como um dos espaços de formação contínua. Esse contexto possibilita a reflexão sobre os desafios da sala de aula, sobre as necessidades dos alunos, sobre as mudanças que devem ocorrer, mas não substitui a formação contínua que as instituições devem promover, a qual deve ser orientada pelas demandas da prática, do contexto em que está sendo desenvolvida.

É nesse sentido que participe Cultura traz a especificidade de cada contexto, quando diz que na EFA é diferente, sendo preciso fazer uma formação contínua a partir desse diferencial, favorecendo, conforme o partícipe, que se desenvolva um trabalho com a articulação entre o conhecimento científico e o conhecimento empírico, tão necessários, de acordo com as bases teóricas que alicerçam esta pesquisa. Os partícipes Igualdade e Cultura fizeram a formação de um ano com professores e coordenadores até de outros países, conforme os enunciados de ambos.

Eu não fiz aquele curso de Pedagogia da Alternância, mas quando eu cheguei aqui foi diferente, só foi uma tarde para dizer o que é a Escola Família, o que era a PA, e também explicar que a escola é mantida pela FUNACI. Esse foi o curso que eu fiz, muito breve, trabalhou os instrumentos, o que era o PE, o que era a tutoria, falaram os instrumentos, mas por conta do tempo, não detalhavam. Eu tenho aprendido com o tempo, com a prática do cotidiano. (Igualdade, entrevista)

Então, aqui na escola era diferente, foi preciso fazer uma formação. Eu fiz uma formação durante um ano para monitores e coordenadores, com os coordenadores do Espírito Santo, Itália e Portugal [...]. Essa formação me ajudou orientando a fazermos um trabalho com conhecimento científico articulando ao conhecimento empírico dos alunos. Começamos a relacionar a teoria com a prática, a usar o caderno da realidade, fazer os PEs, [...] serão e aprender a utilizar todos os instrumentos da Pedagogia da Alternância [...]. (Cultura, entrevista)

A partir desses fragmentos, é revelada a importância da formação contínua com base nas necessidades da prática pedagógica, para atender aos desafios nela presentes. Os partícipes Igualdade e Cultura tiveram formação diferente em relação ao tempo, mas é constatado o mesmo objetivo: fazer uso das ferramentas da PA. Com fundamento no que foi dito por Cultura, refletimos sobre o que Santos (2007, 2010) discute a respeito da ecologia de saberes, ao afirmar que essa formação vislumbrou a articulação do saber científico com o saber popular, dessa relação entre teoria e prática, buscando essa unidade.

A formação contínua, para os partícipes, traz a preocupação com a especificidade da Educação do Campo em enfoques como: peculiaridade da prática pedagógica em PA na

utilização dos instrumentos dessa metodologia; espaços e tempos na escola do campo para a apreensão de novos saberes com base na realidade dos camponeses. Essa formação objetiva dar subsídios metodológicos para o professor que está ingressando na EFA Soinho, proporcionando-lhe condições para desenvolver sua prática considerando as necessidades dos camponeses e os aspectos específicos dessa modalidade de ensino com a PA.

Na Educação do Campo, essa articulação é possível quando são explorados, em sala de aula, temas que façam parte da vida dos camponeses, de suas lutas de afirmação e de resistência. Tais ideias são defendidas por Arroyo (2009, 2012b), Caldart (2004, 2009, 2012), dentre outros, que apontam temáticas que precisam fazer parte dos currículos, das práticas pedagógicas dos professores que trabalham nas escolas do campo. A necessidade dessa formação fomenta a urgência de propostas curriculares que contemple conhecimentos e produção de saberes sobre a cultura camponesa.

Compartilhando das mesmas reflexões, os excertos que seguem abordam a importância dessa formação contínua, realizada com fundamento na necessidade de um contexto, de um público específico, de uma modalidade de educação. O participante Direito afirma que foi a mediante essa formação que ele veio a conhecer a Educação do Campo e a aprender como trabalhar na PA. O participante Justiça diz que essa formação aborda os enfoques sociais, pedagógicos, ambientais, afetivos e humanos, os quais ele julga ser necessários ao perfil do docente que trabalha em escolas do campo.

Eu aprendi sobre a Educação do Campo com o curso que eu fiz para professor [...] em Pedagogia da Alternância. É praticamente quase uma especialização [...] de quase dois anos [...]. Essa formação é dentro das escolas [...]. Com essa formação que eu vim a conhecer a Educação do Campo. [...] essa formação me deu uma preparação para essa modalidade de ensino, para trabalhar na PA. (Direito, entrevista)

Os cursos de curta duração são de muita importância porque [...] atingem de forma focalizada as necessidades de formação para um público específico, num dado momento histórico. Por exemplo, a formação inicial de monitores em Pedagogia da Alternância [...] acontece para os professores novos que estão chegando às EFAs para trabalhar como formadores dos jovens que atuam em suas comunidades rurais. Esta formação aborda os aspectos sociais, pedagógicos, ambientais, afetivos, humanos, etc. necessários à construção de um perfil profissional que seja capaz de apontar novos caminhos para a construção do caráter profissional, técnico, espiritual e ético dos jovens egressos do campo. (Justiça, memorial)

A análise desses enunciados revela a natureza específica da formação que os professores da EFA Soinho participam. Formação que perpassa pela apreensão das competências técnicas, quando são discutidos problemas ambientais e sociais, quando é pensado no perfil desse profissional para o campo, no conhecimento sobre a realidade do

campo e na sua importância para a prática pedagógica, quando são vislumbradas na formação as várias dimensões do aluno egresso. Essa formação atende a um grupo pequeno de profissionais. Segundo os partícipes, durante a observação participante, essa formação acontece concomitante às atividades da Escola, o que impossibilita a saída de muitos professores para participar da Formação Inicial para Monitores em Pedagogia da Alternância.

Mediante o exposto, fazem-se necessárias e urgentes as propostas de formação de professores da Educação do Campo fazer parte das iniciativas do poder público, como política pública, uma formação contínua ofertada a todos os professores não só de EFAs, mas de todas as escolas do campo. Na EFA, a formação contínua é uma iniciativa da AEFAPI, que se constitui como elemento relevante para preencher a ausência do poder público e para atender às necessidades daquele contexto, o que não deve impedir as reivindicações por parte de todos os profissionais da Educação do Campo.

Essa proposta de formação contínua em serviço da AEFAPI atende a um pequeno número de escolas, as EFAs, mas a defesa é que ela seja realizada a partir das bases teóricas que fundamentam a Educação do Campo, voltada para todos os professores que atuam em escolas do campo. Para isso, fazem-se necessários decisão e compromisso políticos investimentos e condições concretas de esses profissionais que atuam serem oportunizados a participar desse processo formativo.

No relato que segue, o partícipe Emancipação fala de várias atividades que se constituem como espaços de formação. Ele pontua a Semana Pedagógica que acontece todo início de ano, envolvendo os profissionais que atuam em outras EFAs e também em outras instituições pertencentes à FUNACI. Além dos enfoques pedagógicos que são trabalhados na PA, o partícipe fala do respeito pelo camponês no processo educativo e do compromisso do professor para com a Educação do Campo.

Entrei na EFA Soinho em 2013, até então não tinha nenhuma formação em Educação do Campo, mas antes do início do ano letivo, tive a oportunidade de participar de dois encontros, o primeiro, na semana pedagógica da FUNACI [...]. Então, pude conviver com outros professores de EFAs e, depois um encontro de formação em Miguel Alves [...]. Nesses encontros tive um pouco de noção do que se tratava o projeto EFA, das experiências, das atividades e, principalmente, do compromisso com o campo. A partir daí todos os cursos que realizei com ênfase na educação foram com a EFA, trabalhando os elementos da Pedagogia da Alternância, plano de estudo, plano de formação etc. [...]. Além disso, fiz o encontro de formação inicial para monitores de EFAs do Piauí realizado pela AEFAPI – Associação das EFAs de todo o Piauí, somando em torno de dezessete escolas. Considero de extrema importância essa formação e todas as outras, pois se o professor não vestir a camisa da Educação do Campo, bem como conhecer esse público, não conseguirá realizar um bom trabalho e, principalmente uma educação que respeito às pessoas que vivem no campo. (Emancipação, memorial)

Nos enunciados em análise, os partícipes são unânimes em ressaltar a importância de uma formação contínua, na qual seu objetivo seja preparar professores para atuar em contextos específicos. Afirmam que essa deve permear vários prismas, não somente os pedagógicos, mas as várias dimensões que envolvem os docentes na interação com os alunos. Essa formação acontece também por meio das trocas entre os pares, superando-se a concepção de que é apenas uma atualização científica e pedagógica e se evidenciando seu valor, sobretudo, como iniciativa voltada para construir novos conhecimentos.

Ao participar de reunião para o início de seção e do ano letivo de 2016, observamos que os professores mais tempo de serviço na Escola trabalham no coletivo, repassam as informações aos que estão chegando sobre a sua dinâmica pedagógica, pois estes vão trabalhar pela primeira vez nessa modalidade educativa. Imbernón (2010) postula que a formação contínua requer um clima de colaboração entre os professores, estabelecendo redes de partilha de saberes, para que esses participem de todo o processo desde o planejamento à execução. São professores transportados da cidade para trabalhar no campo, tendo como critério para o ingresso passar em um teste seletivo. Era perceptível o distanciamento desses que estavam chegando em relação às propostas da EFA e da PA (Diário de campo, 2016).

A formação contínua se concretiza a partir de todas as atividades desenvolvidas na escola, do exercício da prática e das formações que a instituição oferece. À medida que os monitores chegam à escola, vão se apropriando dos saberes e produzindo novos para dar respostas às necessidades da sala de aula, às demandas da EFA e da pedagogia proposta. Nesse sentido, Marcelo Garcia (1999, p. 28) traz como princípio articulado a um processo contínuo “[...] a necessidade de ligar os processos de formação de professores com o desenvolvimento organizacional da escola [...]”, justificado pela potencialidade que possui o contexto educativo para a aprendizagem dos professores por se trabalhar com problemas do cotidiano, constituindo todo esse processo como de ensino e de formação profissional.

Formosinho (2009) corrobora com essa ideia afirmando que o enfoque da formação contínua reside nas instituições de formação e cita a escola como um desses espaços, em que acontece por meio de cursos, de oficinas, de círculos de estudos, de reuniões pedagógicas, dentre outras atividades. Pontua também que a formação contínua não deve utilizar preferencialmente formações formais, mas deve ser centrada nas situações escolares, valorizando as atividades de (auto)formação participada e mútua entre os professores, deve ter como base a prática e refletir sobre ela e sobre os desafios do cotidiano, o que entendemos como formação em serviço.

Em relação à formação do professor, além da escola como espaço, concebemos ser necessário também ter vivências no campo para conhecê-lo e se apropriar da cultura dos camponeses, para “[...] aprender continuamente de forma [...] participativa, isto é, analisar, experimentar, avaliar, modificar etc. juntamente com outros colegas ou membros da comunidade” (IMBERNÓN, 2009, p. 69). Na fala de partícipe Solidariedade, é explicitado esse aspecto, quando afirma que a

[...] formação não deve ser somente acadêmica, mas de vivência no campo, partilhando os valores dos camponeses. Fazendo do rural sua filosofia de vida, sua luta pela promoção do campo dentro da escola e na vida social (sujar as mãos) comprometendo-se. Portanto [...] seria importante que além da preparação acadêmica [...] o educador do campo tivesse uma experiência nos movimentos sociais do campo [...] na convivência em comunidades rurais [...]. O educador deve ser formado não só para dar aula, mas para contribuir com o desenvolvimento cultural, social, econômico, humano e espiritual do educando do campo. (Solidariedade, memorial)

Solidariedade disserta sobre a importância da formação não só acadêmica, mas a partir também das vivências nos movimentos sociais e nas comunidades rurais, participando do cotidiano dos camponeses. Frisa a relevância de uma formação que ultrapasse a dimensão da apreensão das competências técnicas para a dimensão da formação do ser humano como um todo e que possibilite ao professor construir subsídios teóricos e metodológicos e saberes que contribuam para o desenvolvimento cultural, fortalecendo a cultura do campo, a economia e os modos de vida e relacionando o conhecimento acadêmico às vivências dos camponeses.

A formação contínua deve criar condições para os professores terem essas vivências, para que possam se apropriar dos saberes da cultura dos camponeses e, em suas práticas, propor condições para o desenvolvimento e a promoção do ser humano. A escola, como um dos espaços formativos, deve ser autônoma em suas decisões e oportunizar aos docentes uma formação participada e articulada às necessidades reais da sua prática, às condições de vida dos alunos, sem perder de vista as relações cultura geral e local.

Essa dimensão da formação é confirmada nas teorias de Arroyo (2012a, p. 363), ao discutir sobre a pluralidade da formação como espaço em que “[...] sejam incorporados os saberes da terra, do trabalho e da agricultura camponesa” e em que “[...] saberes, concepções de história, de sociedade, de libertação aprendidos nos movimentos sociais façam parte do conhecimento escolar...”.

É nesse sentido que o partícipe Solidariedade diz que “[...] o educador deve ser formado não só para dar aula, mas para contribuir com o desenvolvimento cultural, social, econômico, humano e espiritual do educando do campo”. Para tanto, é necessário criar programas sistemáticos de formação para os professores que trabalham no campo, com

metodologias que permitam a vivência de novas alternativas pedagógicas (FERENANDES; CERIOLI; CALDART, 2009).

É válida a iniciativa da FUNACI, mas compreendemos que a formação perpassa também por outro viés, que é coletivo e maior e que envolve a construção de um projeto a partir de uma base teórica, a decisão e o compromisso políticos, a construção de currículos, bem como a renovação e a produção das teorias na busca da transformação do processo de ensino e aprendizagem para o campo.

É necessário pensar no todo. Essa formação no contexto da Escola (EFA Soinho) atende, em parte, a uma singularidade local. E os demais profissionais que atuam em outras escolas do campo? Quem deve promover a formação dos professores da Educação do Campo? Essa formação que acontece concomitante com a prática atende, de fato, às necessidades dos camponeses? Promove uma educação igualitária como direito de todos? Esses e tantos outros questionamentos devem servir de fomento para a busca de políticas públicas no sentido de promover uma formação de qualidade, desde a inicial à contínua, para os profissionais que atuam no campo. Não basta estar garantido em leis.

Participamos de encontros que a Escola promoveu (maio a outubro de 2016) para a reformulação do Plano de Formação – documento que orienta o processo educativo da EFA –, que traz as atividades que serão realizadas no decorrer do período letivo, para cada plano de estudos durante o curso. Para a reformulação desse Plano, houve vários encontros, iniciando em maio se estendendo até outubro de 2016. O Plano traz todo um direcionamento das atividades, destacando temas e metodologias que melhor se adequam para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem na EFA Soinho. As discussões na reformulação do Plano, segundo os professores, é espaço de aprendizagem sobre a profissão e sua atuação na Escola (Diário de campo, 2016).

De acordo com os professores, com base na observação participante, esse é um momento em que estão em (auto)formação, em especial para os que estão chegando à Escola, pois estes não conhecem a sua dinâmica, as diversas atividades desenvolvidas na metodologia da Pedagogia da Alternância. O Plano de Formação traz os temas de pesquisa para cada Plano de Estudo (PE) com as respectivas atividades. Momento em que os professores refletem sobre cada atividade a ser desenvolvida a partir de temas voltados à realidade dos alunos, discutem as temáticas e relacionam com o meio sociocultural, econômico, histórico da população camponesa, procurando valorizar os seus saberes e articulando-os a suas práticas (Diário de campo, 2016).

A formação contínua acontece também com fundamento nessas discussões, nesses encontros. É nessas tomadas de decisão coletivamente que os professores do campo apreendem novos saberes, que sejam: científicos, pedagógicos, disciplinares, saberes da cultura camponesa e tantos outros que subsidiam o desenvolvimento da prática pedagógica. Nos encontros pedagógicos, nos círculos de estudo (construção do Plano de Formação), nas culminâncias de projetos, nas socializações dos planos de estudos, nas visitas às famílias, nas intervenções e em tantas outras atividades da EFA Soinho, constituem-se espaços em que os professores estão em processo de (auto)formação, produzindo saberes, sendo formado e formador ao mesmo tempo.

Para tanto, é necessário que essa formação seja pautada nas necessidades cotidianas da prática, nos valores socioculturais dos camponeses, assumindo uma dimensão participativa que capacite os educadores a refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem desenvolvido na escola do campo para desenvolver um ensino contextualizado. Assim, o seu percurso formativo vai sendo construído, desde a pré-formação à formação acadêmica ao espaço do contexto escolar e das atividades cotidianas como contextos formativos.

Os professores adquirem uma formação voltada à educação camponesa nesse percurso formativo, no exercício da profissão, no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas, não podendo “[...] ser feita de ensinamentos e de consumo de conhecimento abstratos fora da realidade” (GIMONET, 2007, p. 150) dos camponeses, mas pautada na cultura destes. Com origem nessas discussões, o tópico que segue traz os pressupostos teóricos e metodológicos para a formação de docentes da Educação do Campo, categoria que emergiu dos enunciados dos partícipes.

4.3 Princípios norteadores para a formação de professores da Educação do Campo

No que se refere à formação de professores da Educação do Campo, podemos afirmar que essas discussões surgem com a reivindicação dos movimentos sociais na luta pela terra, articulada à garantia do direito à educação para todos, implicando na necessidade de uma formação diferenciada, orientada pelas necessidades que sejam específicas à prática pedagógica dos docentes desenvolvidas nas escolas do campo. Tais aspectos são relevantes para a valorização da diversidade sociocultural, pois, para Arroyo, Caldart e Molina (2009), é marcante a presença dos sujeitos do campo exigindo respeito pela sua cultura, por meio do processo educativo, fatos que elevam a importância de uma formação com saberes da cultura camponesa voltada para os profissionais que atuam nesse espaço.

Essa é uma formação articulada às vivências dos que moram no campo, em que os professores vivam no campo, com os camponeses, conheçam a sua realidade, as suas lutas, as suas tradições, façam parte da cultura e tenham uma identidade com o campo e com os seus sujeitos, para, assim, criar condições de respeito às diferenças, que se revelam em uma rica diversidade sociocultural nesse espaço. Em um país tão abundante nesse aspecto, como o Brasil, uma formação sem ser articulada a essa diversidade não contribui para o fortalecimento da cultura de um povo e fortalece o epistemicídio de saberes.

Epistemicídio é entendido, conforme Santos (2010), como a morte de um conhecimento local, de um grupo ou comunidade, é a inferiorização da diversidade de saberes que leva a uma destruição, sendo perpetrada por um modelo padrão e universal de ciência que exclui outras formas de conhecimento que não as estabelecidas. Por isso, postulamos não só uma formação de professores pautada nos princípios e nos valores que identificam o campo, mas uma Educação do Campo gestada nas relações sociais dos povos que residem no campo e que vivem dele.

O contexto da contemporaneidade, mediante as intensas transformações sociais no mundo do trabalho, da cultura, da economia e dos avanços tecnológicos, tem implicado em novas exigências no âmbito educacional, em especial na formação dos profissionais para atender às reais necessidades impostas pela prática. Tais carências se desvelam na urgência do respeito às diferenças, de uma educação que proporcione condições de formação humana em todos os sentidos.

Segundo Souza (2009, p. 77), “[...] tem emergido as reivindicações do direito à diferença que passa a significar, inclusive, diferentes processos de formação de professores, para enfrentarem os desafios dos diferentes grupos culturais”. Essas reivindicações implicam na reorientação dos currículos das formações inicial e contínua de professores, entendidas aqui como percurso formativo, para esses profissionais atuarem no espaço do campo. Revelam a necessidade de uma prática pedagógica que contribua para afirmar a identidade social, cultural e territorial de cada povo, grupo ou comunidade em sua particularidade.

De acordo com o autor, grupos sociais afirmam a necessidade do reconhecimento e do respeito à sua cultura, bem como do direito de preservá-la como parte da sua identidade, do direito ao conhecimento global produzido socialmente, sem eliminar seus saberes construídos culturalmente pelo modo de vida de cada um em suas relações sociais. A educação se constitui como uma das vias para afirmar, valorizar, validar, fortalecer e reconhecer a diversidade sociocultural presente no país, promovendo um ensino com os conhecimentos globais sem desconsiderar os conhecimentos locais apreendidos nas relações socioculturais.

É por isso que lutamos pelo ideário da Educação do Campo. Com esse ideário buscamos o respeito à diversidade social, cultural, econômica e territorial, que se constitui como um dos princípios e dos valores dos camponeses, como uma forma de enfrentamento deles na luta pelos direitos. Esses enfoques vêm implicando necessariamente na reorientação da formação dos profissionais para atender às especificidades dos diversos grupos sociais presentes no país. A formação de professores da Educação do Campo, seja ela inicial ou contínua, deve ser orientada para assumir a concepção de educação protagonizada pelos povos do campo, sendo, no entanto, necessária “[...] a superação da formação de um protótipo único, genérico de docente-educador para a educação básica.” (ARROYO, 2012b, p. 359). É urgente superar a formação orientada a partir desse modelo universal de ensino, sendo isso uma exigência da sociedade atual, em especial, dos povos do campo que lutam pela garantia da educação como um direito.

Arroyo (2012b) disserta ainda sobre essa necessidade, afirmando que, sem essa superação, as consequências irão persistir e a formação vai continuar privilegiando a visão urbana e transportando para as escolas do campo professores da cidade sem vínculos com a cultura e com os saberes que identificam os princípios dos povos do campo, revelando, assim, uma educação descontextualizada, por não se articular aos processos formativos que se desenvolvem nas diversas instituições sociais em que o ser humano se relaciona.

A identificação de uma escola do campo está vinculada às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e nos saberes próprios dos estudantes (BRASIL, 2002), questões que devem nortear a formação dos professores da Educação do Campo. É a vinculação com os modos de vida dos camponeses que precisa ser base para essa formação dos profissionais que atuam nas escolas do campo. Essas vertentes implicam na necessidade de uma formação diferenciada, conforme veremos no tópico de análise que segue.

4.3.1 Perspectivas de uma formação diferenciada para professores do campo

No panorama de uma formação específica aos professores do campo, temos avançado, ainda que a passos lentos, diante do número de profissionais que trabalham nas escolas do campo e que não possuem essa formação contínua, pois a formação inicial foi recente à criação do curso de Licenciatura em Educação do Campo. A formação contínua vai acontecendo no decorrer do exercício profissional, concomitante ao exercício da prática pedagógica. No Piauí, a Licenciatura em Educação do Campo teve início em 2013, o que reforça a necessidade de uma formação contínua.

Mediante as discussões apresentadas até aqui, podemos questionar: em que deve ser pautada a formação para os professores do campo? Que saberes da cultura camponesa esses profissionais devem construir em sua formação? Quais questões sobre o campo devem ser incluídas na formação de docentes? Que saberes eles devem valorizar na prática pedagógica? Essas e tantas outras questões permeiam a discussão dessa temática. Tais questionamentos se constituem em desafios para a Educação do Campo, quando partimos para a realidade.

Ressaltamos que, em 2007, houve o Programa de Apoio à Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO) – em desenvolvimento em alguns estados, como projeto piloto –, que é um programa aprovado no ano de 2006, pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC), com apoio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), da Secretaria de Educação Superior (SESU) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). O referido programa objetiva responder às reivindicações dos movimentos sociais do campo, em especial, o MST, na defesa de uma educação pautada na cultura dos camponeses, promovendo a formação inicial dos docentes do campo por intermédio do Curso de Licenciatura em Educação do Campo.

Tivemos a oportunidade de participar da formação que aconteceu em março de 2016 e percebemos a preocupação do professor (monitor) que estava como formador, em oferecer elementos que subsidiem a prática dos professores que estão ingressando na Escola, em relação à compreensão sobre os saberes necessários para desenvolvê-la na PA. Vale ressaltar que o formador, professor que estava ministrando a formação organizada pela FUNACI, é um Técnico em Agropecuária que faz parte da EFA desde a sua implantação no Brasil.

Pontuamos que, além dessa formação promovida pela FUNACI, existem outros mecanismos para possibilitar ao professor da Educação do Campo uma formação articulada ao campo. Do quadro atual de professores da EFA Soinho, três deles estão cursando a Licenciatura em Educação do Campo pela UFPI, iniciativa que, como mencionamos anteriormente, é uma política do PROCAMPO. Esse curso é ofertado com prioridade aos profissionais e estudantes oriundos do campo. Na seleção, esse é um dos critérios de acesso.

A referida Licenciatura, de acordo com o seu Projeto Pedagógico, “[...] visa garantir ao aluno domínio de conteúdos, métodos e abordagens relativos à docência e ao trabalho voltado para o Ensino Básico nas escolas do campo” (BRASIL, 2013, p. 15). Esse curso, em resposta às reivindicações dos movimentos sociais, na luta pela educação como direito de todos, constitui-se como uma ação estratégica ímpar para assegurar a especificidade da formação pautada na diversidade sociocultural dos camponeses.

Nessa perspectiva, podemos citar algumas políticas que viabilizam essa formação: a Pedagogia da Terra, a Licenciatura em Educação do Campo – iniciativa da SECADI e da Secretaria de Educação Superior –, dentre outras. Embora estejam acontecendo essas políticas, não suprem as necessidades de todos os professores, não atendem às demandas diante do número de docentes que trabalham em escolas do campo. O quadro perfil dos professores, partícipes da pesquisa, evidencia esse fato.

A educação precisa estar pautada na formação do ser humano como um todo e que urge incorporar nela as diversas formas de socialização dos indivíduos, as várias fontes de saberes, as suas memórias e as suas histórias de vida, potencializando seus conhecimentos e suas manifestações culturais na perspectiva do conhecimento global sem desconsiderar o local. Por isso, compreendemos que

[...] todo processo educativo, formal ou informal, não pode ignorar, mas tem de incorporar as formas concretas de socialização, de aprendizado, de formação e deformação a que estão submetidos os educandos. Tem de partir dos processos de produção de sua existência, do seu viver. Ignorar essa realidade e fechar-nos em ‘nossas’ questões, curriculares e didáticas, terminará por isolar os processos didáticos dos determinantes processos socializadores em que os setores populares se formam a partir da infância. (ARROYO, 2012c, p. 83).

Arroyo (2012b) eleva a importância de uma educação pautada nos modos de produção de existência dos camponeses, em que não se deve ignorar nas práticas pedagógicas as suas vivências, nem se fechar em propostas curriculares prontas, acabadas, mas é preciso articular os conteúdos disciplinares às formas concretas de socialização dos alunos. As discussões teóricas e práticas apontam para a necessidade de articular as diversas relações sociais vividas pelos indivíduos no processo educativo e, conseqüentemente, nas propostas de formação de professores.

Esse processo de incorporar as formas concretas de socialização dos camponeses fortalece o ideário da Educação do Campo, bem como uma formação diferenciada para os professores do campo, pautada nos processos formativos dos educandos que se desenvolvem em múltiplos contextos sociais. A educação orientada a partir desses princípios não pode desconsiderar na prática as múltiplas relações em que os indivíduos estão inseridos, suas relações e seus vínculos socioculturais.

Portanto, os cursos de licenciatura voltados à realidade do campo devem ser articulados às lutas dos camponeses e aos seus modos de vida, de produção de existência, buscando a superação de um modelo padrão de formação docente que traz um conhecimento global sem articular com o local. Esses enfoques implicam em decisão política e em

mudanças nos referenciais teórico e metodológico que norteiam os currículos de formação de professores. Essa formação perpassa pela necessidade da criação de políticas públicas que viabilizem condições de conceber saberes de natureza específica, os quais levem em consideração a diversidade sociocultural dos camponeses e possibilite a apreensão do saber científico na relação com o saber popular.

A perspectiva de ensino aqui tratada tem revelado desafios, assim como a Escola *lócus* desta pesquisa, de acordo com a observação participante, evidencia esses desafios, tais como: todos os professores moram na cidade, tiveram uma formação inicial neste modelo de protótipo único para uma educação padronizada e estão trabalhando em escolas do campo, o que resulta na necessidade de uma formação contínua voltada ao contexto de sua atuação.

Segundo um dos partícipes da pesquisa, muitos não se identificam com a metodologia desenvolvida e acabam desistindo por não criar vínculo com a Escola, nem com a cultura camponesa. Os professores que optam por continuar buscam subsídios para se adaptar ao processo de ensino e aprendizagem, que, para a maioria, é novo. Depois de algum tempo e com os cursos de formações, vão redirecionando sua prática e sua postura profissional, como afirma o partícipe Emancipação:

Ao ingressar na EFA, primeira experiência na Educação do Campo, senti como se tivesse entrado em um mundo novo, primeiro por conta da pedagogia diferenciada, que eu nunca tinha ouvido falar, e depois pelo público em sua extrema maioria da zona rural. A princípio, tinha a ideia de realizar o que sempre realizei em outras escolas, ensinar a Língua Portuguesa seguindo um livro didático ou não, tendo em vista um currículo uniforme padrão. Com o tempo e os cursos de formação que tive na FUNACI, pude perceber que tinha que me adaptar àquela nova pedagogia e àquele público, tinha que conhecer mais essa pedagogia e estudar também o público, dando aos alunos um ensino que lhe ajudasse com as suas necessidades. (Emancipação, memorial)

Então, a formação implica construção de conhecimentos, adaptação ao contexto de atuação e mudança de postura profissional e de concepção de ensino. Foi o que aconteceu com partícipe Emancipação. Segundo Antunes-Rocha (2011), as necessidades da escola do campo requerem um profissional com uma formação mais ampliada, porque ele tem de dar conta das múltiplas dimensões educativas dos camponeses, os quais têm cultura própria, têm “[...] diferentes jeitos de produzir o mundo, de conhecer a realidade e de resolver problemas; diferentes jeitos de fazer a própria resistência no campo; diferentes lutas” (CALDART, 2009, p. 153).

Pela ausência dessa formação específica, mais ampliada, e como consequência de a Escola não possuir um quadro fixo de professores, a rotatividade é grande e acaba por prejudicar o ensino, resultando em uma educação descontextualizada, pois não se articula ao

modo de vida dos alunos. Esse é um desafio, conforme o presidente da AEFAPI, mas, para amenizar tal problema, ele afirma ter conquistado com a SEDUC-PI um edital específico para as EFAs, com duração de dois anos e prorrogável por igual período.

Durante a observação participante, um partícipe da pesquisa evidencia essas vertentes, ao postular que alguns professores não se adaptam à metodologia, que, pelo fato de não terem formação direcionada para trabalhar com a Pedagogia da Alternância em EFA, terminam trabalhando como se fosse um Ensino Médio comum, um ensino tradicional. O ensino acaba por não se relacionar/articular com as vivências e com as experiências dos alunos, que é o mais importante na PA (Diário de campo, 2015).

Nesse registro no diário de campo, essa relação/articulação das práticas educativas com as vivências e as experiências dos alunos é o mais importante na PA. Nessa metodologia, as práticas pedagógicas são diferenciadas em relação ao ensino tradicional: as atividades são desenvolvidas desde o espaço da Escola ao contexto da comunidade dos alunos. Tais aspectos dificultam a adaptação do professor.

Diante da importância de uma formação específica, que é diferente das que são propostas pelos teóricos e que é alicerce deste estudo, emerge a necessidade da sua implementação, o que se revela nos discursos dos professores da EFA Soinho. Nos excertos que seguem, o partícipe Liberdade ressalta que a formação para o professor da Educação do Campo necessita de uma base teórica.

Pensamento semelhante é pontuado pelo partícipe Dignidade, ao afirmar que é preciso saber dialogar com o camponês, que tem saberes diferenciados, daí a necessidade dessa formação para que o docente saiba respeitar. O partícipe Diversidade compartilha das mesmas ideias, afirmando que essa preparação do docente para o contexto da sala de aula no campo é de fundamental importância para melhorar o ensino no campo. Os excertos que seguem trazem essas revelações:

[...] mas, assim, você precisa de uma formação na Educação do Campo, de uma base teórica, uma formação específica, e os demais aspectos aprendemos com o tempo. O professor da Educação do Campo tem que ter uma formação diferenciada. A prática contribui para o processo formativo, mas o professor precisa ter essa formação. A prática [...] é um elo [...] entre os outros espaços, mas você tem que ter uma formação anterior ou concomitante com a realização da prática que vai lhe dar esses subsídios para atuar. (Liberdade, entrevista)

[...] porque, na escola do campo, o professor tem que ter formação específica para o campo, para saber dialogar com o pessoal do interior, que vivem na zona rural, pessoal que tem contato muito com a natureza, com as coisas naturais, com os sinais, [...] por isso tem que ter uma formação específica para trabalhar no campo [...], porque são pessoas com saberes diferenciados [...], tem a cultura deles. Então, o professor tem que saber respeitar a cultura deles. Então, tem que haver essa formação específica, [...] para estar preparado para trabalhar

com o homem do campo [...]. É a cultura deles, tem que ser respeitada. A educação não pode desconsiderar esses aspectos no ensino. (Dignidade, entrevista)

Eu acho importante o professor ter essa formação diferenciada para trabalhar na Educação do Campo. [...] então, para eu fazer a diferença, porque a Escola é diferente em toda a sua dinâmica de funcionamento, nas metodologias, nos conteúdos [...], para que eu possa fazer diferente, eu tenho que ter essa formação diferenciada [...]. A formação do professor em Educação do Campo é de fundamental importância para uma melhor qualidade no ensino no campo. (Diversidade, entrevista)

Por meio desses relatos, os partícipes justificam o porquê da necessidade de o professor da Educação do Campo ter uma formação de natureza específica, diferenciada. Específica e diferenciada no que se refere a uma base teórica que possibilite pensar criticamente sobre essa concepção de formação que está sendo construída; a um currículo que articule conteúdos com temáticas ligadas ao cotidiano dos camponeses; a saberes disciplinares que precisam dialogar com os saberes da cultura camponesa; ao protagonismo dos movimentos sociais que lutam em defesa de uma educação que aproxima ensino e vida cotidiana; e tantas outras dimensões que estão contempladas na concepção da Educação do Campo.

O partícipe Liberdade fala da contribuição da prática como um dos espaços formativos, mas deixa claro que essa não é suficiente. A base teórica é de fundamental importância nesse processo. A prática precisa estar alicerçada em teorias que deem condições de refletir sobre suas múltiplas nuances que envolvem uma complexidade de fatores que estão presentes no âmbito educativo. E é essa formação que vai dar ao profissional subsídios para atuar na Educação do Campo.

O partícipe Dignidade apresenta elementos do cotidiano dos camponeses, trazendo como conhecimento do aluno o contato com a natureza, justificando que esses são saberes diferenciados e que se faz necessário que o professor construa o conhecimento pedagógico e para respeitar a cultura camponesa. Diversidade percebe a Escola como diferente em seus aspectos metodológicos, pedagógicos e conteudísticos, nessa proposta de trabalho que aproxima programa curricular e vida cotidiana, o que resulta em uma formação também diferente, implicando em um ensino também inovador com práticas pedagógicas que considerem os tempos e os espaços dos camponeses. O partícipe justifica a importância da formação para a melhoria na qualidade do ensino nas escolas do campo.

Os partícipes evidenciam a necessidade de uma formação específica que demande às propostas curriculares o reconhecimento dos camponeses como produtores de conhecimento e apreender seus saberes, suas militâncias nos movimentos, suas concepções religiosas,

filosóficas, as histórias dos antepassados e outros enfoques que identificam a sua cultura e que revelam um modelo de vida como componente teórico dos currículos a serem trabalhados.

Como mostram os relatos a seguir, ideias semelhantes também são ressaltadas pelo partícipe Igualdade, que acrescenta que essa formação vai possibilitar vertentes diferenciadas ao ensino proposto para as escolas do campo para romper com o paradigma de ensino da escola tradicional; pelo partícipe Cultura, quando fala dessa formação em nível de graduação, para que se possa ter uma base teórica e metodológica; e também pelo partícipe Direito, ao dizer que a maior dificuldade encontrada por ele para trabalhar no campo é por ele não ter formação na universidade e também em PA, metodologia da EFA Soinho.

Por isso acho importante o professor que trabalha em Escola do campo ter uma formação, porque o ensino é diferente, [...] é importante o professor ter essa formação para apreendermos conhecimento sobre o campo. [...] o professor do campo precisa ter uma formação voltada para o campo. Para ser professor de uma Escola Família Agrícola, voltada para o ensino do campo, é necessário que se passe por uma formação, pois muitos estão com o pensamento formado de uma escola tradicional e na realidade existem aspectos bastante diferenciados, pois o ensino do campo se preocupa com o aluno por inteiro, não só no aspecto educacional, mas também na família e sua relação com os colegas e monitores, incluindo também a inserção profissional desse aluno. (Igualdade, memorial)

Eu acho que, antes de entrar em sala de aula, todo professor deveria passar por uma formação voltada para o campo. Por isso é importante que cada professor tenha no mínimo um curso na Educação do Campo em nível de graduação, para que ele possa e seja capaz de aplicar as ferramentas pedagógicas [...], para que o professor possa aprender sobre o campo e ter uma base teórica e metodológica. (Cultura, memorial)

A maior dificuldade em trabalhar em escola do campo é porque não tem uma formação específica, em Pedagogia da Alternância [...]. A formação na universidade tem que acontecer [...], mas é necessária uma formação específica aos professores que trabalham na Educação do Campo, uma formação em PA. (Direito, entrevista)

É perceptível como cada partícipe apresenta elementos que elevam a importância da formação de professores da Educação do Campo, seja ela para conhecer o campo, para se apropriar de saberes ou para construir uma base teórica, justificando o porquê da sua necessidade. O partícipe Igualdade pontua o fato de o ensino ser diferente, de vislumbrar a formação do aluno como um todo em seu ambiente familiar e na inserção profissional, sendo necessários conhecimentos sobre o campo, dados por meio de uma formação que rompa com os paradigmas da escola tradicional focada na transmissão de conteúdos, sem articulação com a vida cotidiana.

A Educação do Campo, segundo Arroyo (2009), Gimonet (2007) e outros autores, é fortalecida pela concepção da formação do ser humano como um todo. É essa formação que tem maior significado, requerendo outro perfil de profissional, vislumbrado a partir de uma

preparação dada aos professores pautada na condição histórica e social dos camponeses. Segundo Caldart (2004), a escola trabalha conteúdos fragmentados, soltos, sem relação entre si e muito menos com a vida concreta, que estão fora de uma totalidade e que deveriam estar voltados exatamente para um projeto de formação humana, pois desenvolve um ensino em uma perspectiva de universalidade, de homogeneização da cultura.

Aprender sobre o campo e as suas potencialidades, sobre os camponeses e a sua cultura, sobre a PA e os seus instrumentos deve constituir aprendizados integrantes à formação de professores da Educação do Campo. Só assim, poderemos construir uma base teórica com outras pedagogias, porque são outros sujeitos (ARROYO, 2012b). Os camponeses têm outros saberes, outras histórias de lutas e de afirmação, o que requer outras práticas pedagógicas com um ensino que rompe com o latifúndio do saber, com o monopólio do conhecimento. O partícipe Direito traz a ausência dessa formação, em especial em PA, como a maior dificuldade para se trabalhar em uma escola do campo.

