



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

MÔNICA DE ALMEIDA SANTOS

**O PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM
EDUCAÇÃO DO CAMPO – CIÊNCIAS AGRÁRIAS (CFP/UFRB):
DIMENSÕES TEÓRICAS E PERSPECTIVAS PRÁTICAS**

**AMARGOSA-BA
2017**

MÔNICA DE ALMEIDA SANTOS

**O PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM
EDUCAÇÃO DO CAMPO - CIÊNCIAS AGRÁRIAS (CFP/UFRB):
DIMENSÕES TEÓRICAS E PERSPECTIVAS PRÁTICAS**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Pedagogia no Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), como requisito obrigatório para obtenção do título de licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof^a. Ms. Márcia Luzia Cardoso Neves.

AMARGOSA-BA

2017

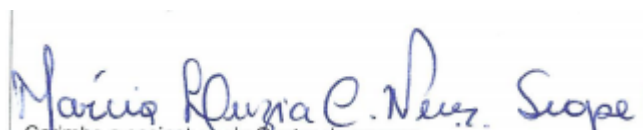
MÔNICA DE ALMEIDA SANTOS

**O PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM
EDUCAÇÃO DO CAMPO - CIÊNCIAS AGRÁRIAS (CFP/UFRB):
DIMENSÕES TEÓRICAS E PERSPECTIVAS PRÁTICAS**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Pedagogia no Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), como requisito obrigatório para obtenção do título de licenciada em Pedagogia.

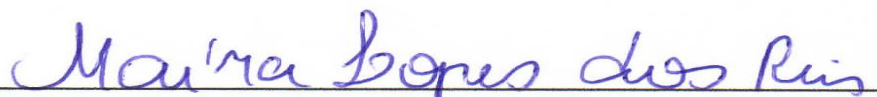
Aprovada em ___/___/20___

BANCA EXAMINADORA



Márcia Luzia Cardoso Neves (Orientadora)

Mestre em Botânica pela Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB



Maíra Lopes dos Reis

Mestre em Geografia pela Universidade Federal da Bahia – UFBA
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB

Janaine Zdebski da Silva

Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB

Dedico esse trabalho a Maria do Carmo de Almeida, minha mãe, amiga e companheira de todas as horas. Dedico também a toda minha família e meus amigos que estão sempre ao meu lado, trazendo vida a minha vida.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é uma forma de mostrar o quanto a presença de algumas pessoas é importante em nossas vidas e em cada uma das conquistas que conseguimos alcançar. O caminho de construção desta monografia e deste curso é a conclusão de um ciclo que não se daria sem a existência dessas pessoas que, além de contribuir para a sua construção, acabaram por se tornar também parte dela, pois deixaram marcas em diversos sentidos, sem as quais isso não seria possível.

Agradeço primeiramente a Deus, por ter me guiado nesse caminho que sempre desejei, o de tornar-me professora, sempre me dando forças e coragem para prosseguir diante de todos os desafios encontrados. Agradeço por ter me sustentado em cada detalhe da escrita deste trabalho, todos os dias e todas as noites, me permitindo chegar até aqui.

A Maria do Carmo de Almeida, minha mãe, amiga e companheira de todas as horas, que sempre me incentivou e me deu todo o apoio de que precisei. Obrigada por estar sempre ao meu lado, acreditando em mim e me incentivando nessa jornada que estou seguindo. Nada disso seria possível sem o seu amor e a sua força. Te agradeço por tudo o que eu sou e por cada um dos desafios vencidos. Te amo, minha Minininha.

A meu pai, Manfredo Patrício dos Santos, por estar sempre ao meu lado, me apoiando em minhas decisões. Sua presença é muito importante para a conclusão de mais essa etapa. Meu muito obrigada.

Aos meus irmãos, Samuel de Almeida Santos e Gabriel de Almeida Santos, por todos os momentos que compartilhamos juntos. Ter vocês ao meu lado traz alegria à minha vida e deixa mais felizes os meus caminhos. Agradeço por sua amizade e companheirismo, que enriquecem os meus dias.

A minhas amigas, Patrícia Carolina Santos Brito e Alcione de Almeida Santos, por terem entrado na minha vida e se tornado parte dela, sempre me mostrando que posso contar com sua amizade em todos os momentos. Agradeço por nossas conversas, brincadeiras, desafios e tudo mais que passamos juntas. Nada teria sido igual sem a presença de vocês ao meu lado. Mais do que amigas, vocês são minhas irmãs.

A minha orientadora, Márcia Luzia Cardoso Neves, por ser o exemplo de pessoa e de profissional que marcou a minha vida como poucos. Desde o Ensino Médio, onde tive a honra de conhece-la, seu incentivo e seu apoio sempre foram muito importantes para mim. Obrigada por ter acreditado em mim e confiado no meu empenho na construção desta pesquisa. Sua contribuição foi essencial.

A meus colegas do curso de Licenciatura em Pedagogia, por terem deixado marcas durante todo o processo formativo em que caminhamos juntos. Um agradecimento especial a Gisélia Sírio Araújo e Larissa Sande Oliveira, por cada um dos importantes momentos que compartilhamos juntas.

Aos meus professores do curso de Licenciatura em Pedagogia e aos professores de toda minha trajetória escolar, pois cada um de vocês deixou marcas em meu caminho, tornando mais firme o chão do conhecimento. Jamais poderia deixar de agradecê-los, pois cada um dos ensinamentos aprendidos por meio de vocês, me possibilitou chegar até aqui e, portanto, é uma parte fundamental deste trabalho.

A todos os membros do curso de Licenciatura em Educação do Campo, por serem parte integrante e imprescindível desta pesquisa. Agradeço a vocês, professores e estudantes, por cada contribuição fornecida para o desenvolvimento desse trabalho, trazendo informações que enriqueceram os seus resultados.

Às professoras da banca examinadora, Maíra Lopes dos Reis e Janaína Zdebski da Silva, por se disponibilizarem a ler com atenção esses escritos, trazendo contribuições essenciais para a sua consolidação.

Por fim, agradeço a todos que, direta ou indiretamente, trouxeram contribuições para a realização desta pesquisa e para a conclusão desse curso. A presença de cada um de vocês foi muito importante. Meu muito obrigada.

“Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar” (Paulo Freire, 1997).

RESUMO

A presente monografia apresenta considerações sobre o Curso de Licenciatura em Educação do Campo do Centro de formação de Professores (CFP), da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), a partir de críticas sobre o Projeto Pedagógico do Curso (PPC). As discussões tecidas perpassam pela conjuntura histórica e social da Educação do Campo no Brasil e pela formação de professores para atuar frente a essa realidade, entrelaçando dimensões teóricas e perspectivas práticas. Para o desenvolvimento dessa pesquisa o principal objetivo delineado foi compreender como está organizado o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Área do Conhecimento em Ciências Agrárias do CFP, buscando trazer reflexões e considerações acerca do mesmo. Para isso, o estudo norteia-se com base nos seguintes objetivos específicos: contextualizar o processo histórico e social da Educação do Campo e da construção dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo no Brasil; conhecer a forma com que se encontra organizado o PPC mencionado; e analisar se os aspectos elencados pelo PPC atendem às especificidades do Campo e de que forma isso acontece na prática. Nessa investigação foram utilizados os pressupostos metodológicos da pesquisa qualitativa, devido à importância de que todo o contexto investigado fosse levado em consideração para a compreensão da temática. Para isso, os instrumentos de coleta de dados empregados envolveram revisão bibliográfica, análise documental e pesquisa de campo com observações, entrevistas e questionários. Em suma, o estudo possibilitou um contato aprofundado com o tema, perpassando pelo histórico da Educação do Campo e pela formação de professores. Os resultados da pesquisa nos permitem concluir que o PPC é um documento bastante complexo e que possui problemas a serem enfrentados por meio da reestruturação do documento, na qual é necessário solucionar desafios de âmbitos metodológicos, organizacionais e estruturais.

Palavras-Chave: Educação do Campo; Formação de Professores; Projeto Pedagógico do Curso.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Fachada do Centro de formação de Professores	77
Figura 2: Mapa de Localização da Cidade de Amargosa	79
Figura 3: Quadro-Resumo Apresentado pelo PPC	92

LISTA DE SIGLAS

ACC – Atividades Científico-Culturais

AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem

CFP – Centro de Formação de Professores

CFRs – Centros Familiares Rurais

CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

CNE/CP – Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno

CONTAG – Confederação dos Trabalhadores da Agricultura

CPC – Centros Populares de Cultura

DUCA – Diversidade, Universidade, Cultura e Artes

EFA – Escolas Famílias Agrícolas

EI – Escolas Itinerantes

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

Enera – Encontro dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária

FEEC – Fórum Estadual de Educação do Campo

FETAG – Federação dos Trabalhadores da Agricultura

FETRAF – Federação Nacional dos Trabalhadores e Trabalhadoras na Agricultura Familiar

FONEC – Fórum Nacional de Educação do Campo

GPT – Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INCUBA – Incubadora de Empreendimentos Solidários

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MAB – Movimento dos Atingidos por Barragens

MEC – Ministério da Educação

MLT – Movimento de Luta pela Terra

MMC – Movimento de Mulheres Camponesas

MPA – Ministério de Pesca e Agricultura

MPA – Movimento dos Pequenos Agricultores

MST – Movimento dos Trabalhadores Sem Terra

NDE – Núcleo Docente Estruturante

NUAPAC – Núcleo de Apoio Acadêmico

ONGs – Organizações Não-governamentais

PCB – Partido Comunista Brasileiro

PEA – Programa Escola Ativa

PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PJR – Pastoral da Juventude Rural

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PPA – Programa Permanência da Alternância

PPC – Projeto Pedagógico do Curso

Procampo – Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo

PROGRAD – Pró-Reitoria de Graduação

Pronacampo – Programa Nacional de Educação no Campo

Pronera – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade Sociais e Políticas Públicas no Campo

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFRB – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

UFS – Universidade Federal de Sergipe

Unb – Universidade de Brasília

UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNEFAB – União Nacional Escolas Famílias Agrícolas Brasil

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	14
2. CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E DAS LICENCIATURAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL	20
2.1 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO	20
2.2 CONSOLIDAÇÃO DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO	40
2.3 O CURRÍCULO E SUAS INTERFACES TEÓRICO-PRÁTICAS	59
3. METODOLOGIA: OS CAMINHOS DA PESQUISA	65
3.1 ABORDAGEM QUALITATIVA	65
3.2 INSTRUMENTOS UTILIZADOS	67
3.2.1 Levantamento Teórico	68
3.2.2 Análise Documental	68
3.2.3 Pesquisa de Campo	70
3.2.4 Observação	71
3.2.5 Entrevista	72
3.2.6 Questionário	75
3.3 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO EMPÍRICO	76
3.4 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA	80
3.5 ANÁLISE DE DADOS	83
4. O PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DO CFP/UFRB	86
4.1 APRESENTAÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO E PREMISSAS BÁSICAS DE SUA EFETIVAÇÃO	86
4.2 A FORMAÇÃO POR ÁREA DE CONHECIMENTO	109
4.3 OS COMPONENTES CURRICULARES DA LICENCIATURA	118
4.4 A ORGANIZAÇÃO DO CURSO PELO SISTEMA DE ALTERNÂNCIA	140
4.5 A CONSOLIDAÇÃO DO PERFIL DO EGRESSO	155
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	171
REFERÊNCIAS.....	178
APÊNDICES.....	190

1. INTRODUÇÃO

O presente estudo monográfico traz reflexões acerca do Curso de Licenciatura em Educação do Campo do Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), a partir de considerações sobre o Projeto Pedagógico do Curso e de pesquisa de campo. Para isso, são abordados aspectos acerca da história da Educação do Campo e da construção dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo no Brasil, possibilitando assim, uma contextualização social e histórica da temática e um maior aprofundamento teórico e prático sobre as diversas interfaces relacionadas a esse processo.

A UFRB possui sete centros de ensino localizados em várias cidades do recôncavo baiano, sendo que os cursos de licenciatura em Educação do Campo estão presentes em dois deles: o Centro de Formação de Professores e o Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade. Assim, vale destacar que a presente pesquisa centra-se especificamente para o Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Área do Conhecimento em Ciências Agrárias, que é oferecido no Centro de Formação de Professores na cidade de Amargosa-BA, visando trazer reflexões e considerações sobre os elementos relacionados ao curso e a formação de professores para atuar nessa realidade.

Nesse sentido, o título deste trabalho faz alusão a características fundamentais a serem percorridas, visto que perpassa por elementos centrais para a discussão a ser tecida. Para tanto, são abordados aspectos referentes às dimensões teóricas da conjuntura histórica e social da Educação do Campo, do processo de formação de professores e do contexto de criação dos cursos de licenciatura. Da mesma forma, também são abordadas perspectivas que se referem aos aspectos práticos da forma com que tais processos educacionais acontecem, incluindo reflexões sobre os avanços alcançados ao longo do tempo e a importância que os movimentos sociais possuem para essas conquistas.

A Educação do Campo é um conceito teórico e político utilizado para se referir aos processos educacionais que acontecem nos espaços caracterizados como zonas rurais e que abrangem espaços de floresta, agropecuária, agricultura, pesca, populações ribeirinhas, extrativistas, caiçaras, comunidades quilombolas ou indígenas e espaços urbanos que possuam um projeto educacional voltado à Educação do

Campo. No entanto, para além disso, a Educação do Campo diz respeito a todo um contexto cultural, social, econômico e político de lutas e desafios para a conquista de direitos. Sendo assim, Martins (2008, p. 5) afirma que a “Educação do Campo vem se consolidando como uma categoria, ou, como apontam os documentos educacionais, uma modalidade educativa no interior do sistema” e ainda acrescenta que o campo é “mais que uma concentração espacial geográfica; é o cenário de uma série de lutas e movimentos sociais; é ponto de partida para uma série de reflexões sociais; é um espaço culturalmente próprio, detentor de tradições, místicas e costumes singulares” (MARTINS, 2008, p. 5).

Ao analisar os processos educacionais no decorrer dos anos, percebe-se que historicamente a Educação do Campo tem sido tratada com inferioridade e vem sendo negligenciada em vários sentidos, fato esse que ressalta a relevância que os estudos sobre tal temática possuem, principalmente pelo fato de ser importante refletir sobre os aspectos sociais que tangem a Educação do Campo. Portanto, é extremamente necessário que sejam levantados questionamentos, reflexões e problematizações sobre esse tema, evidenciando a importância de buscas por melhorias, por igualdades de direitos e por reconhecimentos de todo um contexto de lutas, desafios e movimentos sociais existentes.

É nessa perspectiva que Arroyo (2006, p. 104) ressalta que “é urgente pesquisar as desigualdades históricas sofridas pelos povos do campo. Desigualdades econômicas, sociais e para nós desigualdades educativas, escolares”, pois há uma dívida histórica a ser reparada, mas para além disso, há também uma dívida de reconhecimento dessa história. Essa afirmativa destaca o contexto de desigualdades existentes e a necessidade de superá-las, tendo em vista a consolidação de um processo educacional, no qual as especificidades do Campo sejam evidenciadas e valorizadas.

Em face disso, a compreensão de todos esses processos de dificuldades referentes ao campo reflete no conjunto de desafios enfrentados por ele, apontando para a relevância das pesquisas acerca desse contexto e pela necessidade de avanços sociais constantes. Nesse viés, também é necessário refletir acerca da formação dos professores que irão atuar nessa realidade, pois a atuação pedagógica é fundamental frente aos desafios da educação. Por conseguinte, os cursos de licenciatura em Educação do Campo devem efetivar-se a partir dessa conjuntura, uma

vez que é imprescindível que a formação docente seja marcada por aspectos pautados pelas particularidades do campo.

É importante destacar que ao relacionar a Educação do Campo com a formação de professores no decorrer do tempo, percebe-se que isso está entrelaçado em meio a um processo histórico de indissociável relação entre educação e sociedade, pois o educacional e o social não podem ser vistos como elementos isolados, pois estão completamente interligados. Nesse sentido, os cursos de licenciatura para a formação de professores caracterizam-se como um elemento de grande importância social, e ao observar especificamente a Educação do Campo isso é ainda mais evidente, principalmente ao levar em consideração toda a representatividade que os movimentos sociais possuem para sua construção.

Sendo assim, o interesse pela referida temática emerge a partir de motivações pessoais, acadêmicas e sociais. Inicialmente, o tema começou a se delinear através de inquietações sobre o histórico de desafios existentes no âmbito educacional do Campo e, posteriormente, a escolha também foi resultado de reflexões acerca do curso de licenciatura em Pedagogia, o qual estou cursando, visto que a área de atuação dos(as) pedagogos(as) também abrange a Educação do Campo. No entanto, ao analisar os aspectos do Campo presentes no curso de Pedagogia, pude perceber que embora nossa formação também envolva esse contexto educacional, há apenas um componente curricular com discussões voltadas especificamente para essa realidade, sendo que essa disciplina é optativa.

Dessa forma, muitos pedagogos e pedagogas se formam sem terem cursado sequer um componente voltado à Educação do Campo, visto que uma optativa não consegue abranger a todos os estudantes do curso. Portanto, essa realidade me levou a refletir e questionar sobre a forma com que acontece a formação dos professores para o Campo em um curso de licenciatura que é especificamente voltado para esse contexto, buscando perceber se suas características são contempladas. Diante disso, conclui-se que a justificativa para a escolha do tema ancora-se em reflexões acerca dos cursos de licenciatura em Pedagogia e em Educação do Campo do Centro de Formação de Professores, pautando assim, uma pesquisa que visa tratar de abordagens e considerações que perpassam por dimensões teóricas e perspectivas práticas.

Para isso, são realizadas análises sobre o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Educação do Campo, por se tratar do instrumento de concepção de ensino e aprendizagem do curso. Desse modo, serão observados os aspectos que o PPC vem elencando e quais os impactos que ele possui para a educação e para a formação de professores, ao mesmo tempo em que também serão tecidas comparações entre o que está posto no documento e o que acontece efetivamente. Sendo assim, a principal problemática que norteia o desenvolver da pesquisa buscou responder se o PPC em questão e a sua efetivação prática representa um processo de formação de professores que realmente atenda às especificidades do Campo.

Nessa perspectiva, para o desenvolvimento dessa pesquisa, o principal objetivo delineado é compreender como está organizado o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Área do Conhecimento em Ciências Agrárias do Centro de Formação de Professores, buscando trazer reflexões e considerações acerca do mesmo. Para isso, busca-se alcançar os seguintes objetivos específicos: contextualizar o processo histórico e social da Educação do Campo e da construção dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo no Brasil; conhecer a forma com que se encontra organizado o PPC mencionado; e analisar se os aspectos elencados pelo PPC atendem às especificidades do Campo e de que forma isso acontece na prática.

Dessa forma, nessa investigação foram utilizados os pressupostos metodológicos da pesquisa qualitativa, devido à importância de que todo o contexto de determinado fenômeno seja levado em consideração para a compreensão da temática. Para isso, os instrumentos de análise de dados empregados envolveram revisão bibliográfica, análise documental e pesquisa de campo. A revisão bibliográfica trata-se de um importante componente da pesquisa, devido ao fato de que permite um maior aprofundamento ao tema, através de levantamento teórico dos aspectos a serem percorridos, para isso, dialogamos com autores como Miguel Arroyo (2006, 2012), Mônica Molina (2015, 2011), Roseli Caldart (2002, 2012), Cláudio Santos (2011, 2012, 2013), Paulo Freire (1996, 1970, 1978), dentre outros. Da mesma maneira, a análise documental também foi fundamental e esteve presente durante todo o desenvolver do trabalho, a partir da utilização do Projeto Pedagógico do Curso. Além disso, a pesquisa de campo foi realizada no Centro de Formação de Professores da UFRB e também foi imprescindível para os resultados obtidos, por possibilitar uma

maior aproximação com os elementos do estudo em questão, para isso, os instrumentos utilizados foram observações, entrevistas e questionários, nos quais participaram pessoas que tiveram e que têm papéis importantes na construção do PPC e no desenvolvimento do curso.