O partícipe Solidariedade apresenta sugestões para o percurso formativo do professor da Educação do Campo, como: morar no campo, conhecer a realidade, ser treinado para trabalhar as disciplinas de forma contextualizada, ter como foco o ser humano e a sua cultura, visando o desenvolvimento do meio. Segundo o partícipe, é necessário formar professores para romper com o modelo de ensino pautado na transmissão do conhecimento, do professor como técnico, tendo como base somente o saber científico.

O que poderia ser acrescentado no percurso formativo do professor do campo [...]: primeiro, seria a da procedência do campo, é importante que o professor conheça a realidade. Se o professor não é do campo deveria [...] se inserir no meio e aceitar a cultura rural, mas sempre o melhor seria que o professor do campo “[...] seja” um morador do campo. Que seja formado a trabalhar as disciplinas de maneira contextualizada. Formar o professor a não pensar educação como transferência de conhecimentos [...], mas o foco deve ser o ser humano e sua cultura e o científico deve ser a serviço dele e não ele ser escravo do científico. E mais importante é não se formar professores, mas educadores a serviço dos educandos [...] visando o desenvolvimento do meio através do educando. (Solidariedade, memorial)

No relato em análise, é revelada a relação entre a formação e as dimensões do trabalho docente (GRILLO, 2004; PÉREZ GÓMEZ, 1992). Essa procedência do campo traz a dimensão pessoal e a inseparabilidade da pessoa e do profissional. Pois a docência envolve o professor como um todo, e sua prática resulta de um saber, de um fazer e do ser. Solidariedade traz a necessidade da superação da dimensão técnica, ao postular que o professor deve ser formado para trabalhar de maneira contextualizada, não apenas com transferência de conhecimentos, mas trazendo a importância da dimensão contextual, em uma perspectiva crítica da realidade, de uma emancipação a partir do conhecimento, não se

tornando escravizado e visando ao desenvolvimento do ser humano como um todo e do seu meio.

Solidariedade propõe uma formação que rompa com os padrões de universalidade que priorizam um programa com conteúdos fechados, desvinculados das necessidades dos educandos, mas que considere todas as dimensões que envolvem o trabalho pedagógico. Nesse sentido, Gimonet, (1999b, p. 47) afirma: “[...] o modelo pedagógico que prioriza o mestre e o programa e obriga a criança ou o adolescente a se adaptar a ele está ultrapassado. Esse modelo não é mais apropriado ao nosso contexto de sociedade”. Esse modelo, conforme o autor, está fadado ao fracasso.

Os relatos a seguir apontam para a necessidade de uma formação, de acordo com o partícipe Respeito, com base nas necessidades da prática, para dar ao professor embasamento para a apropriação de saberes. Articulada a esse conhecimento, o partícipe Emancipação fala da necessidade de conhecer as dificuldades do campo e dos seus habitantes, pois compreende que para dar aula não basta só você ter um conhecimento técnico da disciplina, do conteúdo, da didática. Há muitas coisas que envolvem uma sala de aula. Ao expressar essas palavras, o partícipe fomenta a urgência de uma formação específica, pautada na realidade do campo.

[...] mas essa formação, ela tem que acontecer também dentro de uma prática. [...] a formação [...] nos dá embasamento para realizarmos a nossa prática com maior propriedade. Então, a formação precisa estar relacionada com a prática, [...] e, aí, você vai se apropriando dos saberes para desenvolver a cada dia. (Respeito, entrevista)

O professor do campo tem que ter uma preparação para trabalhar em zona rural [...]. É essencial que ele tenha essa formação, que ele saiba quais as dificuldades do campo, o que o campo quer, as pessoas que estão ali, e ter essa formação “[...] pra” seu trabalho, sua prática melhorar, no dia a dia [...]. Para você dar aula, não basta só você ter um conhecimento técnico da disciplina, do conteúdo, da didática, há muitas coisas que envolvem uma sala de aula, na escola há muitos fatores externos, e é a prática que vai dimensionar isso, essa necessidade de conhecer sobre a realidade em que se trabalha. (Emancipação, entrevista)

Com fundamento nessa análise, entendemos ser urgente, nos currículos para as propostas de formação de professores da Educação do Campo, incluir o estudo da diversidade, do respeito às diferenças para a garantia de direitos. Os partícipes sabem da necessidade dessa formação de natureza diferenciada com uma base teórica e epistemológica específica. Sobre essa formação específica, que julgamos ser necessária e urgente a todos os professores que trabalham em escolas do campo, Arroyo (2007) disserta que ela é uma reivindicação dos movimentos sociais, para que seja incluído no processo formativo o conhecimento do campo no que se refere às questões relativas ao equacionamento da terra, às tensões no campo entre o

latifúndio, a monocultura, o agronegócio e a agricultura familiar, à reforma agrária, dentre outros assuntos.

Essas questões devem se constituir em saberes da cultura camponesa e integrar o componente curricular da formação do professor. E, nesse sentido, deve visar a promoção do desenvolvimento do ser humano e à sua humanização, para que possa atuar e modificar livremente seu mundo (GHEDIN, 2012) e refletir sobre suas condições de vida por meio de práticas pedagógicas pautadas nas lutas de resistência e de afirmação dos sujeitos.

Esse aspecto é citado pelo partícipe Justiça, ao afirmar que a formação é importante e necessária no sentido de contribuir para reorientar o currículo, para atender às necessidades dos camponeses, bem como para propor soluções no processo de ensino para a formação desse jovem do campo, possibilitando ao professor conhecer a realidade do estudante. Tal perspectiva é vista no enunciado que segue.

É importante e necessária a formação do professor para a educação do campo, pois esta contribuirá positivamente nos seguintes aspectos: organização curricular que atenda às necessidades dos estudantes dos cursos voltados para o campo; capacidade para propor soluções pedagógicas capazes de melhorar o processo ensino e aprendizagem nos cursos técnicos para o campo; conhecer os atores do campo e suas relações socioambientais e econômicas. (Justiça, memorial)

A postulação do partícipe coaduna com as proposições teóricas de Arroyo (2007), ao dissertar que, nos programas de formação de professores, precisa-se dar centralidade ao conhecimento da construção histórica das escolas do campo, do sistema escolar, das lutas nos movimentos sociais e de outras vertentes que envolvem a concepção da Educação do Campo. O que temos é um sistema escolar com um modelo urbano. Segundo o autor, tende a universalizar o direito à educação, impondo um ensino mecânico sem relação com a vida dos educandos, preparando apenas a mão de obra para manter o agronegócio. É uma educação sem direito a pensar e a refletir, pautada na transmissão de conteúdos, que negligencia a formação humana em virtude do desenvolvimento econômico.

Precisamos construir referenciais teóricos e metodológicos para criar um sistema escolar específico do campo, por meio de uma formação de professores específica que crie condições para que, em suas práticas, esses profissionais possam valorizar saberes da cultura camponesa em toda a sua diversidade. Esses fatores elevam a importância desta pesquisa, na perspectiva de criar novos conhecimentos, os quais acreditamos que possam fomentar e impulsionar os debates e as discussões sobre a temática.

As propostas de formação de que os movimentos sociais dos camponeses são autores, segundo Arroyo (2012b), estão em um processo que obriga a repensar e a redefinir a relação

entre o Estado, as instituições e os movimentos sociais, buscando-se a implementação de uma formação protagonizada pelos camponeses tendo o Estado o dever de garanti-la. Isso exige que se mudem as identidades dos cursos de formação como meros capacitadores, focados na transmissão de conteúdos disciplinares.

Para o exercício do magistério, exige-se do profissional que reconheça a escola como um lugar aberto aos saberes e como espaço de diálogo entre as culturas, trazendo valores e práticas educativas que se dão na dinâmica social, política, cultural e econômica dos camponeses. A partir desse pressuposto, é preciso buscar, por meio da formação de professores da Educação do Campo como espaço de diálogo entre os saberes, que esses profissionais, em suas práticas de ensino, possibilitem as articulações e as interações entre as culturas. A esse respeito, o partícipe Solidariedade apresenta as condições. É o que revela o fragmento a seguir.

Portanto, se a Educação do Campo tivesse o foco no homem do campo, iria fundamentar os currículos escolares assim: valorizar a cultura e as tradições locais como elo entre o passado e o futuro; resgatar a história das comunidades e das famílias, história social – física (atividades desenvolvidas etc.) [...], história dos valores e das crenças; resgatar a história dos mais velhos das comunidades como arquivo de vida para não perder estas vivências e para também estudar estas vivências porque não tem nada disso nos livros; valorizar os conhecimentos empíricos e assim o educando entende como e onde colocar os seus aprendizados; currículos escolares e livros didáticos contextualizados no meio, exemplo: período da farinhada, da colheita etc. Então, as disciplinas deverão trabalhar a interdisciplinaridade e a intradisciplina entre o meio e a minha área, assim o educando encontra o elo entre o real e o científico. (Solidariedade, memorial)

A proposição de Solidariedade apresenta várias sugestões como condições importantes para a melhoria dos currículos escolares na Educação do Campo, superando os padrões do ensino urbano ofertado aos camponeses, que apresenta currículos prontos, apenas para se fazer adaptações em conteúdos, no calendário e em alguns outros aspectos. Ao valorizar a cultura e ao resgatar a história dos camponeses, não somente na visão dos grandes heróis, mas trazendo outras perspectivas que os livros não apresentam, trazem-se possibilidades concretas de se pensar criticamente sobre as suas condições de vida, fortalecendo a defesa da Educação do Campo que está sendo protagonizada.

Ao pensar na formação de professores da Educação do Campo e nas suas diretrizes como únicas, a alternativa que se tem é a de fazer as adaptações em relação ao tempo, à carga horária, aos tipos presencial ou em alternância, em comunidades, dentre outras questões (ARROYO, 2012b). Solidariedade aponta para muitas outras dimensões da formação, com um projeto de campo para um ensino voltado para o campo com formação específica aos

profissionais que atuam no campo, rompendo com essa visão genérica de formação universal e de docente como único e com a ideia de um modelo universal de educação.

O que Solidariedade propõe é válido e deveria ser efetivado na prática em todas as escolas do campo. Um currículo fundamentado nas proposições que ele apontou seria a possibilidade da garantia de uma educação articulada aos camponeses como pessoas de conhecimento, de cultura, de direitos. O que Solidariedade traz para refletirmos é uma das condições que deveria ser incluída nas propostas de formação de professores, refletindo em políticas públicas na Educação do Campo. É nessa perspectiva que Caldart (2004, p. 17) afirma que “[...] a educação somente se universaliza quando se torna um sistema, necessariamente público”.

As análises mostram que os professores da EFA Soinho chegaram com uma formação nos padrões do ensino universal, e é a instituição que prepara e organiza a formação contínua com base nas necessidades escolares. A formação é ministrada por alguém que entendemos conhecer a metodologia desenvolvida na EFA, no intuito de os novos professores apreenderem os saberes necessários e a metodologia para desenvolver suas práticas pedagógicas na PA.

4.3.2 A formação a partir do espaço da prática pedagógica em escolas do campo

A discussão sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação do Campo se justifica por ser o exercício dessas um dos espaços formativos dos professores. É preciso conhecer como os docentes aprendem os seus saberes e os mobilizam no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem e como estes são valorizados na prática, em que as experiências dos camponeses são articuladas aos conhecimentos acadêmicos, para construir novas teorias. E, assim, contribui-se para fomentar os debates sobre a Educação do Campo.

A prática pedagógica de professores do campo supõe o domínio de vários saberes para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, os quais são oriundos das múltiplas vivências em situações e em ambientes formais e informais. É essa prática que possibilita a relação das ações e das atividades vividas em sala de aula com as teorias, e é nesse processo que se criam metodologias, métodos, saberes e novos conhecimentos.

Ao falar em prática pedagógica, “[...] estamos referindo-nos a práticas sociais exercidas com a finalidade de concretizar processos pedagógicos” (FRANCO, 2012, p. 152). Para a autora, ela é entendida como expressão de um dado momento ou espaço histórico e é permeada pelas relações socioculturais e ideológicas que entrelaçam o processo de ensino e

aprendizagem. Como prática social, a prática pedagógica produz dinâmica social que perpassa pelas paredes da escola, como espaço de diálogo entre saberes.

Para Souza (2009), a prática pedagógica inclui a prática docente, a gestora e a discente, legaliza e legitima o exercício profissional e se refere a uma ação coletiva institucional que envolve todos os sujeitos na construção de conhecimentos ou de conteúdos pedagógicos que garantam condições de crescimento aos educandos, sendo entendida como práxis. Assim, a *práxis* pedagógica se revela como “[...] processos educativos em realização, historicamente situados no interior de uma determinada cultura, organizados, de forma intencional, por instituições socialmente para isso designadas [...]” (SOUZA, 2009, p. 34-35). Dessa forma, de acordo com o autor, implica em práticas de todos os envolvidos na construção do conhecimento necessário à atuação social, técnica e tecnológica para alcançar a realização e a finalidade da educação a que se propõe a educação formal.

Diante dessas características da prática pedagógica, discutimos a formação de professores da Educação do Campo entendendo-a como espaço formativo, de aprendizagem sobre a profissão, de produção e de mobilização de saberes, de partilha de conhecimentos, de aperfeiçoamento profissional e de tantas outras possibilidades que fazem dela um espaço ímpar. Inferimos que é no exercício da profissão que os sujeitos se tornam professores, em que se vai efetivando a articulação entre o conhecimento teórico adquirido na academia e o contexto escolar (GUARNIERI, 2005), movimento no qual entendemos que a reflexão está presente.

É nessa perspectiva que “[...] há de se operar uma mudança da epistemologia da prática para a epistemologia da práxis, pois a práxis é um movimento operacionalizado simultaneamente pela ação e reflexão, isto é, práxis é uma ação final que traz, em seu interior, a inseparabilidade entre teoria e prática” (GHEDIN, 2012, p. 35). Essa inseparabilidade resulta na importância da unidade teoria e prática, dessa articulação, sem que nenhuma se sobreponha a outra, mas que tenham relação de interdependência.

É por meio da prática pedagógica, desse movimento operacionalizado que é entendido como práxis, conforme o autor, que traçamos um diagnóstico da realidade, mostrando os limites e as potencialidades, pois é nesse espaço que conduzimos e (re)orientamos as bases teóricas e metodológicas que entrelaçam os procedimentos de ensino por meio de uma reflexão sobre a própria prática, o que resulta em um processo voltado para a formação e também para a construção da identidade profissional.

A prática pedagógica é revelada como *lócus* de formação e, para os monitores do campo, tem contribuído para a sua atuação enquanto profissional, fazendo-o redirecionar a

sua postura diante da realidade do público trabalhado. Na EFA Soinho, os monitores têm formação em nível superior, o que trouxe poucas contribuições para a prática em educação do campo, pois não são cursos voltados para essa área, mas que se direcionam para um modelo de educação universal, único, destinado ao público do espaço urbano.

Os partícipes, nos enunciados que seguem, afirmam que o aprendizado sobre a Educação do Campo acontece na prática. Liberdade diz que a academia prepara para uma realidade bem específica, que é a própria academia, e que teve que aprender, e ainda está aprendendo, a ser professor na Educação do Campo. Pensamento semelhante é postulado por Dignidade, quando diz que está se formando na prática e que apreender o conhecimento empírico, do campo, requer dela mais estudos e conhecimento científico, o que resulta em aprendizado sobre a profissão, confirmando as teorias de Guarnieri (2005), quando discute a importância da prática para o indivíduo se consolidar professor.

Eu estou aprendendo a ser professor do campo a partir da prática, estou aprendendo e muito [...]. Na verdade, acho que a prática não contribui, ela ainda está contribuindo, porque, assim, cada dia é um aprendizado novo [...]. O que eu já tinha me ajudou, mas a cada dia estou aprendendo um pouco mais, eu continuo aprendendo. E, assim, eu tive que aprender a ser professor na Educação do Campo, porque eu era extensionista agrônoma [...]. A academia nos prepara para uma realidade bem específica [...], acaba nos formando para ser professor de academia [...]. (Liberdade, entrevista)

A prática é um espaço que nos formamos, porque, além de estarmos levando conhecimento do campo, temos que buscar mais conhecimento sobre aquele assunto que nós sabemos [...]. Então, procuro estudar mais, para tirar as dúvidas do aluno, e isso vai contribuindo para o meu processo formativo [...]. (Dignidade, entrevista)

Sem dúvida, a prática pedagógica é importante nesse processo, mas concordamos com Souza (2009) no sentido de que não se resumir somente a ela, a formação do professor da Educação do Campo, pois, para desenvolvermos a prática pedagógica, se faz necessário uma base teórica. A prática pedagógica realiza-se alicerçada em uma base científica sobre a práxis educativa. É preciso “[...] transformá-la mediante um processo de conscientização de seus participantes, dar-lhe suporte teórico, teorizar com os atores” (FRANCO, 2012, p. 169). Mesmo a prática pedagógica constituindo-se em espaço de formação, ela é apenas um deles, o que não exclui a formação que dá uma sólida base teórica sobre o contexto de sua atuação.

Nessa mesma linha de pensamento, o partícipe Igualdade ressalta que há coisas que se aprendem somente na prática e que o seu aprendizado sobre o campo veio com o desenvolvimento dessa. Corroborando com as mesmas ideias, partícipe Emancipação postula sobre o diferencial da Educação do Campo no exercício da prática pedagógica. As postulações empíricas que seguem elevam a importância desta pesquisa ao vislumbrar a

urgência de uma formação para os professores do campo que lhes dê subsídios teóricos para a realização da prática.

Assim, quando saímos da academia e começamos a trabalhar, [...] temos outra visão, [...] aprendemos todo dia, no decorrer da nossa prática [...]. Muita coisa que aprendemos na prática, não se aprende na universidade. Então, aprendemos a ser professor na prática [...]. A prática contribui para a formação do professor e, aqui na EFA, o meu aprendizado sobre o campo veio foi mesmo com a prática, foi que comecei a aprender sobre os saberes, a cultura que os jovens do campo trazem aqui para a Escola. (Igualdade, entrevista)

[...] quando cheguei aqui, [...] comecei a me formar, mais nesse sentido de professor do campo, eu percebi e pude perceber, na prática, que tem que ser uma educação diferenciada [...], contextualizada. Então, [...] a prática ajuda o professor a se formar [...]. A prática é um espaço formativo [...]. Na universidade, somos preparados para dar aula para um aluno ideal, e, quando vemos a realidade, é totalmente diferente [...], vamos aprendendo a ser professor, em especial do campo, a partir dessa prática [...], aprende a ensinar [...]. Quando se encara a realidade é que aprendemos de fato [...], porque é um abismo que separa a teoria e a prática [...]. A prática realmente ensina muito [...]. (Emancipação, entrevista)

Tomando por base esses enunciados, constatamos os desafios de cada profissional sem uma formação voltada às reais necessidades da prática pedagógica na escola do campo. Esses docentes acabam tendo que aprender a partir do desenvolvimento de suas atividades profissionais. O partícipe Igualdade não tem formação para atuar na docência e também não fez a formação em PA. Ela diz que está aprendendo todo dia a ser docente e que a prática contribui para a formação na aprendizagem sobre os saberes dos jovens do campo. Para o partícipe Emancipação, a prática lhe ensinou muito e lhe possibilitou a percepção de uma educação diferenciada sobre o campo, contextualizada. Tudo isso reflete em um processo formativo.

Esses são professores formados nesse modelo de protótipo único (ARROYO, 2012b). Eles são desafiados a aprender a ser docentes em uma educação que se difere, em seus aspectos teóricos e metodológicos, do modelo universal. Para esses monitores, a prática se constitui em um mecanismo para aprender sobre o campo, os saberes dos jovens e da comunidade. Além disso, os desafios enfrentados acabam por estimular esses docentes a buscarem outras formações, com mais estudo, mais leituras, maior preparo para suprir as necessidades da prática. E tudo isso contribui para o percurso formativo desse profissional.

As demandas que emergem nas práticas pedagógicas em escolas do campo exigem profissionais com saberes que envolvem desde a cultura ao modo de vida dos camponeses, pois “As necessidades presentes na escola do campo exigem um profissional com uma formação mais ampliada, mais totalizante, pois ele tem que dar conta de uma série de dimensões educativas presentes nessa realidade.” (ANTUNES-ROCHA, 2011, p. 41).

Conforme o autor referenciado, a demanda de formação do professor da Educação do Campo exige um repensar dos paradigmas de formação presentes nas universidades brasileiras, que se centram em licenciaturas disciplinares.

Diante dessas análises, que trazem a prática como um dos espaços formativos de professores do campo, concebemos ser indispensável que essa formação aconteça a partir dos desafios e das necessidades da prática, tendo como alicerces teorias que possibilitem refletir criticamente, por isso é necessário fornecer aos professores subsídios teóricos e metodológicos que se constroem na academia. A formação acadêmica é de fundamental importância e não pode ser substituída por nenhuma outra. O modelo de formação presente nas universidades é que precisa ser repensado, para, assim, poder atender às necessidades dos camponeses.

Os partícipes também dissertam sobre a PA e fazem referência às suas atividades. O partícipe Cultura ressalta os instrumentos e a sua importância para a aprendizagem profissional. Ele afirma que é por meio desses que se aprende sobre a realidade do aluno e da sua comunidade, aspecto essencial na Educação do Campo. Diz que a teoria é importante, mas que ela precisa estar articulada com a prática, sendo que esta última vai dar todo um embasamento, conforme o excerto:

Tudo que eu sei sobre a Pedagogia da Alternância, sobre os saberes dos alunos, a sua cultura, é na prática que aprendemos. Por isso os instrumentos são tão importantes, a tutoria, as visitas às famílias. Aí, você vai vendo, vai aprendendo [...] sobre a realidade da maior parte dos alunos [...]. A prática é importante e é um espaço de formação, porque é nela que aprendemos [...] sobre a realidade do aluno. No caso, a escola cultiva a identidade do aluno e a identidade da sua comunidade [...]. O que se aprende é mesmo na prática, no dia a dia [...], porque a prática é quem vai conduzir o profissional. A teoria é importante, mas precisa estar ligada com a prática [...]. É no dia a dia das atividades aqui que aprendemos. Na verdade, quando você fez a formação para monitores, você tem a parte teórica [...], é importante, mas é a prática que vai dar todo o embasamento para desenvolver melhor o processo de ensino [...]. (Cultura, entrevista)

O partícipe Cultura traz a importância da PA como princípio metodológico que possibilita esse conhecimento da cultura camponesa, fortalecendo a identidade do aluno. Em relação a atividades como a tutoria e as visitas às famílias, entendemos que elas promovem um diálogo entre os saberes científicos e os saberes populares. Para Gimonet (2007), a PA na EFA representa esse caminhar permanente entre a vida e a escola: sai da experiência no encontro de saberes mais teóricos para voltar novamente à experiência.

É nesse sentido que Fernandes e Molina (2004) afirmam que a Educação do Campo procura romper com a alienação do território, quando, nas práticas pedagógicas, faz a articulação entre as vivências dos camponeses e as vivências escolares, construindo

conhecimentos Com fundamento nessa relação, que passa pelo saber local e pelo saber global e retorna ao saber local, tendo o campo como espaço de vida e de desenvolvimento, superando a visão tradicional dele como lugar de atraso e desconstruindo a relação hierárquica que existe entre o campo e a cidade.

Isso implica em produção de saberes na formação de professores da Educação do Campo. Partícipe Cultura pontua que esses saberes teóricos vêm com a formação para professores. Partícipe Diversidade, no enunciado que segue, diz que foi se formando na prática pedagógica, tornando-se professor a partir do desenvolvimento de suas atividades profissionais. Ele não faz menção às teorias acadêmicas e diz que essa prática vai lhe possibilitando se apropriar dos saberes dos camponeses e trabalhá-los de acordo com a PA.

Então, eu fui me formando, criando todo esse aprendizado aqui na Escola, na prática [...]. A formação acontece na prática, [...] você está aprendendo na prática como se faz, [...] você se torna professor de fato quando você vai para a prática [...]. Quando você termina o curso, você é licenciado, o que nos vai fazer profissional de fato é a prática. E, se você não tem essa prática, você não pode se tornar um profissional de fato e de direito [...]. A prática como espaço também da formação [...]. A formação acontece na prática, [...] você está aprendendo na prática como se faz, [...] para trabalhar com esses saberes dos camponeses, e que vamos se apropriando desses saberes da Pedagogia da Alternância. (Diversidade, entrevista)

Entendendo a importância de uma base teórica que possibilite assimilar as problemáticas que emergem na própria prática pedagógica, o partícipe Justiça afirma que é com base na prática que surge a necessidade de se buscar novos conhecimentos. Ele diz que não é possível dissociar as duas perspectivas, ou seja, a unidade entre teoria e prática deve fazer parte de todo o processo de formação de professores, é indissociável e é um movimento, uma relação simultânea e recíproca e, ao mesmo tempo, de autonomia e de dependência, sem que nenhuma se sobreponha à outra. Isso faz da prática espaço também de teorização e de construção de conhecimento a partir de embasamento teórico, constituindo-se, assim, um processo contínuo de formação de professores da Educação do Campo.

A prática contribui para o processo formativo todos os dias, a partir das nossas bases teóricas, de estudos que chegam a nós por meio das pesquisas, nós vamos observando as necessidades dos jovens agricultores [...] que trazem em nós a necessidade de descobrir novas técnicas, novos conhecimentos, se tornando uma formação continuada [...]. Essa prática do dia a dia ajuda a construir saberes da cultura camponesa, ajuda a compreender que as pessoas são diferentes, que as culturas são também diferentes, e a prática ajuda a compreendermos todo esse processo das culturas de cada lugar, o que nos possibilita fazer um ensino diferenciado [...]. Então, essas práticas do dia a dia vão contribuir para esse processo formativo do professor. [...] é um espaço formativo que relaciona teoria com a prática [...]. Eu não consigo dissociar a teoria da prática, [...] no sentido de que é a prática que faz a necessidade de buscar as teorias, para eu poder fazer a teorização a partir das necessidades da própria prática [...]. Então, desenvolvo o conhecimento necessário para

desenvolver o meio socioprofissional do jovem e da sua família nessa relação da teoria com a prática e, com isso, eu estou me formando. (Justiça, entrevista)

No dizer de Souza (2009), a prática é uma teoria em ação e a teoria é um guia para a prática, não sendo possível separá-las. Quando o partícipe Justiça pondera sobre esse aspecto, faz-nos pensar sobre as teorias que devem embasar a prática pedagógica do professor que trabalha em escolas do campo, que deem condições a esses profissionais para produzir saberes por meio da ação docente e da interação com os seus pares (JESUS, 2011) e com os educandos nas diferentes atividades. A prática, segundo os partícipes, constitui-se como um espaço formativo por consolidar o tornar-se professor, contribuindo para a aprendizagem em vários prismas sobre a profissão (GUARNIERI, 2005).

Mas, na educação do campo, é necessário romper com as teorias pedagógicas oficiais (ARROYO, 2012a) e produzir novas teorias fundamentadas no campo, disseminando novas concepções para atender às necessidades dos camponeses (CALDART, 2004). Os enunciados em análise trazem vários elementos que caracterizam a prática como espaço formativo, por possibilitar: aprender sobre o campo, constituir saberes da cultura camponesa, conhecer a PA, relacionar teoria e prática, perceber que a Educação do Campo é diferenciada, conhecer a realidade dos camponeses, fomentar mais estudos por parte do professor, dentre outros que fazem dela um espaço ímpar.

Nessa perspectiva, “[...] o professor ao construir sua prática pedagógica, está em contínuo processo de diálogo com o que faz, por que faz e como deve fazer” (FRANCO, 2012, p. 170). É nesse movimento que os partícipes da pesquisa evidenciam a importância da prática pedagógica para a aprendizagem sobre a profissão do professor da Educação do Campo, o que não ausenta a necessidade de uma formação a partir de uma base teórica alicerçada no campo, que combine, em um mesmo movimento pedagógico, no processo educativo, as diversas práticas sociais dos camponeses.

Mediante essas discussões, é revelada a necessidade de uma identidade profissional, também diferenciada. São outros sujeitos, outros contextos, outras culturas, o que implica em outras pedagogias, outros modelos de escolas com outros currículos, outras teorias e também em outro perfil de profissional. É o que discutimos no tópico que segue.

Nas Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), os professores são chamados de monitores e, de acordo com os teóricos (GIMINET, 1999b, 2007; JESUS, 2011), recebem essa denominação porque desenvolvem múltiplas atividades nos contextos escolar e extraescolar, sendo que suas práticas pedagógicas ultrapassam as paredes da instituição. Ele é um tutor, um

guia, um animador, vislumbrando a formação integral do aluno. A seguir, trazemos essas discussões.

4.3.3 Professor e monitor do campo: como se constitui essa identidade na formação

Muito se fala em identidade – pessoal, profissional, racial, sexual, religiosa, comunitária e assim por diante. O termo é usado na tentativa de definir algo, alguma coisa, uma pessoa, um grupo, uma comunidade, uma sociedade, podendo ser identidade pessoal, social e coletiva. Para defini-la como uma concepção teórica, pode-se dizer que ela perpassa por todos esses prismas revelando o que é comum e o que é diferente.

Partimos do pressuposto de ter a identidade como uma construção social que envolve a pessoa em seus aspectos individuais e coletivos, bem como históricos, religiosos e culturais, perpassando pela subjetividade, definindo o que se é, como se é e como se gostaria de ser. É o que nos singulariza no plural e nos identifica no universal, afirmando-nos e também negando-nos em alguma dimensão da vida, tanto pessoal quanto profissional.

Professor como monitor de EFA, essa identidade é construída nessa relação pessoal e social, individual e coletiva e se define conforme os papéis sociais assumidos pelo profissional naquela instituição, o que vai identificando-o mediante as funções desenvolvidas. É importante pontuar sobre o que significa a palavra monitor. Recorremos ao seu significado, que faz referência àquele que dá conselhos, orienta, cuida, acompanha, auxilia o ensino (DICIO, 2017).

A partir dessas concepções, a prática do professor de EFA tem suas singularidades, especificidades que o caracterizam com uma nova identidade em relação à sua prática. A identidade de monitor está entrelaçada diretamente com a docência, perpassando pelas atividades em sala de aula para uma educação formal às atividades na comunidade, no meio socioprofissional, por meio da prática pedagógica em uma perspectiva de formação integral do ser humano, o que caracteriza o papel do professor como um monitor, que acompanha as atividades escolares e comunitárias orientadas, traçando essa identidade ao profissional que atua na EFA.

A construção identitária recebe interferência da história da pessoa, do seu contexto, das suas experiências individuais e sociais e do que a identifica e a individualiza, sendo esse um movimento dinâmico que possui relação entre igualdade e diferença. Ciampa (1987) entende essa identidade como um processo de metamorfose que se constrói na e pela atividade desenvolvida envolvendo uma socialização com fatores internos e externos para

construí-la. A identidade nunca é dada, é sempre construída (DUBAR, 1997), não está pronta e expressa, é um modo de ser que se distingue dos demais (GHEDIN, 2012).

A essa construção da identidade, que envolve o pessoal e o social, o que eu sou e como sou definido, Dubar (1998) dá o nome de formas identitárias, visto que assumimos várias identidades e desenvolvemos vários papéis sociais. É nessa perspectiva que discutimos a constituição da identidade do professor como monitor, como é chamado na EFA, que se constrói no decorrer de uma carreira docente pelas suas trajetórias profissionais, na tensão entre os atos de atribuição e os atos de pertença (DUBAR, 1997). É dessa forma que o educador vai construindo sua identidade de monitor, com base nas atribuições profissionais que recebe e que adere em relação àquela identidade.

O docente, mediante as atribuições profissionais na EFA, constrói a identidade de professor como monitor “[...] um agente de relação e de comunicação entre diferentes instâncias do sistema. Ele tem uma função mediadora nas relações da pessoa alternante, com ela mesma, com o grupo, com os adultos de seu ambiente” (GIMONET, 1999b, p. 127), singularizando e unificando o indivíduo para aquele determinado contexto e momento (KAUFMANN, 2005). A palavra monitor vem do latim *monitore*, que significa advertir, admoestar, avisar e, em relação à educação, relaciona-se à pessoa que acompanha ou auxilia o ensino (DICIO, 2017).

A identidade do professor como monitor da EFA é construída a partir do momento em que ele se integra nesse contexto escolar no campo, quando vai se apropriando das funções exigidas na instituição e vivenciando relações com os diversos atores do processo. A essência da identidade se constrói com referência nos vínculos das relações sociais que conectam as pessoas umas às outras e com elas mesmas, mediante os papéis sociais que cada uma desenvolve. As formas identitárias estão em consonância com as atividades a serem realizadas. Então,

Ser monitor numa EFA não significa repetir discursos apreendidos em cursos de graduação na universidade, seja ela pública ou privada, onde geralmente se tenta transmitir conteúdos com enfoque predominante teórico, sem, contudo, haver uma interligação mais próxima da cotidianidade das salas de aula, espaço tempo em que a vida acontece. (CRUZ, 2011, p. 6).

Ser monitor de uma EFA significa desenvolver atividades alicerçadas na unidade entre teoria e prática, com conteúdos que se aproximam e se relacionam com as vivências dos alunos, com práticas pedagógicas que se desenvolvem no contexto escolar e comunitário o

que exige uma formação acadêmica na docência, baseada no saber-fazer do cotidiano da prática pedagógica em PA.

Segundo Gimonet (1999b, 2017), ser monitor é uma profissão, assim como as demais, e necessita de uma formação inicial e de uma aprendizagem ao longo da prática por meio de uma formação contínua. Na França, na Universidade de Tours, essa profissão ganhou qualificação superior com o curso de formação universitária intitulado Diploma Universitário da Prática Social. Conforme o autor, essa formação se desenvolve para a e pela alternância.

Tal formação objetiva o desenvolvimento de competências profissionais para atuar mediante as exigências na EFA. O “[...] para a alternância” significa preparação para conduzir a formação dos alunos nessa metodologia de educação, e o “[...] pela alternância” se refere ao sentido de que a formação resulta de uma ação profissional concomitante ao desenvolvimento da prática pedagógica na interação com os pares, com os alunos e com as comunidades, com sessões que alternam períodos de estudo e exercício profissional, possibilitando a relação entre teoria e prática na perspectiva da unidade.

Por isso, a identidade do monitor é outra em relação à do professor, no que se refere a outras atividades que desenvolve, mas também está contemplando a docência, não deixa de ser professor. A prática do professor como monitor “[...] transcende a docência e vai muito no sentido de acompanhar e ajudar o aluno em todas as suas atividades escolares e também no meio socioprofissional” (JESUS, 2011, p. 88). O que não deixa de ser também papel do professor. Na fala dos professores partícipes da pesquisa, essa identidade do monitor é revelada como uma construção que perpassa do profissional para o social, a partir de uma prática pedagógica que acontece não só no contexto escolar, mas também nos âmbitos familiar e comunitário. Segundo partícipe Emancipação, na

[...] EFA Soinho, os professores são chamados de monitores em virtude dos diversos vínculos sociais que estes mantêm com os alunos e com o ambiente de trabalho, as atividades como tutoria, visita às famílias e tantas outras. O professor se constitui em um monitor, pois acompanha o aluno em vários momentos, no meio educativo, sócio-familiar e comunitário. (Diário de campo, 2015, p. 30)

As atividades do professor como monitor perpassam pela docência em sala de aula chegando a atividades por meio de acompanhamento aos alunos em suas comunidades, fazendo-se necessário que construa uma identidade de monitoria, acompanhamento, orientação no meio socioprofissional. É o que revela a fala de um egresso da EFA Soinho, quando, em seu depoimento durante a semana pedagógica do ano em curso (2016), afirmando

que a proposta de ensino da EFA foi um divisor de águas em sua vida e da sua família e o monitor tem que ter a identidade da EFA, conhecer a realidade, se identificar com o campo.

Ghedin (2012), ao discutir a identidade do professor da Educação do Campo, afirma que não é possível construí-la sem pensar, antes, na cultura como produção de vida e nas suas formas de expressão, sem uma luta política que se institua diante de um sistema hegemônico que tenta padronizar um modelo universal de sociedade.

É dessa forma que a identidade do professor como monitor se constrói, nessas relações de poder, fazendo-se necessário conhecer e vivenciar as práticas sociais e políticas da Educação do Campo. Como uma construção, esse é um processo que envolve os aspectos pessoais e coletivos, visto que “[...] o indivíduo constrói a sua especificidade reivindicando pertencas, incitando ao mesmo tempo à manutenção e ao desenvolvimento das identidades coletivas” (KAUFMANN, 2005, p. 126).

A identidade se constrói por meio das atividades vividas, experienciadas. No caso do professor como monitor, isso se dá por meio da formação contínua, de encontros pedagógicos, de reuniões com os pares, no exercício na sala de aula, com os alunos e nas mais variadas funções que desenvolve. É nesse sentido que dissertamos sobre a necessidade de o monitor ter uma identidade com o campo, conhecer a realidade, produzir saberes da cultura camponesa para valorizá-los na prática.

Na busca por essa identidade, faz-se necessária uma aproximação com a realidade a ser trabalhada e também uma formação. Por exemplo, podemos citar a EFA de Miguel Alves, mantida pela FUNACI. De acordo com o depoimento de um ex-monitor e ex-coordenador da Escola, ele fez o curso Técnico em Agropecuária em uma EFA, fez o curso de PA no Espírito Santo e passou dois anos na comunidade de Miguel Alves para conhecer a realidade, e só em seguida a EFA foi implantada naquele município (Diário de campo, 2016).

O destaque é a formação do monitor, a construção da sua identidade, que perpassou pela apropriação de saberes técnicos e pedagógicos até as vivências com a comunidade em suas múltiplas relações sociais. A partir desse relato, foi possível perceber que a identidade do monitor foi construída nessas relações sociais e profissionais, individuais e coletivas, reivindicando-se pertencimento ao grupo, ao campo.

O contato por meio da formação como estudante e como monitor, bem como as vivências na comunidade, possibilita ao indivíduo construir identidade com a cultura, com os saberes, com a realidade, com os modos de vida e de produção de existência dos camponeses, aspectos que dão subsídios teóricos e metodológicos para o desenvolvimento do trabalho na Educação do Campo (Diário de campo, 2016).

Processo semelhante acontece com um dos professores, hoje com a identidade de monitor da EFA Soinho. Ele é de origem camponesa, é egresso de Escola Família Agrícola e é membro da diretoria da associação da EFA, como gestor e como representante em seminários e congressos. Esse é o perfil do partícipe Solidariedade. Em seu memorial de formação, ele afirma que “[...] as contribuições que teve para uma formação como monitor se desenvolveram nesse contexto, bem como nas trocas de experiências por meio de intercâmbios que teve com estudantes europeus, da América Latina e Caribe juntamente com Padre Humberto” (Diário de campo, 2016).