Diante disso, visando alcançar os objetivos supracitados, o presente estudo encontra-se estruturado em cinco seções, sendo que a primeira delas é a presente introdução. A segunda, intitulada “Contextualização da Educação do Campo e das Licenciaturas em Educação do Campo no Brasil”, traz uma breve contextualização histórica sobre como a Educação do Campo veio se constituindo no decorrer do tempo e sobre o processo de construção dos cursos de licenciatura em Educação do Campo no Brasil, evidenciado a fundamental importância dos movimentos sociais e de alguns antecedentes históricos, como conferências, documentos e legislações. Além disso, essa seção traz ainda algumas discussões referentes ao currículo e à sua representatividade para o cotidiano escolar, relacionando-o com o PPC mencionado. A terceira, intitulada “Metodologia: Os Caminhos da Pesquisa”, traz os instrumentos e os aspectos metodológicos utilizados no desenvolver do trabalho, bem como a caracterização do campo empírico e dos participantes da pesquisa. A quarta, “O Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFRB: Prospectivas, Efetividades e Entrelaces”, apresenta os resultados obtidos através do estudo e as interpretações realizadas, dialogando com o referencial teórico utilizado. E ao final, a quinta, “Considerações Finais”, traz uma breve síntese do trabalho, bem como considerações acerca dos resultados alcançados por meio da pesquisa.

Por fim, convém ressaltar ainda que para iniciar este trabalho monográfico, trago como epígrafe a frase de Paulo Freire (1997, p. 79), que afirma que “Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar”. Esta frase trata-se de um pensamento bastante profundo por nos lembrar do quão poderosas são as nossas atitudes e as nossas buscas pelos objetivos que nos propomos alcançar e pelo caminho do aprendizado constante da vida. Nessa perspectiva, ao observar a história da Educação do Campo ao longo do tempo, ficam evidentes as grandiosas marcas de coragem e de lutas que os povos do campo vêm empregando em prol dos avanços e das melhorias a serem alcançadas, deixando registros que provam que, embora as dificuldades a serem enfrentadas sejam grandes e desafiadoras, elas valem a pena,

pois foi devido aos esforços de cada um dos homens e mulheres que lutavam e que lutam bravamente pelas causas educacionais camponesas, que a Educação do Campo encontra-se constituída tal como está. Sabemos que há ainda muito a ser alcançado e muitos desafios a serem vencidos, mas sabemos também que cada uma das atitudes empregadas a esse caminho irá contribuir para delinear essa história.

2. CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E DAS LICENCIATURAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL

2.1 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

A Educação do Campo é uma modalidade educacional que vem se constituindo em meio a um processo histórico de inúmeros movimentos e organizações sociais, sendo pautada pela busca por avanços no que se refere a todo o processo relacionado a esse contexto. É caracterizada pelo princípio de que as pessoas que vivem no campo têm direito a uma educação de qualidade, pensada e dedicada especificamente para sua realidade, compreendendo não apenas o espaço geográfico, mas principalmente os aspectos culturais e sociais dos indivíduos. Nesse sentido:

A Educação do Campo nomeia um *fenômeno da realidade brasileira atual*, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivo e sujeitos a remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana (CALDART, 2012, p. 259, grifos da autora).

Historicamente, a Educação do Campo sempre foi negligenciada e tratada com descaso e inferioridade pelos governantes, pela elite brasileira e pelas políticas públicas. Sendo assim, conforme afirma Pinheiro (2011, p.1) “a educação do campo tem se caracterizado como um espaço de precariedade por descasos, especialmente pela ausência de políticas públicas para as populações que lá residem”. Nesse contexto, é possível observar que ainda na atualidade existe uma grande defasagem em relação à educação conferida pelo Estado às regiões rurais em diversos aspectos e isso é algo que precisa ser superado, pois todos têm direito a uma educação de qualidade que busque promover um verdadeiro e real desenvolvimento e aprendizado. É nessa perspectiva que Arroyo (2007, p. 158) ressalta que:

A história nos mostra que não temos uma tradição nem na formulação de políticas públicas, nem no pensamento e na prática de formação de

profissionais da educação que focalize a educação do campo e a formação de educadores do campo como preocupação legítima (ARROYO, 2007, p.158).

Desse mesmo modo, ao analisar aspectos referentes à legislação, também fica evidente o descaso e a inferiorização do Estado para com as comunidades camponesas, fato esse, que se apoia em um ideal de que a urbanização torna-se sinônimo de modernização e que, conseqüentemente, as áreas rurais são marcadas pelo atraso. Nessa perspectiva, Silva e Silva Júnior (2012, p. 316) nos ressaltam que “A educação rural não foi nem sequer mencionada nos textos constitucionais até 1891”. Isso deixa ainda mais evidente todo o processo histórico de negligência e de negação de direitos que as zonas rurais possuem, visto que não havia nenhuma menção aos processos educacionais do campo nas primeiras Constituições brasileiras.

Nesse ínterim, a legislação referente a essa temática veio de desenvolvendo e se consolidando aos poucos, tendo como impulso a ação de diversos movimentos populares que serão tratados mais adiante. No entanto, convém lembrar ainda que até mesmo na atualidade, muitas das recentes leis criadas no que tange à educação voltada para a população camponesa, não atendem verdadeiramente às necessidades existentes, pois embora tal legislação exista, o que percebe-se é que, muitas vezes, não são aplicadas na prática como deveriam. Isso evidencia a importância de observar quais os aspectos relacionados à Educação do Campo são assegurados por lei e se eles realmente são efetivados. É nessa perspectiva que Bragança (2010, p.2) afirma que:

O que se tem constatado é que embora as leis tenham sido criadas para atender a educação rural, elas não dão conta e não atendem a real necessidade da população camponesa que se encontra em condições precárias e praticamente abandonada a sua própria sorte (BRAGANÇA 2010, p.2).

Diante desses desafios, com o passar do tempo foram se constituindo alguns movimentos sociais voltados aos interesses camponeses, de modo que têm sido fundamentais nas conquistas adquiridas para o desenvolvimento de uma educação verdadeiramente no e do Campo. Tais movimentos vêm influenciando grandemente na consolidação de programas e políticas públicas, em avanços práticos para as escolas camponesas e na formação dos profissionais que irão atuar nesse contexto,

fato esse, que os caracteriza como protagonistas de um longo processo de lutas por melhorias. Dessa forma, é fundamental conhecer os processos históricos por meio dos quais a Educação do Campo veio se consolidando ao longo dos anos, para assim, compreender a importância dos progressos alcançados.

É importante lembrar que pelo fato do Brasil ser um país fortemente ligado às questões agrárias, o surgimento da educação voltada para as áreas rurais também esteve diretamente associado a esse contexto, envolvendo questões econômicas, os interesses do Estado e a própria relação existente entre campo e cidade. Assim, alguns fatores tiveram forte impacto nesse processo, como o trabalho com a agricultura, o crescimento industrial e a migração da população. Com isso, ao falar sobre a história da Educação do Campo especificamente em épocas anteriores ao século XX, Pires (2012, p. 81) ressalta que:

Nos períodos que antecederam o século XX, no Brasil, a preocupação com a educação rural ocorria de forma bastante limitada e condicionada às necessidades de formação de mão de obra especializada para a agricultura, do desenvolvimento urbano-industrial, bem como para conter o fluxo migratório interno dos anos 1910/1920 das populações rurais para as cidades (PIRES, 2012, p. 81).

Ainda no século XX, mais precisamente no ano de 1923, podemos perceber a primeira referência formal existente à Educação Rural, a partir do 1º Congresso de Agricultura do Nordeste Brasileiro. Nesse período, havia um grande número de pessoas deixando o campo e indo para as áreas urbanas em busca de melhores condições de vida, sobretudo pelo fato do processo de industrialização que estava se iniciando no Brasil. Diante disso, nesse congresso, o intuito era o de promover o aumento da produtividade camponesa e conter o movimento migratório do campo, de modo que a educação era direcionada à população rural seguindo um modelo de patronato, assim, “privilegiava o estado de dominação das elites agrárias sobre os(as) trabalhadores(as), principalmente para estabelecer a harmonia e a ordem nas cidades e elevar a produtividade do campo” (PIRES, 2012, p. 81).

É nesse momento, que surge o movimento educacional intitulado ruralismo pedagógico, cujo ideal era a existência de um processo educativo que colaborasse para a fixação da população rural no campo, por meio de incentivo às origens agrárias do Brasil e de padrões de ensino voltados especificamente ao cotidiano camponês. Esse movimento foi muito estimulado pelos grupos da elite, ao perceberem os altos

índices de pessoas do campo que migravam para as cidades, já que o mercado de trabalho urbano não conseguiria abarcar a todos. Com isso, percebe-se que o modelo de educação ofertado estava bastante ligado às formas de trabalho próprias àquela realidade, fato que demonstra a associação da educação com a busca pelo progresso econômico do país. Sendo assim, de acordo com o que Santos (2011, p. 107) nos ressalta:

Este movimento defendia uma escola integrada às condições locais para promover a fixação do homem do campo. Este movimento estava ligado à modernização do campo brasileiro e contava com o apoio dos latifundiários temerosos de perder sua mão-de-obra e de uma elite urbana preocupada com os resultados negativos de uma migração camponesa para a cidade (SANTOS, 2011, p. 107).

Nesse contexto, os impactos que o ruralismo pedagógico trouxe para a educação é algo que possui variadas vertentes a serem consideradas. Dessa forma, ao falar sobre o que esse movimento significou, Ramal (2011, p. 7) apresenta algumas características que o destaca como um elemento positivo para o Brasil, principalmente na medida em que “tinha como intuito beneficiar a imensa maioria da população que vivia no campo e que em 1900 totalizava aproximadamente 90% de toda a população brasileira, que ainda sofria com os altos índices de analfabetismo”. Percebe-se que essa visão constitui-se como uma forma benéfica de representar a ação do Estado para com a população rural, no entanto, por outro lado, Pires (2012, p. 82) vem ressaltando que:

O ruralismo pedagógico foi reforçado pela ideologia do colonialismo, a qual se pautava na defesa das virtudes do campo e da vida campesina para esconder a preocupação com o seu esvaziamento populacional, o enfraquecimento social e político de patriarcalismo e a forte oposição, por parte dos agroexportadores, ao movimento progressista urbano. Ao lado disso, o ruralismo teve outros apoios como o de alguns segmentos das elites urbanas, que apregoavam a fixação do homem/mulher no campo como forma de evitar a explosão de problemas sociais nas cidades (PIRES, 2012, p. 82).

Esse trecho evidencia que embora esse movimento tenha realmente contribuído para a educação de uma enorme parcela da população, o que se percebe também é que havia toda uma intencionalidade específica na sua conjuntura, cujo foco estava interligado aos interesses da classe dominante de manter seus privilégios. Com base nisso, Santos (2011, p. 109) evidencia o fato de que, essa preocupação

direcionada à educação das áreas rurais “não passava da preocupação com o êxodo do campo e os problemas dessa migração para as cidades, tais como a formação de cortiços e favelas, as doenças causadas pela falta de saneamento, a violência, etc”. Em decorrência disso, percebe-se que vários impactos foram gerados para o contexto educacional brasileiro, devido ao fato de que trouxe repercussões para toda a sociedade numa época em que uma educação verdadeiramente do campo ainda era uma realidade distante.

Alguns anos depois, por volta de 1932, é publicado o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: A Reconstrução Educacional do Brasil ao Povo e ao Governo*, um documento que representou um marco histórico para a educação brasileira por defender a existência de uma escola pública e gratuita. Assim sendo, ao abordar sobre quais eram os seus objetivos, Camurra e Teruya (2008, p. 2) afirmam que buscava “traçar diretrizes de uma nova política nacional de educação e ensino em todos os níveis, aspectos e modalidades. O Manifesto representa uma síntese e uma tentativa de avanço sobre propostas novas de educação”.

Além disso, de acordo com o que Saviani (2007, p. 249) afirma, o Manifesto “introduz a análise do tema ‘A unidade de formação professores e a unidade de espírito’, defendendo que a formação de todos os professores, de todos os graus, deve ser elevada ao nível superior e incorporada às universidades”. No entanto, embora o documento tratasse sobre os processos educacionais de maneira tão ampla, ele não mencionava nada específico sobre a construção de uma educação voltada para as áreas rurais.

Além disso, no que se refere à legislação, e mais especificamente à promulgação das Constituições Federais do Brasil, alguns pontos merecem destaque. Dentre as sete Constituições oficiais que o Brasil já teve (1824, 1891, 1934, 1937, 1946, 1967 e 1988), vale ressaltar que a primeira delas a mencionar a educação foi a de 1934, na qual é assegurada como direito de todos, sendo que o dever de disponibilizá-la é dos poderes públicos. Do mesmo modo, também é citada a educação a ser ofertada nas zonas rurais, de forma que no parágrafo 4 da alínea b do artigo 117 destaca-se que “Procurar-se-á fixar o homem no campo, cuidar da sua educação rural, e assegurar ao trabalhador nacional a preferência na colonização e aproveitamento das terras públicas” (BRASIL, 1934, Art. 117). E ainda no parágrafo único do artigo 156 afirma-se que “Para a realização do ensino nas zonas rurais, a

União reservará no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual” (BRASIL, 1934, Art. 156), fato que demonstra uma perspectiva financeira acerca do que deveria ser utilizado na oferta educacional camponesa, reforçando o papel do Estado.

Já na Constituição Federal de 1937, o dever do Estado com relação à oferta da educação, de uma maneira geral, se torna mais moderada, na medida em que abre-se a possibilidade de um ensino vindo de origens diferenciadas, como associações e grupos específicos por exemplo. Entretanto, mesmo havendo outras iniciativas educacionais, fica evidente ainda a obrigação de que a União contribua para isso, favorecendo e estimulando o seu desenvolvimento. Tais informações são expressas no artigo 128:

A arte, a ciência e o ensino são livres à iniciativa individual e a de associações ou pessoas coletivas públicas e particulares. É dever do Estado contribuir, direta e indiretamente, para o estímulo e desenvolvimento de umas e de outro, favorecendo ou fundando instituições artísticas, científicas e de ensino. (BRASIL, 1937. Art. 128).

Ainda nessa lei, no que tange especificamente à educação rural, são mencionados os sindicatos e as indústrias como instituições que também possuem o dever sobre esse contexto. Isso é o que se evidencia no parágrafo 129, onde “É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados” (BRASIL, 1937), o que demonstra que houve uma redução da responsabilidade do Estado com o contexto educacional rural.

Em 1946 foi promulgada a nova Constituição Federal. No artigo 166 da mesma, defende-se que “A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana” (BRASIL, 1946, Art. 166). Nesse trecho, percebe-se a determinação de que a educação é amplamente um direito de todos, no entanto, não fala-se propriamente do que tange à população camponesa. Porém, o que mais se aproxima desse contexto é o que podemos ver expresso no inciso III do artigo 168, onde está posto que “as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes” (BRASIL, 1946, Art. 168), e no inciso IV do mesmo artigo, no qual

“as empresas indústrias e comerciais são obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores, pela forma que a lei estabelecer, respeitados os direitos dos professores” (BRASIL, 1946, Art. 168).

Diante de tais elementos podemos perceber que, de fato, os rumos da Educação do Campo no Brasil sempre foram marcados por uma inferiorização conferida a ela em relação aos processos educacionais das zonas urbanas. Nessa conjuntura, é importante citar que em 1961, é realizada a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que apresenta, aponta e estabelece uma série de considerações sobre aspectos que tangem a área educacional. Nas palavras de Pires (2012, p.87), inicialmente essa lei “propunha fins genéricos para a educação, os quais se aplicavam a qualquer realidade, não estabelecendo, portanto, uma diretriz mais específica para a educação rural”. No entanto, a autora ainda acrescenta que essa lei:

tem a vantagem de não ter prescrito um currículo fixo e rígido para todo o território nacional, por nível e ramo de ensino, bem como por aportar certo grau de descentralização, na medida em que foi possibilitando aos estados e municípios anexarem disciplinas optativas ao currículo mínimo estabelecido pelo então Conselho Federal de Educação. (PIRES, 2012, p. 87).

Sabemos que a LDBEN configura-se como um importante marco educacional para a população brasileira, pelo fato de tratar acerca de inúmeros aspectos referentes à educação. Desde a sua primeira aprovação em 1961 até os dias atuais, já foram sancionadas mais duas versões da Lei, sendo uma em 1971 e a mais recente em 1996. Desse modo, o documento vem trazendo influências sociais e estabelecendo registros históricos referentes a ela, acompanhando assim, as alterações com as quais a educação e a sociedade estão constantemente relacionadas.

Alguns anos depois da aprovação da primeira LDBEN, temos a promulgação da Constituição Federal de 1967, numa época em que o Brasil estava inserido no contexto da ditadura militar. Ao analisar o documento, podemos ver que o inciso XIV do artigo 8 afirma que “Compete à União estabelecer planos nacionais de educação e de saúde” (BRASIL, 1967, Art. 8), porém, nada é falado especificamente sobre a educação rural, evidenciando mais uma vez, a inferioridade conferida a essas áreas,

principalmente não perdendo de vista o contexto ditatorial do período, que colaborava ainda mais para a manutenção dos ideais da elite.

Esses fatos nos mostram que os processos educacionais voltados às zonas rurais eram raramente citados e que até mesmo o pouco que havia sempre esteve envolto em negligências e não levava em consideração nenhum tipo de especificidade do campo. Dessa forma, “identificamos historicamente a ausência do Estado brasileiro na promoção de políticas públicas que garantissem a democratização e a qualidade da educação destinada à população que vive no campo” (PPC, 2012, p. 9). Diante disso, começaram a aparecer diversos movimentos sociais organizados em torno de seus objetivos, com enfoque na visibilidade de conquistas camponesas e visando o respeito às especificidades existentes. Tais organizações foram e continuam sendo extremamente fundamentais para a consolidação e para o desenvolvimento de uma educação realmente dos povos do campo.

Dentre esses movimentos, podemos citar, por exemplo, os sindicatos, as Organizações Não-governamentais (ONGs), o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), a Confederação dos Trabalhadores da Agricultura (CONTAG), os Centros Populares de Cultura (CPC), o Movimento de Mulheres Camponesas (MMC) e outros. É interessante ressaltar também que sua importância não se restringe apenas ao momento do seu surgimento, devido ao fato de que continuaram ganhando cada vez mais força e até nos dias atuais vêm tendo um papel fundamental nas buscas por avanços, pois os desafios não param e é preciso seguir nesse caminho para que as conquistas sejam alcançadas.