O partícipe evidencia uma construção de uma identidade de professor como monitor com base nas vivências em múltiplos contextos sociais, como também na participação em inúmeros cursos que fez, conforme é descrito em seu memorial. O monitor, para orientar na construção também da identidade do aluno, perpassa não apenas pelo profissional que foca somente no ensino, mas pelo educador que se constitui como um agente de transformação. Ele afirma que

[...] uma criança ou um jovem que está fazendo um percurso formativo não precisa de professores para alcançar a construção de sua identidade pessoal, mas de educadores que não foquem suas atuações somente nas disciplinas (ensino), mas o enfoque deve ser o jovem ou a criança como um todo. Portanto, ser junto à família agente de formação, a começar de sua postura de vida, de sua visão de campo e da sociedade, da sustentabilidade social, de uma visão humanista que quebra com as experiências do passado. (Solidariedade, memorial)

Aspecto semelhante é constatado nos enunciados dos demais professores, que trazem uma função maior para o monitor, o qual, além da docência, desenvolve outras atividades em que suas práticas perpassam as paredes da escola. O porquê de não ser professor, mas, sim, monitor está na carga de sentido e de significado da palavra, que se diferencia na função que o profissional desenvolve. Segundo Ghedin (2012, p. 28), essa identidade “[...] implica afirmação do nós diante dos outros; surge por oposição e se afirma negando a outra identidade, tomando posição em sistemas de relações intergrupais culturalmente definidas”.

Seguindo a filosofia do fundador das EFAs no Piauí – Padre Humberto –, o partícipe Respeito fala de altruísmo, de solidariedade, de ajudar ao próximo, de querer fazer. O partícipe Emancipação se refere ao engajamento, da militância, do vestir a camisa. O partícipe Diversidade disserta sobre a proximidade com o aluno, no sentido de conhecê-lo em seus diversos contextos.

O Padre dizia assim: “[...] não é qualquer pessoa que dá para ser monitor, que dá para trabalhar em EFA”. Para ser um profissional em uma Escola como esta, a pessoa tem que querer fazer, tem que ser muito altruísta, se colocar no lugar do aluno [...], tem que procurar

fazer o máximo para aquele menino se desenvolver [...], para que ele consiga enxergar a potencialidade que ele tem. [...] o professor tem que construir essa identidade de monitor para trabalhar na EFA [...]. (Respeito, entrevista)

[...] ser monitor é a questão mesmo de se engajar na educação [...], é vestir a camisa [...], que está entre o profissional, claro, mas que está também entre o militante, aquele que luta, que entende que o campo precisa se desenvolver, e, para isso, tem que vestir a camisa do aluno, da família, da comunidade. Então, o monitor é isso, vai além do profissional [...], de simplesmente dar uma aula, passar um conteúdo [...]. Porque monitor vai para além do professor [...], vai quebrar com o funcionalismo do professor [...], representa o engajamento [...] com a causa [...]. É professor, mas, ao mesmo tempo, um militante da educação do campo. (Emancipação, entrevista)

[...] aqui na EFA, somos chamados de monitor, por conta dessa proximidade que a escola tradicional não tem. Lá, o aluno é chamado pelo número: 1, 2, 3... Aqui, quem é o José, a Maria... Nós conhecemos nosso aluno, não só pelo nome, mas sabemos quem ele é, aqui na Escola e lá na casa dele, por meio dessa proximidade. Então, procuramos o máximo possível desse contato com aluno, o monitor, que é o mais próximo. Por isso aqui é monitor, e não professor, por essa proximidade [...]. (Diversidade, entrevista)

No enunciado do partícipe Respeito, é pontuada a necessidade de se conceber essa identidade, da mudança dessa postura profissional, de professor como monitor, o qual tem que fazer o máximo pelo aluno. Isso se dá na perspectiva da formação integral, como um dos princípios da EFA. A identidade de monitor é construída mediante uma exigência de outras funções na instituição. O partícipe Emancipação traz aspectos semelhantes, mas acrescenta sobre a militância, em relação a defender a causa, buscar a transformação e o desenvolvimento do aluno, da família e do seu meio, tendo em vista que, sendo um defensor da Educação do Campo, a ação do sujeito não é a de simplesmente dar aula, passar o conteúdo, mas da promoção do desenvolvimento do aluno em seu meio, o seu papel é diferente do dos professores tradicionais.

Essa identidade de professor como monitor rompe com a concepção do professor somente como técnico e prático que transmite apenas conteúdo e passa à compreensão de um profissional intelectual e crítico (GHEDIN, 2012) que se envolve com a causa dos camponeses, que toma parte ativamente como um militante, um defensor, e que revela compromisso que perpassa pela prática pedagógica. Segundo Ghedin (2012), refletir criticamente é colocar-se na história, assumir uma postura ante os problemas, fazendo intervenções.

Isso implica na formação de professores da Educação do Campo com fundamento nessa identidade proposta pelos partícipes e revela um perfil de profissional como intelectual crítico e transformador (GIROUX, 1997) que trabalha na perspectiva da emancipação do

camponês, de levá-lo a uma reflexão crítica na luta pelos direitos, pela justiça e pela igualdade social, para transformar o meio a partir do seu protagonismo.

Diversidade fala da proximidade com o aluno, no sentido de conhecê-lo na família, de manter esse contato, sendo o mais próximo possível. O monitor “[...] não é mais aquele que detém mais conhecimento, mas aquele que acompanha, guia, orienta em direção às fontes do conhecimento, ajuda nas estruturações destes, facilita as aprendizagens, ensina quando necessário” (GIMONET, 2007, p 146). Isso implica em nova identidade.

Ideias semelhantes seguem nos relatos, como a do partícipe Liberdade, quando coloca o papel do monitor como um amigo, um conselheiro. O partícipe Cultura destaca as obrigações dos profissionais, que vão além da atuação como professor, envolvendo, além da prática em sala de aula, a monitoria (atividade em que cada professor tem um número de alunos para acompanhar de forma individual), a visita às famílias que fortalece a identidade com a Escola. Dessa forma, a identidade de professor para monitor vai sendo construída com origem nessas várias perspectivas. São as atividades que ele desenvolve que o identificam como monitor, e não como professor, conforme os relatos:

[...] o porquê de monitor, eu vejo mais essa questão do contato mais direto [...] com o aluno. Eu vejo que o professor do campo não é visto apenas como um mero professor, mas também como um conselheiro, um amigo. Existe um relacionamento maior. Aqui nós não somos chamados de professores, mas, sim, de monitores. (Liberdade, entrevista)

Todos nós que trabalhamos aqui – o Padre sempre deixou claro – não existe professor, existe monitor. O Padre dizia que monitor é mais do que professor, porque tem outras obrigações na escola. Não é só aquele que dá aula, ele acompanha o aluno através da monitoria, faz visitas às famílias, tem um vínculo maior com o aluno e tem uma identidade com a escola [...]. (Cultura, entrevista)

Com fundamento nesses enunciados, vimos que a identidade do professor como monitor de EFA é construída com base nas funções que desenvolvem, nos vínculos que mantém com os alunos, na identidade que constrói com a escola, sendo um agente de mediação para a construção do conhecimento. Ele desenvolve outras atividades que perpassam a sala de aula, acompanhando o educando no meio escolar e também familiar, sendo mais que um professor, no sentido de realizar atividades de acompanhamento no contexto comunitário e familiar. É exigido que desenvolva outras funções que diferem das realizadas na escola tradicional, tanto em relação à metodologia quanto aos conteúdos.

É necessário constituir uma nova identidade profissional que perpasse pela orientação de conteúdos curriculares. De acordo com o partícipe Justiça, o monitor não é detentor do conhecimento pronto, acabado e fechado e ele não tem a pretensão de repassá-lo como um

pacote, fazendo dos jovens sujeitos passivos, mas de construir coletivamente este conhecimento, tendo os alunos como protagonista de sua aprendizagem na perspectiva da transformação do meio sociocultural. Nesse sentido, o participante afirma:

Aqui os professores são chamados de monitores [...]. É para tirar, eliminar aquela pretensão de repassar o conhecimento como um pacote [...] e fazer dos jovens aquele ser passivo, em que você vai colocar o conhecimento na cabeça deles, conforme o gosto de quem está repassando [...]. Então, monitor significa estar atento a todas as questões culturais, aos saberes de cada jovem [...]. O monitor cuida mais de perto, [...] leva o jovem a compreender as suas necessidades, [...] monitora acompanhando a vida pedagógica [...], seus passos no sentido não de controlar, mas de contribuir e melhorar a vida do educando em seu aprendizado e também da sua família. (Justiça, entrevista)

O partícipe chama a atenção às questões culturais e aos saberes característicos do trabalho do monitor, acompanhando a vida pedagógica em outros espaços. Esse agente objetiva contribuir na perspectiva da transformação social, inscrevendo-se em uma nova profissão como uma nova identidade. A análise dos enunciados dos partícipes revela as atividades que os profissionais da EFA na PA desenvolvem, atividades que os caracterizam como monitores, diferenciando-os da função de professor, o que se constitui como uma construção identitária.

Como afirma Silva (2000), somos nós que fabricamos a identidade, no contexto das relações culturais e sociais, dos papéis que assumimos. Ela é desenvolvida a partir de um referencial teórico e metodológico, de uma perspectiva de mundo, de sociedade, de uma diferença em relação às atividades do professor para o monitor, do sentimento de pertença àquele grupo. É por isso que o autor fala que a identidade e a diferença são inseparáveis, uma depende da outra.

Ao narrar sobre a identidade dos professores como monitores da EFA Soinho, os partícipes trazem a sua singularidade, o seu diferencial, mostrando-nos que, “[...] a identidade é a diferença, é a pertença comum” (DUBAR, 2005, p. 8-9). O autor coloca que é nesse paradoxo que a identidade se constitui, naquilo que é único, diferente e que é compartilhado por um grupo. Por isso há um elemento em comum, a identificação do e pelo outro sendo um processo que se dá também na e pela atividade e que não é apenas social, mas também pessoal. A identidade “[...] singulariza e unifica o indivíduo, cria um universo simbólico integrado num momento e num contexto determinado” (KAUFMANN, 2005, p. 71).

É nesse contexto determinado, a partir dos tempos e dos espaços, que o professor constrói a identidade de monitor da EFA, o qual singulariza sua ação, cria uma nova percepção de mundo para dar sentido à sua prática pedagógica, às suas atividades, formando um sistema simbólico de valores e princípios que direciona a sua identidade. Tal identidade é

construída com base nas funções de trabalho, nas relações consigo mesmo e com o outro, na mediação de saberes e de conhecimentos e no desenvolvimento de suas próprias práticas.

Esse é o ideário que justifica a necessidade de o professor compor uma identidade para a Educação do Campo que vislumbre um ensino voltado às necessidades dos camponeses e que vincule práticas cotidianas e práticas sociais às metodologias desenvolvidas, às práticas de ensino. Pois se “[...] defendemos uma formação específica é porque entendemos que boa parte deste ideário que estamos construindo é algo novo em nossa própria cultura” (CALDART, 2004, p. 22). De acordo com a autora referenciada, há uma identidade profissional para a Educação do Campo que precisa ser construída, o que implica em um novo paradigma de formação com uma base teórica e metodológica alicerçada na cultura do campo.

Nesse sentido é que buscamos uma formação alicerçada na cultura, na memória, na história de vida, na identidade, na temporalidade, no *modus vivendi*. Postulamos uma formação que tenha como parâmetro o espaço do campo e todas as relações sociais nele existentes, para, assim, construir-se uma nova identidade para os professores que trabalham nas escolas do campo, novos currículos e novas práticas de ensino e para se conceber uma nova concepção da formação de professores da Educação do Campo, de modo a “[...] reconhecer os saberes do trabalho, da terra, das experiências e das ações coletivas e legitimar esses saberes como componentes teóricos dos currículos” (ARROYO, 2012b, p. 361).

Ser professor como monitor na EFA é ter uma identidade com as práticas desenvolvidas na instituição; é ter o sentimento de pertença àquele grupo; é aderir às exigências que a atuação profissional impõe; é seguir a filosofia proposta; é conhecer o contexto, a cultura e os modos de vida dos camponeses em suas diversas relações sociais; é participar como agente de formação, de transformação e de conscientização sobre a condição de vida dos educandos, para emancipá-los por meio do processo de ensino e aprendizagem; e é, por fim, construir uma identidade profissional para aquele contexto, mediante papel que irá desempenhar.

Poderíamos dizer que essa é uma forma identitária que se dá como uma identidade relacional, que se constrói sob as pressões de integração à instituição e que “[...] é uma identidade que implica um eu socializado pelo desempenho de papéis” (DUBAR, 2005, p. 51). Os relatos trazem os diversos papéis que os monitores têm de desenvolver transcendendo a docência. Os fragmentos evidenciam que, para trabalhar em uma EFA, o profissional precisa conceber essa identidade que ultrapassa a função do professor como um técnico que apenas transmite conteúdos, passando para aquele que acompanha o aluno no meio comunitário buscando a sua formação integral.

Para ser monitor na EFA, não se pode estar centrado em sua disciplina, somente na transmissão de saberes e de conteúdos disciplinares, mas se deve passar a ser um agente de transformação, tendo a função de mediar e acompanhar o desenvolvimento do aluno de forma integral, desenvolvendo uma ação que transcende a docência no sentido que desenvolve outras atividades. Assim, o profissional vai construindo sua identidade ao longo da sua carreira, à medida que vai modificando suas práticas e redefinindo suas funções para cada contexto.

Na EFA, o professor tem uma identidade de monitor, mediante as atividades que são exigidas nessa instituição conforme a metodologia proposta, o que não anula a sua identidade docente, bem como a necessidade de uma formação que o habilite, capacite com saberes disciplinares, curriculares, técnicos, científicos, culturais, saberes que permitam o diálogo com as diferentes formas de perceber a sociedade, saberes que são necessários para um profissional atuar na docência no âmbito do processo de ensino e aprendizagem. A docência é entendida aqui “[...] como uma ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos princípios e objetivos da formação [...]” (BRASIL, 2015, p. 3) para o profissional professor.

Necessita-se de uma formação de natureza específica, para um trabalho que exige do professor não só saberes disciplinares, curriculares e experienciais, mas saberes de uma cultura, o que requer outras posturas profissionais, outras práticas pedagógicas, outros direcionamentos para o processo de ensino e aprendizagem. Diante dessas exigências para a formação de professores da Educação do Campo, no tópico que segue a discutimos com base nas bases legais, chegando ao contexto acadêmico.

Um novo jeito de ensinar
Cida Dias

Um novo tempo chegou,
É hora de semear.
Unindo campo e cidade
No direito de estudar.
Brasil de várias caras
Abre seus olhos para ver.

Que em meio a tantas terras
Teu povo vive a sofrer.
Passando fome e frio
Sem saúde e educação,
Direitos negados a nós,

Enxadas, foice e facão
Começam a trilhar,
Em mãos caderno e lápis
Desenhando nova aurora.
Unindo a uma só voz
Crianças, jovens, adultos.
Educação é um direito
Em qualquer lugar do mundo.

Dias (2006)

**5 SABERES DOCENTES E PRÁTICA PEDAGÓGICA:
DA PRODUÇÃO À VALORIZAÇÃO DA CULTURA CAMPONESA**



5 SABERES DOCENTES E PRÁTICA PEDAGÓGICA: DA PRODUÇÃO À VALORIZAÇÃO DA CULTURA CAMPONESA

[...] um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e orienta.

(TARDIF, 2002, p. 230)

Ao discutirmos os saberes docentes e a prática pedagógica, destacando suas especificidades, torna-se importante apresentar as concepções de saber e de saber da cultura camponesa e o modo como se constituem em saberes docentes. Desde a antiguidade aos dias atuais, a humanidade, para satisfazer suas necessidades, buscou conhecer os fenômenos naturais e, dessa forma, foi construindo saberes desde as suas vivências e as suas experiências. O docente não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos pelos outros, mas se constitui em um ator, conforme a epígrafe, que produz saberes provenientes de sua prática, os quais são orientados e definidos de acordo com o contexto de sua atuação.

O saber é todo processo que relaciona um conjunto de conhecimentos que possibilita o desenvolvimento de uma prática, a fim de validar, testar, comprovar e emitir um juízo de valor sobre um determinado aspecto de uma profissão ou de profissionais em suas especificidades, implicando em uma prática reflexiva, comprometida e com intencionalidade realizada por um sujeito histórico, social e cultural. O saber traz autonomia ao profissional para desenvolver atividades, expressa conhecimento e revela modos de ser e de estar inerentes às especificidades de cada profissão.

Em relação ao saber da cultura camponesa, apreendemo-lo como o processo que envolve a produção da existência humana dos camponeses, que revela a identidade sociocultural deles, permitindo o domínio das atividades do mundo no qual vivem. Mediante o exposto, o saber do professor da Educação do Campo é o processo de construção teórica e metodológica que o capacita para desenvolver suas atividades na profissão com autonomia, o que o possibilita a produzir e a valorizar na prática pedagógica a relação dos saberes acadêmicos, pedagógicos e experienciais com os que se referem ao campo, trazendo, assim,

de acordo com Cida Dias (2006)⁴, um novo jeito de ensinar, com outros saberes, outras metodologias e outras perspectivas de ensino.

É com origem nessa relação, do saber acadêmico, pedagógico e experiencial com o saber popular, da cultura geral com a cultura local, do conhecimento científico com o conhecimento empírico, que discutimos os saberes desses professores e o modo como são produzidos e valorizados na prática pedagógica, tendo esse agente como um protagonista que assume sua prática mediante o significado que ele mesmo dá a sua ação docente, produzindo saberes que visam atender às necessidades do cotidiano dos alunos, visando a promoção do desenvolvimento do meio por meio do protagonismo de seus sujeitos.

Pinto (1969) afirma que o conhecimento passa por fases de desenvolvimento e que uma dessas pode ser chamada de saber e se caracteriza pelo conhecimento reflexivo e, no homem, é uma transmissão de caráter social. Na construção do conhecimento, concebemos cultura como todas as formas de produção de existência de um povo, resultantes de suas múltiplas relações e que se constitui em um saber como um tipo de conhecimento. Conforme Arroyo (2012a, p. 104), é “[...] um modo de produzir, de trabalhar. O plantar, cultivar, colher os produtos do trabalho como o comer e as técnicas, a ciência de produzir, são mais do que atos materiais, são atos culturais, humanos [...]”, que se constituem em saberes, revelando cultura e modos de produção de existência.

Fizemos a opção, no decorrer desta pesquisa, por nos referir às atividades desenvolvidas na Escola e às extraescolares como prática pedagógica, a qual se desenvolve desde o contexto da sala de aula ao da comunidade dos alunos, entendendo-a “[...] como expressão de dado momento/espço histórico, permeada pelas relações de produção, culturais, sociais e ideológicas” (FRANCO, 2012. p. 162). Nessa perspectiva, a prática pedagógica possui as seguintes características: intencionalidade, objetividade e contextualidade. Essas se desenvolvem em vários contextos na relação com os sujeitos sociais e com as finalidades que se referem ao processo de ensino e aprendizagem.

Neste capítulo, discutimos os saberes da cultura camponesa destacando a relação entre o cotidiano da prática pedagógica em relação às especificidades do campo e o modo como eles são produzidos e valorizados. Também traçamos discussões sobre as possibilidades de produção de saberes na prática pedagógica com base na articulação entre o conhecimento empírico e o científico. Buscamos embasamento teórico em Charlot (2000), Gauthier (1998),

⁴ Artista popular, militante dos Movimentos Sociais do Campo, autora da letra da música "Um novo jeito de ensinar" que compõe o CD Cantares da Educação do Campo organizado por Gilvan Sousa dos Santos.

Santos (2007, 2010), Jesus (2011), Souza (2009), dentre outros, para fazer as análises dos dados emitidos pelos professores sobre os seus saberes, a produção e a valorização deles na prática pedagógica.

Para as análises interpretativas dos dados, organizamos um plano de análise, o qual, a partir dos dados emitidos pelos partícipes da pesquisa, está dividido em tema central, eixos e indicadores. Este capítulo traz as revelações da pesquisa. O Quadro 5 apresenta o segundo Tema Central do plano de análise – “Da produção dos saberes à valorização na prática pedagógica: o que dizem os partícipes da pesquisa” – com as respectivas categorias e os indicadores.

Quadro 5 – Plano de análise do II Tema Central

TEMA CENTRAL	EIXOS	INDICADORES
II – Da produção dos saberes à valorização na prática pedagógica	Saberes camponeses: da relação entre o cotidiano da prática pedagógica e as especificidades do campo	<ul style="list-style-type: none"> - Produção dos saberes camponeses no cotidiano da prática pedagógica - Saberes camponeses: valorização como elemento norteadores da prática pedagógica - Saberes necessários que os professores do campo produzam em suas especificidades
	Do conhecimento empírico ao conhecimento científico: possibilidades de produção de saberes na prática pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> - Plano de estudo: ferramenta articuladora da cultura camponesa na relação entre teoria e prática - Prática pedagógica contextualizada: da realidade escolar à realidade do campo - Especificidades da EFA: da relação entre conteúdo disciplinar e formação integral do aluno

Fonte: Dados construídos com base nos dispositivos empíricos da pesquisa

Esse quadro é parte integrante do plano de análise apresentado no capítulo metodológico e se refere somente ao tema central II, que possui dois eixos que constituem os subitens deste capítulo, trazendo cada um de seus respectivos indicadores, analisados concomitante às teorias, conforme desenvolvemos, a seguir, as análises.

5.1 Saberes camponeses: da relação entre o cotidiano da prática pedagógica e as especificidades do campo

Discutir os saberes docentes e a prática pedagógica, destacando desde a produção à valorização da cultura camponesa, implica em compreender a relação desses saberes com o cotidiano e as especificidades do campo – do conhecimento empírico com o conhecimento científico –, bem como os saberes que são necessários produzir para desenvolver uma prática

articulada à vida dos camponeses. Significa apreender essas relações no ensino na perspectiva de uma educação pautada nas vivências e nas necessidades do campo.

Para que os professores do campo produzam saberes e os valorizem na prática pedagógica enquanto saberes específicos, diferenciados e que se voltam para a cultura dos camponeses, torna-se necessário que o ensino seja pautado em temas como: o cultivo da terra, o desenvolvimento da economia, as tradições, as crenças, as manifestações culturais, as lutas nos movimentos e tantas outras formas de produção de existência. Na prática pedagógica, faz necessário relacioná-los aos saberes globais no processo de ensino e aprendizagem. Essas vertentes são analisados a partir dos tópicos que contemplam os eixos e os indicadores.

Os saberes da cultura camponesa se constituem em uma construção social e histórica. São apreendidos com base nas vivências socioculturais, em que os camponeses constroem a sua identidade, que é revelada em seus modos de vida e de produção de sua existência e que relaciona a pessoa consigo mesmo e com os outros, em suas representações, em seus discursos e em seus argumentos, para compreender a realidade. Tais saberes são construídos socialmente, oriundos das práticas sociais dos seres humanos. Cada profissional os constrói dentro de sua área, na academia, nas suas vivências e nas suas experiências profissionais em cada contexto.

Se pensarmos na prática do professor, vemos a necessidade de um saber voltado às ciências da educação, para a sua atuação como docente; se pensarmos na prática de um médico, vamos vislumbrar outros saberes relacionados à profissão; assim por diante. São saberes diferentes para cada profissional, de acordo com a sua atuação. Então, no processo de aprendizagem, o ensino se constitui na “[...] mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder às exigências específicas de sua situação concreta de ensino” (GAUTHIER, 1998, p. 28).

Ao falar na prática pedagógica do professor, entendemos esses saberes como pedagógicos, que se desenvolvem no âmbito da sala de aula e nos demais espaço e tempos, estando relacionados à pedagogia, à ciência da educação e ao ensino. Com fundamento nessas concepções, é relevante ponderar sobre a cultura, entendida como toda criação humana que se revela no modo de vida dos sujeitos sociais e históricos. No caso da cultura camponesa, ela se

[...] constitui a partir de uma diversidade de sujeitos sociais históricos que se forjam culturalmente numa íntima relação familiar, comunitária e com a natureza, demarcando territorialidades com as transformações necessárias à sua reprodução material, gerando uma miríade de expressões particulares que, ao mesmo tempo, respaldam-se em elementos societários gerais,

marcando sua humanização e humanizando a natureza, em um intrincado complexo de agroecossistemas. (TARDIN, 2012, p. 179).

Partindo desse entendimento, ignorar esses saberes na prática pedagógica é negar o homem e a mulher que vivem no campo e que tiram seu sustento dele, bem como sua identidade, seus valores, seus princípios e sua cultura. Segundo Jesus (2011, p. 44), “[...] negar ao homem do campo uma educação própria é continuar reafirmando o elitismo educacional e favorecendo a não democratização do ensino”.

Ao discutir a produção dos saberes e a sua valorização na prática pedagógica, é importante ter os professores como sujeitos sociais e históricos que produzem saberes no decorrer da sua formação acadêmica e da sua atuação profissional, no desenvolvimento das suas atividades, nas relações com os pares, com os alunos e com toda a comunidade escolar. Tomando por base essas relações, tais saberes são reorientados e redefinidos visando atender às necessidades contextuais do ensino.

Em relação aos professores da Educação do Campo, esses ingressam profissionalmente nas escolas do campo com os saberes produzidos na academia, oriundos das disciplinas e de experiências profissionais em outros ambientes sociais, conhecimento que, em sua maioria, não se relacionam às práticas cotidianas dos povos do campo. Isso resulta em um quadro de professores com formação e com saberes que não são voltados à realidade camponesa. Na EFA Soinho, a formação dos docentes busca aliar os conhecimentos oriundos do campo aos saberes da academia e de outras vivências. Mas percebemos que cada profissional, aos poucos, vai produzindo os seus saberes com base na leitura dos teóricos, na formação, nas vivências com os pares, com os alunos e com a comunidade (Diário de campo, 2016).

Participamos da formação em PA, denominada de inicial pelos professores da Escola, que foi conduzida por um dos partícipes da pesquisa – Solidariedade –, que levou os professores, por meio das diversas atividades, a refletirem sobre dois modelos de educação: aquele em que a educação é reduzida à transmissão de conteúdos prontos e acabados e aquele em que o aluno tem liberdade de manifestar seus pensamentos e suas ideologias e em que o conhecimento é construído de forma democrática, com a participação de todos (Diário de campo, 2016). Essas vertentes nos faz pensar sobre o ensino que temos e o ensino que queremos, as aprendizagens que temos e as aprendizagens que queremos, questões que julgamos influenciar na formação dos professores, na construção dos saberes e nas suas práticas pedagógicas.

É importante compreender a necessidade e a urgência de se romper com o ensino pautado na reprodução do conhecimento e de se buscar uma prática pedagógica orientada na construção coletiva com base na articulação entre os diversos saberes. Constatamos, no decorrer dessa formação e durante a realização da pesquisa, que os professores produzem saberes com fundamento nas suas vivências na Escola, redirecionando e redefinindo o desenvolvimento de suas atividades. O tópico que segue traz as evidências da produção desses conhecimentos a partir do cotidiano da prática pedagógica em todas as relações sociais.

5.1.1 Produção dos saberes camponeses no cotidiano da prática pedagógica

Ao analisar os excertos dos partícipes a seguir, constatamos que os professores produzem saberes sobre o campo a partir do desenvolvimento da sua prática no contexto da Escola e também das formações proporcionadas pela instituição, articulando-os aos saberes acadêmicos. Estes são valorizados na prática pedagógica e desempenham importante papel na valorização da cultura camponesa no processo de ensino e aprendizagem.

Isso porque “Com o saber aparece a capacidade de refletir sobre si mesmo, de tomar a própria consciência, com todo seu conteúdo de ideias, imagens e articulações abstratas explicativas da realidade, por objeto de observação e de estudo.” (PINTO, 1969, p. 28). Franco (2006) disserta que um saber implica em uma prática reflexiva, comprometida, com intencionalidade, decorrente da práxis social, histórica, intencionada e realizada por um sujeito histórico. É tomando por base essa capacidade de refletir pelo ser humano que os saberes são relacionados com o trabalho, com os tempos e os espaços, com a cultura, com as tradições e com as relações entre sujeitos sociais, articulando saberes acadêmicos e pedagógicos aos dos camponeses.

Sobre os conhecimentos pedagógicos, Franco (2006, p. 37) afirma que eles são “[...] a capacidade de articular o aparato teórico-prático, a capacidade de mobilizá-lo na condição presente, a condição de organizar novos saberes com base na prática, essas capacidades em conjunto [...]”, o que se constituem como elementos articuladores de conhecimentos na prática pedagógica. Os saberes do professor são redirecionados às necessidades da sua prática para atender às demandas do seu fazer no contexto da escola. Mediante as atividades desenvolvidas, esse agente constrói múltiplos saberes, pois o ensino, como prática social que envolve sujeitos sociais, exige uma diversidade de saberes diante da heterogeneidade. Nisso, o saber tem relações com todas as atividades humanas.

Os enunciados que vamos explicitar evidenciam que os professores produzem saberes com fundamento na realização de suas atividades, entre o que eles sabem da academia e as

relações sociais, com os alunos e os pares. Dessa forma, os saberes da cultura camponesa vão sendo valorizados na prática pedagógica por meio da articulação com os conhecimentos acadêmicos, revelando novas metodologias, novas maneiras de ensinar e de aprender, trazendo uma nova perspectiva de ensino e de educação.

Partícipe Liberdade diz que instiga os alunos a relatarem as práticas cotidianas de suas comunidades e que, a partir desses relatos, contribui-se para a aprendizagem deles e também para a produção de saberes da cultura camponesa, articulando os conhecimentos docentes com os dos alunos. Partícipe propõe questionamentos que entendemos que possibilitam aos alunos pensar sobre o seu cotidiano, trazendo elementos para se discutir em sala de aula, o que implica, por parte do professor, um aprendizado sobre os saberes da cultura camponesa, também propondo mudanças com base em um diálogo. Essas vertentes são revelados no enunciado que segue.

Eu procuro sempre estar mostrando para eles [os alunos] o que é feito lá dentro na sua comunidade, mostrando outra forma de ser feita [...]. Eu estou sempre perguntando, instigando os alunos a analisar, comparando o que eles sabem com o que está sendo proposto. Como você faz em sua comunidade? Quais as etapas? E, aí, acaba que [...] mostra o que eles sabem da prática do dia a dia e contribui para eu aprender sobre seus saberes, sobre a sua comunidade [...]. E, aí, vamos ver o que pode ser melhorado naquele outro processo que estou propondo. (Liberdade, entrevista)

Nesses questionamentos, o partícipe Liberdade propõe ao aluno fazer uma análise das suas condições de vida com base na comparação do que é feito com o que pode ser feito, mudado, transformado. Com essas reflexões, compreendemos que estão sendo postos em movimento diferentes saberes, por meio do diálogo entre professores e alunos. Para Caldart (2004), é função da escola socializar e produzir diferentes tipos de saberes, e isso será possível quando os professores valorizarem os conhecimentos que os camponeses levam para o ambiente escolar e incluam-nos às práticas pedagógicas.

O partícipe Direito fala sobre a pedagogia desenvolvida, afirmando que o uso das ferramentas da PA dá condições para conhecer o aluno, as suas tradições e a sua cultura, o que entendemos que possibilita aos professores produzir saberes. Ele ressalta que a escola tem de ter vínculo com a comunidade do aluno e conhecer todo o seu modo de produção de existência, sendo que esse vínculo se constitui em um diferencial na PA desenvolvida na instituição, resultando na produção de saberes. É o que revela o enunciado que segue.

[...] a Pedagogia da Alternância nos dá esse suporte para fazer essa articulação dos nossos saberes com os saberes dos camponeses [...]. As ferramentas possibilitam conhecer o aluno e, para fazer o teu trabalho, [...] a Escola tem que ter vínculo com a comunidade dos alunos, para poder trabalhar a partir da realidade deles [...]. O diferencial aqui na PA é o vínculo com

o aluno, com a comunidade [...]. Essa pedagogia te dá essas ferramentas, e, a partir desses vínculos, vamos construindo os saberes da cultura deles [...], porque tenho que conhecer os saberes que a comunidade traz, para poder dar retorno [...], no sentido de transformar o meio [...]. Então, é uma construção, [...] tem que conhecer o aluno e suas tradições, a cultura, conhecer a realidade do aluno [...]. (Direito, entrevista)

Direito evidencia esse vínculo com os alunos e com a sua comunidade por meio das ferramentas da PA, como mecanismo que possibilita ao professor da Educação do Campo produzir saberes da cultura camponesa. Dessa forma, vão acontecendo a aprendizagem e a produção de saber, que envolvem a relação da pessoa com o mundo, com o seu próximo e consigo mesmo. Entendemos que aprender é “[...] entrar em uma relação com o outro, o outro fisicamente presente em meu mundo, mas também esse outro virtual que cada um leva dentro de si como interlocutor” (CHARLOT, 2000, p. 72). Nessa relação, é colocado como condição conhecer o aluno em sua realidade. A formação é importante, mas precisa estar associada às possibilidades de conhecimento dos saberes dos alunos.

Nessa perspectiva, o partícipe Diversidade afirma que os saberes são oriundos da formação promovida pela instituição, como também da convivência com os alunos com base na troca de experiências, os quais trazem relatos do seu cotidiano. Todas essas relações sociais possibilitam ao professor da EFA que produzam saberes que são valorizados na prática pedagógica, construindo uma nova identidade profissional. Os relatos que seguem possibilitam essas análises.

Esses saberes dos camponeses vêm através dessas formações desenvolvidas aqui [...], vêm também a partir dessas trocas com o próprio aluno, [...] partem também dessa prática, do meu conviver com o aluno, porque, ao mesmo tempo em que ensino, também aprendo [...], pois essa troca de conhecimento com eles [...] têm muita informação das suas vivências. E vamos fazendo essa troca de conhecimentos, a partir também do saber do próprio aluno [...], das suas manifestações culturais, das suas atividades cotidianas, das suas crenças. E tudo isso acaba que possibilitando construir saberes da cultura deles. (Diversidade, entrevista)

Os saberes da cultura camponesa são construídos através do cotidiano com os alunos e das próprias formações oferecidas pela FUNACI. Outro instrumento utilizado para integração é o plano de estudo enviado pela Escola com um tema determinado voltado à comunidade. Após essa pesquisa ela é socializada permitindo uma troca de experiência que contribui para a minha formação enquanto monitor da educação do campo. (Diversidade, memorial)

Os partícipes confirmam que o saber dos professores é social, oriundo de várias fontes: formação, prática pedagógica e socialização profissional. Isso mostra a importância da cultura geral e da cultura profissional no desenvolvimento da prática. A produção dos saberes acontece nesse movimento, presente no processo de ensino e aprendizagem e no diálogo entre os saberes, porque, ao mesmo tempo em que se ensina, faz-se a mediação do conhecimento e também se aprende.

Diversidade faz menção aos alunos como sujeitos de cultura e de saber que devem fazer parte do processo como protagonistas da construção do conhecimento, tendo o cotidiano da Escola como uma teia de relações sociais que se constitui em lugar de inovação (CARVALHO, 2009), de partilha e de socialização de experiências, de integração de saberes entre escola e comunidade e de diálogo entre os saberes científicos e os populares.

Como social, os saberes dos professores não são descontextualizados das práticas sociais nas quais os indivíduos estão inseridos. Não contextualizar nas práticas pedagógicas os saberes de uma cultura é negar a identidade de um povo, é promover um ensino desarticulado das vivências, é ignorar ou ocultar outros saberes. Vale ressaltar que os saberes dos professores estão alicerçados em movimentos entre o que esses sujeitos são e o que eles fazem. É nesse sentido que a análise evoca a relevância dessa articulação do saber do docente com o do aluno, incluindo as suas construções históricas, o que implica em possibilidades de produção de saberes da cultura camponesa.

É uma realidade social materializada por meio de uma formação, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada articulada a outros saberes oriundos de outras fontes sociais. Partícipe Igualdade resalta a importância da prática, do cotidiano, de ver as diferenças entre o campo e o urbano, fatores necessários à produção de saberes da cultura camponesa.

Então, a prática que o professor desenvolve no dia a dia enriquece também [...], ele vê a diferença do campo e do urbano, a diferença cultural, diferença social [...]. Então, o professor também aprende nesse aspecto [...] de trabalhar com o aluno e, ao mesmo tempo, ele aprende com o aluno, de saber o que acontece na prática lá na sua comunidade [...], e isso também é um aprendizado para o professor [...]. Então, eu acho que a prática contribui para conhecermos os alunos e para construir saberes da sua cultura. (Igualdade, entrevista)

Igualdade pontua que, na prática, é possível entender os aspectos socioculturais que diferem o espaço do campo do meio urbano e que essas diferenças contribuem para o aprendizado do professor, o que possibilita trabalhar com diferentes saberes. Tais diferenças, de acordo com Cida Dias (2006), na letra da música que abre este capítulo, precisam se constituir em unidade no direito de estudar, trazendo reforma no livro e no chão, ou seja, no ensino e na vida em comunidade.

Segundo Caldart (2004), isso aponta para a necessidade de não se hierarquizar saberes, considerando-os como propriedade de professores ou de alunos, mas de compreender que todos os possuem e que é preciso diálogo para essa produção coletiva, sem que nenhum agente se sobreponha ao outro. São contextos e vivências diferentes que não podem ser descartadas. Partícipe Emancipação faz menção às suas vivências no campo como elementos

que ajudaram a construir, a produzir esses saberes e quais suas origens que revelam uma identidade.

[...] apesar de não ter uma formação para o campo, a cultura campesina não me é estranha pelo fato das minhas origens [...]. Sempre vivi muito esta questão do rural. Quando cheguei aqui, apesar de nunca ter trabalhado em Educação do Campo, mas me pareceu muito familiar. As experiências foram as minhas próprias vivências no campo, visto que sou do campo, o que me ajudou a estar construindo saberes da cultura dos alunos, das suas comunidades [...]. (Emancipação, entrevista)

Os partícipes confirmam a importância das vivências no campo para o cotidiano escolar, vivência que entendemos resultar em saberes experienciais. Aqui, quando nos referimos ao cotidiano, compreendemo-lo como algo que possibilita aos sujeitos fazer análises, refletir sobre a sua prática e construir referenciais metodológicos e saberes, sendo esse um lugar de negociação e de partilhas de conhecimentos. Tem-se, assim, o cotidiano como uma comunidade constituída pelo reconhecimento da relação entre política, pedagogia e cultura, entendida aqui como lugar de partilhar poder, de atuação de cada um como protagonista em um coletivo (CARVALHO, 2009).

Nessa perspectiva, a concepção de saberes aqui entendida não é oriunda de codificações que poderiam apresentar soluções totalmente prontas como casos únicos e universais, mas vem do sentido de que esses conhecimentos são produzidos nas teias sociais que envolvem o cotidiano. Portanto, não se trata de um repertório de saberes prontos e acabados, de competências padronizadas como receitas a serem utilizadas no trabalho do professor, mas dos saberes que são produzidos pela socialização entre pares, alunos, pais, por meio de ação docente e em interação com todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, dos seus saberes que são mobilizados nas diferentes situações do cotidiano escolar (JESUS, 2011).