Vale destacar ainda que dentre as organizações camponesas existentes, a que possui maior destaque e notoriedade é o MST, um movimento que reúne vários trabalhadores e lutadores sociais, defendendo os ideais da reforma agrária e a busca pela educação. Dessa forma, “a luta pela terra, no que ela se apresenta como mais radical, é matriz estruturante do curso. Terra para quem nela trabalha, terra como direito, terra como justiça social, terra como espaço de produção da vida” (ANTUNES-ROCHA, DINIZ e OLIVEIRA, 2011, p. 22). Decorrente a isso, historicamente, o MST vem articulando as lutas pelo direito à terra com as lutas pelo direito à educação. Conforme declara Morissawa (2001, p. 239):

Durante os primeiros anos de sua luta, os sem-terra reunidos sob a bandeira do MST, tinham como prioridade a conquista da terra. Mas eles logo compreenderam que isso não era o bastante. Se a terra

representava a possibilidade de trabalhar, produzir e viver dignamente, faltava-lhes um instrumento fundamental para a continuidade da luta. (...) A continuidade da luta exigia conhecimentos tanto para lidar com assuntos práticos, como financiamentos bancários e aplicação de tecnologias quanto para compreender a conjuntura política, econômica e social. Arma de duplo alcance para os sem-terra e os assentados, a educação tornou-se prioridade no Movimento. Nas palavras de uma militante, foi como a descoberta de uma “mina de ouro”, que exigiria muito trabalho para cavar, uma pedagogia a ser criada, milhares de analfabetos a serem alfabetizados, um número de crianças sem fim pedindo para conhecer as letras, ler o mundo... (MORISSAWA, 2001, 239).

Isso demonstra o significado e a grande representatividade que esse movimento possui para toda a população camponesa. Além disso, ainda analisando a legislação, em 1988 temos a promulgação da atual Constituição Federal, que se apresentou mais aberta às mobilizações existentes, sendo que inclusive, aumentaram as responsabilidades do Estado com relação ao âmbito educacional e a várias outras áreas. No que se refere aos direitos sociais, as informações evidentes no artigo 6, evidenciam que “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados” (BRASIL, 1988, Art. 6). Do mesmo modo, nessa Constituição, também podemos ver considerações no que tange a alguns segmentos relacionados às áreas rurais, visto que, no artigo 7º, ressalta-se que “São direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social” (BRASIL, 1988, Art. 7). É nesse mesmo sentido que Pires (2012, p. 90) destaca que esses elementos fizeram com que a Constituição de 1988 se tornasse uma expressão das reivindicações e das manifestações sociais existentes e, em consequência disso, se tornasse também um “marco para a educação brasileira, ao incorporar entre os direitos sociais e políticos o acesso de todos(as) os(as) brasileiros(as) à educação escolar como uma premissa básica da democracia”.

Alguns anos depois, em 1996 um outro importante marco, tanto para a educação no geral, quanto para a educação das áreas rurais: a promulgação da Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Dentre outras coisas, convém ressaltar que já no artigo primeiro, o documento considera o processo educacional como algo complexo e que vai além dos muros da escola, alcançando os mais variados aspectos da vida, ao afirmar que

“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, Art. 1). Além disso, ao falar propriamente sobre a educação nas áreas rurais, aponta vários elementos relacionados a isso, como podemos conferir especificamente no artigo 28, que diz que:

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

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

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

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

(BRASIL, 1996, Art. 28).

Diante disso, podemos perceber que buscou-se assegurar condições satisfatórias de educação para a população do campo. Dessa forma, mesmo que ainda haja muito a ser alcançado e embora saibamos que, muitas vezes, aquilo que é garantido nas leis acaba não sendo efetivados da prática, é possível observar um grande avanço histórico e de reconhecimento de direitos, pois a presença de tais elementos em dispositivos da legislação colabora para haver uma maior visibilidade acerca desses processos. Nessa perspectiva, Sapio (2010, p.1) argumenta que:

Tendo-se em vista o fato de que a partir da promulgação da Constituição de 1988 e da entrada em vigor da Lei n. 9394/96 que criou a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira, podemos observar o surgimento de um significativo número de normas e de dispositivos legais, de uma forma tal a proporcionar um novo impulso à legislação educacional nacional. (SAPIO, 2010, p .1).

A partir disso, em 1997, foi realizado o Primeiro Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (Enera). Nesse evento estiveram presentes diversos membros de movimentos como o MST, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e outras organizações, constituindo-se assim, como um momento de importantes discussões sobre o contexto da educação nas áreas rurais. Com isso, em decorrência dos debates realizados, foi construída a proposta de criação da

Primeira Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, que aconteceu no ano seguinte, em 1998.

Convém lembrar que todos os registros existentes até então, no que se referia aos processos educacionais voltados às áreas camponesas, possuíam como nomenclatura a *Educação Rural*, de modo que a expressão *Educação do Campo* ainda não estava consolidada. Nesse contexto, o surgimento dessa expressão tem marcos históricos de grande relevância. Dentre esses, se destaca a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo já mencionada, além de outros eventos, como o Seminário Nacional por uma Educação do Campo, realizado em 2002 em Brasília-DF e a II Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, ocorrida em julho de 2004, que serão mais detalhados adiante. Destarte, ao analisar o impacto desses eventos na origem do termo “Educação do Campo” Caldart (2012, p. 259) salienta que:

O surgimento da expressão “Educação do Campo” pode ser datado. Nasceu primeiro como *Educação Básica do Campo* no contexto de preparação da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia, Goiás, de 27 a 30 de julho 1998. Passou a ser chamada *Educação do Campo* a partir das discussões do Seminário Nacional realizado em Brasília de 26 a 29 de novembro 2002, decisão posteriormente reafirmada nos debates da II Conferência Nacional, realizada em julho de 2004 (CALDART, 2012, p. 259, grifos do autor).

Tal afirmativa evidencia a forte influência que esses três eventos trouxeram para a consolidação do termo. Porém, os impactos trazidos não foram apenas na sua nomenclatura, mas também na ampliação dos significados referentes a todo o contexto educacional. Desse modo, ao tratar sobre as diferenças conceituais entre essas duas expressões, Ribeiro (2012, p. 295) ressalva que a Educação Rural trata-se de “uma educação na mesma modalidade da que é oferecida às populações que residem e trabalham nas áreas urbanas, não havendo (...) nenhuma tentativa de adequar a escola rural às características dos camponeses”. Sendo assim, a principal contradição existente está ligada aos próprios aspectos culturais e à concepção educacional empregada, pois enquanto a Educação Rural é pautada por características urbanas que não levam em conta as particularidades camponesas, a Educação do Campo se refere a uma modalidade na qual as especificidades do campo devem ser vislumbradas e valorizadas diariamente. Em síntese, concluímos

que “dando consequência às lutas do século XX, (...) e superando conceitualmente os limites da Educação Rural, os movimentos sociais avançaram na construção de uma matriz teórica que subsidia o que hoje chamamos de Educação do Campo” (PPC, 2012, p.8).

Portanto, a partir da Primeira Conferência, a expressão *Educação Básica do Campo* passa a ser usada com um novo sentido de pensar a educação para as pessoas que vivem no campo e alguns anos depois, a partir do Seminário Nacional e da Segunda Conferência, a nomenclatura consolidada passa a ser *Educação do Campo*. Diante disso, podemos observar que se trata de uma terminologia relativamente recente. No entanto, embora o termo não seja utilizado há muito tempo, as lutas por uma educação de qualidade para o campo são bem antigas e fazem parte de todo um contexto de desafios que, sem dúvida, merecem visibilidade, pois é fundamental nos atentarmos para as dificuldades que ainda existem e, principalmente, para a importância de superá-las.

A I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo foi realizada em 1998 na cidade de Luziânia em Goiás e se constituiu enquanto um importante momento de discussões, no qual estiveram presentes professores e representantes de movimentos sociais. A realização desse evento contou com um texto-base elaborado a partir de algumas entidades organizadoras como 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), a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e a Universidade de Brasília (UnB).

Nessa oportunidade, foram discutidos os problemas existentes na educação do campo, a importância de superá-los e algumas propostas voltadas a essa direção. Destarte, conforme o texto supracitado ressalta logo nas primeiras linhas (1998, p. 5) “Há uma tendência dominante em nosso país, marcado por exclusões e desigualdades, de considerar a maioria da população que vive no campo, como a parte atrasada e fora do lugar no almejado projeto de modernidade”. Nesse seguimento, ainda de acordo com esse documento, o principal objetivo da Conferência foi:

Ajudar a recolocar o rural, e a educação que a ele se vincula, na agenda política do Brasil. Todos que participamos na promoção desse evento, partilhamos da convicção de que é possível, e necessário,

pensar/implementar um projeto de desenvolvimento para o Brasil que incluía milhões de pessoas que atualmente vivem no campo, e de que a educação, além de um direito, faz parte dessa estratégia de inclusão (BRASIL, 1998, p. 5).

Percebe-se que a existência dessa conferência impulsionou as discussões e as ações sociais acerca da temática, de modo que em julho de 2004 também na cidade de Luziânia em Goiás foi realizada a II Conferência Nacional por uma Educação do Campo. Esse evento também contou com um texto-base promovido pelas mesmas entidades do evento anterior, além de outros grupos como a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), a União Nacional Escolas Famílias Agrícolas Brasil (UNEFAB), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), o Ministério de Pesca e Agricultura (MPA), o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB) e o Movimento de Mulheres Camponesas (MMC).

Durante esse evento, buscou-se analisar a existência de problemas, de propostas e de avanços voltados à realidade educacional camponesa. Com isso, seu documento ressalva que “a II Conferência Nacional de Educação do Campo pretende ser uma etapa significativa na história da construção do direito dos povos do campo à educação” (BRASIL, 2004, p. 4). Nesse sentido, percebe-se que a existência dessa e de outras ocorrências trouxe impactos para a forma com que a Educação do Campo é vista socialmente e culturalmente, bem como para as políticas públicas que tangem tal temática.

Além disso, é importante destacar também o Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC) que ocorreu de 15 a 17 de agosto de 2012. Esse evento aconteceu em Brasília e contou com a participação de movimentos e organizações sindicais, além de representantes do ensino superior. Na ocasião, foram feitas discussões acerca da realidade camponesa do Brasil e frisados os principais problemas que ainda são enfrentados, apresentando proposições sobre os avanços que deveriam ser alcançados. Ao final, as entidades participantes do FONEC publicaram um documento, onde são manifestadas diversas considerações pautadas nos debates desenvolvidos. Destarte, no que se refere à relação entre a Educação Rural e a Educação do Campo, tal documento aponta que:

A Educação do Campo nasceu no contraponto à Educação Rural, instituída pelo Estado brasileiro, como linha auxiliar da implantação de

um projeto de sociedade e agricultura subordinado aos interesses do capital, que submeteu e pretende continuar submetendo a educação escolar ao objetivo de preparar mão-de-obra minimamente qualificada e barata, sem perspectiva de um projeto de educação que contribua à emancipação dos camponeses. (FONEC, 2012, p.2).

Essa afirmação retoma mais uma vez a relação estabelecida entre esses dois termos, demonstrando que a *Educação do Campo* envolve uma maior ampliação e enfoque às especificidades camponesas, enquanto que a *Educação Rural* está mais voltada aos interesses do Estado. Convém mencionar ainda que além dos participantes do FONEC, esse documento teve contribuições de um outro evento que aconteceu alguns dias depois, mais precisamente entre os dias 20 a 22 de Agosto de 2012 também na cidade de Brasília. Esse evento, intitulado Encontro Nacional Unificado dos Trabalhadores(as) e Povos do Campo, das Águas e das Florestas, foi articulado em conjunto com diversos grupos sociais, populações indígenas, assentados, agricultores e extrativistas, dentre outros. Sendo assim, esse encontro constituiu-se como mais um momento de diálogos e debates sobre os rumos da educação camponesa do Brasil.

Percebe-se que diante de todos os eventos e movimentos realizados, muitas conquistas foram alcançadas e muitas melhorias foram sendo desenvolvidas no campo. Contudo, mesmo com os grandes avanços já existentes, muitos problemas ainda são visíveis no cotidiano educacional. Ao analisar, por exemplo, a situação da maioria das escolas camponesas, Santos, Silva e Lúcio (2011, p. 5) elencam fatores como: “a falta de assistência e supervisão pedagógica e também de um calendário escolar que se adeque às necessidades dos sujeitos do meio rural”. Da mesma maneira, no que se refere à atuação docente na realidade de muitas escolas, Lopes (2007, p. 9) alerta que, em variadas ocasiões, além de ministrar as aulas, os professores também:

Desempenham todas as atividades funcionais na escola (preparo de merenda, enchimento do pote, abastecimento das vasilhas de jirau, expedição, transferências quando solicitadas, assinatura dos boletins bimestrais, limpeza dos banheiros, bem como sua manutenção com água, lavagem dos utensílios utilizados na merenda, limpeza da escola e a docência das aulas) (LOPES, 2007, p. 9).

Soma-se a isso ainda, o fato de muitas localidades rurais não terem acesso a energia elétrica, a internet, a materiais didáticos adequados e a outros importantes

recursos, além de possuírem também infraestruturas impróprias. Diante disso, é necessário que haja investimentos que possam suprir essas dificuldades e solucionar tais precariedades, possibilitando assim a construção de um ambiente realmente propício a um desenvolvimento educacional de cada vez mais qualidade, inclusive nos âmbitos metodológicos, organizacionais e estruturais.

Outro elemento que também merece destaque, é o fato de que ainda na atualidade, muitas vezes, o Campo continua a ser visto como um lugar de atrasos em contraste com a zona urbana, que frequentemente é associada ao progresso, à modernidade e ao desenvolvimento industrial. No entanto, sabemos que o Campo é detentor de inúmeras características próprias e de pluralidades que lhe conferem muita importância para o desenvolvimento do cenário social, econômico, político e cultural do nosso país. Dessa forma, Souza (2008, p. 1089) explicita seus pressupostos:

Em contraponto à visão de camponês e de rural como sinônimo de arcaico e atrasado, a concepção de educação do campo valoriza os conhecimentos da prática social dos camponeses e enfatiza o campo como lugar de trabalho, moradia, lazer, sociabilidade, identidade, enfim, como lugar da construção de novas possibilidades de reprodução social e de desenvolvimento sustentável. (SOUZA, 2008, p. 1089).

Tais aspectos expressam o valor que o campo possui e, conseqüentemente, a necessidade da existência de um processo educacional voltado especificamente ao seu contexto. Essa é uma das características intrínsecas à Educação do Campo e é nesse mesmo sentido que Caldart (2002) destaca que um dos traços fundamentais que marca a identidade dos movimentos camponeses é a busca por políticas públicas que assegurem o direito a uma educação que seja, verdadeiramente, no e do campo. Logo, nas palavras da autora: “*No*: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; *Do*: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada a sua cultura e as suas necessidades humanas e sociais” (CALDART, 2002, p.18, grifos da autora).

Assim sendo, essa é uma das principais essências que permeiam as lutas, as representatividades, as concepções e os objetivos das organizações sociais em busca da consolidação da Educação do Campo. É preciso que o contexto dos educandos seja levado em consideração no processo de ensino e aprendizagem, assim, segundo Freire (1996, p. 19) “se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos

não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substantivamente formar”. Portanto, levar em consideração as especificidades do campo durante o processo educacional é um dos princípios básicos que deve nortear a Educação do Campo.

Nessa perspectiva, um documento importantíssimo referente à Educação do Campo é a promulgação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo, que ocorreu em 2002. A aprovação dessas diretrizes traz maior visibilidade para as lutas existentes nesse contexto, tendo em vista que reúne diversos aspectos históricos acerca da educação brasileira, enfatizando discussões específicas sobre o campo e sobre a legislação que tange tal temática. Portanto, devido à importância que possui, esse documento caracteriza-se como:

um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal. (BRASIL, 2002, p. 22).

Diante disso, além de abordar elementos históricos acerca de como a Educação do Campo vem se consolidando no Brasil, as diretrizes também apontam uma série de normas relacionadas à forma com que tal educação deve ser conduzida, frisando aspectos como atividades curriculares e pedagógicas, formação de professores, relação entre escola e comunidade, organização de calendários escolares e a responsabilização dos sistemas de ensino pela oferta educacional. Dessa forma, ao falar especificamente sobre as propostas pedagógicas para as escolas do Campo, o documento ressalta no artigo 5º que “contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia” (BRASIL, 2002, p. 23). Além disso, no artigo 7º são trazidos ainda alguns elementos específicos referentes ao atendimento escolar no campo:

Art. 7º É de responsabilidade dos respectivos sistemas de ensino, através de seus órgãos normativos, regulamentar as estratégias específicas de atendimento escolar do campo e a flexibilização da organização do calendário escolar, salvaguardando, nos diversos espaços pedagógicos e tempos de aprendizagem, os princípios da política de igualdade. §1º - O ano letivo, observado o disposto nos

artigos 23, 24 e 28 da LDB, poderá ser estruturado independente do ano civil. §2º - As atividades constantes das propostas pedagógicas das escolas, preservadas as finalidades de cada etapa da educação básica e da modalidade de ensino prevista, poderão ser organizadas e desenvolvidas em diferentes espaços pedagógicos, sempre que o exercício do direito à educação escolar e o desenvolvimento da capacidade dos alunos de aprender e de continuar aprendendo assim o exigirem. (BRASIL, 2002, p.23).

A partir disso, é possível perceber que são elencados inúmeros direcionamentos práticos no tocante à estruturação do cotidiano escolar, demonstrando que, de fato, as Diretrizes representam um importante marco para a Educação do Campo, principalmente por trazer uma maior visibilidade a elementos históricos e por apontar perspectivas normativas acerca da forma com que essa educação deve acontecer. Além disso, convém explicitar também que nos anos que se seguiram, continuaram sendo organizados outros eventos, encontros, seminários e programas, que contribuíram para colocar as discussões sobre a educação camponesa ainda mais em evidência.

Nessa perspectiva, frisamos a existência do Segundo Encontro dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (Enera), que aconteceu entre os dias 21 e 25 de setembro de 2015 na cidade de Luziânia em Goiás e contou com a presença de uma grande quantidade de trabalhadores da educação e de demais pessoas ligadas ao contexto camponês, com o propósito de discutir sobre a real situação da educação brasileira da atualidade. Percebe-se que passados dezoito anos desde o Primeiro Enera, a realização desse novo evento se configurou como algo de extrema relevância, tendo em vista que importantes discussões foram retomadas e novas metas foram trilhadas, contribuindo assim, para a ampliação e o desenvolvimento das propostas da Educação do Campo e da importância que cada uma delas possui.

Além disso, é interessante mencionar a existência das Escolas Itinerantes (EI) e das Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), que se constituem como espaços educacionais de grande relevância social. As EI foram criadas pelo MST e são direcionadas para a população camponesa que esteja em situação de itinerância, visando acompanhar o deslocamento das pessoas e garantir que, tanto as crianças quanto os adultos que estejam acampados, possam ter direito ao acesso à educação. Já as EFAs são associações compostas por famílias ou outras instituições que visam

o desenvolvimento da região a partir de formações educacionais, mediante a isso, “nessas escolas, não há, necessariamente, a presença de professores licenciados. Eles são substituídos por monitores que recebem uma formação específica em Pedagogia da Alternância” (SANTOS, 2013, p.78).

Nesse sentido, ainda no âmbito das escolas do Campo, vale destacar também o Programa Escola Ativa (PEA) e o Projovem Campo- Saberes da Terra. O PEA está vinculado ao Ministério da Educação e às Secretarias de Educação estaduais e municipais e visa apoiar o desenvolvimento educacional, através do fornecimento de recursos pedagógicos e metodológicos para as classes multisseriadas. Percebe-se que esse programa é uma alternativa do governo para amenizar a evasão escolar do Campo, assim, conforme exposto no projeto base desse documento, ele “tem por objetivo propiciar condições para o trabalho com as diferenças regionais e com as populações que constituem os povos do campo” (BRASIL, 2010, p. 23). Já o Projovem Campo- Saberes da Terra, que inicialmente era intitulado apenas de Saberes da Terra, visa oferecer oportunidades de escolarização e de qualificação profissional a agricultores familiares de 18 a 29 anos que ainda não tenham concluído o ensino fundamental, demonstrando constituir-se também como uma ampliação na possibilidade de áreas de emprego.

No entanto, é possível observar outro elemento que tem acontecido com bastante frequência, inclusive na atualidade: o fechamento das escolas do Campo. Os motivos para que isso venha ocorrendo são vários e, dentre eles, Souza (2012, p. 751) nos realça o fato de que, além das escolas rurais possuírem custos mais altos do que as escolas situadas nas zonas urbanas, percebe-se que em meio à “concentração da propriedade, somado à migração campo-cidade desencadeada pelos processos de expropriação no campo e de atração para o trabalho nas cidades, emerge o fenômeno político de fechamento e nucleação de escolas”. É notável que o fechamento dessas instituições traz sérias consequências para toda a população camponesa, principalmente para os estudantes, visto que eles precisam se deslocar até uma escola urbana, já que não podem continuar estudando na sua região. Em decorrência disso, o MST, juntamente com demais movimentos sociais, tem desenvolvido ações que visam impedir que esse fenômeno continue acontecendo. Assim, devido às suas ações, podemos ver que em muitas localidades isso tem sido evitado ou, ao menos, amenizado.

Dessa forma, fica evidente que os desafios continuam a existir na atualidade e que as lutas dos movimentos sociais são extremamente importantes para esse processo. Além disso, tendo em vista toda a amplitude que deve ser conferida à Educação do Campo em âmbitos nacionais, é pertinente mencionar que existem alguns programas que têm sido fundamentais para o seu desenvolvimento e progresso. Dentre eles, não podemos deixar de citar o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), o Programa Nacional de Educação no Campo (Pronacampo) e o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), que vem contribuindo grandemente na efetivação de elementos associados ao cotidiano educacional e à formação de professores.

O Pronera é um programa mais diretamente ligado a projetos de educação, visando o desenvolvimento de áreas de reforma agrária e funcionando por meio de parcerias com outras organizações ou sindicatos. O Pronacampo é um conjunto de ações que buscam a melhoria do ensino já existente nas determinadas localidades, envolvendo desde a formação de professores, até a infraestrutura física do espaço e os materiais didáticos específicos a serem disponibilizados. Já o Procampo é um programa que visa apoiar instituições públicas para que haja a implementação dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, com ênfase na formação de profissionais para o exercício da docência nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

Além disso, ao falar sobre Educação do Campo, não podemos deixar de mencionar a Educação Popular, devido às fortes ligações que possuem em seus significados, em suas essências e em suas representatividades. A Educação Popular surge a partir das organizações sociais e populares e em meio a um campo de disputas por poder, o que constitui um contexto no qual as lutas dos movimentos organizados em prol de melhorias na sociedade são extremamente necessárias. De acordo com Pereira e Pereira (2010, p. 73) “A Educação popular tem como princípio a participação popular, a solidariedade rumo à construção de um projeto político de sociedade mais justo, mais humano e mais fraterno”.

A Educação Popular e a Educação Popular nascem dessa prática social e são, em essência, uma prática social, na qual todo um contexto cultural, histórico, político e econômico estão envolvidos. Os pressupostos que alicerçam o pensamento

defendido por essa educação, permitem refletir sobre os impactos que a prática educativa exerce sobre toda a sociedade no geral, principalmente devido ao fato de que é preciso que a educação possa acontecer de maneira reflexiva e libertadora, rompendo com a lógica simplista e reprodutora que comumente temos visto no cotidiano das escolas e também em diversos outros espaços educacionais. Segundo Brandão (2015, p. 16), ao tratar sobre as essências da Educação Popular e do que ela, de fato, significa, apresenta uma reflexão profunda que nos permite refletir sobre as suas complexidades:

Um saber da comunidade torna-se o saber das frações (classes, grupos, povos, tribos) subalternas da sociedade desigual. Em um primeiro longínquo sentido, as formas — imersas ou não em outras práticas sociais —, através das quais o saber das classes populares ou das comunidades sem classes é transferido entre grupos ou pessoas, são a sua educação popular (BRANDÃO, 2015, p. 16).

Para tanto, ao tratar especificamente do contexto do campo, é preciso haver a valorização de toda aquela realidade histórica dos povos que ali vivem e de todos aqueles conhecimentos desenvolvidos a partir dessa conjuntura. Faz-se necessário que a educação desenvolvida contribua para estimular nos sujeitos cada vez mais reflexões críticas sobre a realidade vivida e sobre todo o processo histórico e cultural daquele espaço, pois esse é um aspecto fundamental da Educação do Campo, compreender e valorizar as suas raízes, lutando em busca dos avanços que aqueles povos demandam. É nessa perspectiva que, de acordo com o que Campos (2016, p. 2) afirma:

A educação popular e a educação do campo trazem elementos políticos e pedagógicos que fundamentam a prática educativa libertadora e dialógica com a valorização de saberes e práticas, que se articulam e dialogam. A Educação Popular e suas expressões concretas no campo possui inspiração, sobretudo no pensamento de Freire, pelo seu legado de caráter ético, epistemológico, pedagógico e político (CAMPOS, 2016, p. 2).

É essa prática educativa libertadora e dialógica que deve pautar todo o desenvolvimento da Educação do Campo, o que nos remete mais uma vez à representatividade e ao protagonismo dos movimentos sociais que organizam e lutam em busca da superação dos desafios que são postos cotidianamente a esses espaços. O campo é um território de vivências marcado por uma série de pluralidades

próprias que lhes são inerentes, portanto, espaço de vida, de lutas, de desafios e de conquistas a serem alcançadas. Mais uma vez, de acordo com as palavras de Campos (2016, p. 2):

A educação popular nos contextos da Educação do Campo aponta para processos educativos emancipatórios na perspectiva política e pedagógica, ao tempo que, a educação do campo cria e recria a educação popular em múltiplas práticas, principalmente em defesa da democracia e da justiça social no campo como território de vida, lutas e conquistas (CAMPOS, 2016, p. 2).

Diante disso, ao observar os rumos que a Educação do Campo veio tomando no decorrer da história, é possível perceber a fundamental importância que os movimentos sociais possuem, sendo eles os propulsores e os protagonistas das conquistas e dos progressos alcançados. Reiteramos então que, historicamente, socialmente e culturalmente, a Educação do Campo se caracteriza como o resultado de um longo caminho de desafios que foi e que continua a ser percorrido em busca dos direitos inerentes à população camponesa. Sabemos que muitas dificuldades já foram vencidas e que muitos legados de vitórias já foram deixados, porém sabemos também que ainda há muito a ser alcançado, para que cada vez mais, possamos ter um processo educacional no e do Campo, que seja verdadeiramente condizente com as multiplicidades e especificidades da sua realidade cotidiana.

2.2 CONSOLIDAÇÃO DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

A formação de professores para a docência na esfera camponesa no Brasil sempre esteve ligada à própria consolidação da Educação do Campo, tanto no que diz respeito à concepção dessa formação, quanto no que se refere às políticas públicas e aos currículos pedagógicos empregados. O papel que o professor(a) exerce no cotidiano educacional é algo de extrema importância para o desenvolvimento da educação, tendo em vista principalmente os impactos que traz para o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. Portanto, o processo de formação docente é um elemento indispensável, de modo que os cursos de licenciatura configuram-se como algo essencial na conjuntura formativa desses profissionais da educação.

Nesse sentido, faz-se necessário lembrar mais uma vez a grande relevância que os movimentos sociais vêm desempenhando no decorrer de todo esse contexto de construção e de consolidação da Educação do Campo e dos cursos de licenciatura para atuar frente a essa realidade. Tais movimentos caracterizam-se como protagonistas na concepção e na elaboração das políticas públicas, na organização das lutas populares e no alcance das conquistas práticas. Sendo assim, de acordo com Molina (2015, p. 148) “o sentido da expansão da oferta das Licenciaturas em Educação do Campo não pode ser compreendido em separado dos intensos conflitos em torno do modelo de desenvolvimento hegemônico no campo na atualidade”. Acrescentando a isso, de acordo com Arroyo (2012, p. 361):

Os movimentos sociais inauguram e afirmam um capítulo na história da formação pedagógica e docente. Na diversidade de suas lutas por uma educação do/no campo, que fazem parte de um outro projeto de campo, priorizam programas, projetos e cursos específicos de Pedagogia da Terra, de formação de professores do campo, de professores indígenas e quilombolas. (ARROYO, 2012, P. 361).

Nessa perspectiva, nota-se a fundamental importância que as lutas camponesas desempenham em todo o cenário nacional, contribuindo para o progresso de inúmeros avanços sociais e educacionais. Sabemos que a educação é a base da sociedade, logo, o direito a uma educação de qualidade é um elemento básico que deve ser assegurado pelo Estado para toda a população, abrangendo as mais diferentes regiões e respeitando os mais diversos contextos culturais e sociais envolvidos. Mediante a isso, no que se refere ao desenvolvimento dos processos educacionais, um aspecto que não pode deixar de ser evidenciado é justamente a formação dos professores, pois essa é uma das etapas fundamentais para a capacitação desses profissionais.

Com base nisso, o processo de formação dos professores é um elemento fundamental para a constituição do profissional a ser formado, de modo que essa formação deve buscar o desenvolvimento de um docente comprometido com sua atuação pedagógica e que possa desenvolver um cotidiano educacional de qualidade. De acordo com Freire (1996, p. 14) “Nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinando, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo”. Portanto, é preciso que a formação possibilite a construção de um professor que leve em conta

o fato de que os educandos são sujeitos ativos no desenvolvimento de conhecimentos, proporcionando assim, um contexto educacional de qualidade.

Com efeito, a existência de um contexto formativo como o curso de Licenciatura em Educação do Campo do Centro de Formação de Professores na cidade de Amargosa- BA e demais cursos com tais especificidades, se caracteriza enquanto um importante marco para o cenário social e educacional em que estamos inseridos. Assim sendo, o PPC do mencionado curso, vem ressaltando que a sua essência é “antes de tudo, uma conquista do Movimento Nacional de Educação do Campo, fruto da articulação entre organizações sociais camponesas, universidades e poder público, que lutam pelos direitos humanos básicos nas áreas rurais do Brasil” (2013, p. 2). Em reforço a isso, o documento ainda acrescenta que:

Na luta pela reforma agrária e por condições adequadas para viver no campo, os povos do campo identificaram que é preciso avançar ao mesmo tempo na elevação do padrão cultural dos trabalhadores e, neste sentido, a ampliação do acesso à educação escolar ganha destaque. As pautas em torno da Educação Básica extrapolaram e identificou-se a necessidade da Educação Tecnológica e do Ensino Superior, no intuito de formar profissionais preparados para os desafios da produção e da Educação do Campo. (PPC, 2012, p.8).

Isso salienta mais uma vez, a relevância atribuída à educação pelos movimentos sociais, por compreendê-la como algo imprescindível para a emancipação humana, intensificando-se assim, as lutas pelo seu acesso em todos os níveis, inclusive no Ensino Superior. Paralelamente a isso, ao analisar os cursos de licenciatura em Educação do Campo desde o princípio, faz-se necessário realçar a importância de que a formação dos professores esteja, de fato, inserida num contínuo processo de reflexões que levem em consideração as especificidades do Campo. Logo, “a realidade do Campo exige um educador que tenha compromisso, condições teóricas e técnicas para desconstruir as práticas e ideias que forjaram o meio e a escola rural” (ANTUNES-ROCHA, DINIZ e OLIVEIRA, 2011, p.23). Destarte, é essencial que os cursos busquem evidenciar contextos e aspectos camponeses, fazendo com que a formação dos professores que atuarão com esse público seja realmente voltada para esse cenário.

Sabemos que o Campo é detentor de uma série de pluralidades culturais, portanto, é importante que durante as aulas, os professores busquem trabalhar os conhecimentos de forma contextualizada e integrada com a realidade dos educandos.

Portanto, de acordo com o que Santos (2011, p. 219) ressalta que “o diálogo, a trans/inter/multidisciplinaridade, a diversidade, a experiência da vida dos educandos apresentam-se como inovadoras no processo de formação de professores”. Sendo assim, é essencial que os conhecimentos sejam desenvolvidos levando em consideração a sua realidade e com as suas experiências de vida.

É nesse mesmo sentido que Antunes-Rocha, Diniz e Oliveira (2001, p. 23) defendem que “as necessidades presentes na escola do campo exigem um profissional com uma formação mais ampliada, mais abrangente, já que ele terá de dar conta de uma série de dimensões educativas”. No entanto, pode-se perceber que, muitas vezes, o que acontece é uma educação que segue os mesmos moldes da educação urbana, sem haver diferenciações em suas características. Dessa forma, Souza e Santos (2007, p. 215) nos apontam que:

Outra problemática que envolve o ensino no campo é o modelo urbanizado de educação que é trabalhado com a população rural. O modelo de ensino dos cursos de formação de professores é pensado dentro da dinâmica das relações sociais, políticas e econômicas das cidades. Pouco ou nada nos cursos de formação se trabalha com a educação voltada para a especificidade do campo. Todos estes elementos contribuem para o distanciamento e desvalorização do ensino por parte da população do campo, estabelecendo assim, a exclusão social. (SOUZA e SANTOS 2007, p. 215).

Vale destacar ainda que durante muito tempo (e, em alguns casos, também na atualidade), os professores que ministravam as aulas nas escolas do campo eram pessoas leigas e sem formação adequada, que eram direcionadas ao ensino nos espaços rurais justamente por esses motivos, já que não eram consideradas aptas para ensinar nas cidades. Além disso, um outro fator que frequentemente tem determinado quais serão os profissionais que irão atuar em determinada localidade (sendo que isso acontece tanto nas zonas rurais, quanto nas zonas urbanas) são as questões políticas e partidárias envolvidas. Sendo assim, é possível observar que “geralmente os professores destinados para lecionar nas escolas do campo são considerados “inaptos” para atuar nas turmas das escolas da zona urbana ou são para lá encaminhados como forma de “punição” em virtude das relações políticas”. (PPC, 2012, p.11).

Infelizmente, sabemos que isso ainda acontece com muita recorrência na atualidade, entretanto, algumas melhorias já podem ser observadas. Algo que

demonstra tais avanços é a própria existência de cursos de licenciatura específicos para a formação dos professores que irão atuar nas escolas do campo, uma vez que eles vislumbram uma maior notoriedade para esse contexto. Nessa conjuntura, faz-se necessário mencionar novamente as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo, devido ao fato de que tal documento representa um grande marco para a Educação do Campo no geral e, com relação à formação dos professores, isso não é diferente. Destarte, dentre os vários aspectos referidos pelas Diretrizes, iniciamos destacando os elementos expostos no artigo 12º:

Art. 12 O exercício da docência na Educação Básica, cumprindo o estabelecido nos artigos 12, 13, 61 e 62 da LDB e nas Resoluções N° 3/1997 e N° 2/1999, da Câmara da Educação Básica, assim como o parecer do Pleno do Conselho Nacional de Educação, a respeito da formação de professores em nível superior para a Educação Básica, prevê a formação inicial em curso de licenciatura, estabelecendo como qualificação mínima, para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o curso de formação de professores em Nível Médio, na modalidade Normal.

Parágrafo único. Os sistemas de ensino, de acordo com o artigo 67 da LDB desenvolverão políticas de formação inicial e continuada, habilitando todos os professores leigos e promovendo o aperfeiçoamento permanente dos docentes. (BRASIL, 2002, p.25).

Diante disso, é possível observar que o documento faz referência à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a outras resoluções, enfatizando que a formação inicial dos professores em um curso de licenciatura é um requisito fundamental para que o profissional possa exercer a docência. Da mesma forma, está posto também que os sistemas de ensino deverão desenvolver políticas públicas, tanto para a formação inicial, quanto para a formação continuada do professor, visando evitar que profissionais leigos continuem a lecionar. Além disso, é importante salientar o artigo 13º das Diretrizes, que afirma que:

Art. 13 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 o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo;

II - propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, 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. 25).

Mediante a isso, percebe-se que no que tange a formação de professores para a docência no Campo, são evidenciados dois aspectos principais que devem ser observados nos sistemas de ensino. O primeiro deles destaca o fato de ser fundamental haver a valorização das diversidades e dos protagonismos sociais dos indivíduos do campo no desenvolvimento da sociedade e dos processos educacionais. O segundo ressalta a importância das práticas pedagógicas na construção de uma educação que contribua para a compreensão das transformações sociais que vêm ocorrendo, bem como para as interações entre elas e a valorização da diversidade cultural. Nessa direção, de acordo com Freire (1978, p. 35):

Finalmente, a ação cultural como entendemos não pode, de um lado, sobrepor-se à visão do mundo dos camponeses e invadi-los culturalmente; de outro, adaptar-se a ela. Pelo contrário, a tarefa que ela coloca ao educador é a de, partindo daquela visão, tomada como um problema, exercer, com os camponeses, uma volta crítica sobre ela, de que resulte sua inserção, cada vez mais lúcida, na realidade em transformação” (FREIRE, 1978, p. 35).

Tais análises permitem tecer reflexões acerca de inúmeros aspectos e características que devem estar presentes nas práticas pedagógicas dos professores e que devem contribuir para o desenvolvimento de um ambiente educativo que realmente promova um processo de ensino e aprendizagem contextualizado e com significados marcantes para os alunos. Nesse sentido, é crucial que o professor, enquanto um profissional politicamente comprometido com o seu papel de educador perante a sociedade, possa estar constantemente refletindo sobre suas práticas e buscando a construção de uma educação emancipatória, pois esse é um dos princípios fundamentais da Educação do Campo. Frente a isso, convém frisar também que consideramos como escolas do Campo aquelas instituições que:

Têm sua sede no espaço geográfico classificado pelo IBGE como “rural”, e mais amplamente, aquelas escolas que mesmo tendo sua sede em áreas consideradas “urbanas”, por atenderem a populações de municípios cuja reprodução social e cultural está majoritariamente vinculada ao trabalho no campo, têm sua identidade definida nesta relação. (BRASIL, 2006, p. 359).

Com efeito, além das escolas do campo serem aquelas que estão situadas geograficamente nas zonas rurais, elas também podem ser instituições localizadas nos espaços urbanos, mas que atendam a um público predominantemente rural. Essa é uma realidade muito comum de ser observada, pois muitas escolas que têm sede nas cidades possuem grande parte dos seus alunos oriundos do Campo. Vale destacar que isso acontece devido a vários fatores, como por exemplo, pela ocorrência do fechamento de algumas escolas do Campo ou pelo fato de que a determinada série que os estudantes estejam cursando não seja ofertada na sua região, fazendo-se necessário que eles precisem se deslocar até a cidade para continuar seus estudos.

Nessa perspectiva, as particularidades inerentes ao contexto camponês são constituídas historicamente e revelam características próprias que devem pautar a formação e a atuação docente. Com base nisso, ao analisar alguns aspectos específicos sobre os cursos de licenciatura que formam professores que poderão atuar na Educação do Campo, daremos ênfase a duas vertentes principais: os cursos de licenciatura em Pedagogia e os cursos de licenciatura em Educação do Campo, que serão discorridos mais profundamente a seguir.

No que se refere à primeira vertente citada, nos cursos de licenciatura em Pedagogia, os pedagogos(as) são formados(as) para atuar na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e em Espaços Não Formais de Educação (projetos, hospitais, empresas, organizações, dentre outros ambientes), sendo que sua atuação é estendida tanto às áreas urbanas, quanto às áreas rurais. Por esse motivo, caracteriza-se como um curso que forma professores que podem atuar também na Educação do Campo. Entretanto, pelo fato de tratar-se de uma área de atuação muito ampla, o curso não forma professores especificamente para o Campo.