Os saberes são produzidos nas relações que se desenvolvem no cotidiano da escola. Nessas relações sociais com finalidades pedagógicas, constatamos que os professores da EFA, chamados de monitores, ao se apropriar da pedagogia adotada Escola, ao participar das formações promovidas pela FUNACI e pela AEFAPI e ao desenvolver sua prática no contexto escolar, produzem os saberes necessários para fazer uma articulação com os saberes da sua formação acadêmica. Todos os docentes possuem saberes próprios de cada formação profissional, que subsidiam a produção de outros conhecimentos com base nas experiências partilhadas em outros contextos, com outros sujeitos sociais, com outras pedagogias.

De modo especial, em relação aos saberes da cultura camponesa, os professores produzem a partir das vivências no cotidiano das atividades na sessão escolar e na familiar,

por meio de práticas articuladas à formação que vislumbram essa finalidade. Percebemos que os profissionais da EFA Soinho concebem os saberes como algo aberto, inacabado, no sentido de que é possível estar sempre os aprendendo. Conforme o partícipe Diversidade, ensina-se e se aprende ao mesmo tempo nas relações sociais com os alunos, com a sua cultura e com os seus modos de vida, o que possibilita um aprendizado constante, que implica em produção de saberes e em modos de ser e de estar na profissão, bem como de desenvolver sua prática pedagógica.

É tomando por base essa compreensão, do saber como social, que discutimos os saberes dos professores do campo e a necessidade de refletir, analisar, fazer um diálogo e de articular os saberes oriundos das ciências aos saberes das vivências dos camponeses, possibilitando conhecer o universal sem desconsiderar o local. Como os saberes decorrem de uma práxis social, é importante situar a práxis pedagógica, aqui entendida, conforme Souza (2009), como processos educativos historicamente situados no interior de uma cultura, com intencionalidade, e que envolve todos os sujeitos na construção do conhecimento necessário à atuação social, para que seja possível ler e compreender a realidade.

O que existe é uma pluralidade de saberes que evoluem conforme as transformações da sociedade. E, nessa pluralidade, um saber não pode se sobrepor a outro, invalidando-o ou o negando. Saber científico e saber popular devem ser interdependentes e estabelecer diálogos entre as diversas formas de saber, em que “[...] o saber científico possa dialogar com o saber laico, com o saber popular, com o saber dos indígenas, com o saber das populações urbanas, com o saber camponês” (SANTOS, 2007, p. 33).

Esse diálogo é urgente no contexto da atualidade, visto que o modelo de educação desenvolvido hoje é orientado a partir dos conhecimentos preconizados pela ciência, seguindo padrões universais que representam o fundamento do sistema dominante. Isso porque, “Ao longo de décadas, a educação tem pervertido as relações humanas e condenado grandes massas de classes trabalhadoras ao conformismo e à alienação, justamente por representar a lógica do sistema” (GHEDIN, 2012, p. 46). E uma das formas de romper com essa lógica é promover um ensino orientado no diálogo dos saberes e das problemáticas dos camponeses, perspectivando uma ecologia de saberes.

Partícipe Solidariedade fala sobre a educação empreendedora, afirmando que ela se diferencia da educação tradicional por causa da forte atuação no campo das atitudes, na perspectiva da transformação do meio, tendo como destaque o protagonismo dos próprios alunos (Diário de campo, 2016). Os saberes dos professores do campo precisam estar articulados aos saberes oriundos das lutas pela terra, pela reforma agrária, da luta pela

educação como direito e das lutas de resistência, de afirmação e de emancipação dos camponeses como sujeitos de direito (ARROYO, 2012b).

Nas palavras de Caldart (2004), tais conhecimentos se referem aos saberes ligados ao mundo da cultura, do trabalho e da militância nas lutas sociais e ao mundo do conhecimento e dos processos de aprendizagem formal: aprender a ler, a escrever, a calcular, a construir conceitos, a ler cientificamente e criticamente a realidade, a fazer pesquisas e a tomar posição diante das problemáticas sociais, relacionar conhecimento global e conhecimento local.

Todos os saberes que permeiam a cultura camponesa nos seus modos de vida precisam fazer parte das atividades escolares e se constituir em temáticas a serem discutidas no âmbito educativo, possibilitando aos professores valorizá-los na prática pedagógica. No enunciado dos partícipes da pesquisa, vemos a importância das atividades desenvolvidas no cotidiano dessa prática para a produção dos saberes que envolvem a cultura camponesa em suas múltiplas dimensões.

Mediante a observação participante nas atividades em sala de aula, percebemos que os professores trabalham os conteúdos disciplinares da Base Comum articulando aos da Parte Diversificada conforme traz a LDBEN n. 9.394 (BRASIL, 1996). Explorando o conhecimento necessário à aprendizagem dessas disciplinas, mas fazendo relação com o contexto do campo. Em Língua Portuguesa, o estudo da gramática, literatura, redação é pautado em material que contextualiza a vida dos camponeses e assim acontece com História, Geografia, Matemática, e as demais disciplinas. Essa articulação é possível com interdisciplinaridade que a Pedagogia da Alternância propõe no ensino na EFA Soinho (Diário de campo, 2016).

A partir do diálogo entre professor e aluno, da análise e da problematização dos modos de vida camponês na comunidade, das vivências com os discentes, das pesquisas realizadas por meio do PE, das formações e do uso das ferramentas da PA, proporcionam-se condições ao professor para mediar um ensino pautado na articulação do saber científico com o saber dos camponeses, relacionando conteúdos da Base Comum com a Parte Diversificada o que resulta em um ensino contextualizado em aprendizagem sobre a profissão na produção de saberes.

Os professores da EFA Soinho, no cotidiano da prática pedagógica, indicam mecanismos que contribuem nessa produção de saberes, fomentando as concepções do saber como uma construção sociocultural, revelando o cotidiano como espaços e tempos em que se produzem teorias e práticas tecidas pelas relações sociais entre os sujeitos, confirmando que o conhecimento do professor é um saber social, pois está ligado a várias dimensões do ser

humano. A produção desses saberes refletirá em mudanças de postura profissional no redirecionamento da prática pedagógica.

Continuando as discussões nesse eixo, o tópico que segue discute os saberes camponeses destacando a valorização como elemento norteador da prática. Os enunciados dos partícipes trazem essas postulações empíricas, as quais assimilamos como importantes para se promover uma educação contextualizada articulada à vida dos camponeses.

5.1.2 Saberes camponeses: valorização como elementos norteadores da prática pedagógica

A valorização dos saberes da cultura camponesa na prática pedagógica se constitui em elemento que possibilita uma educação articulada aos seus modos de vida. Essa valorização só será possível quando, na prática, forem consideradas as orientações contempladas na base legal (BRASIL, 1996, 2002, 2010) e as postulações dos teóricos que embasam esta pesquisa, que vislumbram um ensino pautado com base nas necessidades dos camponeses.

No entanto, para isso, é importante refletir sobre a complexidade que envolve a realidade do campo como um espaço de experiências humanas, políticas, sociais e culturais. Nessa complexidade, o ensino deve ser orientado a partir de um currículo que seja aberto aos conteúdos, pautado em um diálogo entre conhecimentos e que “[...] propicie uma mobilização pela desconstrução de uma falsa unidade de um saber sequencial, repartido em disciplinas estanques e hierarquizadas entre si” (PIRES, 2012, p. 120).

Esse pressuposto da desconstrução dessa falsa unidade de saber, rompe com a ideia de um currículo com conteúdos prontos e acabados, com o paradigma da sequência de um modelo de ensino que contempla um saber validado como único, o que implica em uma prática padronizada, universalizada. Na EFA Soinho, esse saber repartido, em disciplinas estanques e hierarquizadas entre si, é superado quando os professores trabalham em equipe para construir o plano de formação (documento que traz a previsão das atividades a serem desenvolvidas em cada ano desde o PE), que orienta o trabalho no contexto escolar, vislumbrando a interdisciplinaridade, em que os conteúdos são selecionados de acordo com as necessidades dos alunos.

Na Escola, existe um plano de formação que visa trabalhar a interdisciplinariedade. Nesse plano é selecionado as temáticas que irão ser exploradas nos PEs com as respectivas atividades e conteúdos a serem trabalhados em cada ano do curso. Não existe uma sequência de conteúdos a ser seguidos, segundo os professores, os conteúdos são trabalhados de acordo com as temáticas dos PEs, conteúdos do 3º Ano podem ser trabalhados ainda no 1º Ano, e vice-versa. O livro didático na EFA se constitui como um apoio, mas o que vai orientar as

atividades é o plano de formação, construído coletivamente e de forma autônoma pela escola, vislumbrando atender às necessidades dos alunos em um processo de ensino que visa contemplar a sua formação como um todo.

Nesse sentido, Pires (2012) pontua que, na produção de um saber, faz-se necessária uma efetiva articulação entre a prática pedagógica realizada pela escola e as práticas sociais dos camponeses. Isso implica em potencializar a escola, juntamente com os profissionais, como instrumento que viabilize a vinculação do saber sistematizado oriundo da academia com o saber popular, produzido nas práticas sociais do cotidiano, nos modos de vida dos camponeses. E, tomando por base essa vinculação, valorizam-se esses saberes da cultura camponesa na prática pedagógica. Nesse sentido, a escola do campo possui uma identidade que deve ser voltada às necessidades dos camponeses, sendo

[...] aquela que trabalha os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos grupos de trabalhadores e trabalhadoras do campo, nas suas diversas formas de trabalho e de organização, na sua dimensão de permanente processo, produzindo valores, conhecimentos e tecnologias na perspectiva do desenvolvimento social e econômico igualitário desta população. A identificação política e a inserção geográfica na própria realidade cultural do campo são condições fundamentais de sua implementação. (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2009, p. 53).

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação com as questões inerentes ao contexto da realidade dos camponeses, ancorando-se nos tempos, nos espaços e nos saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva construída nas vivências, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem soluções às necessidades exigidas por questões que se referem à qualidade social da vida coletiva e à promoção do desenvolvimento humano (BRASIL, 2002).

Tomando por base essa concepção teórica e sua definição legal, a escola, em especial a do campo, é lugar de tratar das diversas dimensões da formação do ser humano (CALDART, 2009), o que a coloca como um espaço de saber, de cultura e de formação humana. Os relatos dos partícipes da pesquisa trazem a necessidade de se respeitar e de se valorizar essas vertentes que se constituem em saberes na prática pedagógica, pois são conhecimentos reconhecidos, mas diferentes por revelar cultura e que, por isso, não podem ser anulados, ocultados e silenciados no processo de ensino. É o que propõe Santos (2007, 2010): é necessário diálogo entre os saberes científicos e os populares, havendo uma ecologia de saberes.

Partícipe Liberdade trata da especificidade do trabalho na EFA e faz referência aos saberes, reconhecendo a importância dos conhecimentos que o aluno traz e tratando-os com

reconhecimento, pois são próprios do discente, por isso a necessidade de respeitá-los. Partícipe Diversidade, compartilhando das mesmas ideias, ressalta as diferenças culturais entre o espaço rural e o urbano e a necessidade de respeitar os saberes camponeses e de articulá-los aos conhecimentos disciplinares, quando pontua que os alunos trazem modos de plantar e de criar animais e manifestações festivas.

As especificidades na Escola também se referem aos saberes – digo, para os alunos –, que o que eles sabem é uma forma de saber reconhecido, que é um conhecimento deles. Eu posso estar mostrando uma nova forma de saber, mas o saber deles deve ser respeitado para serem aprimorados. A especificidade dessa Escola aqui se relaciona também ao respeito aos seus saberes, a partilha destes, a valorização desses saberes na prática [...]. (Liberdade, entrevista)

Porque, na realidade, cada um tem a sua cultura [...]. Aqui no campo é diferente. Não que o saber urbano seja mais importante que o saber rural. Aqui tem saberes diferentes e têm que ser respeitados e valorizados [...]. Essas diferenças de saberes [...], essa diversidade no campo [...] tem que ser respeitada [...], seja ela qual for: é através da cultura, da agricultura, do trabalho, da cultura, das manifestações festivas. [...] até mesmo pelas próprias ferramentas da PA, [...] nos direcionam para valorizar e trabalhar esses saberes da disciplina com esses saberes que eles já trazem de suas comunidades, de como plantar, criar animais [...]. (Diversidade, entrevista)

Essas postulações empíricas trazem as especificidades do trabalho na Escola do campo, apontando temáticas relacionadas ao campo que devem ser incorporadas aos saberes disciplinares, vinculando a escola às questões inerentes aos camponeses e fortalecendo-a como espaço de produção de vida. Entendemos que o partícipe Liberdade potencializa o aluno a reconhecer seus saberes como seus – de modo a se afirmarem como sujeitos de direito e de saberes (ARROYO, 2012b) –, postulando que o respeito e a valorização desses conhecimentos se constituem como uma especificidade dessa escola.

O partícipe Diversidade, nessa mesma linha de pensamento, fala sobre as diferenças entre o campo e o espaço urbano, os quais, sem que um se sobreponha ao outro – superando com a relação de superioridade –, são diferentes em seus aspectos culturais, econômicos e sociais. Estes fatores, no caso do ensino no campo, devem ser respeitados para se promover a inserção na realidade cultural dos camponeses, sendo essa uma condição essencial para a implementação da Educação do Campo (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2009).

Confirmando essas postulações teóricas, nos excertos que seguem, o partícipe Respeito disserta sobre a valorização dos saberes dos camponeses, apontando como a base para o trabalho na Escola do campo o fato de que todas as atividades devem partir do que o aluno traz, do que ele sabe. O partícipe Emancipação traz a forma como esses saberes são valorizados na prática e faz referência ao diálogo entre conhecimentos nas atividades da EFA,

à avaliação e à relação entre teoria e prática, tendo como princípio o fato de que a vida ensina mais do que a escola.

[...] a Escola respeita e valoriza os saberes da cultura camponesa [...], sendo a partir dessa valorização que a Escola trabalha. [...] é um objetivo da Escola, que é também nosso [...]. O Plano de Estudo parte do saber do aluno e da família [...]. Primeiro eu vou pesquisar para saber o que a família sabe sobre essa temática, saber como ele cria aves, suínos, caprinos, como ele planta, as crenças, os valores, as tradições. Então, todos esses saberes são trazidos [...] para a Escola, e a partir deles é que a Escola aproveita [...] para acrescentar outros saberes, mas a valorização primeiro é o saber empírico e só depois vem o saber científico. [...] é uma base de sustentação, o saber deles. O saber que eles trazem nos orienta [...] a desenvolver nossas práticas [...]. Então, a recomendação da PA é que se parte sempre dos saberes que os meninos já trazem, do que eles possuem, e a partir dali é que a Escola deve atuar [...]. (Respeito, entrevista)

Os saberes são valorizados mais pela questão do diálogo, das próprias atividades desenvolvidas na EFA [...], no modo de avaliação também [...], quando tentamos integrar o trabalho teórico com o trabalho prático [...], e sempre partindo do princípio de que a vida ensina mais do que a escola, fazendo esse diálogo com a vida. (Emancipação, entrevista)

No enunciado de Respeito, o Plano de Estudo é um instrumento da PA que possibilita fazer pesquisa sobre as diversas temáticas que envolvem o campo, partindo do saber do aluno e do de sua família – do saber empírico para o saber científico –, sendo sua valorização o elemento norteador da prática, o que deixa para trás uma pedagogia de parâmetro universal para ingressar no espaço e no tempo dos camponeses, tendo o aluno como um protagonista de seu desenvolvimento em um determinado contexto de vida (GIMONET, 2007).

Respeito pontua sobre os vários saberes da cultura camponesa, que devem ser explorados nas práticas pedagógicas, os quais envolvem aspectos que revelam as condições de sobrevivência no campo, como a criação de animais e a agricultura, mas também os valores e as tradições que se constituem como conhecimentos próprios desse povo. Partícipe fala também da importância da Escola se pautar nesses saberes e valorizá-los na prática, por meio de um diálogo com o saber científico. Esse diálogo é pontuado por partícipe Emancipação, e revela-se importante para a implementação dessa pedagogia na relação entre teoria, prática e vida cotidiana.

Partícipe Justiça também traz a valorização dos saberes da cultura camponesa como elemento que alicerça a prática pedagógica e faz referência à identidade cultural que é mantida quando esses saberes são valorizados. Apresenta as perspectivas que devem subsidiar a prática, ao afirmar que a atuação dos docentes deve ter o olhar permanente na preservação dos costumes, das tradições culturais e dos saberes, mas entendemos também ser necessário o conhecimento de outras culturas. Diz que os “[...] saberes sociais, econômicos, ambientais, produtivos e culturais não podem deixar de existir na prática diária dos professores do campo,

compreendemos que em diálogo com os conhecimentos acadêmicos e científicos [...]” contribui para a transformação do meio, conforme continua o relato:

Os saberes da cultura camponesa assumem sua importância na prática pedagógica, mantendo a identidade cultural e contribuindo para a formação de novos atores que vão renovando as comunidades. A atuação dos docentes deve ter o olhar permanente na preservação dos costumes, tradições culturais e saberes que foram construídos ao longo da história comunitária e familiar. Essa atuação não pode ser dissociada ou isolada, mas seguir uma prática interdisciplinar viva, presencial, constante num esforço interessado e coletivo. Os novos saberes precisam existir de forma somática e não substituindo ou anulando os que já existem e que contribuíram até o momento atual. Os saberes sociais, econômicos, ambientais, produtivos e culturais não podem deixar de existir na prática diária dos professores do campo. São saberes que interagem de forma imprescindível [...] convidando todos os interessados a atuarem num diálogo permanente e objetivo para a transformação do meio. (Justiça, memorial)

O partícipe traz a perspectiva da transformação a partir de uma prática pedagógica que valoriza a identidade cultural e que preserva os modos de produção de existência ao longo da história, sendo que, na produção de novos saberes, esses precisam somar aos conhecimentos acumulados pela sociedade, fazendo um diálogo para que haja interação e respeito aos valores e aos princípios socioculturais dos camponeses. Nesse sentido, revela-se um aspecto essencial da identidade da Escola: a vinculação às questões inerentes à sua realidade.

Quando as práticas pedagógicas são ancoradas, pautadas nos saberes que os alunos trazem, isso constitui um dos elementos que possibilitam uma efetivação concreta da Educação do Campo como direito de todos, de modo a fortalecer as identidades dos discentes, que passam a ter acesso ao conhecimento produzido universalmente sem que seja desconsiderada a cultura que identifica seu povo. Ao falar das especificidades dos saberes da cultura camponesa, do seu reconhecimento como forma de conhecimento que precisa ser valorizado na prática, os professores partícipes desta pesquisa fomentam as discussões sobre a formação e sobre a necessidade de ela fornecer subsídios para a produção desses saberes.

Os saberes também são produzidos nas relações do cotidiano da escola, com os professores, os alunos e a família. A EFA Soinho oportuniza aos docentes formações em serviço, perspectivando-as produzir esses saberes oriundos de diversas fontes. Os saberes da cultura camponesa, ao ser valorizados, constituem-se como elemento norteador da prática pedagógica. Na EFA Soinho, esse aspecto é constatado nos enunciados dos partícipes da pesquisa e nas temáticas dos Planos de Estudo propostos no Plano de Formação, como: estudo sócio antropológico da família; manifestações culturais da comunidade; potencialidades econômicas e produtivas das comunidades; e outras que possibilitam, na prática pedagógica, articular conteúdos que valorizem os saberes dos camponeses.

Os professores, ao reconhecer que o campo é diferente do meio urbano, mas que um não se sobrepõe ao outro e que cada um tem a sua cultura, falam da importância da valorização e do respeito, para fortalecer a diversidade sociocultural para uma convivência pacífica nessas diferenças. Segundo Arroyo (2012a), o modo como os camponeses plantam, cultivam, colhem os produtos do trabalho, da sua economia, revelam uma ciência que traz técnicas, manejos, o que compreendemos são mais do que atos materiais, trazem cultura, modos de produção de existência, e não podem ficar de fora das práticas pedagógicas, das atividades desenvolvidas nas escolas do campo. O faz emergir a necessidade de profissionais com uma formação pautada nessas várias dimensões dos modos de vida dos camponeses.

Esses enfoques são mencionados nos enunciados dos professores, revelando a importância da articulação entre trabalho e cultura às práticas cotidianas da Escola e evidenciando a importância da autonomia da instituição para trabalhar com as diversas culturas e a urgência do diálogo entre o professor, os alunos e os gestores para promover uma ecologia de saberes na Educação do Campo e para romper com as monoculturas e com os padrões universais do ensino.

Para a promoção de uma ecologia de saberes, torna-se necessária uma relação dialética do sujeito envolvido nesse contexto com o outro e consigo mesmo nesse movimento para produzir os saberes que permeiam as diversas culturas e os diversos contextos sociais, econômicos e históricos, englobando saberes que não são estáticos, que não são prontos e acabados, mas que evoluem conforme as demandas da sociedade.

Mediante as discussões por meio das análises, surgem questionamentos: que saberes são necessários que os professores produzam? Que saberes os docentes do campo devem valorizar na prática pedagógica? Os participantes da pesquisa fazem menção a essas vertentes, e o tópico que segue discute, com base na análise dos dados, as postulações teóricas e empíricas que revelam as especificidades dos saberes necessários à construção da Educação do Campo.

5.1.3 Saberes necessários que os professores do campo produzam em suas especificidades

Na Educação do Campo, são muitos os desafios a superar, tanto em relação às políticas públicas como, também, à formação dos professores e aos saberes necessários para efetivar práticas pedagógicas que possibilitem aos camponeses o pensar sobre a sua condição de existência, em uma perspectiva crítica, emancipatória e libertadora. Mediante esse pensar traçar possibilidades de transformação do meio, atuando como protagonista.

Pimenta (2009), Gauthier (1998) e Tardif (2002) situam as origens dos saberes da docência nas experiências ainda quando alunos, com o conhecimento sobre as diversas

disciplinas e os diversos programas. Pontuam também sobre os saberes pedagógicos que se referem ao saber ensinar, à didática, que são construídos no contexto educativo, na interação com os alunos e com os pares articulando diversos saberes. No processo de ensino e aprendizagem, é urgente partir dessa ecologia de saberes, proposta por Santos (2007, 2010), e é urgente que a prática pedagógica seja orientada para superar a descontextualização do ensino.

Precisamos compreender quais saberes são necessários ao professor que atua em escolas do campo para desenvolver sua prática pedagógica para um ensino contextualizado. Esse ensino é compreendido, conforme Gauthier (1998), como a mobilização de vários saberes que o professor utiliza para responder às exigências específicas do aluno e do contexto no qual está inserido. O autor apresenta vários saberes e suas origens, ideia semelhante apresentada também por Tardif (2002). Os autores trazem os saberes docentes como plurais, visto que são oriundos da formação profissional em suas diversas dimensões, bem como das vivências do cotidiano.

Os teóricos mencionados afirmam que os saberes dos professores têm origem em diversas fontes. São: os saberes da formação, transmitidos pelas instituições; os das ciências da educação ou os pedagógicos; os disciplinares, provenientes das diversas disciplinas; os saberes curriculares, que se apresentam sob a forma de programas; e, por fim, os experienciais, que são oriundos das vivências individuais e coletivas, das interações sociais. Esses conhecimentos que permeiam os processos de ensino e aprendizagem na educação formal não podem ser desligados das práticas sociais do cotidiano das pessoas, não podem ser desligados da vida. Assim, é possível pensar em um perfil para o professor como “[...] alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos” (TARDIF, 2002, p. 39).

Daí ser importante uma formação que crie condições de os professores produzirem saberes da cultura camponesa, que sejam articulados ao seu cotidiano, às suas crenças, aos seus valores e aos seus princípios. Diante do exposto, que conhecimentos são necessários aos professores que trabalham nas escolas do campo? Os partícipes pontuam os teóricos e práticos, mas também ressaltam os que envolvem a formação humana como um todo.

Nos relatos que seguem, o partícipe Liberdade disserta sobre os saberes embasados nos teóricos, pontua sobre os saberes práticos que compreendemos que estão relacionados às técnicas para mediar o ensino, mas também acrescenta outro que se refere ao conhecimento da realidade local, das manifestações culturais. O partícipe Dignidade compartilha do mesmo

pensamento e destaca o papel da formação, da necessidade de o profissional da Educação do Campo se qualificar para trabalhar com os camponeses, justificando que são saberes diferentes no que diz respeito ao campo e à cidade, os quais se diferem em vários prismas, o que resulta na necessidade de um diálogo entre o conhecimento empírico e o científico.

Acredito que não seja só os saberes teóricos e práticos, mas também os saberes que envolvem a formação humana [...] passam muito por essa questão de relações interpessoais [...]. O professor do campo precisa conhecer a realidade do campo, [...] conhecer as manifestações culturais, até para adequar os conteúdos à sua realidade. É necessário conhecer a realidade local, de determinado público ao qual você vai atuar. (Liberdade, entrevista)

O profissional da Educação do Campo deve aprimorar-se de todas as técnicas possíveis para chamar atenção de seu alunado, pois este público ser um público diferenciado, fazendo-se necessário o profissional que atua nesta área buscar novas capacitações, novas tecnologias, novos métodos de ensino. O professor do campo deve aprimorar-se de todos os saberes possíveis [...] pois o homem do campo além de possuir seu conhecimento empírico sente necessidade de apoderar-se de novos conhecimentos. No entanto, o formador do campo deve também apropriar-se do conhecimento empírico ao longo de sua formação [...]. (Liberdade, memorial)

São vários os saberes necessários aos professores do campo [...], saberes teóricos e práticos. [...] não pode ser só prática e nem só teoria. Então, o professor tem que ter formação para trabalhar com o pessoal do campo [...]. Os saberes do pessoal do campo são saberes diferentes dos que vivem na cidade. Então, o professor do campo tem que buscar conhecimentos, se qualificar para trabalhar com o pessoal do campo, pois o pessoal do campo tem o conhecimento que é específico deles. [...] tem que tentar dialogar na sala de aula [...] o conhecimento empírico com o científico [...]. (Dignidade, entrevista)

O partícipe Liberdade, em seus enunciados, ressalta a necessidade de o profissional do campo buscar novas capacitações, novas tecnologias e novos métodos de ensino e apreender os saberes possíveis, os quais entendemos ser acadêmicos, e também os saberes da realidade do campo, ao longo de sua formação. O conhecimento desse contexto dos povos do campo possibilita ao profissional, em sua prática pedagógica, fazer adequação aos conteúdos de modo a atender às necessidades desses alunos, fazendo um diálogo, em sala de aula, entre o conhecimento empírico e o científico, conforme as palavras de Dignidade, uma ecologia de saberes (SANTOS, 2017, 2010).

Os partícipes trazem a necessidade de o professor da Educação do Campo se qualificar e construir uma base teórica articulada aos camponeses, justificada por uma concepção que tem estes como sujeitos de saber e de cultura, o que os singulariza e os identifica em suas especificidades. Esses enfoques fomentam a importância de uma formação inicial e de uma formação contínua que contemplem em seu currículo os saberes da cultura do campo e que

revelam a necessidade de um novo modelo de educação, em que as práticas pedagógicas sejam orientadas a partir do cotidiano dos camponeses.

Para tanto, é preciso e é urgente educar para um modelo de agricultura que inclua os excluídos que tiveram seus direitos negados, que amplie os postos de trabalho dando condições de inserção às atividades profissionais, que aumente as oportunidades de desenvolvimento das pessoas e das comunidades, que avance na produção de uma existência humana centrada em uma vida mais digna para todos e respeitadora dos limites da natureza, visando à preservação do planeta (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2009).

Educar a partir desse modelo requer dos professores da Educação do Campo que tenham uma formação que subsidie a produção de saberes para oportunizar aos camponeses um ensino voltado às suas singularidades e aos seus modos de produção de existência. Postulamos uma educação inclusiva, que crie condições de trabalho, de vida digna, considerando os aspectos naturais e a sustentabilidade do planeta, conforme propõem os autores.

De acordo com Caldart (2004, p. 27), a escola pode ajudar os alunos a perder a vergonha de ser do campo, no sentido de “[...] aprender a ser camponês e a ser de movimento social, a aprender a valorizar a história dos seus antepassados, tendo uma visão crítica sobre ela”. E, ao falar em valorizar o campo, entendemo-lo, conforme Fernandes (2004), como espaço de vida e de possibilidades e também como lugar em que se produzem saberes, cultura e conhecimento, o que integra as bases de uma sociedade.

É nesse sentido que a formação de cunho específico para os profissionais que atuam em escolas do campo pode contribuir para fortalecer a cultura do campo e dos camponeses. Partícipe Cultura, em seu enunciado, faz menção aos saberes que se referem às vertentes culturais, religiosas e econômicas e ressalta a importância da formação antes de o professor iniciar suas atividades em sala de aula, uma formação que seja voltada para as vivências do campo. Partícipe Diversidade fala da identidade do aluno e da necessidade de o professor fortalecer esse sentimento de pertencimento ao campo e valorizar esse ambiente.

Na educação do campo é necessário construir e produzir muitos saberes, saberes sobre a realidade dos alunos, sobre suas manifestações culturais, religiosas, de como a sua comunidade trabalha. Por isso é importante que os professores, antes de entrarem na sala de aula, passem por uma formação que seja voltada para as práticas do campo. A teoria é importante, mas com a prática é que se tem a base para desenvolvermos um bom trabalho. (Cultura, memorial)

[...] é de fundamental importância a construção dos saberes da cultura camponesa na formação do professor, pois percebemos em nossos alunos uma crise de identidade, isto é, muitos deles não querem se identificar com a cultura e o lugar onde residem, daí a

necessidade do professor buscar fortalecer esse sentimento de pertença, trabalhando a realidade do aluno, sempre procurando estimular a permanecer e valorizar o seu espaço. (Diversidade, memorial)

Os partícipes Cultura e Diversidade trazem a produção dos saberes com base na formação, evidenciando que estes são necessários aos professores do campo. Os referidos docentes fazem referência à cultura, à religião e ao modo de trabalho, que se constituem em saberes, os quais compreendemos que são necessários na perspectiva da formação humana. Esses conhecimentos devem estar incluídos nas propostas de formação, como um dos requisitos para a promoção da Educação do Campo, para fortalecer a identidade do camponês e do campo, respectivamente, como protagonista de seu desenvolvimento e como espaço de cultura em que se produz vida, de renovação de valores e atitudes, do conhecimento e das práticas (FERNANDES; MOLINA, 2004).

Nas colocações do partícipe Emancipação, essas vertentes são pertinentes. Ele cita teóricos que discutem as correntes pedagógicas: que buscam uma educação pautada na formação humana; que valorizam o campo como espaço de possibilidades; que enumeram os vários saberes que devem ser produzidos pelos professores do campo; e que pontuam a filosofia de vida dos camponeses, das suas lutas, das políticas públicas, das leis dos direitos. Todas essas enfoques precisam estar articulados aos saberes pedagógicos.

O partícipe Justiça se refere aos saberes culturais das criações dos animais, das tradições religiosas e do modo de cultivar, apontando esses como referência para embasar os professores na produção dos seus saberes. Os excertos que seguem apontam elementos que devem nortear os docentes na produção de conhecimentos sobre a cultura camponesa, evidenciando a que devem se referir esses saberes. Também revelam o papel da formação como base para essa produção.

[...] na nossa formação, no diálogo que temos com os alunos e, ao mesmo tempo, com as correntes pedagógicas, Paulo Freire, Saviani [...], a nossa educação tem que ser uma educação humana e que valorize o campo para o aluno valorizar também, que veja como espaço de possibilidades, e transformá-los para melhor. Em nossa formação, tem que construir saberes da filosofia de vida dos camponeses, do dia a dia, da luta, da militância do campo, das políticas públicas, das leis sobre educação do campo [...], dos direitos que o homem do campo tem, esses saberes pedagógicos voltados para a educação do campo [...]. (Emancipação, entrevista)

Os saberes que são necessários aos professores do campo construir são, principalmente, os saberes culturais, das criações dos animais, o conhecimento das comunidades, as suas tradições religiosas, da maneira de cultivar. Os professores têm que construir saberes a respeito disso e se inteirar o máximo possível desses saberes [...] para ajudar, facilitar a vida do educando, o conhecimento do jovem do campo. (Justiça, entrevista)

É nesse sentido que Pires (2012) diz que o trabalho pedagógico por temas geradores é recomendável. Essa iniciativa é contemplada na EFA Soinho, em que, em cada sessão escolar, existe uma temática que orienta todas as atividades. Um tema é indicado para pesquisa, inicialmente por parte do aluno, por meio do Plano de Estudo que estimula o aluno a fazer uma pesquisa em sua comunidade e, com base na socialização em sala de aula com a equipe escolar, a discutir e a trabalhar conteúdos articulados àquela temática.

Os professores da EFA Soinho, ao ressaltar os saberes necessários ao profissional, potencializam a formação, a prática pedagógica e as teorias que as embasam. Eles dissertam sobre saberes teóricos e práticos e pontuam a necessidade de a formação proporcionar condições de produzir os saberes. Quando pensamos na Educação do Campo, pensamos esta como direito e como espaço de formação de direitos humanos (PIRES, 2012) para todos que compõem a população do campo.

Os saberes possuem sentido amplo, pois envolvem conhecimentos, competências, habilidades e atitudes e são construídos socialmente nas relações com os sujeitos sociais em suas múltiplas ações. Para Tardif (2002, p. 223), “[...] o saber é um constructo social produzido pela racionalidade concreta dos atores, por suas liberações, racionalizações e motivações que constituem a fonte de seus julgamentos, escolhas e decisões”. Por isso, os saberes que envolvem a formação humana se referem às diversas formas de produção de vida e são revelados por meio de uma cultura que precisa ser incorporada à prática pedagógica, aos conteúdos disciplinares e aos saberes teóricos e práticos.

E, para produzir saberes da cultura camponesa, é necessário conhecer a realidade em que vivem os camponeses. Autores como Arroyo (2009, 2012b), Caldart (2004, 2009), Fernandes (2004), Fernandes e Molina (2004) e tantos outros ressaltam essa necessidade na formação, que implica na prática pedagógica e que ressalta em um ensino pautado na formação humana. As práticas pedagógicas nas escolas do campo só terão sentido se partir da necessidade concreta dos camponeses e das relações sociais, considerando seus tempos e seus espaços.

Na EFA Soinho, no decorrer da realização da pesquisa, constatamos, durante as atividades do curso Técnico em Agropecuária, essas relações nos tempos e nos espaços dos camponeses na produção de saberes. Os professores fazem visita às comunidades dos alunos, momento que afirmam trazer possibilidades de conhecer as suas realidades, o modo como vivem, as relações com a família e com a comunidade e o modo como desenvolvem a economia e a produção no trabalho. Os docentes observam também as contribuições que a Escola está dando, bem como as suas necessidades formativas. Esse aspecto possibilita aos

professores produzir seus saberes sobre a cultura do campo, como também reorientar suas práticas com base nas necessidades da comunidade.

Os partícipes Dignidade e Igualdade dissertam sobre os saberes teóricos e práticos, e o partícipe Emancipação postula sobre as correntes pedagógicas. Ambos falam da importância da unidade entre teoria e prática, em que uma não se sobreponha à outra, mas que elas dialoguem. Esse diálogo se refere aos saberes dos camponeses, do saber científico ao popular, com seu modo de vida e de luta, em que se afirmam como sujeitos de direito. Isso requer a produção de teorias pautadas na realidade desses sujeitos, em que seja possível pensar criticamente sobre as suas condições de vida, na perspectiva de emancipar e de libertar. Tais teorias se posicionariam contra a hegemonia do saber, possibilitando-se penetrar nesse latifúndio.

Na EFA Soinho, constatamos que esses saberes são produzidos pelos professores em processos constantes de formação, da inicial em PA, por meio do desenvolvimento da prática, no uso de diversos instrumentos como o PE, até as visitas, as monitorias, os serões e tantas outras ações que oportunizam ao professor produzir outros saberes que serão articulados aos conhecimentos da academia. Daí a necessidade, conforme o partícipe Liberdade, de o professor buscar a formação como um processo contínuo, ao longo da sua carreira profissional, como afirma: “[...] aprimorar-se de todos os saberes possíveis [...]”, vislumbrando a necessidade do homem e da mulher do campo de “[...] apoderar-se de novos conhecimentos” para a transformação do meio.

A própria dinâmica da PA em tempo escolar e em tempo comunidade com o uso das ferramentas específicas dessa pedagogia, abre possibilidades aos professores para produzir saberes da cultura camponesa por meio do diálogo e da interação com os alunos, com as suas famílias e com as suas comunidades. É nesse sentido que Charlot (2000, p. 60) afirma: “[...] adquirir saber permite assegurar certo domínio do mundo no qual se vive, comunicar-se com os outros seres e partilhar o mundo com eles, viver certas experiências e, assim torna-se maior, mais seguro de si, mais independente”.

Os saberes dos camponeses os tornam seguros em suas práticas do cotidiano, mais independentes, aspecto que não pode deixar de ser considerado pelo professor, o que implica na necessidade dessa produção de saberes relacionados aos modos de vida dos camponeses. Nesse sentido, o partícipe Diversidade afirma que é de fundamental importância a construção desses saberes da cultura do campo na formação do professor, para que ele, em sua prática, fortaleça a identidade do campo e do aluno.

Tudo isso só será possível acontecer por meio do diálogo, com as correntes pedagógicas, conforme Emancipação, com os teóricos, os seus pressupostos e os seus pensamentos, com os saberes e com as bases filosóficas, políticas e econômicas que orientam as atividades dos camponeses. Ou seja, esse diálogo “[...] se dá 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 de Educação do Campo” (CALDART, 2004, p. 14). A autora referenciada acrescenta que o diálogo principal terá que ser a partir de uma determinada tradição pedagógica, versando uma perspectiva crítica, vinculada a objetivos políticos de emancipação do ser humano, nos princípios da justiça e da igualdade social, para todos.

Então, os saberes os quais são necessários que os professores do campo produzam precisam dialogar com as tradições pedagógicas críticas em torno de uma concepção de ser humano pautada nessa busca da emancipação, da justiça e da igualdade social, relacionando-se às práticas do cotidiano dos camponeses. Esse cotidiano é entendido, conforme Carvalho (2009, p. 18), “[...] como um caminho por meio do qual buscamos novas possibilidades de compreensão da realidade social”. Segundo a autora, a vida cotidiana é um tecido de maneiras de ser e de estar das pessoas, de elas fazerem suas práticas, o que entendemos também como um tecido de saberes que revelam autonomia no modo de praticar a cultura, as crenças e as filosofias de vida.

É um tecido que possibilita pensar sobre a condição de vida do sujeito ao desenvolver suas atividades cotidianas. É nesse tecido do cotidiano que os professores do campo produzem saberes da cultura camponesa, a partir de suas relações sociais com os pares, com os gestores, com os alunos e com as suas comunidades, criando possibilidades de articulá-los aos saberes acadêmicos e valorizá-los nas práticas pedagógicas nas escolas do campo. Nesse sentido, os professores ressaltam alguns saberes que chamamos de específicos, devido à sua natureza e ao que se vincula a eles.