Mediante a isso, ao analisar especificamente o curso de licenciatura em Pedagogia do Centro de Formação de Professores da UFRB, é possível identificar uma série de aspectos que corroboram para demonstrar a falta de um direcionamento mais próprio para a Educação do Campo. O curso encontra-se estruturado em oito semestres, nos quais devem ser cursados quarenta e um componentes curriculares obrigatórios e seis componentes optativos (sendo que cada estudante pode escolher os seis optativos que desejar, dentre a grande variedade existente). Todavia, dentre

todas essas disciplinas, apenas uma delas é voltada propriamente para discussões acerca da Educação do Campo, sendo que ainda soma-se a isso o fato dessa disciplina ser optativa. Ao observar a ementa desse componente, de acordo com o que está exposto no Projeto Pedagógico do Curso, podemos perceber os seguintes aspectos que devem pautar os conhecimentos a serem estudados:

Componente Curricular Educação do Campo-Ementa: História da Educação no campo no Brasil. Educação Rural X Educação do campo. Bases legais da Educação do campo. Movimentos Sociais e Educação do campo. Experiências alternativas da Educação do campo. Multiseriamento nas escolas do campo. Identidade, cultura e currículo nas Escolas do campo. (PPC, 2008, p.38)

Dessa forma, é possível observar que se trata de um componente curricular que visa trazer discussões e abordagens muito ricas sobre diversos aspectos da Educação Do Campo e de processos históricos da sua consolidação no Brasil. No entanto, pelo fato de não ser obrigatória, muitos(as) pedagogos(as) formam-se no curso sem ter cursado nenhuma disciplina com essa temática específica, pois, infelizmente, apenas uma optativa não consegue abranger todos os estudantes matriculados no curso.

Além disso, outro ponto a ser enfatizado é o fato de que durante a realização do curso os estudantes devem cumprir também um total de 100 horas de atividades complementares e realizar alguns estágios que são solicitados por determinados componentes. Porém, tanto as atividades complementares, quanto os estágios, não possuem a obrigatoriedade de serem realizados num contexto rural, de modo que, rotineiramente, eles acabam tornando-se restritos à cidade. Mais uma vez, esses fatos demonstram que, embora os(as) pedagogos(as) possam atuar tanto na cidade quanto no Campo, as particularidades da realidade camponesa são pouco evidenciadas durante o curso.

Por outro lado, no que se refere à segunda vertente citada, nos cursos de licenciatura em Educação do Campo, os professores são formados para atuar especificamente na Educação do Campo, sendo que sua área de formação é direcionada para os Anos Finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, bem como para a gestão dos processos educacionais escolares e comunitários. Nesse contexto, é importante destacar que embora a garantia da existência de uma política de formação específica para os educadores do campo sempre tenha sido um dos

objetivos das organizações sociais, a construção e a consolidação desses cursos é algo bem recente na história da educação brasileira. É nesse sentido que Molina e Sá (2011, p.14) sublinham que:

Desde o início do movimento da Educação do Campo se expressa a necessidade de forjar um perfil de educador que seja capaz de compreender as contradições sociais e econômicas enfrentadas pelos sujeitos que vivem no território rural, e que seja capaz de construir com eles práticas educativas que os instrumentalizem no enfrentamento e superação dessas contradições (MOLINA e SÁ 2011, p.14).

Dessa forma, evidencia-se que o surgimento e a criação desses cursos estão diretamente ligados aos movimentos sociais existentes e são resultados da conquista de uma formação inicial de educadores do campo atrelada às lutas camponesas. Com efeito, a construção desses cursos de graduação é fruto de demandas levantadas mais fortemente durante a realização da II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, em 2004. Nessa ocasião, é criada a Coordenação Geral de Educação do Campo no âmbito do Ministério da Educação (MEC) e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), com a função de elaborar uma política pública nacional de Educação do Campo. Por meio dessas ações, a consolidação desses cursos ganha materialidade a partir de 2007 por meio da criação Procampo, que atrelado ao MEC e à SECAD passa subsidiar efetivamente as proposições de formação de professores para o campo.

A partir disso, inicialmente foi realizada uma experiência piloto com a construção de apenas quatro cursos de licenciatura em Educação do Campo no Brasil. Para tanto, o Projeto Pedagógico a ser empregado nesses quatro cursos foi estruturado e desenvolvido a partir de um Documento Orientador, que foi aprovado pelo Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPT) do MEC. Esse documento traz uma série de proposições e considerações acerca dos cursos, apontando objetivos, diretrizes, justificativas, bases curriculares e formas de implementação, dentre outros elementos. Assim, ao abordar sobre as características dos cursos, tal documento ressalta que:

O que se pretende é desenvolver, desde a especificidade das questões da Educação do Campo, um projeto de formação que articule as diferentes etapas (e modalidades) da Educação Básica, preparando educadores para uma atuação profissional que vá além da

docência e dê conta da gestão dos processos educativos que acontecem na escola e em seu entorno. (BRASIL, 2006, 357).

Sendo assim, essa experiência piloto foi efetuada pelo MEC, de modo que os cursos foram estruturados em apenas quatro instituições de ensino superior brasileiras. É importante mencionar que essas instituições não foram selecionadas ao acaso, mas sim devido ao fato de que eram espaços que estavam associados, de alguma maneira, a movimentos sociais existentes. Tal seleção foi feita por meio de um Edital Público lançado em 2007 e logo após o processo seletivo os cursos foram implementados em 2008. Foram elas: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Universidade Federal de Sergipe (UFS).

Isso evidencia que os quatro cursos construídos inicialmente (já constituindo-se como uma das ações do Procampo) eram sediados em instituições de ensino superior que já possuíam vínculos com organizações sindicais e sociais. Logo, conforme nos afirma Antunes-Rocha, Diniz e Oliveira (2011, p. 19) houve critérios de indicação relacionados principalmente com o acúmulo acadêmico referente a “experiência em formação de educadores do campo e/ou experiências com implementação de licenciatura por área de conhecimento e/ou experiência em gestão compartilhada com os sujeitos do campo e suas representações”. Tal fato demonstra mais uma vez a relação existente com os movimentos sociais. Então, mediante a implementação desses cursos, Molina e Sá (2011, p. 14) relatam que:

A partir dessas experiências a Secad amplia a possibilidade de execução desta graduação lançando Editais Públicos, nos anos de 2008 e 2009, para que instituições de ensino superior de todo o país pudessem se candidatar à sua oferta. Como decorrência deste processo, em 2011, no Brasil, trinta instituições universitárias ofertam a Licenciatura em Educação do Campo, abrangendo todas as regiões do país. (MOLINA e SÁ, 2011, p. 14).

Sendo assim, é em decorrência da realização dessas experiências que, em 2008 e 2009, começam a ser lançados novos editais com ofertas de cursos de licenciatura em Educação do Campo para outras universidades do Brasil, de modo que a quantidade de cursos ofertados passa a ser expandida por várias outras regiões do país. No caso específico do curso a ser analisado aqui, ele foi implementado a partir do Edital N° 02 de 31 de Agosto de 2012, em que diversas instituições de Ensino

Superior concorreram. Sendo assim, as instituições concorrentes deveriam construir o Projeto Pedagógico do Curso e submetê-lo. Para tanto, essa construção deveria seguir alguns critérios expostos no Edital, dentre os quais é importante mencionar o fato de que:

As propostas deverão ter como base a realidade social e cultural específica dos povos do campo e diagnóstico sobre o Ensino Fundamental e Ensino Médio das comunidades rurais a serem beneficiadas com os cursos. Serão apoiadas preferencialmente propostas de cursos elaboradas em parceria com as comunidades do campo a serem beneficiadas (BRASIL, 2012, p. 2).

Esse é um elemento de grande importância, visto que evidencia a necessidade de que as especificidades do campo estivessem presentes, principalmente através da realidade e do contexto dos povos do campo das comunidades associadas ao curso. Além disso, ressalta também a relevância de haver uma proximidade mais direta com as comunidades do campo, a partir do momento em que foi dada uma preferência àquelas propostas que tivessem sido construídas com base em uma parceria com elas.

Contudo, vale destacar ainda que no período em que começou a haver essa expansão, as próximas universidades passaram a ofertar os cursos sem haver “nenhuma garantia de sua continuidade e permanência, já que esta oferta através de Editais faz-se através da aprovação nas instituições de ensino superior de projetos especiais, tramitados e autorizados somente para oferta de uma turma” (MOLINA 2015, p.151). Dessa forma, dentre as várias universidades que passaram a ofertar os cursos, não havia uma garantia precisa sobre o processo de continuação dos cursos, embora a sua existência ainda representasse um grande avanço para a educação no geral e para a Educação do Campo especificamente.

Não obstante, ainda assim o projeto seguiu adiante e os cursos de licenciatura em Educação do Campo seguiram sendo construídos, de forma que é possível observar que está havendo uma expansão cada vez maior na quantidade da oferta desses cursos no Brasil. Assim, nas palavras de Molina (2015, p. 150) “o Procampo é uma política de formação de educadores, conquistada a partir da pressão e das demandas apresentadas ao Estado pelo Movimento da Educação do Campo”. Nesse mesmo sentido, a autora ainda afirma que:

Uma das frentes em que vem ocorrendo uma expansão da Educação Superior do Campo é no âmbito da formação de educadores, com a implementação de (...) uma nova modalidade de graduação, concebida a partir da demanda dos movimentos sociais, intitulada “Licenciatura em Educação do Campo”. (MOLINA, 2015, p 146).

Dessa maneira, ao analisar as características desses cursos, é importante mencionar que eles possuem nomenclaturas diferenciadas que variam de acordo com sua determinada área de atuação, logo, eles constituem-se como uma habilitação por área de conhecimento que está diretamente ligada aos componentes curriculares que deverão ser lecionados. Sendo assim, inicialmente existiam quatro terminologias específicas, sendo elas: Curso de Licenciatura em Educação do Campo – Área do Conhecimento em Artes, Literatura e Linguagens; Área do Conhecimento em Ciências Humanas e Sociais; Área do Conhecimento em Ciências da Natureza e Matemática; e Área do Conhecimento em Ciências Agrárias (que é a área a ser discutida nesse estudo). Porém, atualmente já existem diferentes terminologias, como enfoques em diferentes áreas do conhecimento ou com enfoque em uma associação entre essas áreas mencionadas.

Com base nisso, ao observar a formação docente a partir de habilitações por área de conhecimento e ao observar a formação para a gestão educacional escolar e comunitária, Molina e Sá (2011, p. 13) nos evidenciam que uma das novidades presentes nesses cursos é a articulação proposta para esse perfil profissional, visto que “além da docência por área de conhecimento, quer-se habilitar este educador, simultaneamente, para a gestão de processos educativos escolares e para a gestão de processos educativos comunitários”. Nesse contexto, nota-se que tal formação profissional visa abarcar não apenas o cotidiano da sala de aula, pois torna-se ampla na medida em que envolve também demais esferas. Destarte, é essencial refletir acerca do fato de que:

Além de garantir o acesso aos conhecimentos científicos necessários aos educadores que atuarão nos anos finais do Ensino Fundamental e Médio, nas respectivas áreas de habilitação escolhidas, tem-se como desafio maior garantir, no processo educativo vivenciado, a contínua vinculação das práticas formativas com a realidade de origem destes docentes em formação e principalmente, com a realidade na qual estarão inseridos seus educandos. (MOLINA e SÁ, 2011, p. 14).

Portanto, ao observar tal âmbito formativo, principalmente no que se refere ao fato de abarcar atuações que estão além do contexto das salas de aula, faz-se

necessário enfatizar também em que, exatamente, deve consistir a formação direcionada para a gestão dos processos educativos escolares e para a gestão dos processos educativos comunitários. Desse modo, visando tal compreensão, retomamos mais uma vez o Documento Orientador já mencionado anteriormente, quando elucida que:

Gestão de processos educativos escolares, entendida como formação para a educação dos sujeitos das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, para a construção do projeto político-pedagógico e para a organização do trabalho escolar e pedagógico das escolas do campo.

Gestão de processos educativos escolares, o que significa uma preparação específica para o trabalho pedagógico com as famílias e ou grupos sociais de origem dos estudantes, para liderança de equipes e para a implementação (técnica e organizativa) de projetos de desenvolvimento comunitário sustentável.

(BRASIL, 2006, p. 361).

Diante disso, é imprescindível que a interdisciplinaridade seja levada em consideração durante todo o processo formativo, visando evitar que haja a fragmentação e a dissociação de elementos que devem ser constantemente vinculados. É nessa mesma perspectiva que Rodrigues (2011, p. 131) ressalva que “a interdisciplinaridade deve ser compreendida como processo, e não como um conjunto de procedimentos a ser seguido”. Isso demonstra a importância de que sejam estabelecidas conexões entre os diversos conhecimentos, mesmo que a priori eles pareçam desassociados. Com base nisso, de acordo com Santos (2011, p. 222), podemos perceber que:

A educação e a formação dos educadores precisam estar abertas a essa transição nos processos de construção do conhecimento. O rompimento das fronteiras entre as diferentes disciplinas por meio do diálogo entre os saberes é uma postura inovadora e necessária ao desenvolvimento das atividades educativas do professor (SANTOS, 2011, p. 222).

Nesse sentido, conforme indica Molina (2015, p.153) o processo de ensino pautado a partir de uma formação organizada por áreas do conhecimento, deve ter como uma das suas intencionalidades, ultrapassar a fragmentação do conhecimento “criando, propondo e promovendo ações docentes articuladas interdisciplinarmente, associadas intrinsecamente às transformações no funcionamento da escola e articuladas, ainda, às demandas da comunidade rural na qual se insere esta escola”.

Assim, é preciso que os conhecimentos possam ser estudados a partir da reação entre eles e a partir da relação com os impactos sociais que eles desempenham, pois, conforme aponta Saviani (2006, p. 80):

Há a tendência de desvincular os conteúdos específicos de cada disciplina das finalidades sociais mais amplas. Então, ou se pensa que os conteúdos valem por si mesmos sem necessidade de referi-los à prática social em que se inserem, ou se acredita que os conteúdos específicos não têm importância (SAVIANI, 2006, p. 80).

Inevitavelmente, isso nos remete à importância da relação constante que deve ser mantida entre os estudos realizados no curso e a conjuntura social e cultural das realidades camponesas. Nessa perspectiva, é necessário que haja um contexto educacional que busque evidenciar a complexidade e as especificidades do campo, levando em conta sua realidade e relacionando os conhecimentos a serem construídos com o valor que eles representam socialmente.

Vale destacar também que pelo fato desses cursos (tanto os quatro iniciais, quanto os mais recentes) serem construídos a partir do Procampo e possuírem um modelo básico de execução curricular do seu Projeto Pedagógico, conseqüentemente, algumas características são comuns a todos eles. Assim sendo, ao observar aspectos gerais sobre a sua forma de organização, um elemento importante a ser mencionado devido à importância que possui, é o fato de que todos eles são ofertados em regime de alternância.

O regime de alternância, também chamado de pedagogia da alternância, consiste numa formação que acontece a partir do Tempo Escola e do Tempo Comunidade, num processo de aprendizagem contínuo e integrado. Dessa forma, os graduandos ficam intercalando entre um período de formação no espaço universitário, em que são realizadas aulas teóricas e atividades didáticas, e outro período de formação em uma comunidade do campo, em que são realizadas pesquisas, estudos e atividades de extensão acompanhadas pelos docentes.

Nessa conjuntura, é fundamental evidenciar a constante relação que deve ser estabelecida entre a teoria e a prática, haja vista que a associação entre as universidades e as comunidades camponesas torna propício o desenvolvimento de uma série de atividades que geram um cotidiano educacional mais completo e amplo. Sendo assim, “essa forma de organização curricular deverá intencionalizar atividades e processos que garantam/exijam sistematicamente a relação prática-teoria-prática

vivenciada no próprio ambiente social e cultural de origem dos estudantes” (BRASIL, 2006, p. 363), devido ao fato de que a relação entre esses itens contribui sobremaneira para o bom desenvolvimento do curso.

Além disso, o sistema de alternância é importante pois estimula a articulação com a realidade específica do campo ainda durante o processo de formação, constituindo-se assim, como uma possibilidade de vincular os elementos estudados no curso aplicando-os efetivamente nos seus espaços de atuação. Da mesma forma, esse sistema contribui grandemente para que os estudantes não precisem deixar de viver no Campo para estudar e colabora também para a permanência de professores que já estejam atuando nas escolas do campo, visto que eles não precisam abandonar o exercício da docência para poder estudar. Nessa perspectiva, ao abordar sobre a importância que tais cursos de Licenciatura possuem, no que se refere às suas características principais, Molina e Sá (2011, p. 15) vem ressaltando ainda que:

Só o fato de as Licenciaturas terem como prioridade de sua atuação e reflexão as escolas de Educação Básica do campo já lhes garantiria importância de registro, pela carência de boas experiências neste âmbito. Acrescido a isso, a intencionalidade de desencadear mudanças nos processos de organização escolar e método do trabalho pedagógico destas escolas, no sentido de construir práticas que contribuam para a superação da escola capitalista, conferem a elas ainda maior relevância. (MOLINA e SÁ, 2011, p.15).

Nesse sentido, ao analisar especificamente o sistema de alternância desses cursos de licenciatura, percebe-se que a relação com a realidade do Campo torna-se mais efetiva. Entretanto, é notável que “a organização em Tempo Escola/Tempo Comunidade trouxe desafios novos para a equipe de educadores. Não era um curso presencial, não era à distância” (ANTUNES-ROCHA, DINIZ e OLIVEIRA, 2011, p. 25). Esses desafios requerem a utilização de metodologias diferenciadas e pontam a necessidade de haver diálogos contínuos entre todo o contexto de conteúdos e de ações pedagógicas desenvolvidas, evitando que haja barreiras entre esses âmbitos, mas sim a construção de relações verdadeiras.

Além disso, com a expansão da oferta desses cursos, alguns elementos também chamam atenção por se tratar de características marcantes. Um exemplo disso diz respeito aos critérios de ingresso, em que as pessoas oriundas do campo possuem prioridade, sendo que o seu acesso deve ser necessariamente garantido. No entanto, percebe-se que, muitas vezes, esse ingresso tem se tornado mais

universal e menos específico, então, como vem nos alertando Molina (2015, p.155) “Esta pretensa universalidade de acesso descaracterizaria totalmente o propósito inicial idealizado para essa política pública, no sentido de vir a suprir a enorme lacuna nos patamares de formação dos educadores do campo”. Da mesma forma, a autora (2015, p. 156) também aponta o fato de estar havendo uma redução na efetiva participação dos movimentos sociais camponeses nos processos de lutas atuais, ao afirmar que “nos últimos anos percebeu-se uma mudança relevante em uma das principais características da Educação do Campo: o protagonismo dos movimentos na execução das políticas públicas por eles conquistadas”.

Entretanto, vale destacar que além dos elementos comuns gerais supracitados, os cursos possuem também aspectos curriculares específicos em cada Instituição de Ensino Superior a qual esteja ligado, fato que se dá devido ao próprio processo de estruturação do Projeto Pedagógico de cada universidade. Todavia, de uma maneira geral, no processo de elaboração desse documento, inúmeros elementos devem ser contemplados como: apresentação, objetivos, organização, carga horária, atividades didáticas e as particularidades eminentes. Sendo assim, tal construção é complexa e deve seguir padrões que regem a forma como que esses pormenores devem ser elencados. Segundo Santos (2011, p. 227).