Podemos dizer que são saberes diferentes e que são específicos do campo, pois se articulam às diversas práticas da cultura dos camponeses. Existem saberes de diferentes tipos e de diferentes naturezas, sendo também diferentes os processos de apreensão e de produção deles. “Há saberes que se constituem em ideias, outros em postura e comportamentos, outros em habilidades, o que implica em metodologias e didáticas igualmente diferenciadas” (CALDART, 2004, p. 29). Esses fatores refletem em mudanças nas propostas de formação para os professores da Educação do Campo.

Conforme foi realçado na análise do perfil dos professores partícipes da pesquisa, há bacharéis e licenciados atuando na docência. Dignidade é bacharel em Agronomia e pontua a especificidade de alguns dos saberes que se referem aos modos de produção dos camponeses. Ela fala sobre insetos, hortaliças e criação de animais, mas fala também da necessidade de uma licenciatura em Educação do Campo, a qual entendemos que é um dos mecanismos que possibilitará uma base teórica e metodológica para desenvolver a prática em sala.

A formação que habilita para a docência é a licenciatura, que regulamente essa profissão. O partícipe Dignidade coaduna com o mesmo pensamento, ao afirmar: “[...] porque a Licenciatura em Educação do Campo é que prepara você para ser professor no campo, na Escola do campo”. Assim, faz-se necessária uma formação acadêmica voltada às especificidades dessa concepção de educação pensada para os camponeses. O partícipe traz essas postulações empíricas no relato que segue.

Então, terminei o curso de Agronomia [...] queria fazer uma licenciatura porque bacharelado não prepara para ser professor. Então eu vi essa necessidade de fazer uma licenciatura [...] em Educação do Campo [...] acredito que vai conciliar com o meu curso. Vou estar ampliando meus saberes, pois na Agronomia tem a parte prática que traz os saberes sobre insetos, hortaliças, criação de animais, inseticidas, porque a Licenciatura em Educação do Campo é que prepara você para ser professor no campo, na Escola do campo. Com os conhecimentos que aprendi na Agronomia, isso vai me ajudar a trabalhar e desenvolver meus saberes na Escola do campo. São saberes que envolvem o campo [...] e fortalecem a Educação do Campo [...]. Então, as pessoas do campo precisam de qualificação, de uma educação contextualizada, voltada aos seus saberes, para trabalhar no campo, para produzir na agricultura familiar. É importante que os profissionais levem conhecimento ao pequeno produtor, e a Educação do Campo é uma dessas vias [...]. Sempre perguntamos, procuramos saber o que eles pretendem em sua comunidade e o que eles têm, como eles fazem [...] questionamos sobre como é o trabalho com a agricultura geral, apicultura [...] nela, falamos sobre solos, sistema de irrigação, inseticidas [...] e orientamos como deve ser trabalhado [...]. (Dignidade, entrevista)

A Licenciatura em Educação do Campo traz essa perspectiva de preparar o professor com uma base teórica e metodológica para atender às necessidades dos camponeses. Entendemos que esses enfoques se referem às proposições legais quando trazem as orientações sobre a formação dos professores do campo (BRASIL, 2002, 2010). É para o profissional chegar à escola do campo com formação específica para aquele contexto, para trabalhar com os diferentes saberes necessários à sua atuação.

A formação contínua é importante, é necessária, mas quando se tem base teórica e metodológica para desenvolver a prática pedagógica naquele contexto. Quando se trata da Educação do Campo, de saberes da cultura camponesa e das práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas do campo, essa formação se torna ainda mais urgente. Quando pensamos que, no decorrer da história, a educação proposta aos povos do campo aconteceu de

forma descontextualizada aos seus modos de vida, como uma extensão do ensino urbano, de maneira desvinculada da sua realidade.

No enunciado de Dignidade e também dos demais partícipes, observamos que, mesmo para os licenciados, a lacuna é presente, pois sabemos que a prática é complexa e que a formação inicial não dar conta dessa complexidade, o que faz com que estes necessitem de formações não só na área da Educação do Campo, mas também da formação contínua de natureza específica. O que revela a necessidade da superação da formação como protótipo único (ARROYO, 2012a), nesses padrões de universalidade, de formar professores com as mesmas competências e habilidades, com as mesmas bases teóricas e metodológicas e com os mesmos saberes, o que não dá conta das demandas no âmbito educativo.

Esses padrões universais não atendem às especificidades do campo, o que acaba trazendo como consequência “[...] a instabilidade desse corpo de professores urbanos que vão às escolas do campo” (ARROYO, 2012b, p. 359). Em relação a essa instabilidade, na EFA Soinho, essas vertentes são constatados por alguns professores que são partícipes da pesquisa, os quais estão há mais tempo na instituição e dizem que muitos não adaptam a própria pedagogia aos seus instrumentos, às condições de traslado até o local – por ser uma comunidade de difícil acesso, com estrada carroçal e em que só há ônibus pela manhã –, às condições salariais e de trabalho e a tantas outras que contribuem para a rotatividade de profissionais.

Nos excertos que seguem, os partícipes detalham os saberes que devem ser produzidos, as suas especificidades e sobre o que eles devem se referir. Apontam aspectos bem particulares do modo de vida e de produção de existência dos camponeses. O partícipe Emancipação pontua os saberes sobre a agricultura, as superstições, os fenômenos naturais, o plantar, o criar animais e os saberes oriundos das lutas dos movimentos sociais e afirma que é nesse movimento, por meio do diálogo, que os saberes específicos da cultura camponesa vão sendo produzidos para a contextualização do ensino. Esses saberes que se referem ao modo de vida dos camponeses não podem ser desconsiderados na prática pedagógica dos professores da Educação do Campo. O relato do partícipe revela essa importância.

Os saberes que se referem sobre a questão de como contextualizar o ensino em relação à realidade do aluno, porque o conhecimento campesino tem suas especificidades, sua cultura. Então, trazer a cultura do aluno para trabalhar os conhecimentos linguísticos, a questão da valorização do conhecimento que o aluno tem [...], os saberes relativos mesmo à agricultura [...], em relação a superstições do homem do campo [...], essa coisa mística, mesmo [...], a questão da religião, dos fenômenos naturais, a questão da lua [...], “[...] a lua tá boa pra isso, pra aquilo” [...], ao plantar, do criar animais, dele plantar determinadas culturas, [...] a valorização do modo de viver, [...] que é muito particular [...], de valorizar o diálogo [...], os

saberes dos movimentos sociais que lutam por terras, por políticas que envolvem a educação também [...] também no sentido de estar preservando essa cultura do campo, de estar ouvindo esses sujeitos que são protagonistas do campo [...] que também construímos saberes nessas formações que vemos aqui. (Emancipação, entrevista)

Pensamento semelhante é ressaltado por partícipe Igualdade, que também pontua sobre o PE como ferramenta da PA que possibilita aprender sobre os saberes dos alunos, destacando a importância de se considerar os conhecimentos prévios dos discentes para ampliá-los e de se partir das vivências deles para trabalhar os conhecimentos acadêmicos e os conteúdos disciplinares, com base no respeito a esses saberes como um princípio norteador da prática pedagógica.

Compartilhando das mesmas ideias, o partícipe Direito acrescenta a importância das vivências com os alunos e as suas famílias e de se partir do que o aluno sabe para contextualizar o conhecimento científico. Nesse sentido, é possível fazer conhecimento científico e saber popular dos camponeses dialogarem, constituindo possibilidades para se produzir outros saberes, específicos da cultura camponesa.

[...] os alunos trazem a cultura deles para dentro da Escola [...], eles têm muito conhecimento empírico, [...] tem que saber trabalhar [...], tem de saber lidar com os saberes dos alunos [...], com os conhecimentos deles, saberes empíricos deles [...]. Eles trazem muitas informações que refletem em seus saberes a partir dos temas dos PEs, por exemplo: a forma de criação dos animais, de plantio [...]. Então, é um conhecimento que estamos aprendendo com eles. Então, é um saber, é uma troca de informações [...]. E, com o nosso conhecimento, respeitando o deles, acredito que estamos ampliando os seus saberes. (Igualdade, entrevista)

Os saberes da cultura campesina, eu posso articular, é a partir do PE, fazendo a interdisciplinaridade [...]. Eu falo da vivência, do que eu aprendi com eles no empírico [...], quando eles trazem algumas de suas práticas, por exemplo: a forma como eles plantam, criam os animais, produzem sua economia, praticam suas tradições. Então, eu acho que isso são alguns dos saberes sobre a cultura campesina que tenho construído a partir da vivência com os alunos, com os pais, quando fazemos visitas às famílias. (Direito, entrevista)

Igualdade apresenta aspectos bem específicos do campo que auxiliam na produção de saberes. É também nesse sentido que Direito fala das aprendizagens com base nas vivências com os alunos. Com a análise mediante essas postulações e também a contar das observações participantes, constatamos uma educação pautada nos princípios e nos valores socioculturais que identificam os camponeses. Participamos de várias atividades, das quais uma correspondeu às apresentações em comemoração ao aniversário da EFA Soinho. As apresentações dos painéis consistiram na exposição de painéis resultantes de pesquisas realizadas desde o PE.

Essas apresentações envolveram as vertentes históricas, sociais e econômicas, constituídos em saberes do campo de cada município onde residem os alunos. Os docentes

mostraram as diversas possibilidades de desenvolvimento econômico do campo, fortalecendo a agricultura familiar e a concepção de campo como espaço de possibilidades econômicas, de desenvolvimento social e cultural (Diário de campo, 2015).

O partícipe Emancipação ressalta a importância de se estar preservando a cultura do campo, por meio de atividades desenvolvidas na Escola. E Igualdade afirma que os alunos trazem a cultura deles para dentro da instituição de ensino, trazem muitas informações que refletem nos saberes da cultura camponesa a partir dos temas do PE, o que implica em aprendizado para os professores e em produção de saberes específicos do campo, também para o estudante, pois o “[...] processo de aprendizagem da jovem parte de situações vividas, encontrados, observadas no seu meio” (GIMONET, 1999a, p. 67).

Quando no processo de ensino e aprendizagem se parte das vivências, rompe-se com a padronização das propostas educativas, das práticas pedagógicas, dos saberes e das competências profissionais e abre possibilidade para se pensar em uma educação dinâmica, aberta, pautada nos contextos, nos saberes e nas necessidades do aluno articulada aos conhecimentos produzidos globalmente. No decorrer das apresentações, observamos a articulação dos saberes da cultura camponesa com os conhecimentos científicos. Professores e alunos dialogavam e ampliavam os conhecimentos sobre cada temática, evidenciando a sistematização desses saberes e como o senso comum é base para o científico vice-versa (Diário de campo, 2015).

Durante as apresentações, conhecemos um pouco sobre o processamento e o beneficiamento de origem vegetal, destacando-se a produção da cajuína. Os alunos apresentaram as culturas da mandioca, do coco babaçu, do caju e tantas outras que potencializam a economia e as relações de trabalho no campo, revelando os diversos modos de vida dos camponeses, seus valores e seus princípios, que os identificavam em suas especificidades (Diário de campo, 2015).

Como exemplo, podemos mencionar o enunciado de Diversidade, quando afirma: “[...] a cultura da mandioca não é somente a produção da farinha, da goma, mas é, sobretudo, uma forma de socialização das famílias”. Dessa forma, os saberes da cultura camponesa vão sendo aprendidos pelos professores a partir do desenvolvimento dessas atividades que proporcionam subsídios para relacionar teoria e prática (Diário de Campo, 2016). Nessa perspectiva, é necessário incorporar ao currículo da Educação do Campo os saberes que orientam para a produção e o trabalho do camponês, que preparam para a emancipação, para a justiça, para a realização plena do ser humano como um todo. “Não podemos separar tempo de cultura e tempo de conhecimento” (ARROYO, 2009, p. 83).

Conforme o autor referenciado é importante incorporar saberes que postulam uma visão mais rica do conhecimento e da cultura, uma visão digna que coloca o campo como espaço de vida para situar educação, conhecimento, ciência, tecnologia e cultura como direitos aos sujeitos de direitos. Como afirmamos anteriormente, de acordo com Tardif (2002), os saberes dos professores são sociais, característica que envolve as várias dimensões e os vários contextos em que esses conhecimentos são produzidos.

Os saberes provêm das experiências nas múltiplas instituições sociais de educação informal das quais fazemos parte e das instituições formais de educação que nos possibilitam uma formação profissional. Esses aspectos foram constatados nos enunciados dos partícipes da pesquisa, quando dizem que as experiências ainda da infância contribuíram para produzir saberes que se referem à cultura camponesa.

Os enunciados dos partícipes que seguem revelam a importância das experiências no campo para a produção de saberes, seja ainda na infância, como estudantes, ou como profissional. Essas experiências contribuíram de forma significativa na prática pedagógica desses docentes no espaço escolar. Liberdade ressalta sua origem como neta e filha de agricultor, nascida e criada no campo, e fala das contribuições dessas experiências para a sua atuação profissional. Aspecto semelhante é pontuado por Dignidade, que diz que, ao chegar à Escola, não sentiu tanta dificuldade por conta de suas origens.

[...] eu sou filha, neta de agricultor, nascida e criada no campo. Eu lembro muito dos saberes deles. Meu avô olhava para a lua e dizia se naquele ano teríamos uma boa colheita ou não. E esses saberes eu acabo que trazendo comigo, e eles contribuíram para a minha prática [...]. Eu sempre levei em consideração os saberes adquiridos lá no campo por meio das experiências e tenho tentado articular com os saberes da academia [...] em nossas práticas. Esses saberes que os camponeses possuem têm que ser considerados, tem que ser levados em conta. A convivência lá na base, com os agricultores [...], me trouxeram a possibilidade de aprender mais [...] sobre os saberes do campo. Além dessas vivências no campo durante a minha infância, a questão das práticas em relação à docência e desses saberes do campo veio também com a vivência do campo na extensão rural [...]. (Liberdade, entrevista)

As experiências relevantes, como eu nasci e me criei no campo, eu sei mais ou menos como era que funcionava. Fui para a roça quando eu era criança. Eu sei que o pessoal do interior não tem o conhecimento científico, mas eles têm o conhecimento do dia a dia, do cotidiano observando a própria natureza. Porque eu fiz Agronomia, como eu já vinha do interior, eu queria aprimorar meu conhecimento [...]. Então, quando eu cheguei na Escola, eu não senti muita dificuldade porque eu já sou do interior, os saberes que eu tinha contribuíram na minha prática [...]. (Dignidade, entrevista)

A inserção na realidade do campo e o conhecimento sobre ela, bem como as vivências com os camponeses, com seus modos de vida, são importantes para a formação do professor da Educação do Campo e favorecem o engajamento e o compromisso dele com as lutas para a transformação social da realidade sociocultural. As vivências do campo que os partícipes

trazem contribuíram no seu processo formativo e no desenvolvimento da prática pedagógica na Escola, facilitando a aprendizagem sobre os saberes necessários para se trabalhar na EFA.

Partícipe Solidariedade também compartilha das mesmas ideias e pontua a importância das vivências e das suas contribuições para o aprendizado sobre os saberes da cultura camponesa. O partícipe Cultura ressalta que esses saberes são produzidos no dia a dia e que é necessário conhecer a realidade do campo, postulando a importância de o professor morar nesse ambiente para ele ter essa identidade com os alunos. A necessidade do conhecimento sobre a realidade do campo é postulada como um princípio para a formação do docente dessa perspectiva de ensino.

Os saberes específicos da cultura que aprendi se deram na vivência no campo, seja na parte técnica e prática do dia a dia na produção, seja no lado da participação direta na gestão das cooperativas agrícolas que sou sócio, seja na participação ativa e militante no sindicato dos trabalhadores rurais, seja na participação direta das atividades culturais da cidade, das comunidades rurais, seja morando na área rural. Estas vivências contribuíram na formação de base. (Solidariedade, memorial)

[...] primeiro temos que saber sobre a realidade [...], primeiro conhecer a realidade e, a partir dela, construímos os saberes [...]. É importante que os professores que trabalham em escolas do campo conheçam a realidade, [...] os saberes dos camponeses. Construímos esses saberes no dia a dia através dessas vivências com os alunos, com suas famílias quando fazemos visitas às comunidades. [...] para construir os saberes da cultura camponesa, seria importante que o monitor morasse na comunidade dos alunos [...]. Isso é importante, ter uma identidade com os alunos do campo. (Cultura, entrevista)

Solidariedade ressalta as vivências no campo, como espaço de aprendizagem sobre a profissão com saberes específicos dos camponeses, as experiências que teve como gestor nas cooperativas agrícolas, como militante nos sindicatos, dentre outras contribuíram para a sua formação. Cultura traz as vivências com os alunos e com as famílias, o que possibilitou a ele conhecer a realidade e, a partir dela, constituir os saberes. Por isso, o partícipe faz referência à importância de o professor ser um membro da comunidade para conhecer a realidade dos camponeses.

As análises confirmam as postulações teóricas de Pimenta (2009), de Gauthier (1998) e de Tardif (2002), quando, em seus estudos, trazem os saberes da docência que têm sua origem em diversos contextos, desde os informais aos formais, desde as experiências pessoais às acadêmicas, confirmando a necessidade de existir, nas práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas do campo, uma ecologia de saberes (SANTOS, 2007, 2010). Os saberes disciplinares, curriculares, pedagógicos e experienciais não podem se limitar como um fim em si mesmo, mas como possibilidade de serem articulados a outros saberes, os do cotidiano dos

alunos, das suas práticas socioculturais, do seu modo de trabalho, das suas tradições, dentre outros que trazem consigo a identidade dos camponeses.

É necessário e é urgente, aos professores do campo, uma formação contextualizada, pautada nos saberes dos camponeses. Tais profissionais precisam de uma base teórica e metodológica sobre saberes da cultura desse povo, pois eles não são construídos em um vazio conceitual. Embora os professores afirmem que aprenderam os seus saberes em relação aos camponeses por meio das experiências no campo, da convivência com os agricultores, com a família, com os alunos e com o profissional técnico, por meio da Extensão Rural (disciplina no curso de Agronomia), vemos que esses conhecimentos não atendem às demandas dos camponeses, pois deixa lacunas para se efetivar uma educação articulada às suas necessidades.

Por isso, é necessária uma formação de natureza específica, em que seja possível produzir esses saberes ainda na formação acadêmica. Portanto, “Trata-se de uma concepção pedagógica que apresenta uma direção de caráter histórico-social à inserção dos sujeitos e suas realidades dinâmicas, o que se relaciona diretamente às opções autônomas que as escolas constroem na efetivação de seus currículos” (PIRES, 2012, p. 122). O autor coloca que ao decidir pela seleção de conteúdos, forma de organização e distribuição dos conhecimentos, as comunidades camponesas definem sua própria caminhada, construindo uma opção teórica e metodológica transformadora do próprio meio, trazendo suas concepções de homem e de mulher, de sociedade e de educação.

É nesse sentido que discutimos esse eixo de análise, buscando uma concepção pedagógica que traga as perspectivas histórico e sociais dos camponeses e uma formação que possibilite aos professores da Educação do Campo articular em suas práticas cotidianas os conhecimentos da cultura desse povo em seus várias nuances, incluindo os saberes oriundos das lutas pela terra e pela educação e das participações nos movimentos sociais, saberes que possibilitam romper com a hegemonia dos saberes, com os padrões de universalidade.

Nessa perspectiva, Arroyo (2009) afirma que a escola tem de ser mais rica, tem de incorporar em suas práticas o saber, a cultura e o conhecimento socialmente construído. O que isso significa na prática? E na formação do professor da Educação do Campo, o que isso implica? O autor responde pontuando a necessidade de se incorporar nas propostas curriculares os saberes que preparam os camponeses para a produção e o trabalho, para a emancipação, para a justiça social e para uma formação integral do ser humano que possibilite a ele refletir criticamente sobre sua condição de vida na perspectiva da transformação social.

No entanto, é preciso que “[...] os processos educativos passem pelo conjunto de experiências, de vivências que o ser humano tem ao longo de sua vida” (ARROYO, 2009, p. 79). Uma educação em que as propostas curriculares, os saberes mobilizados para o processo de ensino e aprendizagem e as práticas dos professores sejam orientadas e pautadas em um diálogo coletivo com os camponeses, levando em consideração as suas necessidades, tendo eles como protagonistas de sua formação e articulando o conhecimento global aos locais, os saberes acadêmicos aos populares.

Almeja-se uma educação pautada no princípio da igualdade e da justiça social, incluindo todos na construção do conhecimento, na liberdade de aprender sobre a sua cultura, que não seja mais um instrumento para fortalecer as desigualdades, as injustiças, que não seja mais um modelo de educação hegemônica, descontextualizada da vida social, em que as práticas de ensino excluem os saberes dos educandos, mas que seja uma perspectiva de ensino que considere os tempos e os espaços dos camponeses. Faz-se necessário uma educação que parta do pressuposto de que a terra produz gente, de que ela é mais do que terra, pois produz vida (ARROYO, 2009) e é nela que as pessoas se formam.

Nessa perspectiva da formação integral dos educandos, os partícipes da pesquisa afirmam que esse é o diferencial da EFA Soinho, em que há uma educação que se preocupa com a formação do jovem como um todo, tanto na perspectiva pessoal quanto na profissional. Os estudantes sabem o que querem, têm projeto de vida. Em outro momento, durante a observação participante, Solidariedade diz que a educação da EFA fará dos sujeitos jovens diferenciados, porque terão uma educação diferenciada, pensando no planeta, na sustentabilidade e na sua preservação. Esse diferencial é o que caracteriza uma educação No e Do campo (Diário de Campo, 2015).

Esse diferencial só será possível se for articulado a uma formação também diferenciada, a saberes de natureza específica, a práticas no contexto da Escola pautadas nos modos de vida dos camponeses, nas lutas de resistência e de afirmação deles como sujeitos de direitos. Esse diferencial se coaduna com a perspectiva de uma educação como direito de todos conforme está garantido na Constituição Federal (BRASIL, 1988). Para tanto, faz-se necessário, nesse processo, que o conhecimento científico esteja em constante diálogo com o empírico, com as práticas de vida, com as produções histórico-sociais dos camponeses.

O próximo tópico, que se constitui no segundo eixo do segundo tema central, discute a produção dos saberes e a valorização desses na prática pedagógica e traz as postulações dos partícipes da pesquisa sobre as possibilidades dessa produção com base na articulação entre saberes acadêmicos e populares, na relação do conhecimento empírico com o científico.

5.2 Do conhecimento empírico ao conhecimento científico: possibilidades de produção de saberes na prática pedagógica

Ao discutir sobre o conhecimento empírico e o científico, é importante compreendermos a necessidade da articulação deles na prática pedagógica. O conhecimento é construído ao longo dos tempos, por meio das vivências e das experiências e a partir de observações. Não existem saberes sem essas relações, pois são construídos por meio das diversas atividades em que os seres humanos são envolvidos, o que implica na construção de conhecimentos, que devem ser articulados no processo de ensino e aprendizagem.

Os saberes têm relação com um conjunto de conhecimentos, que combina vários outros conhecimentos, teóricos, práticos ou experienciais, e se relacionam com o ensino, por mobilizar vários desses. São oriundos de observações dos diversos fenômenos da realidade e são transmitidos de geração para geração por meio das práticas sociais, das relações intrapessoais e das interpessoais.

Foi com base na articulação desses diversos saberes que discutimos os indicadores que seguem, fazendo a análise a partir das bases teóricas e relacionando-as às postulações empíricas apresentadas pelos partícipes da pesquisa. O tópico que segue traz o Plano de Estudo como uma ferramenta da PA que possibilita uma prática pautada na relação entre teoria e prática, no conhecimento acadêmico e na cultura camponesa.

5.2.1 Plano de Estudo: ferramenta articuladora da cultura camponesa na relação entre teoria e prática

Na EFA Soinho, *locus* desta pesquisa, é feito o uso de uma ferramenta da PA denominada de Plano de Estudo (PE), que, segundo os partícipes, faz toda a diferença na relação do conhecimento científico com o conhecimento da cultura e com os saberes populares dos camponeses. O PE, como estratégia metodológica, traz possibilidades de reflexão tomando por base essa articulação entre esses saberes, pautando-se na relação entre teoria e prática e entre saber popular e ciência.

No decorrer das observações participantes, em atividades como a socialização dos PEs e em apresentações de trabalhos desde as pesquisas realizadas nas comunidades dos alunos, foi possível constatar como os conhecimentos da cultura popular se articulam, na prática pedagógica, aos conhecimentos científicos. As aulas nas disciplinas, segundo os partícipes, são orientadas com fundamento nas pesquisas realizadas nas comunidades dos alunos, e o PE facilita o diálogo entre o conhecimento acadêmico e a cultura camponesa (Diário de campo, 2016).

Tal Plano, segundo Gimonet (2007), é um guia de pesquisa elaborado em conjunto professores e alunos que orientará essa atividade na comunidade, constituindo-se em base para desencadear o processo formativo por meio das experiências para a construção de dados, que orientam no desenvolvimento da prática pedagógica como o principal instrumento. Conforme o autor, esse instrumento é pautado no diálogo entre aluno e o monitor, tendo como base a realidade do jovem em sua comunidade. Para Jesus (2011, p. 81), o PE “[...] é uma mediação da PA que integra a vida, o trabalho, a família com a EFA. É ele que proporciona a aproximação dos saberes empíricos do saber científico”. Esse recurso é um meio para fortalecer o diálogo entre aluno, escola e família.

Por se tratar de uma pesquisa que tem a participação de várias pessoas desde a sua elaboração, ela é realizada no meio social das vivências dos alunos, sistematizada e ampliada na Escola e pautada na reflexão das temáticas apresentadas e também na problematização da realidade, perspectivando uma mudança de forma autônoma, crítica e emancipatória. É por meio do PE, dentre outras ferramentas, que o monitor conhece a realidade, a cultura, os valores e os princípios dos camponeses. Na EFA Soinho, o referido Plano se constitui como momento em que o aluno faz essa pesquisa sobre a sua comunidade.

Os professores com os alunos, ao final de cada sessão escolar, constroem um roteiro, que chamam de motivação, o qual conduzirá a realização da investigação durante a sessão comunidade. Ao retornarem, na sessão seguinte, juntos com toda a equipe escolar, eles socializam os resultados dessas pesquisas, atividade denominada de socialização do PE, o que possibilita conhecer a cultura, a economia, as tradições e tantos outros aspectos da comunidade dos educandos (Diário de campo, 2016).

As temáticas são várias, desde o estudo socioantropológico da família à produção econômica desenvolvida na comunidade. Esses temas, segundo os partícipes, orientaram a seleção dos conteúdos e das propostas de atividades para a prática pedagógica. O partícipe Igualdade diz que é por meio do PE que o professor conhece a cultura dos alunos, para, então, buscar respeitá-la nas práticas de sala de aula. É esse instrumento da PA que serve de guia para a seleção dos conteúdos de cada disciplina a partir dos temas abordados, também compõe o Plano de Formação. Pensamento semelhante é colocado pelo partícipe Cultura, que acrescenta que o PE é uma possibilidade de articular a teoria com a prática. Os relatos que seguem revelam essas dimensões dessa ferramenta na PA.

Aqui tem um instrumento, o PE. Nele o aluno é levado a pesquisar sobre aquela temática e traz o retorno para a sala de aula. E, por meio da discussão, no momento da colocação em comum, que descobrimos que tem uma diversidade de cultura em uma comunidade [...]. O

professor, com a discussão do PE, [...] conhece a cultura dos alunos e tem como ver essas diferenças e buscar respeitar nas práticas em sala de aula. [...] o PE tem a interdisciplinaridade. Em cada disciplina, o professor elabora o seu plano com base no tema do PE [...]. Aqui não se segue o livro didático, porque os conteúdos são de acordo com os temas dos PEs. Até tem os livros, os professores levam para a sala conforme o conteúdo que está sendo trabalhado, mas não é em uma sequência. O livro é para auxiliar a prática. (Igualdade, entrevista)

Primeiro pergunto: [...] qual a maior dificuldade que você tem em relação à Matemática? [...] escuto os alunos. Nesse momento, vou percebendo o que eles sabem sobre a Matemática e também apreendendo os saberes que eles trazem. A partir daí, procuro ver os conteúdos que atendem às suas dificuldades e procuro estar vendo de acordo com os saberes que eles têm, a partir do PE [...] Porque os PEs são a alma mesmo da pedagogia. O PE é uma possibilidade de articular a teoria com a prática, com as experiências dos alunos [...]. (Cultura, entrevista)

Os partícipes apresentam a importância do PE, instrumento que possibilita refletir sobre as problemáticas da comunidade e oportuniza descobrir a diversidade presente no campo, por meio da realização de pesquisa. Ao ser trazido para a discussão com a equipe escolar, esse recurso proporciona ao professor conhecer a cultura do aluno e orienta na elaboração do seu plano de aula e da sua prática pedagógica, por possuir a característica de ser interdisciplinar.

Por ser um trabalho fundamento nas temáticas exploradas no PE, o livro didático apenas auxilia na compreensão dos conteúdos, mas não segue uma sequência. Cultura afirma questionar aos alunos sobre as suas dificuldades, e, nesse diálogo, eles vão apresentando seus saberes que contribuem para a seleção dos conteúdos visando atender às suas necessidades. Mas tudo isso acontece orientado pelo PE, que, segundo o partícipe, é a alma da pedagogia.

Compartilhando das mesmas ideias sobre o PE, o partícipe Direito afirma que ele permite que se tenha uma visão da realidade, tratando da parte social e cultural da comunidade. Partícipe Diversidade anuncia que esse oportuniza aos alunos que pesquisem sobre os vários aspectos da sua comunidade. O partícipe afirma que o PE é pensado para que cada disciplina seja orientada com base nele. Pontua também que é por meio dele que o professor conhece o aluno, pois ele orienta o que vai ser trabalhado na disciplina a contar de um contexto, do cotidiano do aluno.

[...] por meio do Plano de Estudo, eu começo a ter uma visão da realidade dos alunos [...], mas conta muito também a experiência do professor com a Educação do Campo. [...] é no PE que tratamos da parte social e cultural da comunidade [...]. (Direito, entrevista)

Nós temos os planos de estudo, que são temas que os alunos vão pesquisar nas comunidades, [...] seja na área social, profissional. Ao mesmo tempo, esse plano é planejado para que cada disciplina seja orientada a partir dele, como, por exemplo, a Matemática, a História, a Biologia. Trabalhamos também a questão da interdisciplinaridade por meio deste e também de outros projetos. Já tivemos o Projeto Farinhada, o Projeto do Caju, mas é dentro dessa ferramenta que [...] que vamos buscando conhecer sobre a sua comunidade, como esse

conhecimento acontece. E, assim, eles vão se manifestando, suas tradições, seus saberes, suas culturas, suas práticas de campo, e acabamos conhecendo mais deles [...], aspecto que nos possibilita conhecer melhor nossos alunos. Não é trabalhar a história pela história, mas trabalhando a partir de um contexto, do cotidiano deles, questiono sobre sua cidadania, a participação na sua comunidade, dos direitos e deveres [...]. (Diversidade, entrevista)

Os partícipes trazem o PE como um instrumento que faz a mediação do saber científico com o popular em suas várias nuances, pensando na interdisciplinaridade. Os conteúdos são trabalhados com base em um contexto, o que contribui para promover um ensino que fortaleça a afirmação dos camponeses como protagonistas do seu próprio desenvolvimento, valorizando a sua cultura, seus valores e princípios.

Compartilhando das mesmas ideias, o partícipe Solidariedade disserta sobre a interdisciplinaridade, considerando que o PE oportuniza ao aluno trazer conhecimento sobre sua comunidade, que resulta em aprendizado sobre os seus saberes e em respeito às diferenças. O partícipe Emancipação expressa um pensamento semelhante, afirmando que cada tema trazido pelo aluno é um valor, um conhecimento da sua comunidade, e explica como faz em sua disciplina. Essas vertentes são revelados nos fragmentos que seguem.

A partir da interdisciplinaridade, pois cada disciplina busca trabalhar seus conteúdos a partir do Plano de Estudo que traz informações sobre as diversas comunidades, conforme uma determinada temática, na minha disciplina, trago conteúdo a partir do PE e procuro trabalhar em sala de aula [...], pois já conhecemos esse aluno. O PE é uma dessas possibilidades. Então, tem como estarmos respeitando essas diferenças. Eu trabalho com grandes culturas, mecanização e avicultura [...] em cada disciplina, procuramos trabalhar de acordo com os planos de estudo, conforme o plano de formação. Então, tem como o aluno estar trazendo informações sobre sua cultura, e [...] estamos aprendendo mais sobre seus saberes, e mostrar para o aluno que eles podem estar fortalecendo estes [saberes], e não podemos desconsiderar porque é um aprendizado, [...] e, assim, estamos valorizando a cultura deles e, conseqüentemente, ajudando para fortalecer a Educação do Campo. (Solidariedade, entrevista)

[...] trabalhamos os planos de estudos, e cada plano é um tema que ele vai investigar e ver como aquele tema se manifesta na região em que ele vive. E através da interdisciplinaridade, a nossa disciplina tem que dialogar com esse plano de estudo, com essa pesquisa que o aluno faz. [...] justamente porque é um valor, um conhecimento que eles trazem da comunidade. Então, eu busco trabalhar com gêneros textuais e trago um texto que fale sobre aquela temática [...] e com base naquele texto vou trabalhar os pontos da gramática [...] por exemplo, se o tema for potencial hídrico da minha região, eu trago um texto que fale sobre a questão da água e a partir deste vou trabalhar a questão morfologia, da classe gramatical, da sintaxe e assim por diante [...]. (Emancipação, memorial)

Os partícipes Solidariedade e Emancipação trazem o PE ressaltando a sua importância para a interdisciplinaridade, que corresponde a um diálogo entre as disciplinas, no sentido de explorar em uma mesma temática os conteúdos que as envolvem, tendo o ensino não de forma fragmentada, mas pautado nas diferenças socioculturais dos camponeses, o que fortalece a

Educação do Campo. O partícipe Justiça, nessa mesma linha de pensamento, no enunciado a seguir, afirma que o PE é a pesquisa mais aproximada da realidade de cada jovem. Todos esses enfoques elevam a importância do PE para promover uma Educação do Campo contextualizada, orientada com fundamento nas vivências dos camponeses.

Na Educação do Campo, não é só a Pedagogia da Alternância, ela tem uma comprovação da contribuição mais próxima da necessidade dos jovens do campo. Na PA, o PE é o carro-chefe do Plano de Formação e da prática dessa pedagogia. A partir de temas do PE é que nós vamos desenvolver um processo formativo de todo o Plano de Formação. O PE é a pesquisa mais aproximada da realidade de cada jovem. Então, nesse PE, a sua importância é trazer informações da família e da comunidade em seus aspectos ambientais, sociais, econômicos, culturais, os mais diversificados aspectos que envolvem cada família, em cada comunidade. O PE traz o retrato para nós professores e monitores da Educação do Campo como se nós estivéssemos ali com cada família. É através dele que se desenvolvem todas as outras atividades, tanto no meio escolar quanto nas comunidades. (Justiça, entrevista)

Justiça faz referência ao Plano de Formação que é construído com base nos temas do PE. Na PA, esse instrumento “[...] representa a orquestração do conjunto dos componentes do dispositivo pedagógico. Ele garante a implementação organizada da alternância” (GIMONET, 2007, p. 70). Tal Plano traz as atividades a serem realizadas. Ele “[...] se dá na própria escola, por meio da participação dos parceiros, com base na realidade e nos saberes dos parceiros” (JESUS, 2011, p. 74). É desenvolvido a partir do PE, sendo possível refletir sobre problemas ambientais, sociais, econômicos, culturais, dentre outros, trazendo para os professores os vários prismas que possibilitam conhecer a realidade dos camponeses.

O Plano de Estudo é uma das ferramentas da Pedagogia da Alternância que leva o aluno a fazer pesquisa sobre sua comunidade. Acreditamos que esse momento de pensar sobre a sua comunidade, fazendo pesquisa para a análise das várias situações, possibilita ao discente refletir sobre sua condição de vida, sua cultura, seus saberes e sua economia, o que resulta em uma participação ativa dele no processo de ensino e aprendizagem. De acordo com os professores, são os alunos que trazem os seus saberes e as suas necessidades, portando-se como protagonistas dessa perspectiva de educação para os camponeses.

Durante a observação participante, os partícipes da pesquisa afirmam que há transformações por parte dos alunos e que estes, quando chegam à Escola, trazem apenas o senso comum e, à medida que o articulam ao conhecimento científico, produzem mudanças na sua própria condição social. É também tomando por base essa relação entre saber científico e o senso comum dos alunos – esses saberes que eles trazem para discussão no âmbito escolar – que se oportuniza produzir saberes sobre a cultura camponesa (Diário de campo, 2016).

De acordo com Jesus (2011, p. 81), “[...] esses saberes entram em cena no ambiente escolar não para serem submetidos à avaliação da ciência, mas para serem aproximados e aprofundados” nas diversas disciplinas. Segundo Ghedin (2012, p. 19), “[...] a Educação do Campo possibilita-nos ver como é possível operar a passagem da não condição humana para a condição de ser sujeito”. E isso só será possível quando, nas práticas pedagógicas, houver o respeito e a valorização às diferenças.

O partícipe Igualdade disserta sobre outra atividade desenvolvida na PA, a colocação em comum, momento da socialização do PE, em que professores e alunos se reúnem para discutir e refletir sobre a temática pesquisada pelos discentes em sua comunidade. Tomando por base essa atividade, conforme os partícipes, o professor conhece a cultura, tem uma visão da realidade social e econômica e compreende o meio socioprofissional do aluno e as potencialidades daquele município.

O PE traz aos professores condições de atender, na prática pedagógica, às necessidades dos alunos. Por isso, não se segue a sequência do livro didático, o qual aparece apenas como um dos elementos de suporte à prática. A colocação em comum, segundo Gimonet (2007), pode acontecer de diversas formas, desde as discussões com o grupo ou com pequenos grupos, como também por meio de exposição. O importante é que esse momento, de acordo com o autor, provoca análise e reflexão crítica, por meio do diálogo entre os sujeitos envolvidos no processo, que contribuem para a tomada de decisão em relação ao processo de ensino e aprendizagem. Para Jesus (2011), o objetivo é sistematizar uma síntese geral de tudo o que o coletivo dos alunos trouxe de suas comunidades dentro do espaço-tempo em movimento.

Por essas características, de acordo com os professores da EFA Soinho, o PE é uma das atividades que se constituem como processo formativo, pois é um momento de aprendizagem sobre a profissão, sobre a prática e sobre os desafios a ela impostos para cada contexto. Instrumento também que contribui para a produção de saberes da cultura camponesa. Nessa análise, é possível constatar que a Escola tem autonomia, uma vez que ela, com a participação de todos, que decide os temas a serem explorados em cada PE, conforme a necessidade dos alunos e sem seguir uma mera sequência programática de conteúdos propostos nos livros didáticos, mas buscando temas que possam ir ao encontro das demandas sociais dos camponeses.

Tivemos a oportunidade de participar da reelaboração do Plano de Formação, que, segundo Jesus (2011, p. 73), “[...] se constitui num eixo norteador de todas as ações educativas de EFA [...]”, e vimos a articulação dos saberes acadêmicos e dos populares na

seleção de cada tema dos PEs, os quais se relevam como uma ferramenta articuladora da cultura camponesa buscando relacionar a teoria e a prática na perspectiva de valorizar os modos de vida dos camponeses.