Sem dúvida há nos projetos da Licenciatura em Educação do Campo e nas formulações sobre educação do campo menções à necessidade da apropriação do conhecimento na escola e na formação de professores. Contudo, pelas formulações do Movimento por Uma Educação do Campo e suas referências pedagógicas, o central dessas proposições, assim como o são os das pedagogias do “aprender a aprender”, é a mínima apropriação do conteúdo na escola, na medida em que defendem que há outros espaços formativos (SANTOS, 2011, p. 227).

Ademais, um outro fator que torna-se crucial a ser ressaltado é a relação entre a formação de professores para atuar no Campo com algo que é tipicamente comum na forma de organização das escolas camponesas: as classes multisseriadas. As classes multisseriadas são caracterizadas por um funcionamento que consiste no fato de em uma mesma turma estarem presentes estudantes de diferentes séries e idades. Com efeito, existem muitas discussões acerca da multisseriação e do que ela representa para o processo de ensino e aprendizado. Assim, frequentemente, esse sistema educacional é visto com algo negativo, pelo fato de ser marcado por um

contexto que pode se configurar como um processo de homogeneização e padronização de alunos em diferentes séries e idades.

No entanto, é evidente a importância da existência das classes multisseriadas para a vida dos alunos e para toda a comunidade, pois sem elas, em muitas localidades não existiria a formação de classes regulares e, conseqüentemente, não haveria o funcionamento de nenhuma instituição escolar. Comumente, isso acontece devido à baixa quantidade de alunos em algumas comunidades, de modo que não é possível formar uma turma para cada série e a única alternativa é a multisseriação. Portanto, muitas vezes, essa é a única opção para que os alunos tenham acesso à educação em determinados locais, principalmente quando esses lugares são marcados por um contexto de poucos recursos didáticos e infraestruturais, fatores esses, que geram ainda mais desafios para o cotidiano educativo.

Nessa perspectiva, percebe-se que o contexto multisseriado demanda especificidades próprias para a condução do trabalho pedagógico. Destarte, ao observar a formação dos professores, é muito imprescindível que haja direcionamentos voltados também para essa realidade, fazendo com que a variedade de conteúdos decorrentes da multisseriação possa ser utilizada a favor do processo de ensino e aprendizado, inclusive podendo se constituir como um trabalho interdisciplinar, que é tão importante para o desenvolvimento da educação. Com isso, a Resolução N° 2, de 28 de Abril de 2008 no segundo parágrafo do artigo 10 estabelece que:

As escolas multisseriadas, para atingirem o padrão de qualidade definido em nível nacional, necessitam de professores com formação pedagógica, inicial e continuada, instalações físicas e equipamentos adequados, materiais didáticos apropriados e supervisão pedagógica permanente (BRASIL, 2008).

Compreende-se nesse trecho, a explicitação por meio de um dispositivo legal, da necessidade de uma série de elementos que devem ser efetivados, para que as instituições pautadas na multisseriação possam atingir, de fato, um padrão de qualidade. Porém, é possível perceber a existência de fortes negligências para com as classes multisseriadas, o que contribui para a consolidação de uma visão negativa acerca desse sistema educacional. Nesse sentido, Moura (2014, p.4) afirma que tais classes “caracterizam-se como um “tipo” de organização escolar que reúne alunos de

várias “séries”/“anos” e idade num mesmo espaço, e tem sido historicamente sustentada por políticas compensatórias”. E ainda acrescenta que:

A estrutura da maioria das escolas nas quais elas funcionam é caracterizada pela precariedade de condições infra- estruturais e de recursos pedagógicos, além do isolamento, da sobrecarga e precarização do trabalho dos professores, situação que tem comprometido o processo de ensino e aprendizagem em suas diferentes dimensões e alimentado a representação negativa quanto à qualidade da educação oferecida nesse contexto (MOURA 2014, p. 4).

Em consonância a isso, é notável a presença de todas essas dificuldades em grande número das escolas camponesas brasileiras. Ademais, para além da realidade das classes multisseriadas, ao observar especificamente a formação dos professores, percebe-se que todo um contexto está relacionado a isso, não apenas a multisseriação, mas qualquer forma de organização de classe ou de escola. Neste ponto, ao refletirmos sobre o processo de formação docente direcionado para o contexto do campo, Antunes-Rocha, Diniz e Oliveira (2011, p. 24) nos ressaltam que “o compromisso com um curso que focaliza a atuação do educador como capaz de alterar a realidade da escola rural passa pela preocupação em garantir uma concepção de ser docente, que possa assegurar tal ação”.

Nesse sentido, faz-se necessário que a formação de professores para atuar no Campo seja marcada por aspectos que enfatizem as suas especificidades, pois se trata de espaços marcados por características e culturas próprias que devem ser levadas em consideração a todo momento e que devem estar contextualizadas com o processo de ensino-aprendizado dos estudantes. Entretanto, segundo Rodrigues (2011, p. 144) percebe-se que “apesar de importantes tentativas de superação, ainda predominam, nas escolas, práticas pedagógicas fragmentadas e, na maioria das vezes, desvinculadas da realidade das comunidades nas quais estão inseridas”. Além disso, o autor ainda ressalta que:

Os cursos de licenciatura, responsáveis pela formação dos educadores, também acabam por seguir essa mesma lógica fragmentada, reforçando uma formação especializada, muitas vezes desvinculada da realidade das próprias escolas para as quais preparam os profissionais. Em relação à formação para as escolas do campo, essa questão assume desdobramentos ainda mais complexos quando é possível identificar que, com exceção dos cursos específicos, ocorre uma valorização das temáticas relacionadas ao urbano e industrial. (RODRIGUES, 2011, p. 144).

Posto isso, é possível constatar que o curso de Licenciatura em Educação do Campo do Centro de Formação de Professores na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, bem como os demais existentes, representa uma conquista histórica extremamente importante para a sociedade. Todavia, é pertinente pensarmos até que ponto está realmente havendo a valorização e a ênfase às particularidades inerentes ao campo. Ademais, cabe aqui salientar que mesmo com o funcionamento de tais cursos ainda há muito a avançar, inclusive a âmbito nacional, assim, conforme aponta Moura (2014, p.2):

Mesmo com a abertura de vários cursos de Licenciatura em Educação do Campo em diferentes Instituições de Ensino Superior do país, estimuladas pelo Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), acreditamos que temos muito a avançar para mexer no miolo do problema (MOURA 2014, p.2).

Sem dúvida, ainda há muitos desafios a serem vencidos e muitos obstáculos a serem superados, afinal foi assim que veio se consolidando historicamente e socialmente todas as conquistas relacionadas à Educação do Campo, pois nada veio por acaso. E evidentemente, no que se refere à conquista dos cursos de licenciatura tal processo não foi diferente. Nesse ponto, nas palavras de Molina e Sá (2011, p.15) “há inúmeras questões que esses cursos suscitam. Seja no âmbito pedagógico, epistemológico, institucional ou político, muito ainda há para se extrair da experiência das Licenciaturas em Educação do Campo”. Nessa mesma perspectiva, a existência de tais cursos traz consequências para todo um contexto educacional vigente, pois configuram-se como um marco de suma importância e contribuem sobremaneira no desenvolvimento do cenário social e cultural.

Diante disso, ao observar os aspectos da Educação do Campo no Brasil, associando-os com a formação de professores para atuar frente a essa realidade e, sobretudo, com os cursos de licenciatura direcionados ao Campo, é muito importante problematizar os mais diversos elementos envolvidos, visando a construção de reflexões críticas sobre todo um contexto histórico e atual. Portanto, corroborando com Molina e Sá (2011, p. 14) o maior desafio que nós temos é o de que no cotidiano dos processos educacionais vivenciados, seja garantida “a contínua vinculação das práticas formativas com a realidade de origem desses docentes em formação e,

principalmente, com a realidade na qual estarão inseridos seus educandos”. Esse, sem dúvida, é um desafio de grande relevância no processo de formação e até mesmo na própria atuação dos docentes, mostrando o quanto o processo de formação inicial é importante, mas também o quanto a formação continuada e a reflexão sobre cada uma das práticas pedagógicas utilizadas são fundamentais.

2.3 O CURRÍCULO E SUAS INTERFACES TEÓRICO-PRÁTICAS

Ao abordar aspectos relacionados à formação de educadores para o Campo e, sobretudo, aos projetos pedagógicos dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, é inevitável tecer discussões acerca do currículo e do que ele representa para o cotidiano educacional. Nessa perspectiva, é possível perceber que os aspectos curriculares têm um impacto bastante forte no desenvolvimento dos processos educativos, visto que possui uma série de interfaces teórico-práticas que refletem diretamente nas concepções educacionais existentes e no desenvolvimento dos processos pedagógicos. Dessa forma, ao observar especificamente a representatividade que o currículo exerce no contexto escolar da Educação do Campo, é importante que diversos aspectos sejam evidenciados, englobando toda a conjuntura de especificidades inerentes a ele.

Ao analisar o papel que o currículo exerce no espaço educacional, é pertinente salientarmos que ele é o elemento que visa organizar, planejar, estruturar, sistematizar e direcionar o conjunto de conteúdos, habilidades e conhecimentos que devem ser trabalhados. Posto isso, ao abordar sobre a presença e as influências curriculares nos campos pedagógicos, Marques (2012, p. 12) ressalta que o currículo traz, em sua essência “a ideia de caminho a ser percorrido, com parâmetros, diretrizes, etapas e estratégias, organizados de modo a garantir o alcance dos objetivos propostos”.

Com base nisso, o currículo está ligado aos mais diversos aspectos da escola, principalmente no que se refere à produção e ao desenvolvimento do processo de aprendizado dos estudantes, visto que é no currículo escolar que está a organização e a sistematização do conhecimento que deverá ser desenvolvido. Dessa forma, ao tratar sobre o significado que o currículo possui, relacionando-o com a Educação do Campo, Rodrigues (2011, p. 141) defende que ele deve ser entendido como a

“organização dos tempos e espaços do processo educativo, visando à construção de conhecimentos e, na concepção que tem embasado as discussões da Educação do Campo, envolve a totalidade da escola, para além dos tempos-aula”. Com essa afirmação é possível perceber que as marcas e influências curriculares estão além dos muros da escola, mas alcançam diferentes sentidos da vida dos indivíduos na sociedade. Nesse cenário, Ferraço (2008, p. 19) ressalta que:

Se pensarmos cada sujeito como inserido em diferentes contextos de vida, não há como desconsiderar que suas possibilidades de conhecimento estão relacionadas às relações entre esses contextos. A história de vida de cada aluno ou aluna não é uma história apenas sócia, descolada dos contextos sociais, econômicos, políticos e culturais que existem. Há então, diferentes possibilidades de conhecimento para os alunos que precisam ser consideradas e ampliadas quando nos dedicamos a pensar ou a realizar o currículo nas escolas. (FERRAÇO, 2008, p.19)

Além disso, é importante destacar também que em toda construção curricular está presente uma seleção dos elementos a estarem contidos, sendo que tal seleção não é feita aleatoriamente, mas sim a partir de uma intencionalidade que envolve questões históricas, culturais e sociais de determinada época e lugar. Desse modo, percebe-se que conseqüentemente a isso, essa construção está envolvida também a uma relação de hierarquia entre tais elementos, ao privilegiar uns em detrimento de outros. Portanto, historicamente, a organização e a construção de qualquer projeto curricular estão diretamente associadas às ideologias e intencionalidades que perpassam por todos os componentes relacionados a ele, principalmente por meio dos objetivos que estejam pretendidos. De acordo com Santos (2011, p. 25):

No plano educacional isso se expressa na fragmentação e dispersão do currículo que deverá ser elaborado a partir dos interesses individuais ou coletivos dos grupos culturais que buscarão no entorno da escola ou nos interesses dos alunos ou da comunidade os temas a serem estudados. Por meio dessa concepção, o currículo se dilata, a função da educação escolar se alarga ao ponto de conceber tudo que a escola faz no seu interior e tudo o que está ao seu redor, como integrante do currículo (SANTOS, 2011, p. 25).

Nessa perspectiva, a constituição de determinada proposta curricular é marcada por influências de diversos fatores, sejam eles educacionais, sociais, culturais, econômicos ou políticos, que vão estar a todo momento permeando a elaboração da conjuntura de elementos que irão compor a sua organização. Diante

desses fatos, Menezes e Araújo (2011, p.2) afirmam que é importante levar em consideração que “em qualquer conceituação de currículo, este sempre está comprometido com algum tipo de poder, pois não existe neutralidade no currículo, ele é o veículo de ideologia, da filosofia e da intencionalidade educacional”. Isso nos evidencia que a própria existência do currículo é delineada pelos ideais da pessoa, ou do grupo das pessoas, que se envolveu na sua construção e, conseqüentemente, não é algo neutro, mas sim um produto cultural.

Além disso, outro aspecto muito importante a ser destacado também, diz respeito à relação entre o que está especificado no currículo e aquilo que acontece, efetivamente, na prática, pois é possível perceber que, muitas vezes, aquilo que está posto formalmente no currículo não acontece na realidade, de modo que a prática pode tomar sentidos totalmente diferentes. Nesse ponto, ao analisar especificamente o cotidiano das salas de aula, isso pode ser claramente observado, devido ao fato de que o conjunto de conteúdos e de conhecimentos a serem trabalhados podem assumir diferentes maneiras. Assim, segundo Santos (2011, p. 227) “o professor deve estar permanentemente aberto à procura de soluções coletivas que podem estar para além dos muros da escola”.

Nesse contexto, é evidente a importância que as práticas pedagógicas dos professores possuem para o bom desenvolvimento dos processos educacionais, visto que elas são determinantes para a efetivação de diversos fatores. Destarte, embora os elementos especificados pelos currículos sejam fundamentais para a organização e a sistematização dos conhecimentos a serem trabalhados, é fundamental que os professores possam direcionar as atividades e os conteúdos de acordo com a realidade e o cotidiano das turmas em que irão trabalhar.

Sabemos que no ambiente escolar, o contexto de cada turma é diferenciado, pois a nossa sociedade é marcada por inúmeras diversidades acerca dos mais diversos sentidos e, conseqüentemente, nos espaços educacionais essa realidade não é diferente. Portanto, os conteúdos a serem trabalhados não devem ser necessariamente iguais para todas as turmas, pois cada uma delas possui demandas distintas. Sendo assim, os professores, devido à convivência com as turmas e ao contato que é estabelecido dia após dia com elas, devem direcionar suas práticas pedagógicas de acordo com o contexto existente. Nessa conjuntura, Lima (2013, p. 610) defende que:

A partir deste contexto, novos desafios são colocados aos profissionais da educação do campo devido à necessidade de repensar as práticas educativas e curriculares desenvolvidas nas escolas para atender aos desafios conjunturais vivenciados pelos camponeses (LIMA, 2013, p. 610).

Dessa forma, é fundamental que o planejamento das aulas seja marcado por aspectos que evidenciem os elementos da realidade dos seus estudantes, haja vista que é preciso que os conhecimentos a serem trabalhados possam acontecer integrados e relacionados a seu contexto, ao invés de estarem dissociados e isolados. Ademais, é evidente que tal planejamento pode ser realizado de determinada forma e ao ser aplicado durante as aulas aconteça totalmente diferente daquilo que era esperado. Sendo assim, é importante que mesmo que o planejamento seja alterado, isso possa acontecer a favor das necessidades e das demandas da turma.

Mediante o supracitado, embora o que esteja exposto no currículo não deva ser seguido à risca, evidentemente os elementos apontados por ele exercem forte influência. Com efeito, ao analisar especificamente o contexto e as essências inerentes à Educação do Campo, é fundamental que os projetos curriculares realmente “repercutam, valorizem e constituam-se a partir dos referenciais políticos e culturais e dos processos formativos mais amplos de que tomam parte os povos do campo em seus contextos específicos (suas lutas, trabalho, tradições culturais, etc.)” (Sá e PESSOA, 2013, p. 4). No entanto, percebe-se que de uma maneira geral as construções curriculares são predominantemente urbanizadoras e pouco direcionadas a aspectos do Campo, devido principalmente a todo um histórico de inferioridades atribuídas às áreas rurais. Diante dessa realidade, Lima (2013, p. 61) nos lembra que isso acontece devido ao fato de que:

Historicamente as escolas do campo foram pensadas a partir do modelo de educação implementado na cidade, desconsiderando as especificidades sociais, culturais, econômicas, políticas e ambientais do mundo rural. Parte desse processo está associada à perspectiva de negação do campo enquanto espaço de produção cultural, econômica e política, influenciado pelo capitalismo que insiste em compreender as comunidades rurais como espaço do atraso, subdesenvolvimento e de improdutividade. Dessa forma, a organização do currículo das escolas do campo se dá de forma vertical e fragmentada, sem a preocupação com o aprofundamento do saber escolar e sem articulação com os saberes sociais produzidos pelos alunos (LIMA, 2013 p. 610).

Nesse sentido, umas das características fundamentais inerentes à Educação do Campo é justamente a busca por um processo educacional que enfatize as especificidades do Campo. A partir disso, convém pensarmos mais uma vez na relevância que os movimentos sociais possuem, visto que eles buscam tornar cada vez mais efetiva essa característica que é tão própria à Educação do Campo. Portanto, é imprescindível que tais particularidades estejam presentes também na elaboração dos projetos curriculares, devido aos impactos e aos significados que ele possui para o desenvolvimento do cotidiano educativo.

Com efeito, mediante a representatividade desses movimentos e dessas organizações, as discussões sobre tal temática vêm se ampliando grandemente nos últimos anos em diversos âmbitos, com base em articulações que proporcionam a existência de uma maior visibilidade a todo esse contexto. Além disso, a atuação de demais militantes das causas do campo, como educadores, trabalhadores e moradores camponeses, também são essenciais frente à difusão dos ideais defendidos pela Educação do Campo e aos progressos alcançados. Sendo assim, ao tecer análises sobre tais aspectos, Lima (2013, p. 608) vem apontando que:

O debate sobre a educação do campo vem crescendo de forma significativa nos últimos anos no Brasil impulsionado pelas lutas dos movimentos sociais do campo e a persistência de muitos educadores comprometidos com a transformação, tanto das políticas de educação desenvolvida no meio rural, quanto com as condições de exclusão social, negação de direitos e invisibilidade em que vive a população do campo. Entre os movimentos sociais e os educadores que atuam ou discutem sobre a educação do campo é consenso quanto à urgência na construção de novos projetos educativos voltados para as especificidades do meio rural. Uma educação que, além de valorizar as diversidades socioculturais, ambientais e organizativas dos camponeses, preparemos jovens para serem protagonistas das políticas de desenvolvimento sustentável construídas de forma coletiva nas áreas rurais. (LIMA, 2013, 608).

Nessa perspectiva, a existência dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo configura-se como algo muito importante, visto que ao analisar grande parte das concepções e orientações curriculares expressas em seus projetos pedagógicos, as culturas e pluralidades camponesas são postas em evidência. No entanto, faz-se necessário que haja uma mudança de concepção educacional para além do que esteja exposto nesses documentos, já que sabemos que muitas vezes eles não englobam todas as especificidades necessárias. Além disso, torna-se um desafio a

relação estabelecida entre o que está escrito e o que acontece efetivamente, pois a relação entre teoria e a prática é extremamente complexa e envolta num constante contexto de influências mútuas.

3. METODOLOGIA: OS CAMINHOS DA PESQUISA

3.1 ABORDAGEM QUALITATIVA

O desenvolvimento de pesquisas científicas, historicamente, tem sido extremamente importante para a sociedade, visto que possibilita os avanços nos conhecimentos, nos saberes e nas descobertas referentes aos mais diversos sentidos da humanidade. Nesse processo, a metodologia utilizada no decorrer de determinada pesquisa é um elemento imprescindível para que haja o alcance de resultados satisfatórios, pois é a partir dela que é possível organizar, definir, sistematizar e direcionar cada passo a ser realizado considerando os objetivos que foram previamente delineados.

Com base nisso, de acordo com o que Nascimento (2013, p. 232) vem postulando, “é preciso esclarecer que o objetivo da metodologia é o desenvolvimento de procedimentos, técnicas, utilização de métodos e sistematização de informações para produção de conhecimento”. A partir dessa assertiva vemos que a metodologia é um aspecto indispensável, pois exerce uma função crucial no andamento de qualquer investigação científica. Por conseguinte, é fundamental que todos os métodos a serem empregados pelo pesquisador sejam definidos com base em critérios rigorosos e bem definidos, pois cada um deles irá contribuir decisivamente para os caminhos percorridos pela pesquisa e, portanto, deve visar sempre a busca por resultados de qualidade.

Posto isso, para o desenvolvimento deste trabalho, diversas etapas metodológicas foram seguidas, visando um aprofundamento cada vez maior na temática trabalhada e, conseqüentemente, o alcance dos objetivos propostos. Sabemos o quanto a realização de pesquisas científicas é importante para o contexto acadêmico, social e profissional, assim, ao tratar-se da formação de professores, isso é também algo fundamental, principalmente pelo fato de contribuir para fortalecer a relação entre ensino, pesquisa e extensão, que são os elementos essenciais das instituições universitárias.

Com base nisso, é pertinente frisar que o presente trabalho se insere no âmbito das pesquisas qualitativas, consistindo num enfoque no qual é fundamental a

percepção de que existem realidades múltiplas e de que haja a interpretação de determinada situação com base em todo o contexto em que ela esteja inserida. Portanto, enfatizamos que a abordagem metodológica utilizada para o desenvolvimento desta pesquisa é a qualitativa.

De acordo com as palavras de Chizzotti (2003, p. 221) o termo qualitativo “implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível”. Isso evidencia a profundidade na qual o termo está envolto e demonstra a grande relevância que possui para o desenvolvimento de determinada pesquisa, pois o fato de levar em conta a partilha com as pessoas, os fatos e os locais, aponta para a partilha de experiências e de saberes que são fundamentais para a compreensão da complexidade dos eventos a serem estudados. É nesse mesmo sentido que Chizzotti (2003, p. 221) ainda destaca que:

A pesquisa qualitativa recobre, hoje, um campo transdisciplinar, envolvendo as ciências humanas e sociais, assumindo tradições ou multiparadigmas de análise, derivadas do positivismo, da fenomenologia, da hermenêutica, do marxismo, da teoria crítica e do construtivismo, e adotando multimétodos de investigação para o estudo de um fenômeno situado no local em que ocorre, e enfim, procurando tanto encontrar o sentido desse fenômeno quanto interpretar os significados que as pessoas dão a eles (CHIZZOTTI, 2003, p. 221).

Mediante o exposto, é possível perceber que o enfoque qualitativo possui características que o interligam a diversas esferas do conhecimento, de modo que seus métodos de investigação e os sentidos a eles atribuídos são bastante complexos. É nesse ponto que evidencia-se a grande importância que o trabalho fundamentado na abordagem qualitativa possui, pois quando todo o contexto de determinado fenômeno é levado em consideração, novos sentidos são percebidos, o que demonstra a amplitude na qual a pesquisa está inserida e as grandes vantagens que possui.

Dessa forma, mais do que uma abordagem, a investigação qualitativa é também um posicionamento metodológico, a partir do qual se organiza e direciona-se toda a configuração inerente a pesquisa a ser realizada. Nessa mesma direção, trata-se de um enfoque que possibilita a compreensão da essência da realidade em que

estamos inseridos, assim, segundo Zanten (2004, p. 31) “o trabalho de investigação qualitativa é entender globalmente as categorias que mobilizam os atores para compreender a realidade e para atuar sobre a realidade”, de modo que a experiência humana e os eventos do cotidiano se tornam cruciais nesse processo, já que o ser humano atua ativamente frente às diversidades do mundo e frente a cada acontecimento com o qual se depara.

Diante disso, a razão da escolha do enfoque qualitativo para este trabalho justifica-se pela busca da compreensão do fenômeno pesquisado e da sua relação com os diversos aspectos interligados a ele, permitindo uma compreensão mais contextualizada e ampla da realidade investigada. Dessa forma, foi possível perceber que a utilização dessa abordagem foi fundamental para o alcance dos resultados obtidos, pois contribuiu significativamente para o aprofundamento na temática em questão, constituindo-se assim, como um método indispensável aos objetivos almejados.

3.2 INSTRUMENTOS UTILIZADOS

No que se refere aos instrumentos utilizados no decorrer de determinada pesquisa, é imprescindível que a metodologia utilizada seja delineada a partir de critérios rigorosos e que possibilitem compreender de forma satisfatória os fenômenos investigados. Por isso é tão importante que, ao desenvolver determinado trabalho, haja uma apropriação profunda acerca dos métodos a serem utilizados, buscando conhecer os diversos aspectos presentes em cada técnica e identificar de que forma eles serão relevantes. Em consonância a isso, Brito Júnior e Feres Júnior (2011, p. 241) assinalam que:

Identificar os pontos fortes de uma técnica de coleta de dados, assim como suas fraquezas, possibilita ao pesquisador, ter plena consciência da quantidade e qualidade das informações que podem ser coletadas com a sua utilização. Isto faz com que a escolha da melhor técnica a ser utilizada torne-se mais lúcida para o pesquisador (BRITO JÚNIOR e FERES JÚNIOR, 2011, p. 241).

Posto isso, a escolha de cada um dos métodos empregados deve ser feita com base em critérios que apontem para os melhores caminhos de busca do conhecimento, possibilitando assim, um estudo preciso e bem aprofundado acerca

fenômenos investigados. Com efeito, cada um dos instrumentos e das abordagens metodológicas utilizadas traz contribuições específicas para o desenvolvimento do trabalho. Nesse contexto, é pertinente destacar que na presente pesquisa os instrumentos utilizados foram: levantamento teórico, análise documental e pesquisa de campo envolvendo observações, entrevistas e questionários. Ambos serão discorridos mais profundamente a seguir.

3.2.1 Levantamento Teórico

Desde o início da pesquisa e durante todo o caminho percorrido foi realizado um levantamento bibliográfico constante e processual acerca da temática abordada, visando possuir uma fundamentação teórica consistente para a elaboração e a construção de cada um dos seus aspectos. Convém ressaltar que tais levantamentos teóricos foram essenciais para o desenvolvimento do trabalho, visto que através deles buscou-se analisar de maneira ampla e global a temática trabalhada, contribuindo assim, para a compreensão dos fenômenos específicos investigados.

Dessa forma, ao abordar sobre o valor que a fundamentação bibliográfica possui para a construção de determinada pesquisa, Almeida (2013, p. 10) assinala e defende a sua importância “como primeiro e decisivo passo para a realização de debates mais profundos entre universidade, escola, comunidade e poderes públicos”. Portanto, isso evidencia a extrema relevância que os levantamentos teóricos possuem, principalmente por corroborar para o progresso das pesquisas científicas em inúmeros âmbitos, além de também atribuir um maior teor de cientificidade ao trabalho.

3.2.2 Análise Documental

A análise documental se constitui como um instrumento de pesquisa desta investigação e esteve presente durante todos os momentos da elaboração do trabalho, através da análise do Projeto Pedagógico do Curso. A análise desse documento foi uma parte essencial da pesquisa, pois possibilitou a compreensão de diversos fatores específicos ao curso de Licenciatura em Educação do Campo, objeto deste estudo. Segundo Souza, Kantorski e Luis (2011, p.223) “a análise documental

consiste em identificar, verificar e apreciar os documentos com uma finalidade específica”. Tal afirmação frisa a profundidade que esse instrumento de coleta de dados possui, uma vez que possibilita ir além dos aspectos superficiais, mas sobretudo, adentrar nos detalhes que ali se encontram implícitos.

Assim sendo, vale mencionar que a análise documental revela uma série de elementos de determinada temática, visto que, em essência, a construção de documentos não é neutra, mas é dotada de intencionalidades e é marcada por diversos fatores sociais, econômicos, políticos, culturais e, conseqüentemente, por ideologias, concepções e valores existentes implicitamente na sua constituição. Esses e outros elementos ficaram bastante evidentes no processo de análise documental do PPC em questão, pois a cada leitura realizada novos detalhes surgiam e possibilitavam correlacioná-los com a prática do curso.

Nessa direção, foram analisados os mais variados aspectos referentes ao PPC, incluindo seus objetivos, estruturas, princípios norteadores, bases legais, organização curricular, normas de funcionamento, dentre outras coisas. Para tanto, foi adotada como critério de análise a relação que cada um desses aspectos estabelece com a formação dos professores, buscando identificar até que ponto está havendo de fato uma formação docente centrada na realidade da Educação do Campo e quais são os desafios existentes que demonstram a necessidade de reformulações em busca de avanços.

Os documentos têm como uma de suas principais características o fato de serem uma fonte de registros que se constitui como um alicerce do trabalho de investigação, de modo que é necessário que o pesquisador possua “uma metodologia específica para definição do conteúdo temático de documentos proporcionando a recuperação da informação neles contida” (LIMA, RIBEIRO e MORAES, 2012, p. 2). Dessa forma, muitos elementos devem ser levados em consideração durante determinada análise, pois a informação contida nessas fontes documentais foi produzida por pessoas em épocas e lugares específicos e, por esse motivo, é dotada de ideologias e concepções referentes a esse contexto. Ademais, de acordo com o que nos aponta Cechinel *et al* (2016, p. 4):

A análise documental inicia-se pela avaliação preliminar de cada documento, realizando o exame e a crítica do mesmo, sob o olhar, dos seguintes elementos: contexto, autores, interesses, confiabilidade, natureza do texto e conceitos-chave. Os elementos de análise podem

variar conforme as necessidades do pesquisador. (ANDRE *et al*, 2016, p. 4).

Isso reafirma mais uma vez a complexidade na qual está envolvida a construção dos documentos e, conseqüentemente, a sua análise, fato esse, que evidencia o quanto esse é um instrumento riquíssimo de coleta de dados. Com efeito, todas as características supracitadas fizeram com que a escolha da análise documental fosse uma das opções primordiais para a construção deste trabalho, tendo em vista que estudar os aspectos elencados pelo PPC seria algo crucial para compreender a realidade pesquisada. É realmente, a análise do PPC de Educação do Campo foi essencial para o alcance dos objetivos alvejados, por contribuir na construção do conhecimento sobre a temática, revelando informações importantíssimas sobre o desenvolvimento do curso e sobre os mais diversos elementos interligados a ele.

3.2.3 Pesquisa de Campo

Da mesma forma, a pesquisa de campo teve fundamental importância para a compreensão do tema estudado, de modo que se constituiu como um indispensável meio de coleta de dados. É possível perceber que a pesquisa de campo permite uma aproximação maior e mais direta com o fenômeno pesquisado, uma vez que possibilita observar na prática os fenômenos que foram previamente estudados no levantamento bibliográfico, estabelecendo assim, diversas relações entre elementos teóricos e empíricos, não de forma isolada, mas de forma associada. Com base nisso, segundo Gonsalves (2001, p.67), a pesquisa de campo:

É o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. A pesquisa de campo é aquela que exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas (GONSALVES, 2001 p. 67).

Essas considerações evidenciam as grandes características da pesquisa de campo, onde o encontro do pesquisador com o ambiente do fenômeno pesquisado é um traço marcante. Posto isso, as informações colhidas por meio de uma ida a campo são extremamente importantes, pois revelam fatos e detalhes que enriquecem

sobremaneira a construção do conhecimento. Por esses motivos, a opção pela sua utilização no presente estudo revelou-se muito eficaz, principalmente por possibilitar a compreensão da temática em questão com base em aspectos práticos, permitindo o contato com as pessoas e com o espaço associados ao cotidiano do curso de Educação do Campo.

Portanto, é pertinente destacar que a pesquisa de campo nessa investigação foi realizada no Centro de Formação de Professores, visando estabelecer um contato maior com os fenômenos investigados e com as pessoas que estão diretamente ligadas a eles, além de buscar também conhecer na prática a forma com que os elementos mencionados pelo PPC são efetivados no cotidiano do curso. Para tanto, foram utilizadas algumas técnicas que contribuíram grandemente para a coleta de dados e para o alcance dos objetivos almejados, são eles: observações, entrevistas e questionários. Convém ressaltar ainda que essas técnicas foram realizadas sob total consentimento e autorização dos participantes.

3.2.4 Observação

A realização de observações constitui-se como um valioso instrumento de busca de informações, por possibilitar o acesso a elementos empíricos das situações e dos fenômenos investigados. Nessa prerrogativa, sua utilização é caracterizada pelo acesso ao conhecimento por meio de vivências práticas nos ambientes estudados, o que conseqüentemente a torna uma possibilidade extremamente rica para o desenvolvimento de pesquisas científicas e para o alcance dos objetivos propostos. Posto isso, segundo as palavras de Markoni e Lakatos (2007, p. 192) a observação é “uma técnica de coleta de dados para conseguir informações e utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se desejam estudar”. Essas colocações expressam as amplas possibilidades trazidas a partir da utilização desse instrumento.

Com base nisso, visando um maior aprofundamento sobre a temática pesquisada, foram realizadas observações nas reuniões do Núcleo Docente Estruturante (NDE) do Curso de Licenciatura em Educação do Campo que aconteceram no dia 04 de Abril de 2017 e 17 de Maio de 2017. De uma maneira geral,

as reuniões do NDE são compostas por uma equipe de professores que atuam no curso, visando tratar sobre diversos aspectos referentes a ele. Dessa forma, nas duas reuniões específicas mencionadas acima, as discussões desenvolvidas foram voltadas para uma análise direcionada ao Projeto Pedagógico do Curso, evidenciando as necessidades de haver uma reformulação do documento, devido à existência de uma série de elementos que nele estão presentes e que devem ser revistos e alterados.

3.2.5 Entrevista

A entrevista representa um importante meio de coleta de dados para a investigação social, assim, segundo Marconi e Lakatos (2007, p.197) a entrevista é “um encontro entre duas pessoas, afim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional”. Isso evidencia características que demonstram que a entrevista é um meio riquíssimo para adquirir informações, principalmente por se tratar de um método no qual há o contato com outras pessoas, permitindo que a partir disso, temas previamente selecionados possam ser dialogados e outros assuntos considerados pertinentes possam surgir. Neste ponto, ao tratar sobre a importância da entrevista, Brito Júnior e Feres Júnior (2011, p. 241) apontam que:

A versatilidade e o valor da aplicação desta técnica tornam-se evidentes por ser aplicada em muitas disciplinas sociais científicas e também na pesquisa social comercial. Psicólogos, sociólogos, pedagogos, assistentes sociais e praticamente todos os outros profissionais que tratam de problemas humanos utilizam desta técnica não só para coletar dados, mas também para diagnósticos e orientação. Pela flexibilidade que a entrevista possui, muitos autores defendem que parte importante do desenvolvimento das ciências sociais, nas últimas décadas, se deve à sua aplicação (BRITO JÚNIOR e FERES JÚNIOR, 2011, p. 241).

Esta constatação evidencia o fato de que a utilização da técnica de entrevistas foi uma das responsáveis pelo grande desenvolvimento das ciências sociais nos últimos anos, sobretudo por possuir versatilidade e por poder ser usada em diversas áreas do conhecimento, constituindo-se assim, como um importante meio de coleta de dados nos mais diferentes âmbitos a serem investigados. Dessa forma, ao utilizar esse instrumento é preciso que as perguntas a serem realizadas sejam construídas

com base em critérios que busquem abordar questões fundamentais da temática em questão, evitando assim, que elementos relevantes fiquem sem ser tratados no decorrer da entrevista.

Nessa direção, percebe-se que essa técnica exige uma relação de interação entre os participantes, de modo que é fundamental saber ouvir e saber ser ouvido para que haja uma maior compreensão das perguntas e das respostas mencionadas. Isso demonstra que durante a entrevista há uma constante influência entre quem pergunta e quem responde, visto que podem haver diferentes interpretações acerca de uma mesma informação, pois diversos fatores influenciam no diálogo, inclusive a entonação utilizada. Com isso, é importante evidenciar também que existem diferentes tipos de entrevista, dentre eles, destacam-se a entrevista estruturada, a não estruturada e a semiestruturada. Ambas possuem maneiras próprias de pesquisa e se distinguem em algumas características específicas.

A entrevista estruturada caracteriza-se pelo fato de que todas as perguntas a serem realizadas devem ser previamente estabelecidas e, no momento do diálogo, não há uma abertura a novas questões, pois o roteiro elaborado deve ser seguido rigidamente. No entanto, sabemos que durante a conversa novos aspectos podem surgir e, conseqüentemente, novas indagações também. Dessa maneira, pelo fato de não haver a possibilidade de novas questões serem constituídas ao longo da entrevista, corre-se o risco de que a temática seja tratada de forma superficial e de que certas nuances fiquem de fora. Contudo, cabe ainda salientar os benefícios trazidos por essa técnica, logo, é exatamente nesse sentido que Brito Júnior e Feres Júnior (2011, p. 240) reiteram que:

Algumas das principais vantagens em se utilizar a entrevista estruturada, estão na sua rapidez e no fato de não exigirem exaustiva preparação dos pesquisadores, o que implica em custos relativamente baixos. Outra vantagem é possibilitar a análise estatística dos dados, já que as respostas obtidas são padronizadas, mas isto ocasiona em contrapartida, na não possibilidade de análise dos dados com uma maior profundidade. (BRITO JÚNIOR e FERES JÚNIOR, 2011, p. 240).

Por outro lado, na entrevista não estruturada, também chamada de entrevista aberta, não é definida previamente nenhuma pergunta, pois todas elas devem ser desenvolvidas a partir do diálogo entre o entrevistador e o entrevistado, de modo que a conversa não é guiada por um roteiro de perguntas. Dessa forma, conforme

conceitua Mattos (2005, p. 823), “a entrevista não estruturada é aquela em que é deixado ao entrevistado decidir-se pela forma de construir a resposta”. Isso evidencia a existência de uma certa espontaneidade nas perguntas e nas respostas mencionadas. Logo, embora seu uso seja importante por possibilitar uma maior liberdade e flexibilidade nos rumos do diálogo, corre-se o risco de que elementos chave sobre o fenômeno em estudo fiquem de fora da entrevista, fato que demonstra a importância de haver um direcionamento nos questionamentos feitos para que aspectos importantes não sejam negligenciados.

Em contrapartida, a entrevista semiestruturada permite uma maior versatilidade na temática trabalhada, pois caracteriza-se como um tipo de entrevista na qual as perguntas principais são estabelecidas previamente, como se fossem uma estrutura organizacional dos elementos a serem tratados, mas que não são a totalidade, de modo que ao longo da conversa novas questões podem ser trazidas. Isso se constitui como uma característica fundamental da entrevista semiestruturada: a possibilidade de desenvolver novas perguntas a partir do diálogo que esteja sendo desenvolvido. Sendo assim, de acordo com Manzini (2004, p. 6):

A partir de um roteiro com perguntas bem elaboradas, a possibilidade de acertar nas intervenções pode aumentar. Um roteiro bem elaborado não significa que o entrevistador deva tornar-se refém das perguntas elaboradas antecipadamente à coleta, principalmente porque uma das características da entrevista semi-estruturada é a possibilidade de fazer outras perguntas na tentativa de compreender a informação que está sendo dada ou mesmo a possibilidade de indagar sobre questões momentâneas à entrevista, que parecem ter relevância para aquilo que está sendo estudado (MANZINI, 2004, p. 6).