A importância do PE, conforme os participantes desta pesquisa, confirma as postulações teóricas de Gimonet (2007) e de Jesus (2011), quando apresentam aspectos que fazem dele uma ferramenta de aproximação da Escola com a realidade dos alunos, evidenciando a importância de se trabalhar com temas geradores (PIRES, 2012) e de se construir coletivamente um plano com todas as atividades para as disciplinas, em um trabalho orientado a partir de pesquisas sobre o cotidiano dos camponeses.

É nessa dinâmica do PE que os professores produzem saberes e aprendizagens sobre a profissão e criam estratégias que possibilitam articular os conteúdos de cada disciplina às necessidades dos camponeses, rompendo com o estabelecido, com um ensino fragmentado por meio da divisão disciplinar e com a hegemonia do saber e promovendo uma educação aberta, pautada no diálogo entre conhecimentos.

Nos excertos selecionados para esta análise, os participantes apresentam as finalidades a que se propõe o PE, sendo uma pesquisa que possibilita refletir sobre as condições ambientais, sociais, históricas e econômicas das famílias dos alunos e do contexto em que vivem, possibilita ao professor conhecer e aprender sobre essa realidade em seus diversos aspectos e permite aproximar essa realidade com o que vai ser ministrado em sala de aula, bem como respeitar as diferenças socioculturais.

Tal instrumento, além disso, potencializa a articulação da teoria com a prática por meio do que nós podemos chamar de uma ecologia de saberes (SANTOS, 2007, 2010), em que esses dialogam com as diversas formas de conhecimentos, fazendo da Escola um espaço em que os profissionais são capazes de compor seu próprio currículo, de forma autônoma e criativa, elegendo as atividades que devem ser desenvolvidas com fundamento nas experiências dos camponeses.

O tópico que segue discute vertentes da contextualização da prática pedagógica nessa articulação do contexto escolar com a realidade do campo, e vice-versa, evocando, a contar dos enunciados dos participantes, a necessidade de se conhecer a realidade dos camponeses, confirmando as postulações teóricas de Arroyo (2009, 2012b), de Brasil (1988, 2002, 2010), de Caldart (2009), de Jesus (2011), de Pires (2012), dentre outros que apontam os subsídios, em uma perspectiva teórica e prática, para se efetivar a Educação do Campo como um direito de todos.

5.2.2 Prática pedagógica contextualizada: da realidade escolar à realidade do campo

Pensar em uma prática pedagógica contextualizada à realidade dos camponeses significa explorar, no contexto escolar, temas que vão ao encontro das necessidades dos alunos, considerando as suas vivências, os seus modos de vida. Significa conhecer essa realidade em seus diversos aspectos. Implica em refletir, com origem em uma análise crítica, as problemáticas contextuais, para nelas intervir na perspectiva da transformação. Pensar em uma prática contextualizada requer uma articulação entre realidade escolar e realidade do campo, em uma educação pautada na igualdade de direitos e na justiça social.

A partir de um ensino contextualizado, “[...] nosso propósito é conceber uma Educação do Campo, voltada aos interesses e ao desenvolvimento sociocultural e econômico dos povos que habitam e trabalham no campo, atendendo às suas diferenças históricas e culturais” (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2009, p. 27). Faz-se necessário e urgente pensar a educação inserida em um contexto, em um ensino pautado na formação do ser humano como um todo, no respeito à diversidade sociocultural e à dignidade humana, que inclua essa perspectiva de ensino a todos como direito.

Partindo desses pressupostos, discutimos a prática pedagógica desenvolvida na EFA Soinho como uma prática social, intencional e situada, pois envolve sujeitos sociais, possui uma finalidade, tem um objeto a ser alcançado e acontece em um contexto específico. Entendemos que ela precisa romper com a visão clássica do ensino por meio da transmissão de conteúdos, passando para uma visão de educação como uma construção social em que todos os envolvidos são protagonistas.

No entanto, compreendemos que a prática pedagógica, segundo Sousa, Melo e Rodrigues (2016), deve se tornar uma prática social dialógica, consolidando-se como uma ação política concreta, em que se constroem conhecimentos, refletindo em transformações no desenvolvimento do ser humano e fortalecendo as identidades múltiplas constituídas e assumidas pelos sujeitos sociais e históricos presentes nos contextos de aprendizagem da escola – aqui realçando a identidade dos camponeses.

Com fundamento nessa concepção da prática pedagógica como uma atividade social, ainda conforme os autores que embasam esta pesquisa, na PA, essa prática coloca em cena outros espaços sociais, como a comunidade dos alunos, as instituições em que são realizadas visitas de estudos (atividade da PA), os estágios (atividade que compõe o currículo do curso Técnico em Agropecuária), dentre outros, tornando a aprendizagem significativa. E, diante desses outros contextos da prática, é possível fazer a relação entre teoria e prática, o que

implica aos alunos pensar sobre sua formação nos diversos aspectos, o que se constitui em momentos de consolidação de uma educação crítica e emancipatória para o respeito às diversidades socioculturais.

Nos relatos que seguem, os partícipes trazem uma prática pedagógica que se desenvolve a partir do contexto e das vivências do aluno. O partícipe Direito afirma que tem aulas prontas, mas que só as desenvolve depois de conhecer o aluno. Ressalta, também, a importância do currículo adaptado à realidade, pontua a necessidade de o profissional ter conhecimento acadêmico e saberes da realidade na qual irá atuar e reforça que, na Educação do Campo, conhecer a realidade do campo é fator imprescindível.

Por isso, volto a falar da adaptação do currículo, de acordo com a realidade [...]. Sem conhecimento da realidade, não tem como você fazer adequação dos conteúdos [...]. Todos os conhecimentos e mais o conhecimento da realidade, o que você estuda na universidade, tudo você precisa, mas o foco principal é conhecer a realidade [...]. Mas, para trabalhar a Educação do Campo, eu tenho que conhecer o campo. Não adianta eu ficar só na literatura, eu tenho que conhecer a realidade, que sair do livro e correr lá para a realidade da comunidade, conhecer as tradições, tudo o que existe para você trazer de bom. [...] para trabalhar a Educação do Campo, você tem que conhecer a realidade das pessoas que fazem o campo [...]. Para ser uma Educação do Campo, as tradições têm que ser mantidas [...], religiosas, culturais, sobre a economia [...], estudar o meio, ter vínculo com o campo, se não você vai estar em uma escola localizada no campo, mas em uma escola tradicional, da cidade [...] (Direito, entrevista)

Somente a partir desse conhecimento da realidade será possível promover uma educação contextualizada. O partícipe Direito traz esses saberes como uma via imprescindível para se trabalhar a Educação do Campo, sendo que os modos de produção de existência por meio das tradições, da religiosidade, das manifestações culturais e das atividades econômicas têm de ser mantidos. Direito reforça a necessidade do haver vínculo com o campo, indo para a prática e saindo das teorias.

No fragmento que segue, o partícipe Respeito, compartilhando do mesmo pensamento, diz que mudou de postura profissional quando chegou à EFA e faz referência à LDBEN n. 9.394 (BRASIL, 1996), ao orientar sobre as adequações necessárias para o ensino no campo, afirma que sua prática é redirecionada pelas necessidades dos educandos, mediante o seu contexto.

Quando cheguei aqui, [...] trabalhava diferente, seguindo o padrão da Escola tradicional. Depois, percebi que a prática na Pedagogia da Alternância adotada [...] na Escola exige do profissional outra postura, que está contemplada na LDBEN, quando diz que a prática pedagógica deve considerar a necessidade do aluno e articular os conteúdos às suas vivências, a partir de sua realidade. Então, não adianta eu trazer minha aula pronta, mas o aluno é que vai me dizer o que ele precisa. Eu sempre trabalho com texto e, a partir deste,

vou ouvindo os alunos. E, assim, vou redirecionando a minha prática [...]. (Respeito, entrevista)

Nos relatos, é ressaltada a importância do currículo, como uma construção coletiva. Não se pode chegar com aulas e conteúdos prontos, fechados, acabados, mas deve se partir de um diálogo, como afirma partícipe Respeito: “[...] ouvindo os alunos e, assim, vou redirecionando a minha prática [...]” e trabalhando com base nas necessidades deles, na realidade do campo para a escolar, no conhecimento empírico para o científico, na valorização do saber popular para a apreensão dos saberes disciplinares.

E isso só será possível se houver um diálogo entre professor, aluno e comunidade, que possibilite pensar sobre as várias formas de conhecer, sem que nenhuma forma se sobreponha, anule ou invalide a outra. É necessário que haja uma ecologia de saberes que busque superar as monoculturas do saber científico, do tempo linear, da naturalização das diferenças, da classe dominante, centradas hoje nos padrões de universalismo (SANTOS, 2007). É o que o fragmento do partícipe Emancipação vai pontuar a seguir, trazendo o diálogo como elemento essencial para orientar a prática em sala de aula e a extraescolar, buscando não só a dimensão técnica, mas, também, a dimensão política do docente, trazendo a importância do conhecimento para a emancipação do homem do campo na perspectiva da transformação do meio social.

[...] eu busco, na prática pedagógica, desde a preparação para a aula [...], preparar o aluno [...] e questionar com eles: “[...] esse assunto está relacionado com o nosso cotidiano? Faz parte do nosso dia a dia? Como está relacionado com a cultura?”; partindo disso e dando voz [...] aos alunos [...] para obtermos conhecimento sobre cada comunidade e, assim, valorizá-los [...]. Eu saio daquele esquema mais tradicional e entro numa aula mais dialogada [...]. Então, a educação do campo é fortalecida quando eu tenho uma prática voltada para o campo, para a cultura do campo. Justamente passamos a trabalhar para a emancipação. Acho que a educação é justamente para emancipar o homem do campo, para trabalhar [...] na transformação do meio. E a transformação começa no pensar [...] e ver o campo com possibilidades, pensar criticamente sobre o espaço que se vive [...]. (Emancipação, entrevista)

Concordamos com o partícipe Emancipação: a escola precisa romper com as práticas tradicionais que vislumbram a transmissão do conhecimento tendo o professor como o detentor exclusivo de um saber e trabalhar na perspectiva de construí-lo coletivamente, tendo os alunos como protagonistas. É nesse sentido que discutimos a prática pedagógica que contextualiza realidade escolar e realidade do campo para levar o aluno a pensar criticamente sobre sua condição de vida, vislumbrando a transformação do meio.

É assim que está sendo pensada a Educação do Campo, como um processo de transformação e de emancipação humana, no qual a escola vai às raízes culturais do campo e

de seus sujeitos, incorporando os seus saberes na prática pedagógica (ARROYO, 2009). Partícipe Diversidade compartilha de pensamento semelhante, ao dissertar sobre a importância de se conhecer a realidade do aluno.

Ele faz menção à prática como um dos espaços que possibilitam conhecer esse contexto fazer essa articulação do conhecimento científico com o empírico. Essas vertentes se constituem como um diferencial na Educação do Campo. Segundo o partícipe, a universidade não dá conta das necessidades da prática, pois é a prática que dá embasamento sobre a realidade e condições para se respeitar a diversidade presente no âmbito. O enunciado que segue traz essas revelações.

[...] quando saímos da universidade, saímos com o diploma e, quando vamos para a realidade, percebemos que é outra coisa [...] muito diferente. É essa prática que vai me dar esse embasamento teórico sobre a realidade que trabalhamos. Para ministrar aula na Escola do campo, é fundamental entender a realidade dos nossos alunos do campo, isso em todos os aspectos. Pois a partir desse conhecimento da realidade do aluno é que podemos, de fato, fazer um trabalho pedagógico que possa respeitar a diversidade [...]. Então, o diferencial na Educação do Campo é articular na prática o saber deles, as vivências, trazer o conhecimento científico e articular com o empírico [...]. (Diversidade, entrevista)

A articulação desses conhecimentos representa uma relação entre a vida cotidiana do camponês e a escola: “[...] sai da experiência no encontro de saberes mais teóricos para voltar novamente à experiência e assim sucessivamente” (GIMONET, 2007, p. 29). Isso requer uma escola diferente, com um ensino e uma metodologia também diferentes. O partícipe Liberdade, no enunciado a seguir, pontua a necessidade de uma perspectiva metodológica diferenciada, que deve ser relacionada com a realidade dos alunos. Fala sobre a linguagem e sobre a necessidade de se conhecer o campo em seus vários prismas e de se relacionar conhecimento científico e empírico, conforme foi mencionado pelos demais partícipes, o que resulta na superação desse modelo de educação que privilegia somente os saberes oriundos da cientificidade.

Na Educação do Campo você tem que ter uma metodologia diferenciada para trabalhar com esse público, até a linguagem, a forma de você se expressar, os termos técnicos que usamos, uma linguagem mais popular, com exemplos práticos [...] que eles já tenham vivenciado de alguma forma. [...] o professor do campo precisa [...] conhecer as realidades das comunidades em que o aluno está inserido, conhecer todo o meio cultural, social, econômico [...]. As práticas pedagógicas utilizadas pelo professor do campo devem estar relacionadas com a realidade do campo. O educador do campo deve orientar-se de forma clara e objetiva, levando para a sala de aula exemplos práticos do dia a dia. Não deve ser descartado o conhecimento empírico, ao contrário, o educador deve apoderar-se desse conhecimento para o seu bom desempenho no ambiente da sala de aula. (Liberdade, memorial)

Essa análise confirma as proposições teóricas de Arroyo (2009, 2012b) e de Caldart (2009), dentre outros, que apontam a importância de uma metodologia diferenciada com saberes diversos relacionados aos camponeses, como necessária e urgente para a efetivação da Educação do Campo. É preciso compreender que, para desenvolver a prática pedagógica. Não existe um único saber, mas uma ecologia de saberes, devendo haver o reconhecimento da existência de múltiplos conhecimentos, oriundos das múltiplas culturas e dos múltiplos contextos sociais (SANTOS, 2010, 2007) em que os sujeitos estão envolvidos. Não podemos separar, no ensino, o conhecimento da cultura, dos tempos e dos espaços em que vivem os alunos.

Nesse sentido, participe Dignidade, no relato que segue, compartilhando das mesmas ideias, afirma que a articulação entre o conhecimento empírico e o científico possibilita um aprendizado maior sobre o que está sendo estudado e que a prática e a teoria devem ser orientadas a partir do contexto do aluno. Dignidade fala que o conhecimento do professor é mais técnico, mais teórico, e que o aluno traz o conhecimento do campo. Tomando por base essa articulação, é possível promover um ensino na perspectiva de uma prática contextualizada, aproximando a teoria das vivências dos alunos e de suas comunidades.

A prática pedagógica contribui, assim como havia falado, que é uma troca: sei a parte mais técnica e eles já vêm com o conhecimento do campo, o conhecimento empírico, e, na sala de aula, vai ajudar a compreender o conhecimento científico [...]. Essa articulação do conhecimento empírico com o conhecimento científico vai possibilitar um aprendizado maior sobre o que está sendo estudado [...]. Primeiramente, vou para a sala de aula e levo a teoria, e procuro aproximar essa teoria das vivências dos alunos, das suas comunidades. E, em seguida, levo para as atividades práticas, fazendo essa mesma aproximação com a realidade das suas comunidades, pois é a partir daquela prática que eles vão entender mais sobre determinado assunto. Temos que conciliar prática e teoria a partir do contexto do aluno [...]. (Dignidade, entrevista)

Participe Dignidade fala dos conhecimentos técnicos que são específicos da sua formação, mas ressalta a importância da aproximação entre a teoria, a prática e as vivências do aluno, que possibilitará um maior aprendizado. Nessa mesma linha de pensamento, participe Solidariedade faz referência à transformação do meio social, no sentido de valorizar as potencialidades e a cultura do campo, de contextualizar a parte científica na leitura da realidade e de dar, por isso, ênfase à educação na promoção do ser humano.

Solidariedade no relato que segue expressa sobre a importância de se superar a ideia do espaço do campo como pobre e sem possibilidades e de se resgatar suas potencialidades. Isso só é possível se começarmos pela formação dos camponeses, com um processo educativo

que se desenvolva a contar de uma leitura crítica da realidade, perspectivando uma transformação do meio, conforme com as palavras que seguem.

A disciplina que eu ministro na EFA Soinho é administração e tento [...] contextualizar a parte científica na leitura da realidade e a transformação técnica a partir do homem do campo com os seus tempos e visões. Os conteúdos da disciplina visam a valorizar as potencialidades, *locus*, a valorizar a cultura do campo como oportunidade econômica e social. Busco desenvolver minha prática em sala de aula a partir desses pressupostos, de valorizar a cultura e de ver o campo com potencialidades. Na Educação do Campo, [...] a ênfase deste ensino não se baseia nos livros didáticos, mas na leitura da realidade e a partir disso construir saberes. As disciplinas são um meio e não um fim. Os educadores devem vestir a camisa dos educandos. A ênfase é na educação e não no ensino, da realidade para o científico, para a transformação do meio. (Solidariedade, memorial)

Esse resgate da concepção de campo como espaço de potencialidades, segundo Kolling, Nery e Molina (1999), reflete o sentido atual do trabalho dos camponeses, de suas lutas sociais e culturais, na perspectiva da superação da dominação do meio urbano sobre o rural, em sua lógica e em seus valores, rompendo com o paradigma deste como atrasado e pobre. Nessa leitura da realidade, compreendemos ser possível que os alunos reflitam sobre a sua comunidade, sobre as possibilidades de transformar o meio, de produzir a sua economia e de pensar sobre as ideologias dominantes e tantos outros aspectos que permeiam a história de luta dos camponeses.

A Educação do Campo concebe esse ambiente com base na concepção teórica de Fernandes e Molina (2004), que a discutem a partir do conceito de território, definido como espaço político por excelência, de ação e de poder, onde se realizam determinadas relações sociais. A prática pedagógica da EFA, segundo o partícipe Solidariedade, desenvolve-se nessa perspectiva – o que deveria acontecer em todas as escolas do campo –, no sentido de desenvolver um processo educativo pautado na concepção do campo como um espaço de produção de existência, avançando no entendimento e na produção das teorias e na importância desse ensino para a construção de uma consciência crítica, emancipatória e libertadora.

Nisso, apreendemos que “[...] o papel da teoria crítica da educação ou para a educação é dar subsistência concreta a essa bandeira de luta, de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada aos interesses dominantes” (GHEDIN, 2012, p. 48). A educação se constitui em uma dessas vias que possibilita pensar sobre as relações de poder que são impostas pelos interesses dominantes. Por isso a necessidade e a urgência de todas as escolas do campo trabalharem na perspectiva da transformação do meio, da construção de uma consciência crítica da realidade.

O partícipe Justiça no relato que segue, pontua que os conteúdos devem partir dos interesses comunitários dos camponeses e que procura, em sua prática, fortalecer a identidade e as suas potencialidades, vendo as possibilidades de desenvolvimento deles a partir de seu protagonismo. Ele faz menção ao ensino personalizado no sentido de consolidar a identidade do campo e romper com os estigmas que foram impostos aos camponeses ao longo da história. Palavras com sentido pejorativo como “[...] jeca [...]”, “[...] caipira” e tantas outras se estabeleceram revelando uma dominação de um espaço sobre o outro, do urbano sobre o campo.

Justiça aponta subsídios metodológicos que precisam ser explorados em todas as escolas do campo. Na prática pedagógica dos professores do campo, é urgente recuperar essa visão de altruísmo no aluno e “[...] mostrar que os jovens do campo não são coitados, mas que eles têm potencial [...]”, levando-os a refletir sobre o campo como espaço de possibilidades. Isso só será possível se o ensino for pautado nessa articulação dos saberes. No enunciado de Justiça, é possível contemplar e refletir sobre essas vertentes.

A sensibilização e mobilização dos conteúdos na prática dos professores do campo devem partir dos interesses comunitários, das necessidades dos sujeitos do campo, sabendo que é deles, por eles e para eles que os saberes são construídos. [...] Procurar incentivar ao máximo cada jovem de forma personalizada para irem descobrir a importância da vivência no campo, de conviver, de produzir o sustento de cada família, para superar/romper com a ideia do coitado, do jeca, que foi repassado ao longo de uma história [...]. Procuo em minha prática mostrar que os jovens do campo não são coitados, mas que eles têm potencial [...] tenho a preocupação de fazê-los conhecer a si mesmos, no sentido de vida, no sentido de que o campo pode ter possibilidades de desenvolvimento assim como as grandes cidades [...]. (Justiça, memorial)

Os enunciados trazem aspectos que caracterizam uma prática contextualizada, quando apontam que a realidade do educando, em suas várias dimensões, é eixo que orienta esse ensino. Ao superar essa visão do jovem do campo como coitado, potencializam-se as suas capacidades, o que leva a se ver o campo assim como as grandes cidades, com possibilidades de desenvolvimento econômico e de produzir uma vida digna. Os partícipes revelam a importância de os conteúdos partirem dos interesses dos alunos, como afirma o partícipe Justiça, no sentido de levá-los a refletir criticamente sobre suas condições de vida e a descobrir suas potencialidades para transformar o meio em que vivem.

É nessa perspectiva que o partícipe Cultura menciona sobre o ato de educar para a vida por meio da valorização, na prática, dos saberes dos alunos e dos seus modos de vida, tendo eles como protagonistas de sua própria história, para fortalecer a concepção de uma Educação do Campo que rompe com o modelo de ensino que busca somente preparar mão de obra para

atender ao capitalismo. O fragmento que segue traz a importância de uma educação contextualizada, que valoriza os saberes que os alunos trazem das suas comunidades, no que se refere ao plantio, à religiosidade, às relações familiares e às atividades culturais, enfoques que, segundo Cultura, fortalecem a essa perspectiva de ensino.

Como professor do campo, tenho procurado em minha prática valorizar os saberes que os alunos trazem das suas comunidades, como eles fazem seus plantios, vivenciam sua religiosidade, as relações familiares, as atividades culturais, pois vejo que a matemática está em toda a nossa vida. [...] busco valorizar os saberes que os alunos trazem, acredito que trabalhando dessa forma estarei contribuindo para fortalecer a Educação do Campo, procuro educar para a vida, considerando que o jovem necessita ser mais humano, consciente de suas responsabilidades sociais e familiares, ser protagonista de sua própria história, da sua família e da sua comunidade. (Cultura, memorial)

Os partícipes potencializam a importância de uma prática contextualizada no sentido de ser articulada, pautada e orientada com base na realidade dos camponeses, de modo a se fazer um diálogo com os seus saberes e com a sua cultura, em que o conhecimento científico não se sobreponha ao empírico, mas se promova uma reflexão crítica do meio na perspectiva de emancipar o camponês, de fazê-lo pensar sobre seu contexto, de provocar mudanças e de romper com o estabelecido e com os estigmas negativos sobre o campo.

Contextualizar a prática pedagógica nas escolas do campo requer pensar sobre todos essas vertentes. No decorrer das análises, fazemos menção a práticas pedagógicas e “[...] estamos referindo-nos às práticas sociais exercidas com a finalidade de concretizar processos pedagógicos” (FRANCO, 2012, p. 152). Processos esses que não acontecem em um vazio conceitual, mas que culminam em bases teóricas, em conhecimentos acadêmicos, os quais não podem deixar de considerar os conhecimentos construídos por meio de vivências sociais e culturais.

As postulações dos partícipes da pesquisa confirmam as proposições teóricas de Caldart (2001, 2009), quando enfatiza que as relações sociais dos sujeitos são a base do ambiente educativo de uma escola. Nisso se efetiva a prática que entendemos por contextualizada, tendo a escola como lugar de construção de conhecimento tomando por base essas relações. Quando os partícipes ressaltam a importância de se conhecer a realidade dos camponeses, nos remetem aos princípios legais que orientam a Educação do Campo (BRASIL, 1988, 1996, 2002, 2010, 2015), que trazem esta como direito, sendo articulada às vivências do campo e relacionada à vida cotidiana dos camponeses, o que vem fortalecer a necessidade de uma base teórica que seja voltada para a produção de saberes com metodologias adequadas e que seja diferenciada para o ensino em escolas do campo.

Esses enfoques refletem, também, na formação do professor da Educação do Campo, no sentido da necessidade de esse profissional ter uma identidade com o campo (ARROYO, 2012b; GHEDIN, 2012) e contribuir para desenvolver, no âmbito da escola, uma prática contextualizada com fundamento nas vivências dos camponeses, colocando-os como protagonistas desse processo. Para que seja possível que o professor desenvolva essa prática, são necessários, conforme o partícipe Direito, “[...] todos os conhecimentos e mais o conhecimento da realidade”. Entendemos esses como saberes docentes, aqueles pedagógicos, desenvolvidos dentro da sala de aula, que se referem à didática, ao saber-ensinar (PIMENTA, 2009; GAUTHIER, 1998, TARDIF, 2002), e que devem estar ligados aos saberes dos camponeses.

Esses autores referenciados afirmam que o professor, em sua prática, mobiliza vários saberes que precisam estar em diálogo com a realidade, “[...] se não você vai estar em uma escola localizada no campo, mas em uma escola tradicional, da cidade” (Direito). Vai ser uma escola no campo, mas que não é do campo por não vinculo com as reais necessidades dos sujeitos que vivem e tiro seu sustento desse espaço produzindo existência por meio de práticas sociais.

É necessária uma prática pedagógica contextualizada, pautada no princípio Do e No campo (CALDART, 2009). É nesse sentido que o partícipe Direito diz: “[...] não adianta eu ficar só na literatura, eu tenho que conhecer a realidade, que sair do livro e correr lá para a realidade da comunidade [...]”, para conhecer as suas necessidades, as suas lutas, as suas histórias de opressão, de enfrentamento, de afirmação, de resistência, as histórias das suas bases sociais, militâncias nos movimentos, as suas atividades culturais, o cultivo da terra, dentre outros aspectos.

É necessário combinar todas essas práticas sociais nas quais os camponeses estão inseridos ao ambiente da educação formal. Na escola, a pedagogia precisa ser traduzida em tempos e em espaços de aprendizagem, orientar as metodologias de ensino e nortear a seleção dos conteúdos que serão explorados para a articulação com os saberes dos camponeses. As práticas sociais dos camponeses, quando articuladas ao processo de ensino, revelam como os saberes se constituem em conhecimentos.

A formação e a atuação dos professores da Educação do Campo, conforme o partícipe Justiça, devem incentivar o jovem a fortalecer a identidade do campo, para romper com a ideia de inferiorização com que, ao longo da história, os camponeses foram tratados – a ideia do jeca, do coitado, dentre outras. Segundo Kolling, Nerry e Molina (1999), essas expressões delineiam sentidos pejorativos que classificam esses sujeitos como atrasados, preguiçosos,

ingênuos e que jamais serão confundidos com outros sujeitos do campo, como os fazendeiros, os coronéis e tantos outros da classe dominante que impõem seus poderes nas formas de escravidão e de opressão.

O que vislumbramos, a contar dessas análises, é uma prática que se baseia na leitura da realidade e, a partir disso, construir saberes, teorias, conhecimento. As disciplinas devem constituir em um meio e não um fim em que as concepções pejorativas de campo e de camponês sejam superadas por possibilidades de promoção de desenvolvimento nas várias dimensões do ser humano.

O tópico que segue discute as especificidades da EFA, destacando as relações dos conteúdos disciplinares com a perspectiva de uma formação integral, aspecto que, conforme os partícipes da pesquisa, constitui um diferencial. As Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), segundo Fernandes, Cerioli e Caldart, (2009), são uma iniciativa da própria população por meio de suas organizações, no sentido de reagir ao processo de exclusão, de tentar conceber uma identidade para as escolas do campo, bem como de forçar aos poderes públicos que criem políticas para garantir o direito à educação a todos.

5.2.3 Especificidades da Escola Família Agrícola: da relação entre conteúdo disciplinar e formação integral do aluno

Ao discutirmos as especificidades da EFA, é importante compreender que é um projeto que visa à promoção do ser humano por meio de um processo educativo com conteúdos voltados para a sua realidade e pautados por ela, fortalecendo o vínculo dos alunos com o seu meio e tendo eles como protagonistas do seu desenvolvimento, de maneira articular, assim, o ensino e a formação do ser humano como um todo.

Segundo Jesus (2011, p. 51), “[...] o projeto das Escolas Famílias Agrícolas não se constitui mais em uma experiência, mas sim, num projeto solidificado de educação do campo legitimado pela população porque se realiza em contexto, a partir de suas necessidades, e pela organização de seus sujeitos”. Desde quando surgiu, na França, por iniciativa de um grupo de camponeses e de um pároco que acreditava ser possível criar uma escola que tivesse vínculo com as necessidades dos camponeses, que os ajudasse a ampliar seu conhecimento para o campo, sem ter que deixar suas raízes socioculturais, tornou-se uma referência educacional.

É um modelo de escola que surge diante do vazio deixado pelos poderes públicos, vislumbrando superar com o paradigma do campo como espaço sem possibilidades de crescimento. As EFAs têm sido referência no que compreendemos como Educação do Campo em vários países, inclusive no Brasil, desde que foi implantado em 1960, trazendo um ensino

pautado nas necessidades da realidade dos camponeses, aproximando a educação formal da informal e o saber sistematizado do saber popular.

Para Jesus (2012), as EFAs, com a aprovação da Constituição Federal (BRASIL, 1988), são equiparadas às escolas públicas, desenvolvendo um trabalho amparado legalmente e promovendo oportunidades aos camponeses de ter direito a uma educação que pensa suas práticas, seus currículos e seus conteúdos de maneira articulada aos seus cotidianos e aos seus modos de produção de existência. Com base na especificidade desse modelo educativo é que discutimos a relação do conteúdo disciplinar com uma perspectiva de formação integral do aluno (JESUS, 2012; GIMONET, 1999b, 2012), com fundamento nas postulações teóricas e empíricas.

Partícipe Respeito, no enunciado a seguir, possui Licenciatura em Língua Portuguesa, diz que essa formação na universidade prepara o profissional para ser professor de alunos de escolas tradicionais, mas enfatiza que as teorias apontam para a necessidade de ter uma educação contextualizada, aspecto que se constitui em referência na EFA, uma educação fundamentada nas vivências dos discentes, nos seus saberes e na sua cultura.

[...] o professor profissional de língua portuguesa [...], ele é preparado na universidade para ser professor de alunos de escolas tradicionais [...]. Então, nos meus estudos, [...] as teorias da educação apontam para essa necessidade de ter uma educação contextualizada, trabalhar a língua portuguesa dentro do aspecto funcional [...]. Então, eu me encontrei, porque, como eu trabalhei antes em outras escolas e era só regras gramaticais e não tinha essa aproximação com os alunos, com os seus saberes, com a sua vida [...], então, aqui na Escola, eu tive a oportunidade de desenvolver atividade que contemplasse um trabalho com a língua portuguesa para a vida diária. Então, como tudo na Escola, [...] a pedagogia aponta para uma educação voltada [...] para a vida real dos alunos, para as suas vivências. Não foi diferente com a língua portuguesa [...]. O meu direcionamento na prática foi usar a língua portuguesa de forma útil, funcional [...]. (Respeito, entrevista)

Nesse enunciado, Respeito pontua as lacunas dessa formação para os padrões universais do ensino, ao comparar a sua prática em outras escolas com as na EFA, enfatizando esse distanciamento dos conteúdos e dos saberes com a vida. Nesse sentido, Arroyo (2009, p. 81) chama à atenção para termos cuidado: “[...] há muitos saberes nos programas que são inúteis! [...] alienantes, que não acrescentam nada em termos de democratizar os saberes socialmente construídos”.

Respeito ressalta que, ao trabalhar na EFA, teve a oportunidade de explorar a língua portuguesa contemplando a vida diária dos alunos, e não apenas as regras gramaticais fora de um contexto. Isso é aproximar conteúdo e vivência em uma perspectiva de funcionalidade para a formação do ser humano, o que reflete em uma mudança de postura profissional, em

que o professor ancora suas práticas em conteúdos que venham a contribuir para a vida do aluno.

Ideias semelhantes são pontuadas também por partícipe Emancipação, quando disserta sobre o ensino de língua portuguesa, no que se refere à importância de contextualizá-lo à realidade do aluno e de provocar uma reflexão. O partícipe destaca o PE, as visitas às famílias dentre os instrumentos da PA, que possibilitam relacionar o conteúdo às vivências do aluno e ministrar um ensino contextualizado, no sentido de, como ele mesmo afirma, não trabalhar regras soltas, mas contextualizadas.

No relato que segue, o partícipe percebe a necessidade de se revisitar o saber da formação no desenvolvimento da prática pedagógica, frisando a importância de se trabalhar os conteúdos da gramática de forma diferenciada, articulando-os às necessidades dos alunos. O encontro com a prática, revela a especificidade do processo de ensinar e aprender considerando as demandas da Educação do Campo, o que implica na contextualização do ensino, na promoção do diálogo entre os conhecimentos.

[...] como eu vim assim da academia [...] e, durante o curso, sempre questionamos sobre o modo diferenciado do ensino da gramática, da literatura, da redação [...]. Então, eu sempre pensei: independente de onde eu for trabalhar, eu vou buscar contextualizar o ensino [...], e não trabalhar [...], por exemplo, dentro da gramática, regras soltas, [...] mas contextualizar com a realidade do aluno, trazer um português vivo. E, quando eu vim para cá, [...] eu cheguei aqui, aí foi que eu vi a necessidade disso ser mais forte ainda [...]. E, em relação à prática pedagógica mesma, quando eu cheguei aqui [...] que pude compreender os instrumentos da pedagogia, tem o plano de pesquisa que é o Plano de Estudo. Então, eu tenho que relacionar meu conteúdo a este Plano de Estudo, que é justamente para fazer um *link* com a realidade do aluno e provocar nele uma reflexão. [...] mas trabalhar de forma contextualizada [...], não fugir do que o aluno vive [...]. Uma experiência bem marcante é as visitas às famílias [...], que nos possibilitam ministrar um ensino contextualizado porque conhecemos a sua realidade [...]. (Emancipação, entrevista)

Os partícipes Respeito e Emancipação trazem a relevância da Língua Portuguesa, disciplina da Base Comum conforme orientação da LDBEN n. 9.394 (BRASIL, 1996), ao explorar conteúdos de acordo com as vivências dos alunos, no sentido de ser um português para a vida. Eles apresentam subsídios que possibilitam de forma concreta pensar um ensino articulado aos camponeses e que se efetive não somente nas EFAs, mas em todas as escolas do campo, na perspectiva de que os saberes dos alunos integrem todas as disciplinas.

A partir da análise desses relatos, podemos pensar sobre o ensino que temos e o ensino que queremos para todas as escolas do campo, pois muitas instituições estão no campo, mas não são do campo, e, nelas, os conteúdos são trabalhados de forma fragmentada, com ideias soltas, sem relação entre si, tampouco com a vida concreta dos alunos (CALDART, 2005),

configurando-se como atividades sem sentido, o que resulta em uma educação que prioriza apenas a transmissão de conteúdos.

Mediante os discursos dos partícipes, refletimos sobre dois modelos de educação, ao comparar as práticas na EFA com as atividades desenvolvidas na escola tradicional: aquele que tem o aluno como passivo, apenas como um reservatório para receber conhecimento, e aquele em que o aluno é protagonista da sua formação e em que o conhecimento é construído coletivamente, de forma democrática, pautado nas necessidades dos discentes. Os partícipes da pesquisa em seus relatos apontam caminhos, por meio do trabalho desenvolvido na EFA Soinho, para uma educação pautada na realidade do aluno articulada com a realidade global.

Partícipe Cultura compartilha de pensamentos semelhantes. Formado em Matemática, ele fala dessa disciplina e dos conteúdos propostos em uma relação com a vida: “[...] eu trabalho com a matemática da vida”. Os conteúdos são voltados para a realidade dos alunos e os saberes disciplinares são vinculados aos saberes do cotidiano dos alunos. O enunciado que segue revela a importância de uma educação em que se articula conteúdo e vida diária, sendo essa perspectiva de ensino uma referência no desenvolvimento da prática pedagógica em EFA.

Nas minhas aulas procuro levar os alunos a buscarem oportunidades para ser capaz de olhar a vida e saber resolver os problemas da vida e valorizar sua realidade. Então, os saberes da matemática eu procuro vincular aos saberes do dia a dia, do cotidiano deles, eu trabalho com a matemática da vida, aqui nós não temos livros didáticos, porque nós não seguimos uma sequência de conteúdo [...], mas os conteúdos estão voltados para a realidade dos alunos conforme os Planos de Estudos, para a sua formação como um todo. [...]. (Cultura, memorial)

Essa articulação do conteúdo das disciplinas da Base Comum com a Parte Diversificada, que oportuniza o aluno a olhar a sua condição de existência e as problemáticas nela presentes, só será possível se pensarmos a educação desde os interesses sociais, políticos e culturais dos camponeses, a partir de suas particularidades. O partícipe, quando enfatiza que nas suas aulas os conteúdos estão voltados para a realidade dos alunos, para a sua formação como um todo, evidencia que “[...] é a escola que deve ajustar-se, em sua forma e conteúdo, aos sujeitos que dela necessitam; é a escola que deve ir ao encontro dos educandos” (CALDART, 2009, p. 93).

Trabalhar nessa perspectiva faz das práticas na EFA um diferencial e uma referência pedagógica nas escolas do campo no processo de ensino. É nesse sentido que o partícipe Direito pontua que, na EFA, o diferencial é essa relação entre teoria e prática na perspectiva da unidade, entre conteúdo e vida cotidiana. Formado em Biologia, ele cita o exemplo de

fungos que podem ser mostrados com elementos na própria natureza, no sentido de que a teoria da sala de aula é permeada com práticas concretas, observáveis, palpáveis, e isso torna o ensino significativo.

Mas a EFA vai além. O partícipe fala da formação humana, ética e moral e desse preparo para a vida em todos os sentidos, para a promoção do desenvolvimento humano, em uma perspectiva de mudança, o que seria importante e necessário em todas as escolas, essa formação para a vida. Todos essas vertentes, segundo o partícipe Direito, constituem-se como um diferencial, tanto em relação aos conteúdos quanto à preocupação com a formação do ser humano, no sentido de contribuir para a vida social do aluno, ajudando-o a sair de situação de risco, conforme o relato que segue.

No processo de ensino e aprendizagem na EFA, o diferencial é porque tem uma janela aberta para o campo para fazermos uma prática [...]. Eu tenho essa facilidade de trabalhar dentro da minha disciplina. O que eu tenho [...], por exemplo, na minha disciplina eu vou trabalhar uma aula de fungos, e aqui eu tenho inúmeras formas de mostrar [...] que as escolas tradicionais não têm. Esse é o diferencial, a facilidade de fazer a prática, de praticar, de mostrar a realidade. [...] aqui o diferencial é o que ensinamos no campo estar relacionado com a sala de aula, essa relação teoria e prática. [...] se difere na formação humana que damos, [...] a formação humana, ética, moral. [...] aqui cada aluno é responsável pelo ambiente escolar, cuidar dos pertences, da higiene da Escola. [...] aqui você percebe que a Escola é diferente, que nem vigia tem [...]. Então, e a preparação para a vida, ficamos muito felizes em saber que alguns moravam praticamente dentro do crime e ver o que a Escola fez por eles. Então, o diferencial é a questão da formação humana, da preparação para a vida. (Direito, entrevista)

A partir dos excertos em análise, vemos que a preocupação da EFA não é somente o ensino, mas é uma educação articulada à vida, com conteúdos que se relacionam com o cotidiano dos alunos. O partícipe Diversidade, no fragmento que segue, na mesma linha de pensamento de Direito, disserta sobre os conteúdos de História e diz que, por meio do diálogo, procura trazer as experiências do aluno para trabalhá-los na sua disciplina. Outro aspecto pontuado por ele é que, por meio dos instrumentos da PA, possibilita-se acompanhar o aluno não só no ambiente da Escola, mas também nos meios socioprofissional, familiar e comunitário, o que confirma as postulações teóricas de Gimonet (1999a, 2012) e de Jesus (2011), ao discutirem sobre as EFAs nas propostas de uma educação diferenciada, específica para os camponeses.

[...] preciso do conhecimento sobre história geral do Brasil e do Piauí, [...] mas como eu posso estar articulando [...], por exemplo, estudo antropológico e social da família, 1º tema do plano de estudo do 1º ano, [...] eu tava trabalhando a origem da humanidade [...]. Então, eu aproveito esse conteúdo [...] e nele já está ali a construção dos núcleos familiares [...], pergunto aos alunos sobre o tema do PE, e eles dizem: nós estudamos sobre a família, a árvore genealógica. Então, eu questiono sobre o nosso texto: como surgiu o homem, a

sociedade, a questão de toda evolução? [...]. Então, eu procuro trazer essas experiências deles e trabalhar dentro daquele assunto que estou trabalhando, [...] associando com as vivências dos alunos [...]. Então, o diferencial é essa articulação do conteúdo com a prática e o cotidiano do aluno [...]. Então, tem que fazer essa ponte entre as disciplinas, os conteúdos, a teoria e a prática [...]. [...] o que a EFA tem de diferente, [...] é em relação à formação do ser em sua totalidade, não pensamos apenas em trabalhar o conteúdo, este é trabalhado mais de forma dinâmica, [...], a nossa preocupação é trabalhar a formação do aluno em sua totalidade e não só fazer dele um profissional [...] na questão do conteúdo, mas principalmente trabalhar essa totalidade, trabalhar ele e a família, valores familiares, [...] nós nos preocupamos como é o aluno, na sua comunidade, por ser uma Escola diferente, em seu programa ela contempla visita às comunidades, às famílias [...], temos o caderno de acompanhamento do aluno, ele vai fazer o registro das questões da Escola, e também dessa sessão familiar, onde estão fazendo na área social [...], na área profissional, dentro do convívio familiar [...], cada momento da vida dele [...]. (Diversidade, memorial)

Diversidade revela essa especificidade em relação à proposta de educação desenvolvida na EFA, no sentido da formação do ser humano como um todo. O partícipe fez menção aos instrumentos usados pela instituição, como as visitas às famílias e o caderno de acompanhamento do aluno, os quais, somados a outras estratégias, possibilitam, de maneira concreta, efetivar a Educação do Campo articulada às necessidades dos camponeses.

A experiência em PA inspirou os Movimentos dos Trabalhadores Sem Terra (MST) na luta pelas escolas do campo nos assentamentos ou nos acampamentos, exatamente por ela possibilitar essa integração da Escola com a família e a comunidade do educando (CALDART, 2009), confirmada nas palavras de Diversidade. O conteúdo, seja ele da Base Comum ou da Base Técnica que entendemos como Parte Diversificada do curso, precisa trabalhar a perspectiva da formação integral do aluno em suas diversas relações sociais e culturais, tratando-o como sujeito socialmente construído e historicamente situado.

Nesse sentido, partícipe Igualdade enfatiza ser essa a diferença na EFA, a formação do aluno como um todo, o qual é trabalhado em sua inserção escolar, comunitária, profissional e familiar, aspecto que é possibilitado pela metodologia da PA, que coaduna, no processo de ensino e aprendizagem, tempo comunidade e tempo escolar e que relaciona as práticas e as teorias escolares aos modos de vida dos alunos, fortalecendo os seus vínculos com o campo. O relato que segue apresenta essas vertentes em relação às EFAs.

[...] aqui na educação do campo, o professor trabalha o aluno como um todo. O professor tem um olhar mais atento. Como aqui trabalhamos com a Pedagogia da Alternância, o professor vê o aluno como um todo, vê ele aqui na Escola, no campo, na inserção profissional [...]. Então, tem uma visão geral do aluno, e não só uma parte, mas o aluno como um todo, [...] e, quando cheguei aqui, eu vi essa diferença, meu percurso formativo contribuiu nessa visão, de ver essa diferença e trabalhar também a partir dessas diferenças. [...] aqui, a EFA já é um olhar mais diferenciado. Aqui, trabalhamos para conhecer melhor esse aluno. Aqui, conhecemos ele na sala de aula, no campo, em sua família. Aqui, trabalhamos o aluno como

um todo, e não só em sala de aula, porque trabalhamos na perspectiva da formação desse aluno como um todo, a formação integral [...]. (Igualdade, entrevista)

Conforme as palavras dos partícipes Direito e Igualdade, o trabalho na EFA não objetiva somente formar um profissional na questão dos conteúdos, uma educação técnica, conforme propõe o curso Técnico em Agropecuária, mas formá-lo com base nas relações sociais que permeiam o desenvolvimento do ser humano, a promoção do seu desenvolvimento, em todos os seus aspectos, pois ele é trabalhado na família, na comunidade e na área profissional, o que possibilita ao aluno fazer uma leitura crítica da sua própria realidade, refletindo com base nas problemáticas do meio em que está inserido, buscando meio para intervir.

A seguir, o partícipe Solidariedade afirma ser com fundamento na leitura da realidade que se dimensiona a prática pedagógica e que se busca produzir teorias alicerçadas nas lutas contra-hegemônicas (CALDART, 2004), para penetrar no latifúndio do saber/poder (ARROYO, 2012c). Nisso, vemos a importância da base teórica para a Educação do Campo, pois entendemos que as teorias são alicerce para refletir sobre a realidade e para pensar sobre a educação que temos, a educação que queremos e o modo como deve ser efetivada.

[...] a partir da leitura da realidade (visita às famílias, conversas com os jovens) e, portanto, vou dimensionar o exercício da sala de aula, visando à reflexão entre a realidade e as teorias. Todas as minhas aulas visam a partir do diagnóstico à transformação do meio, valorizando as potencialidades existentes e não de correr atrás das modas ou das superprodutividades. Muitas destas minhas posturas vêm também de minha história como empreendedor familiar que quer valorizar a cultura do homem do campo e de sua história, de suas produções [...]. [...] ajudar o jovem a utilizar o conhecimento que você quer repassar, portanto, a contextualização do curso, da disciplina, da realidade, visando à transformação do meio através do conhecimento. [...] oferecer aulas onde a teoria é um complemento e não o principal. A prática da FUNACI é educativa. Portanto, sem discutir a importância das entidades tradicionais, em nossa pedagogia, o foco é o desenvolvimento do meio. [...] através de seus conhecimentos em todas as áreas, junto a uma tomada de consciência em assumir a liderança, em uma visão cultural de dignidade da perspectiva econômica, social, tal e igual a da cidade e, ainda mais da consciência de participação nos movimentos sociais, associação de moradores, aos sindicatos, etc. como ato de cidadania atuante e militante. (Solidariedade, memorial)

O diagnóstico visando à transformação do meio, valorizando as suas potencialidades, conforme Solidariedade, implicará em uma educação contextualizada que possibilitará ao camponês o exercício da sua cidadania, tomando posições ante as situações. É nessa perspectiva que o partícipe afirma que a prática da FUNACI é educativa, no sentido da promoção do desenvolvimento humano. Ele também fala sobre a importância de o professor que atua no campo ter vínculo com esse espaço, pois deixa claro em suas palavras que sua postura profissional decorre de suas vivências no campo.

Esses enfoques confirmam as teorias de Arroyo (1999, 2009, 2012b), garantido nas bases legais: Constituição Federal (BRASIL, 1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394 (BRASIL, 1996), Diretrizes Operacionais (BRASIL, 2002), Diretrizes Complementares (BRASIL, 2008), Decreto Presidencial n 7.352 (BRASIL, 2010), dentre outras, o que rompe com o padrão de universalidade da formação de professores da Educação do Campo, fortalecendo as ideais de uma formação específica, diferenciada em seu currículo, em conteúdos, em sua base teórica e em toda a sua organização. O que se almeja, por meio do processo educativo na Educação do Campo, é o desenvolvimento do meio, que se constitui como foco principal na EFA, como postula Solidariedade. O partícipe traz a questão da formação consciente para a tomada de decisão como ato de cidadania atuante e militante.

A partir da análise deste tópico, compreendemos ser relevante para os professores do campo trabalharem os conteúdos disciplinares pautados na realidade dos camponeses, no sentido de que o conhecimento seja construído de forma coletiva e que, por meio das bases teóricas, seja possível refletir sobre as condições históricas a que foram submetidas as pessoas do campo por intermédio de uma educação que contribuiu para fortalecer as desigualdades, marginalizar e oprimir aqueles ditos como inferior, em seus saberes e em sua cultura, em que as diferenças se constituíram como meio para excluir os menos favorecidos e potencializar o desrespeito à diversidade sociocultural com práticas pedagógicas nos paradigmas da universalidade e da hegemonia do saber/poder.

Postulamos a necessidade e a urgência da implementação, em todas as escolas do campo, de um ensino conforme os partícipes apresentam, em que: a Língua Portuguesa é articulada às necessidades da vida diária; a Matemática é dada para as diversas operações do cotidiano; a Biologia é tida para entender o meio ao redor e cuidar dele de forma a garantir a continuidade da vida nas suas várias dimensões; a História é articulada como possibilidade de refletir o passado, o presente e as interferências no futuro, tendo cada aluno como protagonista da sua própria história e assim por diante. Que cada disciplina não seja um fim em si mesmo, mas um meio que venha contribuir para a formação integral do aluno.

Seja nas disciplinas técnicas do curso Técnico em Agropecuária, compreendidas como disciplina da Parte Diversificada ou da Base Comum, o importante é articular os conteúdos na perspectiva da formação integral do ser humano explorando conhecimento da cultura geral aos da cultura local. Conforme notas no diário de campo, decorrentes das nossas observações, a Educação do Campo na EFA Soinho, ao trabalhar os conteúdos articulados aos modos de vida dos camponeses, busca romper com a hegemonia desse padrão de saberes universais, da ciência como única fonte de saber reconhecido, que invalida os saberes construídos e

apreendidos nas vivências. As várias atividades desenvolvidas no ambiente educativo, a partir do que o aluno traz para a sala de aula, trazem a possibilidade concreta de uma educação diferenciada (Diário de campo, 2016).

Participamos da formação inicial dos professores da EFA Soinho (março de 2016), um momento que nos chamou atenção e nos fez refletir sobre essa hegemonia dos saberes disciplinares e curriculares, revelada por meio de um modelo de educação fechada com o objetivo de apenas transmitir conteúdos da cultura geral desconsiderando a cultura local. O que precisa ser superado por um modelo de educação aberto que postula o desenvolvimento humano em todos os aspectos numa articulação multicultural, no reconhecimento e na valorização da diversidade cultural (Diário de campo, 2016).

Esse modelo de educação que considera a diversidade cultural se constitui no ideário da Educação do Campo defendido pelos seus idealizadores, na perspectiva de uma escola que “[...] trabalha os interesses, a política, a cultura e a economia” (FERNANDES, CERIOLI, CALDART, 2009) dos camponeses e de uma educação que, “[...] por querer enfrentar, confrontar e derrotar a escola capitalista, não se deixa enredar pelos muros da Escola e muito menos, pelas quatro paredes da sala de aula” (MOLINA; SÁ, 2012, p. 330). Essas perspectivas educativas são confirmadas na EFA Soinho quando são desenvolvidas, por meio da PA, várias práticas pedagógicas que vão do ambiente da sala de aula ao contexto das famílias em suas comunidades, vislumbrando uma formação integral do ser humano.

As práticas pedagógicas na Educação do Campo urgem ser de natureza específica, pautadas em um ensino que rompe com os padrões de universalidade. É nesse sentido que Justiça diz que a prática dos professores do campo na EFA faz a diferença em relação à prática de outros profissionais. O partícipe apresenta esses elementos como diferenciais e fala da aproximação do educador com a família, da formação integral do aluno, do compromisso e da relação entre escola e família com todos os envolvidos.

Alguns aspectos específicos na prática do professor da educação do campo em EFA fazem a diferença em relação à prática dos demais profissionais da educação, tais como [...] a proximidade do educador com a família do educando, o conhecimento do campo e o preparo do mesmo para a melhor atuação do sujeito. As práticas na Educação do Campo são específicas devido ao contexto em que se desenvolvem, devido ao compromisso mútuo de educadores, educandos e famílias interessadas na formação integral dos jovens, tanto profissional como pessoal. (Justiça, memorial)

As análises dos enunciados apresentados trazem subsídios que revelam as especificidades da EFA Soinho, nessa a possibilidade de trabalhar na prática pedagógica conteúdos voltados às necessidades dos camponeses. No relato de partícipe Justiça são

evidenciados enfoques específicos na prática pedagógica do professor da Educação do Campo que fazem a diferença no processo de ensino e aprendizagem. Essas vertentes se referem à proximidade do docente com o aluno e com o contexto em que ele vive, do trabalho em conjunto com a família. Para Caldart (2005, p. 25), “[...] é tarefa específica da escola ajudar a construir um ideário que orienta a vida das pessoas, e inclui também as ferramentas culturais de uma leitura mais precisa da realidade em que vivem”.

Na Educação do Campo, são necessárias práticas que levem o camponês a conceber uma visão de mundo em uma perspectiva crítica e histórica, no sentido de se pensar sobre igualdade, justiça social, emancipação e liberdade, formando seres que tenham consciência de seus direitos humanos, não como mercadorias a serem vendidas no mercado capitalista (CALDART, 2009), mas como autônomos capazes de tomar decisões e de compor sua própria história.

Nisso a EFA Soinho tem contribuído, quando prioriza, em suas práticas pedagógicas, um ensino que vislumbra uma formação integral e o desenvolvimento do meio articulando tempos e espaços por meio da formação de seus próprios atores (GIMONET, 2012). Conforme o autor referenciado, essa é uma das características das EFAs. Essas vertentes fazem do ensino nas referidas instituições um diferencial quando comparado ao sistema tradicional de educação, em que a finalidade é preparar para atuar no mercado.

É nessa perspectiva, de resgatar o valor da terra, do camponês e dos seus princípios por meio de uma educação articulada aos seus modos de produção de existência, que as EFAs trabalham uma metodologia diferenciada, com instrumentos pedagógicos que possibilitam ao professor explorar temáticas que deem respostas às necessidades dos povos do campo. E, para se pensar nessa concepção de educação, é urgente pensar também na formação dos professores do campo e nas teorias que a embasam, buscando atender não só aos alunos de EFAs, mas a todas as escolas do campo.

É nessa relação, do conhecimento empírico com o científico, da realidade camponesa com a escolar, do saber globalmente produzido com o saber local, que se busca desenvolver uma prática pedagógica com conteúdos nos quais que seja possível refletir a vida cotidiana, vislumbrando a produção de saberes da cultura camponesa para promover uma educação pública de qualidade, baseada no princípio da igualdade e da justiça social, que atenda a todos, como direto constitucional, fortalecendo as identidades por meio do reconhecimento das diferenças.

Uma nova educação
Zé Cláudio

Vou regar a terra
Plantar uma nova leitura,
Desse povo que sonha e faz,
Uma nova cultura.

Vou ficar no campo
Esse é meu lugar,
Lutar pela vida,
Dignidade conquistar.

Com um novo conhecimento,
Com uma nova educação,
Que espelhe pelos campos
Um sentimento de união.

A educação do campo
Não pode se afastar,
Pois a nossa realidade
É preciso ensinar.

Cultivar a esperança
De uma vida em mutirão,
Nossos homens e mulheres,
Tem amor por este chão.

Cláudio (2006)

6 CONCLUSÃO: UMA IDEIA A CONTINUAR



6 CONCLUSÃO: UMA IDEIA A CONTINUAR

[...] não basta apenas ficarmos mais ‘sabidos’, mais cultos, conhecedores dos problemas do campo, da agricultura, da educação. É preciso se desafiar a transformar o conhecimento em ação. Como colocar em prática, como vivenciar os valores, os conteúdos, as reflexões que estamos desenvolvendo [...]?. Além de qualificar nossas práticas pedagógicas, a partir dos estudos desenvolvidos, é preciso lembrar sempre: educador do campo é aquele que contribui com o processo de organização do povo que vive no campo.

(MOLINA, 2002, p. 26)

“Uma ideia a continuar”. Partindo desse pressuposto, chegamos à conclusão desta etapa na realização da pesquisa. Desenvolvemos um estudo, tornamo-nos mais conhecedoras dos desafios para a Educação do Campo, para a formação dos professores; mais sabedoras da necessidade de construir além dos saberes acadêmicos, saberes da cultura camponesa, de desenvolver práticas pedagógicas contextualizadas com a realidade dos camponeses articulando cultura geral e cultura local para a promoção do desenvolvimento de uma postura crítica. Mas, conforme a epígrafe, como colocar em prática esse conhecimento?

A formação de professores da Educação do Campo deve vincular saberes científicos e populares, ensino e modos de produção de existência, pautada na ecologia de saberes, nos valores e nos princípios que revelam a identidade dos povos do campo, para promover uma prática pedagógica que respeite e valorize a diversidade sociocultural dos camponeses. É necessário plantar uma nova leitura, com uma nova educação para conquistar dignidade, é o que afirma a letra da música de Zé Cláudio (2006)⁵.

Mediante a importância do trabalho do professor e da professora da Educação do Campo no processo de ensino e aprendizagem, a investigação se constituiu em uma busca intensa de subsídios teóricos e metodológicos para embasar a construção e a análise dos dados empíricos. As teorias que embasaram este estudo nos possibilitaram pensar, refletir criticamente sobre o percurso formativo dos professores para essa nova concepção de educação que está sendo construída, que relaciona o conhecimento global produzido

⁵ Artista popular, militante dos Movimentos Sociais do Campo, autor da letra da música "Um novo jeito de ensinar" que compõe o CD Cantares da Educação do Campo, organizado por Gilvan Sousa dos Santos.

socialmente ao conhecimento local produzido nas relações sociais do cotidiano dos camponeses.

O que não pode parar, pois a pesquisa revelou outras necessidades investigativas, tais como: as práticas pedagógicas na Educação do Campo para a valorização da diversidade sociocultural; a metodologia dos cursos de Licenciatura na apropriação dos saberes da cultura camponesa; as contribuições das EFAs para a concepção de Educação do Campo; as propostas curriculares para a formação de natureza diferenciada, específica aos profissionais que atuam no campo e tantas outras temáticas que merecem ser exploradas no intuito de trazer novas maneiras de ver, pensar, analisar, refletir a Educação do Campo.

Durante a realização da pesquisa, tivemos muitos desafios que demandaram paciência, disciplina e humildade em reconhecermos as limitações teóricas e metodológicas diante da proposta da tese. Leituras e releituras foram realizadas a partir da base teórica que subsidiou este trabalho em torno da temática investigada: o percurso formativo de professores da Educação do Campo na produção dos saberes da cultura camponesa valorizados na prática pedagógica.

A pesquisa foi realizada na Escola Família Agrícola do Soinho - EFA Soinho, tendo como partícipes dez professores. Vale ressaltar que a proposta de educação com a Pedagogia da Alternância, desenvolvida em EFA, desde seu surgimento na França, trouxe contribuições importantes para a luta na efetivação da Educação do Campo, servindo de modelo que tem contribuído, sendo referência para os próprios movimentos sociais do campo, nos quais essa nova concepção de educação tem sua origem.

Aprendemos que a educação deve se constituir em uma das vias para promover o fortalecimento da cultura numa perspectiva multicultural, dos princípios e dos valores dos camponeses revelados em modos de vida e de produção de existência na diversidade sociocultural. Nisso, a formação de professores da Educação do Campo tem papel ímpar, sendo uma exigência da realidade atual para implementação de políticas públicas.

A formação dos profissionais que atuam em escolas do campo deve ser orientada pela concepção de educação em que os camponeses são protagonistas, formação articulada, pautada em seus saberes, na articulação da ciência com o saber popular, buscando uma ecologia de saberes, sem desconsiderar o espaço do campo em função do urbano e vice-versa, mas em uma relação de interdependência.

Neste estudo, partimos da tese de que os professores da Educação do Campo, em seu percurso formativo, produzem saberes da cultura camponesa valorizados nas práticas pedagógicas, pressupondo as singularidades que os identificam como sujeitos de

conhecimento e de cultura própria. Mediante as análises dos dados, sob os alicerces teóricos, constatamos a referida tese.

Compreendemos que é durante as atividades desenvolvidas no exercício da prática pedagógica, por meio dos instrumentos da Pedagogia da Alternância, das formações oportunizadas pela escola, pela FUNACI e pela AEFAPI, nas vivências com os alunos e com os pares, que os professores da Educação do Campo produzem saberes da cultura camponesa e redirecionam as metodologias para o processo de ensino e aprendizagem para a valorização desses saberes, vinculando ensino e vida cotidiana dos camponeses, aspectos que contribuem na construção de uma nova identidade profissional, professor como monitor, diante das atividades que desenvolvem.

Na pesquisa, foi possível fazer a análise do conteúdo emitido pelos partícipes por meio dos instrumentos de construção dos dados, trazendo subsídios que possibilitaram fazer um recorte da temática, e, assim, construir conhecimento que se revestirá em contribuições para o processo de formação de professores da Educação do Campo, respondendo à questão problema e aos objetivos propostos. Bem como, diante dos resultados, fomentar e impulsionar as discussões no que se referem à urgência e à necessidade mediante a demanda de uma formação de caráter específico, diferenciada, com currículo construído pelos camponeses, aos professores do campo.

A Educação do Campo é uma nova concepção de ensino que está sendo construída, postula propostas pedagógicas que articulem ensino com a cultura, modos de vida, desenvolvimento econômico, social e ambiental, a fim de que o ser humano seja formado numa perspectiva integral, crítica para uma emancipação. Nisso, constatamos a importância das EFAs, em especial a EFA Soinho, ao proporcionar um ensino que visa atender às necessidades dos camponeses, pautado nas suas vivências, fortalecendo a sua cultura, na perspectiva de promover mudanças em seu próprio meio a partir de uma reflexão crítica sobre sua condição de vida, para a emancipação do camponês, tendo-o como protagonista de seu desenvolvimento.

Os dados nos deram condições de responder ao problema de estudo: como se desenvolve o percurso formativo de professores da Educação do Campo na produção dos saberes da cultura camponesa valorizados na prática pedagógica? E, ainda, alcançar o objetivo geral de investigar o percurso formativo de professores da Educação do Campo na produção e na valorização dos saberes da cultura camponesa na prática pedagógica; e os objetivos específicos: 1) caracterizar o percurso formativo de professores da Educação do Campo no contexto da formação acadêmica e da prática pedagógica; 2) descrever os saberes da cultura

camponesa produzidos e valorizados na prática pedagógica de professores da Educação do Campo; 3) analisar como a prática pedagógica contribui na formação de professores da Educação do Campo na produção dos saberes da cultura camponesa.

A formação dos profissionais, em especial dos professores que atuam em escolas do campo, precisa romper com o paradigma da universalidade, de protótipo único, com a ideia da padronização dos mesmos saberes, das mesmas competências e habilidades pedagógicas, o que resulta na necessidade da formação inicial e contínua como política pública para a Educação do Campo, da construção de currículos voltados para essa concepção de formação, de uma base teórica que possibilite discutir a sua natureza diferenciada.

Em relação ao primeiro objetivo específico – caracterizar o percurso formativo de professores da Educação do Campo no contexto da formação acadêmica e da prática pedagógica –, trazemos as seguintes constatações:

➤ O percurso formativo desses professores se constitui desde as vivências no campo à formação em Nível Médio – Técnico em Agropecuária –, bem como da formação inicial na academia, (Licenciatura e Bacharelado) ao exercício da prática pedagógica na interação com os pares, os alunos e a comunidade escolar;

➤ Os professores, ao chegarem à Escola, têm formação inicial em licenciatura e/ou em bacharelado para trabalhar nas disciplinas da Base Comum, e Parte Diversificada, que é apreendida como a parte técnica do curso – Técnico em Agropecuária –, respectivamente, sem relação com a proposta de Educação do Campo, o que implica na necessidade de formação contínua que lhes dê subsídios teóricos e metodológicos para atuar em EFA com a PA e para apreender os saberes necessários a fim de desenvolver a prática pedagógica;

➤ A formação contínua dos professores de EFA se desenvolve concomitante com a prática pedagógica, ou seja, desenvolve-se na Escola com as aprendizagens das atividades do cotidiano, na interação com os pares, os alunos e a comunidade, também promovida pela FUNACI e pela AEFAPI. Essa formação objetiva oferecer aos professores a oportunidade de conhecer e de aprender a fazer uso dos instrumentos da PA nas diversas atividades que a escola desenvolve, como: pesquisas nas comunidades por meio do PE; acompanhamento personalizado e individualizado ao aluno por meio de tutoria; acompanhamento das atividades na comunidade ao fazer visitas às famílias e tantas outras atividades que fazem o ensino na EFA ser diferenciado. Essas atividades se constituem em espaços de aprendizagem sobre a profissão, mas especialmente sobre a Educação do Campo, levando a atender às necessidades na prática pedagógica para promover ensino articulado à cultura dos camponeses;

➤ A formação de caráter específico, diferenciada em saberes, metodologias, teorias, apontada como necessidade pelos teóricos diante das singularidades do campo é confirmada nas postulações empíricas. Os partícipes, mediante os desafios na prática pedagógica, na vivência com os alunos, afirmam ser necessário tal formação, o que revela a urgência de propostas curriculares que possibilitem aos professores produzir saberes da cultura camponesa na perspectiva de desenvolver ensino diferenciado, com práticas pedagógicas que viabilizem ao aluno pensar e refletir criticamente sobre suas condições de vida, vislumbrando mudanças na promoção do desenvolvimento humano.

Em relação ao segundo objetivo específico, de descrever os saberes da cultura camponesa produzidos e valorizados na prática pedagógica de professores da Educação do Campo, as análises revelam que:

➤ Os professores produzem diversos saberes da cultura camponesa, desde os que se referem à produção econômica dos camponeses àqueles relativos à sua aprendizagem, perpassando pela cultura em suas várias nuances. Esses saberes se traduzem em modos de vida, em produção de existência, revelando cultura que constitui conhecimentos próprios dos camponeses que se revestem em saberes cognitivos;

➤ O conhecimento da realidade do campo, nas várias dimensões nas quais os camponeses estão envolvidos, revelou-se como uma necessidade ímpar para os professores produzirem saberes da cultura camponesa, aliado à necessidade de formação diferenciada. E somado a essas vertentes, as vivências no contexto do campo e da escola, nas práticas pedagógicas com os pares e com os alunos, tornou possível vislumbrar as especificidades e as diversidades desses saberes;

➤ Os saberes dos camponeses estão relacionados à sua cultura e se constituem em: tradições religiosas, crenças, modos de se comunicar, manifestações festivas, histórias dos antepassados, valores e princípios que revelam produção de existência humana no que se refere às relações sociais, a economia e a cultura; os saberes relacionados à produção da economia – modos de preparar a terra, de plantar, de cultivar, de armazenar, de comercializar os produtos, de implantar cultivo, de prevenir as plantações de doenças, pragas e insetos, de criar animais, de conhecer os fenômenos naturais, de explorar a matéria-prima presente em sua região, e tantos outros saberes que possibilitam aos camponeses desenvolver suas atividades com autonomia e produzir condições de vida e de existência humana.

➤ Os saberes dos camponeses também se referem ao conhecimento oriundos das disciplinas do programa do curso Técnico em Agropecuária, da Base Comum e da Parte Diversificada que traz os conhecimentos técnicos. O desenvolvimento das práticas

pedagógicas é articulada aos saberes da cultura camponesa, trazendo possibilidades de relacionar teoria e prática, conhecimento científico e empírico, ensino e vida cotidiana. E, a partir dessa articulação, na EFA, está sendo possível promover a educação que visa atender as necessidades dos camponeses por meio da valorização desses saberes.

Esses saberes se referem a novos conhecimentos que preparam o aluno para estudos posteriores, para inserção no mercado de trabalho, para desenvolver economia como autônomo, bem como para o fortalecimento da agricultura familiar. As novas técnicas discutidas, refletidas nas práticas pedagógicas, visam melhorar as atividades no campo e contribuir para o desenvolvimento do meio, tendo os camponeses como protagonistas. É nesse sentido que a Educação do Campo busca a perspectiva de mudanças: emancipar o homem e a mulher do campo; romper a concepção desse espaço como atrasado, pobre, sem possibilidades; fortalecer as suas potencialidades socioculturais e econômicas.

Conforme as constatações da pesquisa, esses novos saberes, que são apreendidos pelos alunos e pelos professores, refletem-se em mudanças de postura. Para os alunos, a aplicação de novas técnicas, com outras formas de preparar a terra, de plantio, de cultivo, e assim por diante. Para os professores, alterações nos modos de ser e de estar na profissão, o que resulta no desenvolvimento de práticas pedagógicas pautadas e orientadas na cultura dos camponeses, e, também, em aprendizagens em seu percurso formativo para a produção de saberes.

Em relação ao terceiro objetivo – analisar como a prática pedagógica de professores do campo contribui em seu percurso formativo na produção dos saberes da cultura camponesa –, as análises evidenciaram a prática como espaço de aprendizagem sobre a profissão, de produção e de valorização dos saberes da cultura camponesa:

- A prática pedagógica se constitui em espaço de diálogos entre as culturas, de relação entre a teoria e a prática, saber popular e ciência. Desenvolvida a partir dos instrumentos da PA, possibilita aos professores articular saberes da cultura camponesa aos conteúdos curriculares, vinculando ensino às necessidades da vida cotidiana e promovendo educação contextualizada, voltada às singularidades dos camponeses;

- É no desenvolvimento da prática pedagógica, como social, intencional e contextualizada em EFA com os instrumentos da PA, na interação com os alunos e suas famílias, na realização e na socialização das pesquisas dos PEs, nas visitas às famílias que os professores têm contato com a cultura dos camponeses, seus modos de vida, que resulta na produção e na valorização desses saberes. Aspectos a fazem como espaço de formação profissional;

➤ Por sua natureza complexa, que exige refletir a partir de uma base teórica, tomar decisões mediante as necessidades dos alunos e as exigências institucionais, selecionar metodologias que melhor se adequem a cada conteúdo, trabalhar os saberes acadêmicos na articulação com os saberes empíricos, a prática pedagógica traz possibilidades de criar metodologias, de partilhar saberes, de reorientar a postura profissional, de vivenciar os desafios e de buscar soluções aos problemas do ensino como prática social, histórica e cultural.

Qualquer processo educativo, formal ou informal, não pode ignorar as diversas formas de produção de existência, tem que partir dessas. E a formação de professores da Educação do Campo, desde a inicial à contínua, deve partir de uma base teórica na perspectiva da concepção de educação protagonizada pelos camponeses. As constatações revelam que o percurso formativo de professores do campo se desenvolve desde o espaço acadêmico ao espaço da prática pedagógica desde as suas vivências no contexto da Escola, o que possibilitou produzirem saberes e valorizá-los na prática pedagógica.

Mediante as singularidades da sua atuação e das exigências profissionais, os professores produzem e valorizam saberes necessários para cada contexto, considerando a cultura dos camponeses, confirmando a tese que nos conduziu a este estudo. Na Educação do Campo, em especial no modelo de ensino desenvolvido em EFA com a PA, o professor constrói uma nova identidade profissional, pois apreende conhecimentos sobre o modo de vida dos camponeses, como cuidar da terra, criar animais, produzir economia, preservar o planeta, crenças, tradições, dentre outros, que se revelam em saberes para redirecionar as metodologias na prática pedagógica. Identidade que fortalece o ser professor, a sua docência.

Chegamos ao fim apenas de uma etapa na construção do conhecimento. Surgem outros questionamentos que merecem respostas no que se refere à formação dos professores da Educação do Campo: que conteúdos devem ser explorados nos programas curriculares? Qual a relação das EFAs com a concepção de Educação do Campo protagonizada pelos camponeses? Como a identidade profissional de monitor pode ser construída na formação? Como a formação pode contribuir para sanar problemas com a rotatividade de professores na Educação do Campo – visto que é uma das dificuldades na EFA Soinho, muitos não se adaptam à metodologia e desistem? Como o Estado pode empreender políticas públicas de valorização dos professores da Educação do Campo?

Esses questionamentos trazem discussões necessárias e urgentes que suscitam a necessidade de formação diferenciada em bases teóricas, em saberes acadêmicos para relacionar aos saberes populares, em metodologias com práticas pedagógicas voltadas às

singularidades dos camponeses, em programas curriculares pensados e pautados no cotidiano dos camponeses como protagonistas para a construção de uma nova identidade profissional. Mediante o processo de educação ao qual foram submetidos os camponeses – que oculta e silencia saberes, culturas e modos de vida, que invalida e anula um conhecimento em função de outro tido como universal –, emerge uma nova concepção de educação que leve em conta a cultura, as necessidades de quem vive No e Do campo.

Na realidade brasileira, rica em diversidade, em todos os aspectos, essas reflexões possibilitam pensar em um novo começo, em novos estudos sobre a temática, revelando outras formas de ver, de analisar, de refletir e de intervir sobre a educação que queremos e a educação que temos, conforme Santos (2006), como direito e não como esmola, que tenha a ver com os modos de vida dos camponeses para aprendermos a sermos construtores, protagonistas do futuro, a apreender o conhecimento produzido globalmente e também fortalecer o saber produzido nas relações sociais do cotidiano.

Que as postulações teóricas aqui apresentadas sirvam de embasamento a outras pesquisas. Que a diversidade de culturas seja uma via na educação para promover o respeito, para garantir os direitos dos camponeses em suas singularidades, nos princípios da igualdade e da justiça social, que o ensino vise à solidariedade, a dignidade e a liberdade, com práticas pedagógicas que levem à emancipação, à participação ativa nas decisões sociais, à construção de uma consciência crítica do homem e da mulher do campo.

Que a formação de professores da Educação do Campo seja efetivada na prática a partir de uma base teórica que possibilite produzir conhecimentos de acordo com o que defende Cida Dias (2006), para um novo jeito de ensinar, unindo campo e cidade no direito de estudar, sem que nenhum se sobreponha ao outro. Que seja possível construir saberes da cultura camponesa para desenvolver uma nova educação pautada na realidade, com metodologias alicerçadas na diversidade sociocultural dos camponeses articulando cultura universal e cultura local, saber científico e saber popular, sem que nenhum anule e ou oculte o outro. Que seja possível uma educação como direitos de todos, como via para a promoção do desenvolvimento integral do ser humano.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. 3. ed. Brasília: Liber, 2008.
- _____. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1995.
- ANGROSINO, M. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- ANTUNES-ROCHA, M. I. Licenciatura em Educação do Campo: histórico e projeto político-pedagógico. In: _____; MARTINS, A. A. (Org.). **Educação do campo: desafios para a formação de professores**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 39-56.
- ARNTZ, W.; CHASSE, B.; VICENTE, M. **Quem somos nós? A descoberta das possibilidades de alterar a realidade diária**. Rio de Janeiro: Prestígio Editorial, 2007.
- ARROYO, M. G. A educação básica e o movimento social do campo. In: _____; FERNANDES, B. M. (Org.). A educação básica e o movimento social do campo. **Cadernos Por uma educação básica do campo**, Brasília, DF, n. 2, p. 13-42, 1999.
- _____. _____. In: _____; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 67-86.
- _____. Políticas de Formação de Educadores (as) do Campo. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 27, n. 72, p. 157-176, mai./ago. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101_32622007000200004>. Acesso em: 05 mai. 2015.
- _____. Por um Tratamento Público da Educação do Campo. In: MOLINA, M.; JESUS, S. (Org.). Contribuições para a construção de um Projeto de Educação do Campo. **Cadernos Por uma educação do campo**, Brasília, DF, n. 5, p. 54-66, 2004.
- _____. _____. CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. Apresentação. In: _____; _____. _____. (Org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 7-18.
- _____. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012a.
- _____. Formação de educadores do campo. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTO, G. (Org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio: Expressão Popular, 2012b. p. 359-365.
- _____. Diversidade. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; *et al.* (Org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio: Expressão Popular, 2012c. p. 229-236.
- ARRUDA, E. E.; BRITO, S. H. A. Análise de uma proposta de escola específica para o campo. In: ALVES, G. L. (Org.). **Educação no campo**. São Paulo: Autores Associados, 2009. p. 23-62.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa, PT: Edições 70, 1979.

BENJAMIN, C. Um Projeto Popular para o Brasil. In: _____; CALDART, R. S. (Org.). Projeto popular e Escolas do Campo. **Cadernos Por uma educação básica do campo**, Brasília, DF, n. 3, p. 10-22, 2001.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, PT: Porto, 1999.

BRANDÃO, M. de L. P. *et al.* Escola do campo: eis a diferença. In: DIAS, A. I.; FURTADO, E. D. P.; BRANDÃO, M. de L. P. (Org.). **Terra e pedagogia**: práticas educativas e organizativas no campo. Fortaleza: Edições UFC, 2009. p. 61-86.

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

_____. CNE/CEB. Resolução CEB n. 1, 2002. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, DF, 03 de abril de 2002. Disponível em: <<http://www.presidência.gov./03/Leis/L9394.htm>>. Acesso em: 15 jun. 2010.

_____. CNE/CEB. Resolução CEB n. 2, 2015. 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, 01 de julho de 2015. Disponível em: <<http://ced.ufsc.br/files/2015/07/RES-2-2015-CP-CNE-Diretrizes-Curriculares-Nacionais-para-a-forma%C3%A7%C3%A3o-inicial-em-n%C3%ADvel-superior.pdf>>. Acesso em: 09 de março de 2016.

_____. Decreto n. 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Brasília: 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm>. Acesso em: 15 jan. 2015.

_____. Lei n. 6.733, de 17 de dezembro de 2015. Aprova o Plano Estadual de Educação (PEE) e dá outras providências. Teresina - PI, 2015. Disponível em: <http://servleg.al.pi.gov.br:9080/ALEPI/consultas/norma_juridica/norma_juridica_mostrar_pr_oc?cod_norma=3890>. Acesso em: 20 out. 2016.

_____. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<HTTP://www.presidência.gov./03/Leis/L9394.htm>>. Acesso em: 15 jun. 2010.

_____. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação (PNE). Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2016.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Resolução CNE/CEB n. 02, 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. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf>. Acesso em: 6 set. 2015.

_____. Ministério da educação. Secretaria de educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI. **Educação do campo**: marcos normativos, Brasília: 2012.

_____. Parecer CNE/CEB, n. 1/2006. Dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb001_06.pdf>. Acesso em: 27 dez. 2016.

_____. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Disponível em: <<http://portal-mec.gov.br/index.php?option>>. Acesso em: 12 out. 2010.

BRITO, A. E. Narrativa escrita na interface com a pesquisa e a formação de professores. In: MORAES, D. Z.; LUGLI, R. S. (Org.). **Docência, pesquisa e aprendizagem**: (auto)biografias como espaço de formação/investigação. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 53-67.

CALDART, R. S. A escola do campo em movimento. In: BENJAMIN, C.; CALDART, R. S. Projeto popular e escolas do campo. **Cadernos Por uma educação básica do campo**, Brasília, DF, n. 3, p. 23-47, 2001.

_____. Educação do Campo. In: _____; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTO, G. (Org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio: Expressão Popular, 2012. p. 257-265.

_____. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. In: MOLINA, M. C. (Org.). **Educação do campo e pesquisa II**: questões para reflexão. Brasília, DF: MDA/MEC, 2010. p. 103-126. (Série NEAD Debate, 20).

_____. Elementos para a Construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S.M. S. (Org.). Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo. **Cadernos Por uma educação do campo**, Brasília, DF, n. 5, p. 10-31, 2004.

_____. PALUDO, C.; DOLL, J. (Org.). **Como se formam os sujeitos do campo?** Idosos, adultos, jovens, crianças e educadores. Brasília, DF: PRONERA; NEAD, 2006.

_____. **Pedagogia do movimento sem terra**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____. Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 147-160.

_____. Sobre educação do campo. In: SANTOS, R. C. A. dos. (Org.). Educação do campo: campo – políticas – públicas – educação. **Cadernos Por uma educação do campo**, Brasília, DF, DF: INCRA/MDA, n. 7, p. 67-86, 2008.

CARVALHO, J. M. **Cotidiano escolar como comunidade de afetos**. Petrópolis, RJ: DP; Brasília, DF: CNPq, 2009.

CARVALHO, R. A. de; MEDEIROS, E. C. Formação de professores de Educação do Campo: desafios e perspectivas. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 15, 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 265-278.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre. Artmed, 2000.

CIAMPA, A. C. **A estória do Severino e a estória da Severina**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

CLÁUDIO, Z. Uma nova educação. Educação do Campo. MST Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. **Cantares da Educação do Campo**. Coord. Pedro Munhoz. MST: Setor de educação, 2006. CD-ROM.

COSTA, E. M. **A formação do educador do campo**: um estudo a partir do Procampo. 2012. 189f. Dissertação (Mestrado em educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Ciências Sociais e Educação, Universidade do Estado do Pará, Belém, 2012.

COSTA, M. L.; CABRAL, C. L. O. Da educação Rural à Educação do Campo: uma luta de superação epistemológica/paradigmática. **Revista brasileira de educação do campo**, Tocantinópolis, v. 1, n. 2, p. 177-203, jan. 2016.

_____. **Estar no campo e não ser do campo**: o que revelam as alfabetizadoras sobre sua formação? Teresina: Ed. UFPI, 2014.

_____. **Formação de professores alfabetizadores**: a trajetória formativa em serviço. 2012. 2010f. Dissertação (Mestrado em educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Ciências da educação, Universidade Federal do Piauí Teresina, 2012.

COSTA, M.; SANTOS, M. **Escolas família agrícola, FUNACI – Piauí**. Disponível em: <http://gvpesquisa.fgv.br/sites/gvpesquisa.fgv.br/files/conexao-local/escolas_familia_agricola_funaci_piaui_2010.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2016.

CRUZ, N. A. Formação dos monitores (educadores) da escola família agrícola: desafios e possibilidades na pedagogia da alternância. In: I encontro de pesquisas e práticas em educação do campo da Paraíba, 2011. **Anais...** Centro de educação da Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa: UFPB. p. 1-13. Disponível em: <<http://ieppepcb2011.xpg.uol.com.br/conteudo/GTs/GT%20-%202007/04.pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2016.

DIAS, C. Um novo jeito de ensinar. Educação do Campo. MST Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. **Cantares da Educação do Campo**. Coord. Pedro Munhoz. MST: Setor de educação, 2006. CD-ROM.

DICIO. Dicionário Online de Português. **Significado de Monitor**. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/monitor/>>. Acesso em: 30 jul. 2016.

DUBAR, C. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. Porto, PT: Porto Ed., 2005.

_____. Trajetórias Sociais e formas identitárias: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 19, n. 62, p.13-30, abr. 1998.

FARIA, A. R. *et al.* O eixo da educação do campo como ferramenta de diálogo entre saberes e docência. In: ROCHA, M. I. A.; MARTINS, A. A. (Org.). **Educação do campo**: desafios para a formação de professores. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 79-94.

FARIA, E. de; SOUZA, V. L. T. Sobre o conceito de identidade: apropriações em estudos sobre formação de professores. **Psicol. Esc. Educ.** (Impr.), Maringá, v. 15, n. 1, p. 35-42, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572011000100004>>. Acesso em: 30 ago. 2016.

FERNANDES, B. M. Diretrizes para uma caminhada. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 133-146.

_____. Por uma educação básica do campo. In: ARROYO, M. G.; FERNANDES, B. M. A educação básica e o movimento social do campo. **Cadernos Por uma educação básica do campo**, n. 2. Brasília, DF, 1999. p. 44-55, 1999.

_____; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. Primeira Conferência Nacional “Por uma educação básica do campo”. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 19-64.

_____; MOLINA, M. C. O Campo da Educação do Campo. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S.M. S. (Org.). Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo. **Cadernos Por uma educação do campo**, Brasília, DF, n. 5, p. 32-52, 2004.

FORMOSINHO, J. A formação prática dos professores: da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. In: _____. (Coord.). **Aprendizagem profissional e acção docente**. Porto, PT: Porto, 2009. p. 93-118.

_____; NIZA, S. Iniciação à prática profissional nos cursos de formação inicial de professores. In: _____. (Coord.). **Aprendizagem profissional e acção docente**. Porto, PT: Porto, 2009. p. 119-140.

_____; MACHADO, J. Professores na escola de massas: novos papéis, nova profissionalidade. In: _____. (Coord.). **Aprendizagem profissional e acção docente**. Porto, PT: Porto, 2009. p.143-164.

FRANCO, M. A. R. S. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. Saberes pedagógicos e prática docente. In: SILVA, A. M. M. (Org.). XIII Encontro nacional de didática e prática de ensino – ENDIPE, 2006. p. 27-49. **Anais...** Educação, Questões Pedagógicas e Processos Formativos: compromisso com a inclusão social. Universidade Federal de Pernambuco – Recife/PE.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise do conteúdo**. Brasília: Plano, 2007.

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

FREITAG, B. **A Teoria crítica ontem e hoje**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

FURTADO, E. D. P.; BRANDÃO, M. de L. P. O que se sabe e o que se faz sobre a educação no contexto dos assentamentos rurais – colocando gás na lamparina. In: DIAS, A. I.; FURTADO, E. D. P.; BRANDÃO, M. L. P. (Org.). **Terra e pedagogia**: práticas educativas e organizativas no campo. Fortaleza: Edições UFC, 2009. p. 19-32.

GADOUA, G. A experiência, fonte de conhecimentos reais, válidos, fiáveis e certos. In: MORIN, A.; GADOUA, G.; POTVIN, G. (Org.). **Saber, ciência, ação**. Tradução Michel Thiollent. São Paulo: Cortez, 2007. p. 35-56.

MARCELO GARCIA, C. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto, PT: Porto, 1999.

GARCIA, R. L. Formação de professoras alfabetizadoras: reflexões sobre uma prática coletiva. In: _____. (Org.). **A formação da professora alfabetizadora**: reflexões sobre a prática. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 9-44.

GAUTHIER, C. *et al.* **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisa contemporânea sobre o saber docente. Ijuí: Ed. Unijuí, 1998.

GHEDIN, E. Perspectiva sobre a identidade do educador do campo. In: _____. (Org.). **Educação do campo**: epistemologia e práticas. São Paulo: Cortez, 2012. p. 25-62.

GIMONET, J. C. Nascimento e desenvolvimento de um movimento educativo: as casas familiares rurais de educação e orientação. In: Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância: Alternância e Desenvolvimento, 1999. **Anais...** Salvador: UNEFAB, 1999a, p. 39-48.

_____. Perfil, estatuto e funções dos monitores. In: Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância: Alternância e Desenvolvimento, 1999. **Anais...** Salvador: NEFAB, 1999b, p. 124-132.

_____. **Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEFAs**. Tradução de Thierry de Burghgrave. Petrópolis, RJ: Vozes; Paris, FR: Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural – AIMFR, 2007.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GOHN, M. G. **Movimentos sociais e educação**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. Movimentos Sociais na contemporaneidade. **Revista brasileira de educação**, v. 16, n. 47, p. 333- 361, mai./ago. 2011.

GRILLO, M.. O professor e a docência: o encontro com o aluno. In: ENRICONE, D. (Org.). **Ser professor**. 4. ed. Porto Alegre: EDIPURS, 2004. p. 73-90.

GUARNIERI, M. R. O início na carreira docente: pistas para o estudo do trabalho do professor. In: _____. (Org.). **Aprendendo a ensinar**: o caminho nada suave. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados; Araraquara, SP: Programa de pós-graduação em educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, 2005. p. 5-24.

GUIMARÃES, W. S. Políticas públicas de educação do campo e formação de professores. In: ROCHA, S. H. X.; COLARES, M. L. I. S. (Org.). **Formação de professores**: pesquisas com ênfase na escola do campo. Curitiba, PR: CRV, 2012. p. 45-60.

HENRIQUES, R. *et al.* **Educação do campo**: diferenças mudando paradigma. Brasília, DF: Cadernos SECAD, n. 2, 2007.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para mudança e a incerteza. 7. ed. São Paulo, Cortez, 2009.

_____. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

JESUS, J. G. **Formação de professores na pedagogia da alternância**: saberes e fazeres do campo. Vitória, ES: GM, 2011.

KAUFMANN, J. C. **A invenção de si**: uma teoria da identidade. Lisboa, PT: Instituto Piaget, 2005.

KOLLING, J. E.; NERY, I. J.; MOLINA, M. C. Por uma educação básica do campo (memória). **Cadernos Por uma educação básica do campo**, Brasília, DF, n. 1, 1999.

_____; VARGAS, M. C.; CALDART, R. S. MST e educação. 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. 500-507.

LIMA, E. S. **Formação continuada de professores no semiárido**: ressignificando saberes e práticas. Teresina: Ed. UFPI, 2011.

MACEDO, R. S. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação**. 2. ed. Brasília: Liber, 2010.

MARCINHA. Passos do saber. Educação do Campo. MST Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. **Cantares da Educação do Campo**. Coord. Pedro Munhoz. MST: Setor de educação, 2006. CD-ROM.

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. 2016.

MARTINS, M. da C. **A Prática Pedagógica das(os) professoras(es) do assentamento Diamante Negro Jutaih no Maranhão**: a pedagogia dos aços. 2010. 235f. Dissertação (Mestrado em educação) – Programa de Pós-Graduação em educação, Centro de Ciências da educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2010.

MCLAREN, P. **A vida nas escolas**: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997a. p. 189-230.

_____. Prefácio – Teoria crítica e o significado da esperança In: GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997b. p. 11-21.

MELO, R. A. **Prática docente na escola do campo**: diálogos sobre a articulação dos conhecimentos escolares aos saberes da cultura camponesa. 2014. 161f. Dissertação (Mestrado em educação) – Programa de Pós-Graduação em educação, Centro de Ciências da educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2014.

MENDES SOBRINHO J. A. C. (Org.). **Formação e prática pedagógica**: diferentes contextos de análises. Teresina: Ed. UFPI, 2007.

MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. Desafios e perspectivas na formação de educadores: reflexões a partir da licenciatura em Educação do Campo da universidade de Brasília. In: XV Encontro nacional de didática e prática de ensino, 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 369-388.

_____. A constitucionalidade e a justiciabilidade do direito à educação dos povos do campo In: SANTOS, R. C. A. dos. (Org.). **Educação do campo: campo – políticas – públicas - educação. Cadernos Por uma educação do campo**, Brasília, DF, INCRA/MDA, n. 7, p. 67-86, 2008.

MORIN, A. Epistemologia e paradigma de um conceito contemporâneo de ciências para os saberes humanísticos: pertinência das metodologias. In: _____; GADOUA, G.; POTVIN, G. (Org.). **Saber, ciência, ação**. São Paulo: Cortez, 2007. p. 57-76. Tradução Michel Thiollent.

_____. **Saber, ciência, ação**. São Paulo: Cortez, 2007. p. 17-34. Tradução Michel Thiollent.

MORIN, E. **Para sair do século XX**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

MUNARIM, A. Educação na Reforma Agrária: gênese da Educação do Campo no Brasil. In: SANTOS, E. V. **Educação do campo**: rompendo cercas, construindo caminhos. 2. ed. Belo Horizonte, MG, 2011. p. 7-23.

NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa, PT: Dom Quixote; Instituto de Inovação Educacional, 1992.

_____. **Profissão professor**. Lisboa, PT: Porto, 1995.

OLIVEIRA, D. Análise de conteúdo temático-categorial: uma proposta de sistematização. **Rev. Enferm. UERJ**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 4, p. 569-576, out./dez. 2008.

PALUDO, C.; DARON, V. L. P. Movimento de mulheres camponesas. 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. 481-486.

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação de professores como profissional reflexivo In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote; Instituto de inovação educacional, 1992. p. 77-92.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa, PT: Dom Quixote, 1993.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: Identidade e saberes da docência. In: _____. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 15-34.

PINTO, A. V. **Ciência e existência**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

PINTO, Z. Sempre é tempo de aprender. Educação do Campo. MST Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. **Cantares da Educação do Campo**. Coord. Pedro Munhoz. MST: Setor de educação, 2006. CD-ROM.

PRADO, G.; SOLIGO, R. Memorial de formação: quando as memórias narram a história da formação. In: _____. (Org.). **Porque escrever é fazer história: revelações, subversões, superações**. Campinas, SP: Alínea, 2005. p. 55- 69.

PUCCI, B. Teoria crítica e educação: contribuições da teoria crítica para a formação do professor. **Espaço Pedagógico**, v. 8, p. 13-30, 2001. Disponível em: <<http://www.unimep.br/~bpucci/gep-teoria-critica-e-educacao>>. Acesso em: 19 out. 2015.

RICHARDSON, R. J. *et al.* **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

ROCHA, M. I. A. (Org.). Educação do Campo: convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. In: Encontro nacional de didática e prática de ensino, 2010. **Anais...** Belo horizonte, 2010, p. 365-506.

_____; MARTINS, A. A. Formar docentes para a educação do campo: desafios para os movimentos sociais e para a universidade. In: _____. (Org.). **Educação do campo: desafios para a formação de professores**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 11-16.

SANDIN ESTEBAN, M. P. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Porto Alegre: AMGH, 2010. Tradução Miguel Cabreira.

SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: _____. (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 31-83.

_____. **Renovar a teoria crítica e reinventara a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS, G. Construtores do Futuro. Educação do Campo. MST Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. **Cantares da Educação do Campo**. Coord. Pedro Munhoz. MST: Setor de educação, 2006. CD-ROM.

_____. Não vou sair do campo. Educação do Campo. MST Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. **Cantares da Educação do Campo**. Coord. Pedro Munhoz. MST: Setor de educação, 2006. CD-ROM

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua a formação**. Lisboa, PT: Dom Quixote, 1992. p. 77-92.

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

SILVA, M. do S. **Educação do campo**: semeando sonhos... cultivando direitos. Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura – CONTAG. Brasília- DF, 2004.

SILVA, S. J. R. **A formação dos professores do campo**: um estudo na serra catarinense. 2012. 164f. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2012.

SILVA, T. T. da. A produção social da identidade e da diferença. In: _____. (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Rio de Janeiro: Vozes, 2000. p. 73-102.

SOUSA, A. P. F.; MELLO, R. M. V.; RODRIGUES, J. A. Práticas pedagógicas: interações, desafios e possibilidades no cotidiano de uma Escola Família Agrícola. **Revista Brasileira educação campo**, Tocantinópolis, v. 1, n. 2, p. 402-427, fev. 2016.

SOUZA, J. F. **Prática pedagógica e formação de professores**. Recife: Ed. UFPE, 2009.

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.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TRANZILO, P. J. R. **Contribuições teóricas para a formação de professores do campo**. 2008. 133f. Dissertação (Mestrado em educação) – Faculdade de educação, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2008.

ZEN, E. L.; FERREIRA, A. R. de L. Movimento dos Atingidos por Barragens. 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. 487-491.

APÊNDICES

APÊNDICE A - TERMO DE CONFIDENCIALIDADE



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. MARIANO DA SILVA NETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

Termo de Confidencialidade

Título do projeto: Professores da Educação do Campo: dos percursos formativos aos saberes da cultura camponesa na prática pedagógica

Pesquisador responsável: Carmen Lúcia de Oliveira Cabral

Doutoranda: Maria Lemos da Costa

Instituição/departamento: Universidade Federal do Piauí/Centro de Ciências da educação/Programa de Pós-Graduação em educação

Telefone para contato: 0863237-1214/32155820

Local da construção de dados: Escola Família Agrícola do Soinho

Os pesquisadores do presente projeto se comprometem a preservar a privacidade dos partícipes, cujos dados serão construídos por meio de estudo de caso etnográfico com os instrumentos: questionário perfil, observação participante, memorial de formação e entrevista semiestruturada. A pesquisa será realizada com os professores da EFA Soinho, Escola localizada na comunidade de mesmo nome de Teresina-PI.

Informamos, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto de pesquisa. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas sob sigilo até a execução da pesquisa sob a responsabilidade dos pesquisadores responsáveis. Após o término da pesquisa, os dados serão divulgados.

Teresina, _____ de _____ de 2015.

Carmen Lúcia de Oliveira Cabral
CPF nº 13659677515
Pesquisadora responsável

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. MARIANO DA SILVA NETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezado (a) Professor (a):

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a) de uma pesquisa em educação sobre a formação de professores da educação do Campo. Antes de concordar em participar desta pesquisa é importante que compreenda as informações contidas neste documento. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte ao responsável pelo estudo sobre quaisquer dúvidas, caso as tenha.

1 - Esclarecimentos sobre a pesquisa

Título do projeto: Professores da Educação do Campo: dos percursos formativos aos saberes da cultura camponesa na prática pedagógica

Instituição/departamento: Universidade Federal do Piauí/Centro de Ciências da educação/Programa de Pós-Graduação em educação

Pesquisadora Orientadora: Carmen Lúcia de Oliveira Cabral

Pesquisadora doutoranda: Maria Lemos da Costa

Telefone para contato: (86)995157956; (86)988178075

2 – Descrição da pesquisa

Esta pesquisa propõe a execução de uma investigação qualitativa a ser realizada com professores que trabalham em escolas do campo, buscando analisar a formação de professores da Educação do Campo focalizando a produção de saberes da cultura camponesa valorizados na prática pedagógica. A sua participação nesta pesquisa consistirá no preenchimento de questionário, respondendo as perguntas para construção do perfil profissional, permissão para observação nas atividades pedagógicas e em seguida relatadas no diário de campo, escrever o memorial de formação e participar respondendo a entrevista semiestruturada que serão

gravadas, os dados servirão para posterior análise e interpretação. Esta pesquisa não lhe acarretará nenhum custo, como também nenhum dano moral ou físico.

Trará um recorte sobre a temática e que, impulsionará fomentando assim as discussões, bem como contribuirá com a produção de conhecimento teórico e metodológico para a prática dos profissionais da área. Você terá acesso em qualquer etapa da pesquisa aos pesquisadores responsáveis para esclarecimento de eventuais dúvidas. As informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida. Os partícipes da pesquisa não serão identificados em nenhum momento sem autorização prévia, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados.

Após ser esclarecida sobre as informações a seguir e, caso aceite fazer parte da pesquisa, assine este documento impresso em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável. Em caso de recusa você não será penalizado (a) de forma alguma.

3 - Consentimento da participação da pessoa como partícipe

Eu _____ RG nº _____, abaixo assinado, concordo em participar da pesquisa - Professores da Educação do Campo: dos percursos formativos aos saberes da cultura camponesa na prática pedagógica como partícipe desta pesquisa, respondendo questionários, permitindo a observação participante, escrevendo o memorial de formação respondendo a entrevista semiestruturada. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem utilizados e as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes.

Teresina, ____ de _____ de 2015

Assinatura do interlocutor na pesquisa

Observações complementares _____

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato: Comitê de Ética em Pesquisa – UFPI - Campus Universitário Ministro Petrônio Portella - Bairro Ininga - Centro de Convivência L09 e 10 - CEP: 64.049-550 - Teresina – PI tel.: (86) 3215-5734 - email: cep.ufpi@ufpi.br web: www.

APÊNDICE C - CARTA DE ENCAMINHAMENTO



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. MARIANO DA SILVA NETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

Carta de Encaminhamento

Ilma Sra.

Prof.^a MSc^a Adrianna de Alencar Setubal Santos.

Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa da UFPI

Cara Prof.^a,

Estou enviando o projeto de pesquisa intitulado “Professores da Educação do Campo: dos percursos formativos aos saberes da cultura camponesa na prática pedagógica [...]”, para a apreciação por este comitê.

Confirmando que todos os pesquisadores envolvidos nesta pesquisa realizaram a leitura e estão cientes do conteúdo da resolução 466/12 do CNS e das resoluções complementares à mesma (240/97, 251/97, 292/99 e 340/2004).

Confirmando também:

- 1- que esta pesquisa ainda não foi iniciada,
- 2- que não há participação estrangeira nesta pesquisa,
- 3- que comunicarei ao CEP-UFPI os eventuais eventos adversos ocorridos com o voluntário,
- 4- que apresentarei relatório anual e final desta pesquisa ao CEP-UFPI,
- 5- que retirarei por minha própria conta os pareceres e o certificado junto à secretaria do CEP-UFPI. Atenciosamente,

Teresina, ____/____/2010

**Pesquisador responsável
Carmen Lúcia de Oliveira Cabral
CPF nº- 13659677515**

Instituição: Universidade Federal do Piauí. **Área:** educação

Departamento: Centro de Ciências da educação – CCE Campus Ministro Petrônio Portela – Ininga-
Fone0(xx)8632371214/32155820 - CEP 64049-550 – Teresina/PI E-Mail:educmest@ufpi.br

APÊNDICE D - DECLARAÇÕES DO(S) PESQUISADOR(ES)



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. MARIANO DA SILVA NETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

Declarações do(s) Pesquisador(es)

Ao Comitê de Ética em Pesquisa – CEP
Universidade Federal do Piauí

Eu (nós), **Carmen Lúcia de Oliveira Cabral** - Prof^a Dr^a orientadora e **Maria Lemos da Costa** - Doutoranda, pesquisador(es) responsável(is) pela pesquisa intitulada – Professores da Educação do Campo: dos percursos formativos aos saberes da cultura camponesa na prática pedagógica, declaro (amos) que

- Assumo (imos) o compromisso de cumprir os Termos da Resolução nº 466/12 de 12 de Dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde e demais resoluções complementares à mesma (240/97, 251/97, 292/99 e 340/2004).
- Assumo (imos) o compromisso de zelar pela privacidade e pelo sigilo das informações, que serão obtidas e utilizadas para o desenvolvimento da pesquisa;
- Os materiais e as informações obtidas no desenvolvimento deste trabalho serão utilizados apenas para se atingir o(s) objetivo(s) previsto(s) nesta pesquisa e não serão utilizados para outras pesquisas sem o devido consentimento dos voluntários;
- Os materiais e os dados obtidos ao final da pesquisa serão arquivados sob a responsabilidade de **Carmen Lúcia de Oliveira Cabral** da área de educação da UFPI; que também será responsável pelo descarte dos materiais e dados, caso os mesmos não sejam estocados ao final da pesquisa
- Não há qualquer acordo restritivo à divulgação pública dos resultados;
- Os resultados da pesquisa serão tornados públicos através de publicações em periódicos científicos e/ou em encontros científicos, quer sejam favoráveis ou não, respeitando-se sempre a privacidade e os direitos individuais dos partícipes da pesquisa;
- O CEP-UFPI será comunicado da suspensão ou do encerramento da pesquisa por meio de relatório apresentado anualmente ou na ocasião da suspensão ou do encerramento da pesquisa com a devida justificativa;
- O CEP-UFPI será imediatamente comunicado se ocorrerem efeitos adversos resultantes desta pesquisa com o voluntário;
- esta pesquisa ainda não foi total ou parcialmente realizada.

Teresina, ___ de _____ de 20__

Carmen Lúcia de Oliveira Cabral
CPF nº- 13659677515
Pesquisadora

Maria Lemos da Costa
CPF nº- 47433361391
Doutoranda

**APÊNDICE E – SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DA
PESQUISA**



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. MARIANO DA SILVA NETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

Ofício s/n

Teresina, 30 de agosto de 2015.

Solicitação de Autorização para a Realização da Pesquisa

Vimos por meio desta, solicitar de Vossa Senhoria a permissão para realizarmos uma pesquisa de campo com os professores desta Escola. A pesquisa faz parte de um projeto de doutorado de autoria de Maria Lemos da Costa, discente do Programa de Pós-Graduação em educação da Universidade Federal do Piauí, tendo como orientadora a professora Doutora Carmen Lúcia de Oliveira Cabral. A pesquisa é intitulada: Professores da Educação do Campo: dos percursos formativos aos saberes da cultura camponesa na prática pedagógica.

O objetivo da pesquisa é analisar o percurso formativo de professores do campo na produção e valorização dos saberes da cultura camponesa na prática pedagógica,, utilizando como metodologia a perspectiva etnográfica com o estudo de caso etnográfico que exige a presença do pesquisador no *lócus* da pesquisa.

Certos de contarmos com sua colaboração, elevamos votos de estima e consideração.

Atenciosamente,

Prof.^a Dr.^a Carmen Lúcia de Oliveira Cabral
Orientadora

Prof.^a Ms. Maria Lemos da Costa
Doutoranda

Ilmo. Sra.
Profa. Gardênia Maria D. Oliveira
Superintendente – Fundação Padre Antonio Dante Civiero



APÊNDICE F – QUESTIONÁRIO PERFIL

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. MARIANO DA SILVA NETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

Questionário perfil

1 DADOS PESSOAIS:

Nome completo _____ Sexo M () F ()

Faixa etária: () entre 21 e 30; () entre 31 e 40; () entre 41 e 50; () entre 51 e 60

Contatos: telefone: _____ E-mail _____

2 FORMAÇÃO ACADÊMICA

2.1 Ensino Médio

Curso _____

Instituição _____

Início _____ término _____ duração _____

Modalidade do curso: () presencial () semipresencial () à distância

2.2 Ensino Superior

Curso _____

() Cursando () concluído

Instituição _____

Início _____ término _____ duração _____

Modalidade do curso: () presencial () semipresencial () à distância

Curso _____

() Cursando () Concluído

Instituição _____

Início _____ término _____ duração _____

Modalidade do curso: () presencial () semipresencial () à distância

2.3 Formação na área de Educação do Campo

Curso _____

() Cursando () concluído

Instituição _____

Início _____ término _____ duração _____

Modalidade do curso: () presencial () semipresencial () à distância

Curso _____

() Cursando () concluída

Instituição _____

Início _____ término _____ duração _____

Modalidade do curso: () presencial () semipresencial () à distância

3 PÓS-GRADUAÇÃO

3.1 Especialização

Área _____

Curso _____

Instituição _____

Início _____ término _____ duração _____

Modalidade do curso : () presencial () semipresencial () à distância

Área _____

Curso _____

Instituição _____

Início _____ término _____ duração _____

Modalidade do curso: () presencial () semipresencial () à distância

3.2 Mestrado

Área _____

Curso _____

Instituição _____

Início _____ término _____ duração _____

Modalidade do curso : () presencial () semipresencial () à distância

3.3 Doutorado

Área _____ Curso _____

Instituição _____ Início _____ término _____ duração _____

Modalidade do curso : () presencial () semipresencial () à distância

Área _____ Curso _____

Instituição _____ Início _____ término _____ duração _____

Modalidade do curso: () presencial () semipresencial () à distância

3.4 Pós-doutorado

Área _____ Curso _____

Instituição _____ Início _____ término _____ duração _____

Modalidade do curso : () presencial () semipresencial () à distância

Área _____ Curso _____

Instituição _____ Início _____ término _____ duração _____

Modalidade do curso: presencial semipresencial à distância

4 EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL:

setor público setor privado outros

Área de atuação _____

Acesso ao trabalho: Concurso público Contrato temporário Outros.

Tempo de serviço: Entre 01 e 05 anos; Entre 05 e 10 anos; Acima de 10 anos

Local de trabalho _____

Instituição _____

Nível de atuação _____

Jornada de trabalho: 20h 40h

Horário de trabalho: manhã Tarde Noite Tempo integral

4.1 Experiência profissional como professor(a) do campo:

setor público setor privado Outros

Acesso ao trabalho: Concurso público Contrato temporário. Outros.

Especificar _____

Tempo de Experiência: Entre 01 e 05 anos; Entre 05 e 10 anos; Acima de 10 anos

Local de trabalho _____

Instituição _____

Nível de atuação _____

Disciplinas (especificar) _____

Jornada de trabalho: 20h 40h

Horário de trabalho: manhã tarde noite

Obrigada pela sua colaboração
Teresina (PI)_____/_____/2015

APÊNDICE G – ROTEIRO PARA ESCRITA DO MEMORIAL DE FORMAÇÃO



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. MARIANO DA SILVA NETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

Roteiro para escrita do memorial de formação

Título da Pesquisa: Professores da Educação do Campo: dos percursos formativos aos saberes da cultura camponesa na prática pedagógica

Orientadora: Profa. Dra. Orientadora Carmen Lúcia de Oliveira Cabral

Doutoranda: Maria Lemos da Costa

Objetivo Geral: Investigar o percurso formativo de professores da Educação do Campo na produção e valorização dos saberes da cultura camponesa na prática pedagógica.

Memorial de Formação

Caro (a) Professor (a):

O memorial de formação é um instrumento de pesquisa de grande importância, pois por meio deste as pessoas são oportunizadas a refletir sobre as suas histórias de vida pessoal e profissional. Na escrita de nossas memórias, somos conduzidos ao passado a fim de trazer ao presente às experiências que marcaram o nosso percurso formativo, sendo ator e autor de nossas narrativas.

Com o objetivo de construirmos dados e informações sobre o percurso formativo de professores do campo na produção dos saberes da cultura camponesa, solicitamos a sua contribuição, no sentido de compartilhar conosco sua história de vida profissional, a qual segue um roteiro sobre os aspectos que envolvem o percurso formativo.

O percurso formativo inicia no Ensino Médio, passando pela graduação, pós-graduação, ao contexto da prática, pois entendemos que as aprendizagens profissionais se desenvolvem desde os espaços acadêmicos aos espaços das experiências/vivências. Vale lembrar que os dados construídos servirão de subsídios para a realização da nossa pesquisa que resultará na tese de doutoramento.

“Sempre que os homens sentiram a necessidade de conservar os instantes que a história comporta, a escrita se fez lei. Em todos os tempos, o que soube escrever foi rei,”

Jean

ROTEIRO NORTEADOR PARA A ESCRITA DO MEMORIAL

1. IDENTIFICAÇÃO

- Nome _____
- Nome Fictício _____
- Formação Profissional _____
- Local de Trabalho _____
- Jornada de Trabalho _____
- Tempo de Docência em Escolas do Campo _____

2. Escreva sobre o seu percurso formativo destacando desde a:

- Formação em Nível Médio
- Formação em Nível Superior
- Pós-graduação
- As contribuições teóricas e metodológicas para a formação profissional como professor(a) do campo.
- As experiências marcantes que contribuíram para sua atuação profissional como professor(a) do campo.
- Contribuições dos cursos de curta duração na sua atuação profissional como professor(a) do campo.
- Cursos que participou nos últimos cinco anos voltados à Educação do Campo.

3. Escreva sobre suas práticas pedagógicas destacando desde as:

- Expectativas em relação ao desenvolvimento das práticas pedagógicas na Educação do Campo.
- Contribuições para o processo formativo como professor(a) do campo na construção dos saberes da cultura camponesa.
- Contribuições na aprendizagem como professor(a) do campo para exercício em sala de aula.
- Contribuições da prática apreendendo-a como um espaço formativo.
- Aspectos que a prática do professor(a) do campo da dos demais profissionais da educação.
- Especificidades das práticas na Educação do Campo.

4. Escreva sobre os saberes da cultura camponesa destacando desde os:

- Saberes específicos da cultura camponesa produzidos no decorrer de seu percurso formativo.
- Saberes da cultura camponesa mobilizados na prática pedagógica para o respeito à diversidade sociocultural.
- Saberes da cultura camponesa articulados aos conteúdos disciplinares.
- Saberes que são necessários construir no percurso formativo dos professores do campo.

Maria Lemos da Costa
Doutoranda

Carmen Lúcia de Oliveira Cabral
Profa. Dra. Orientador

APÊNDICE H – ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. MARIANO DA SILVA NETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

Roteiro para Entrevista semiestruturada

Caro (a) Professor (a):

Com o objetivo de construirmos dados e informações sobre o percurso formativo de professores do campo na valorização dos saberes da cultura camponesa, solicitamos a sua contribuição, no sentido de nos conceder uma entrevista semi-estruturada (gravada), a qual segue um roteiro com questões abertas sobre os aspectos que envolvem o percurso formativo, ressaltando que entendemos como percurso formativo desde o Ensino Médio, Graduação, Pós-graduação ao contexto da prática, pois entendemos que as aprendizagens profissionais se desenvolvem desde os espaços acadêmicos aos espaços das experiências/vivências.

Vale lembrar que os dados construídos servirão de subsídios para a realização da nossa pesquisa que resultará na tese de doutoramento. A pesquisa é intitulada: **Professores da Educação do Campo: do percurso formativo aos saberes da cultura camponesa na prática pedagógica**. A mesma objetiva fazer uma análise dos dados para produzir conhecimentos acadêmicos e científicos sobre a temática, bem como, contribuir fomentando as discussões e impulsionando debates sobre a formação de professores da Educação do Campo e seus saberes.

Maria Lemos da Costa
Doutoranda

Carmen Lúcia de Oliveira Cabral
Profa. Dra. Orientadora

O roteiro que segue traz questões que englobam:

1 PERCURSO FORMATIVO

01 O que (o)a motivou a ingressar na educação como professor(a) do campo e como se deu esse ingresso?

02 Como transcorreu o seu percurso formativo desde o período do Ensino Médio até a pós-graduação? E quais foram as contribuições teóricas e metodológicas para a formação profissional como professor(a) do campo?

03 Quais as experiências relevantes no seu percurso formativo que contribuíram para sua atuação profissional como professor(a) do campo?

04 Que contribuições os cursos de curta duração deram ao seu percurso formativo? Enumere alguns destes cursos que participou nos últimos cinco anos articulando com suas experiências.

05 Como o seu percurso formativo contribui para a formação profissional enquanto professor(a) do campo?

2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

01 Comente suas expectativas como professor(a) em relação ao desenvolvimento das práticas pedagógicas na educação do campo?

02 Como a prática pedagógica contribui para o processo formativo do professor(a) do campo na construção dos saberes da cultura camponesa? É possível aprender a ser professor(a) do campo com o exercício da prática em sala de aula? A prática se constitui como um espaço formativo?

03 Em que a prática pedagógica do professor(a) do campo se difere das práticas dos demais profissionais da educação? Qual a sua especificidade no processo de ensino e aprendizagem aos camponeses?

3 OS SABERES DA CULTURA CAMPONESA

01 Quais os saberes específicos da cultura camponesa são produzidos no decorrer de seu percurso formativo?

02 Como os saberes da cultura camponesa são valorizados na prática pedagógica para o respeito à diversidade sociocultural?

03 Como você articula os saberes da cultura camponesa aos conteúdos das disciplinas na prática pedagógica?

04 Que saberes são necessários construir no percurso formativo dos professores do campo para o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas?

ANEXO A – AUTORIZAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA



Fundação Pe. Antônio Dante Cíviero
 CNPJ: 35.145.432/0001-75
 Tel: (86) 3237 0701/ 32370611
 Rua Penha Queiroz, 9200/ P1 112 Km 09
 Socopo - Teresina - Piauí - Brasil
 Site: www.funaci.com.br
 e-mail: funaci.funaci@gmail.com



Ofício nº 113

Teresina, 11 de setembro de 2015.

Autorização para a Realização da Pesquisa

Em resposta ao ofício s/n de 20 de agosto de 2015, cu Gardênia Maria Damásio de Oliveira, superintendente da Fundação Padre Antônio Dante Cíviero, venho por meio desta informar a V.Sa. que autorizo a pesquisadora Profª. Ms. Maria Lemos da Costa, aluno do curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal do Piauí – UFPI, a realizar a pesquisa intitulada: Formação de professores do campo: as articulações entre o percurso formativo e as especificidades dos saberes mobilizados na prática pedagógica, sob orientação da Profª. Dra. Carmen Lúcia de Oliveira Cabral.

Esta instituição está ciente de suas co-responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso e resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados.

Atenciosamente,

Gardênia Maria D. Oliveira
 Superintendente - FUNACI
 CPF: 871.634.573-49

Ilma. Sra.
 Profª. Drª. Carmen Lúcia de Oliveira Cabral
 Universidade Federal do Piauí
 Nesta

ANEXO B – AUTORIZAÇÃO PARA IDENTIFICAÇÃO DO NOME DA ESCOLA



“Crescer e Fazer Crescer”
SEDE ADMINISTRATIVA

Fundação Pe. Antônio Dante Cíviero
 CNPJ: 35.145.432/0001-75
 Rua Penha Queiroz, 9200/ PI 112 Km 09 - Socopo
 Fone: 86 -237-0611/0701 - Teresina - Piauí - Brasil
 Site: www.funaci.com.br
 e-mail: funaci.funaci@gmail.com

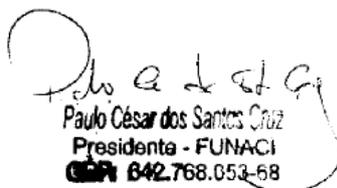


Ofício, nº 031/2017 – FUNACI

Teresina, 17 de março de 2017

A Fundação Pe. Antonio Dante Cíviero- FUNACI, vem através deste em resposta ao ofício s/n de 15 de março de 2017, AUTORIZAR a divulgação do nome da ESCOLA FAMILIA DO SOINHO – EFA SOINHO no documento final – tese de doutoramento da pesquisa intitulada: **(Professores da Educação do Campo: dos percursos formativos aos saberes da cultura camponesa na prática pedagógica)**.

Atenciosamente,


 Paulo César dos Santos Cruz
 Presidenta - FUNACI
 CNPJ: 642.768.053-68