Diante do exposto, temos aqui elementos que demonstram as vantagens que a entrevista semiestruturada possui, pois possibilita a construção de um roteiro inicial, no qual são estabelecidas questões fundamentais à temática a ser pesquisada, mas que, para além disso, há a possibilidade de que novos questionamentos sejam desenvolvidos durante o diálogo, permitindo assim, um maior aprofundamento acerca do tema. Frente a isso, vale ressaltar que as entrevistas realizadas ao longo desta pesquisa foram conduzidas de maneira semiestruturada, por possibilitar um diálogo mais contextualizado, completo e aprofundado nas questões dos fenômenos estudados. Posto isso, tais entrevistas foram feitas com professores que fazem parte do contexto do Curso de Educação do Campo e que estiveram presentes no processo

de construção do PPC, possibilitando assim, conhecer diversos aspectos acerca do desenvolvimento do curso.

3.2.6 Questionário

O questionário também foi uma das técnicas utilizadas nesta pesquisa e contribuiu grandemente para o alcance dos objetivos almejados. Dessa forma, é importante destacar que o questionário é um instrumento bastante interessante a ser aplicado, tendo em vista que é muito valioso para adquirir informações da realidade pesquisada, inclusive podendo garantir o anonimato das respostas. É nesse sentido que, segundo Gil (1989, p. 124), o questionário pode ser definido como:

A técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc. (GIL 1989, p. 124).

Essa afirmação evidencia as principais características da utilização do questionário, definindo-o e apontando as diversas informações que podem ser adquiridas a partir do seu uso. Convém lembrar ainda que a construção do questionário deve ser baseada em critérios rigorosos e objetivos bem definidos, evitando perguntas ambíguas, para que assim, seja possível conhecer mais sobre o assunto em questão e obter informações mais concretas e fiéis sobre os pontos de vista dos participantes acerca da situação pesquisada.

Nessa direção, dentre os diversos tipos estruturais de questionários existentes, não podemos deixar de citar o questionário aberto, o fechado e o semiaberto, sendo que cada um deles possui uma forma específica de construção, o que gera, conseqüentemente, diferentes formas de interpretação e de respostas. Essas três modalidades são caracterizadas em virtude da natureza organizacional das suas perguntas, sendo que cada um deles se diferencia em maneiras próprias de questionamentos.

O questionário aberto é aquele no qual as perguntas são elaboradas apenas com questões abertas, de modo que os participantes da pesquisa devem respondê-las subjetivamente por meio de respostas textuais. Sendo assim, conforme expressa Chagas (2010, p. 6) “os respondentes ficam livres para responderem com suas

próprias palavras, sem se limitarem a escolha entre um rol de alternativas”. Com isso, uma de suas características mais marcantes é a capacidade de explorar todas as possibilidades de respostas cabíveis referentes a determinado item, haja vista que o participante pode tecer suas respostas livremente de acordo com os seus conhecimentos e pontos de vista sobre o tema.

Em contrapartida, no questionário fechado as questões são estruturadas de modo que são apresentados aos participantes algumas uma série de alternativas preestabelecidas para cada pergunta e eles devem responder selecionando a opção que considera como a mais viável. Posto isso, segundo Chagas (2010, p. 7) trata-se de um modelo de múltipla escolha, na qual “os respondentes optarão por uma das alternativas, ou por determinado número permitido de opções”, constituindo-se assim, como um conjunto de perguntas e respostas objetivas, que contam com diferentes vieses de posição.

E por fim, o questionário semiaberto é construído com perguntas mistas, composto por algumas questões abertas, onde o participante pode responder subjetivamente, e por algumas questões fechadas, onde as repostas devem ser diretas e objetivas. Dessa maneira, sua estrutura engloba as diferentes modalidades citadas, o que possibilita ao pesquisador elaborar o roteiro de questões com base na utilização dessas ambas formas, contribuindo assim, para haver um aprofundamento na temática a partir de variadas perspectivas.

Em síntese, vale ressaltar que no questionário utilizado no presente estudo, o roteiro de questões foi construído de maneira semiaberta e diversificada, envolvendo assim, perguntas objetivas e subjetivas, o que contribuiu para que houvesse um direcionamento nas questões da pesquisa e para que os participantes pudessem ter a possibilidade de discorrer sobre a temática, correlacionando-a com aquilo que julgasse coerente. Tais fatos evidenciam que o questionário possuiu um valor imensurável, por possibilitar a coleta de informações sobre inúmeros aspectos da realidade estudada.

3.3 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO EMPÍRICO

Para a realização da presente pesquisa, o campo empírico escolhido foi o Centro de Formação de Professores da UFRB, localizado na Avenida Nestor de Melo

Pita, Nº 535 - Centro, na cidade de Amargosa – Bahia. A Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, instituição da qual o CFP é parte integrante, foi criada pela Lei 11.151 de 29 de Julho de 2005 através da ampliação de atividades de ensino, pesquisa e extensão da Escola de Agronomia da Universidade Federal da Bahia (UFBA), localizada na capital baiana. Tais fatos culminaram no desmembramento da UFBA e na criação da UFRB. Atualmente a instituição encontra-se localizada em seis cidades da Bahia (Cruz das Almas, Cachoeira, Feira de Santana, Santo Antônio de Jesus, Santo Amaro e Amargosa).

O *campus* do CFP (Ver figura 1) foi criado em 2006, apenas um ano após a criação da UFRB, e atualmente conta com a oferta de oito cursos de graduação (Pedagogia, Letras, Química, Física, Filosofia, Educação Física, Matemática e Educação do Campo). Dentre esses cursos, sete deles possui como forma de ingresso o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e apenas um deles possui como forma de ingresso um vestibular específico, sendo que este é o curso de licenciatura em Educação do Campo e isso assegura o perfil dos estudantes ingressos, de modo que seja pessoas que já tem alguma ligação com o campo. Além disso, a instituição oferta também um curso de Mestrado Profissional em Educação do Campo, com possibilidade de ingresso anual.

Figura 1: Fachada do Centro de Formação de Professores



Fonte: <https://ufrb.edu.br/cfp/>

Convém frisar que a estrutura do CFP possui seis ambientes físicos diferenciados: o prédio administrativo, o prédio de aulas, a residência universitária, a biblioteca, o Centro Cultural de Amargosa (Casa do DUCA) e a residência específica para os alunos do curso de Educação do Campo. Além desses, está atualmente em construção o espaço poliesportivo de Educação Física. Cada um desses espaços será apresentado mais detalhadamente a seguir. Contudo, destacamos a princípio que todos os espaços administrativos são dotados de computadores conectados à internet e também de telefones localizados nas salas centrais. Além disso, os computadores também estão presentes na biblioteca, na sala dos professores, no laboratório de informática e nos gabinetes dos professores. Já no que se refere ao setor de transportes, o CFP dispõe de 7 veículos, sendo 4 carros de passeio, 2 micro-ônibus e 1 ônibus.

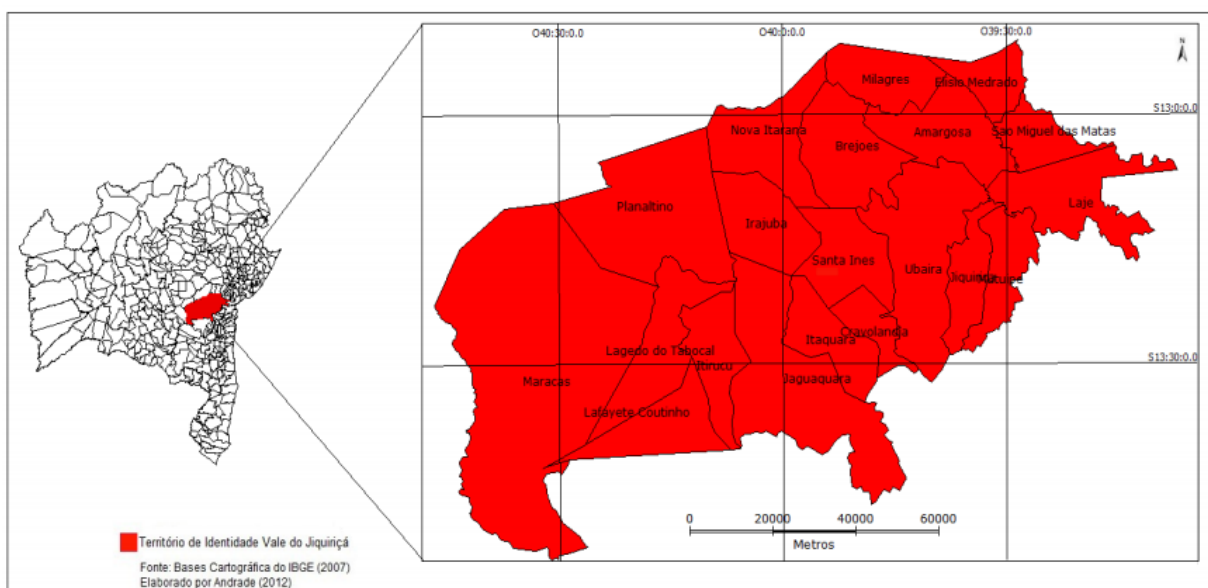
No prédio administrativo, a coordenação de cada um dos cursos existentes na instituição possui uma sala específica e cada um dos docentes possui um gabinete de trabalho para ser utilizado conjuntamente com um colega, tais gabinetes são equipados com dois computadores, duas mesas e um armário. No prédio de aulas é onde acontecem as aulas de todos os cursos, para isso, o espaço é composto pelas salas de aula, pelos laboratórios de Química, Física, informática e Pedagógica (brinquedoteca), por uma copa, uma cantina, seis banheiros coletivos, uma sala dos professores, uma sala do Núcleo de Apoio Acadêmico (NUAPAC), dois mini-auditórios e um depósito.

A residência universitária é uma estrutura disponibilizada aos estudantes, por meio de um edital convocatório para processo seletivo que envolve análise documental, entrevista e visita domiciliar. A residência conta com 11 apartamentos, sendo que 2 deles comporta 3 pessoas e 9 deles comporta 4, totalizando assim, 42 discentes. A biblioteca do CFP faz parte do sistema de bibliotecas geral da UFRB e possui um acervo de aproximadamente 15 mil livros exemplares. O espaço conta com a sala de acervos, a área de estudos, o setor de atendimentos, um depósito e o setor de administração. Já o Centro Cultural, a Casa do DUCA (Diversidade, Universidade, Cultura e Artes), localiza-se no centro da cidade de Amargosa e funciona como um espaço no qual são realizados inúmeros projetos de extensão, como oficinas, saraus, exposições artísticas e eventos culturais.

Além disso, há uma residência universitária específica para os estudantes do curso de Licenciatura em Educação do Campo do CFP, localizada também na cidade de Amargosa. A residência é dividida em apartamentos nos quais os estudantes se dividem por afinidade e se organizam para a realização das tarefas diárias. São cerca de 17 apartamentos, com uma média de dois quartos em cada um deles, sendo que cada um possui sua organização independente. De um modo geral, residem aproximadamente um total de 100 estudantes no local. Vale ressaltar que todos os alunos do curso têm direito a morar na residência, porém, nem todos eles optam por isso, haja vista que alguns possuem família ou amigos na cidade e, conseqüentemente, passam a residir com eles.

Vale destacar que a cidade de Amargosa, na qual está localizado o CFP, encontra-se situada no interior da Bahia e no Território de Identidade do Vale do Jiquiriçá (Ver figura 2). Por sua vez, o Vale do Jiquiriçá localiza-se na região Centro-Sul da Bahia e é composto por um total de vinte municípios: Amargosa, Brejões, Santa Inês, Itarana, Laje, Maracás, Cravolândia, Mutuípe, Elísio Medrado, Irajuba, Itaquara, Nova Planaltino, Jiquiriçá, Itiruçu, Lafaiete Coutinho, Jaguaquara, Lajedo do Tabocal, Milagres, São Miguel das Matas e Ubaíra. Tal região é definida a partir de aspectos específicos da realidade local, como economia, cultura, população, espaço físico e geográfico.

Figura 2: Mapa de Localização do Território do Vale do Jiquiriçá na Bahia



Fonte: <http://www.seer.ufu.br/index.php/hygeia/article/viewFile/22437/14806>

Nesse sentido, é importante destacar que a chegada do CFP a cidade também trouxe uma série de repercussões sociais, pois o fato de haver uma sede da UFRB na região atrai muitas pessoas, tanto na condição de estudantes, quanto na condição de professores e demais profissionais. Com efeito, passa a haver uma maior movimentação no comércio e no turismo, além de que passa a ser estabelecida uma parceria entre a universidade e as escolas da rede básica de ensino, onde frequentemente acontecem estágios e são realizadas diversas atividades educacionais. Dessa forma, ao observar especificamente a existência do curso de Licenciatura em Educação do Campo, percebe-se que trata-se de algo muito interessante na medida em que chama atenção também para os âmbitos camponeses.

Diante do exposto, convém ressaltar que para a realização deste trabalho, inicialmente foi realizada uma primeira visita ao Centro de Formação de Professores, nosso campo empírico de pesquisa, para que fossem levantados alguns dados preliminares e para que se estabelecesse um contato mais informal com os participantes da pesquisa. Nessa oportunidade, foram agendados os dias em que tais atividades iriam acontecer de acordo com as disponibilidades de horários e de datas que eles possuíam.

3.4 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Para a escolha dos participantes da pesquisa, buscou-se definir pessoas que convivem diretamente com a forma com que o curso se desenvolve na prática e pessoas que estiveram diretamente envolvidas com o processo de elaboração do PPC, para que assim, pudessem tecer comentários e considerações que apontassem caminhos para as respostas objetivadas pelo presente trabalho. Em face disso, tanto no que se refere às informações postas no PPC, quanto no que se refere ao desenvolvimento efetivo do curso, cada uma das informações trazidas constitui alicerces imprescindíveis para a compreensão dos aspectos referentes à temática em estudo.

Nesse viés, foram delineadas duas categorias de participantes, sendo que cada uma delas foi moldada com características específicas, o que possibilitou reunir

opiniões variadas a partir de diferentes pontos de vista. Sendo assim, as categorias escolhidas foram: professores que lecionam no curso e que fizeram parte da comissão de construção do PPC; e estudantes que estão cursando o semestre mais avançado, ou seja, aqueles que já possuem um maior tempo de convivência com o processo formativo da licenciatura. Ambas categorias serão detalhadas mais profundamente a seguir.

A escolha da categoria dos professores se deu pelo fato de que os docentes são profissionais que estão diretamente ligados ao cotidiano do curso e que possuem uma visão ampla acerca de como ele vem se desenvolvendo de uma maneira geral em seus mais diversos aspectos. Nessa direção, é importante destacar que uma das especificidades dos professores participantes é que todos eles também foram membros da equipe elaboradora do PPC, pois assim puderam trazer considerações sobre a construção do documento, correlacionando-a com aspectos da realidade prática do curso.

Mediante a isso, foi realizada uma pesquisa na forma de entrevistas semiestruturadas com todos os professores que se adequam a esse perfil (um total de dois professores), possibilitando a construção de um diálogo no qual fossem tratados elementos importantes acerca do tema trabalhado. Com efeito, foi possível perceber o quanto foram indispensáveis os relatos fornecidos por esses professores, visto que eles proporcionaram um conhecimento mais profundo sobre detalhes de diversos elementos que estão postos no PPC e sobre detalhes do desenvolvimento do curso.

Em suma, vale ressaltar que as perguntas realizadas nas entrevistas com os professores tinham como enfoque principais a compreensão acerca da construção do PPC e a sua relação com o andamento prático do curso. Para tanto, os questionamentos empregados visam tratar sobre como se deu o início da proposta de elaboração do PPC, sobre o aspecto formativo do curso por área de conhecimento e pelo sistema de alternância, sobre os objetivos do curso e a forma com que eles se efetivam ou não na prática, sobre o conjunto dos componentes curriculares ofertados, sobre a possível existência da interdisciplinaridade e sobre como todas essas reflexões se relacionam com o processo de construção e consolidação do profissional egresso.

Além disso, a escolha da categoria dos estudantes se deu pelo fato de que se tratam de sujeitos que também estão diretamente ligados ao cotidiano do curso e que estão inseridos nos mais diferentes aspectos do seu desenvolvimento, uma vez que possuem vivências empíricas, a partir das quais são construídos pontos de vista acerca dos seus mais diferentes âmbitos. Nessa conjuntura, é importante mencionar que os estudantes que participaram da pesquisa foram selecionados tendo em vista um fator específico: todos estão cursando o semestre mais avançado do curso, isto é, possuem um maior período de presença nesse contexto e, conseqüentemente, têm maiores experiências sobre a temática em análise, de modo que contribuíram significativamente para que diversas particularidades fossem levadas em consideração.

Dessa forma, a pesquisa foi realizada na forma de questionários que foram aplicados com as duas turmas do sétimo semestre do curso. A opção pelo uso dos questionários com os estudantes foi devido ao fato de tratar-se de um rico instrumento de coleta de dados, além do número de participantes, visto que a sua utilização permite alcançar uma maior quantidade de pessoas. Com base nisso, percebe-se que os resultados obtidos por meio da sua aplicação também se constituíram como elementos indispensáveis para o desenvolvimento da pesquisa, por possibilitar importantes aprendizados e a compreensão de diversos fatores relacionados ao curso e ao seu PPC, através de diferentes pontos de vista. Vale ressaltar que do total de estudantes das duas turmas onde foram aplicados os questionários, foi recebido um retorno de 14 deles.

Em síntese, é importante frisar que os questionários tinham como foco principal a compreensão de diversos traços práticos do desenvolvimento do curso, incluindo variadas reflexões sobre a formação efetiva dos graduandos em seu cotidiano. Para tanto, os questionamentos utilizados tratavam principalmente sobre as implicações da organização do curso na formação docente no que se refere à área de conhecimento, ao regime de alternância, ao conjunto de disciplinas estabelecidas, à relação entre cada uma delas e principalmente como cada um desses aspectos influenciam na sua constituição enquanto professores do campo, repercutindo assim na consolidação do seu perfil de educador.

Além disso, ainda no que se refere aos participantes da pesquisa, convém ressaltar os membros que estiveram presentes nas duas reuniões do NDE, cujos

dados também são utilizados durante essa investigação. Na ocasião dessas reuniões estavam presentes alguns docentes do curso, de modo que suas falas trataram de elementos essenciais do curso. Deste modo, suas colocações estão presentes em diversos trechos das discussões que se seguem no decorrer das análises dos dados desta pesquisa.

3.5 ANÁLISE DE DADOS

Diante do que foi mencionado, percebe-se que os instrumentos utilizados e as abordagens adotadas durante o desenvolvimento deste trabalho foram bastante eficazes para trazer uma visão ampla e bem fundamentada acerca da temática trabalhada. Sendo assim, após a coleta dos dados e durante todo o processo da pesquisa, foram sendo realizadas análises e interpretações das informações obtidas, que colaboraram para a compreensão do objeto em estudo. Nessa conjuntura, é possível afirmar que os caminhos metodológicos trilhados no decorrer deste trabalho caracterizam-se como um aspecto fundamental para o processo da pesquisa e para os resultados obtidos.

Portanto, tendo em vista a importância de uma análise de dados bem fundamentada e aprofundada, faz-se necessário que os estudos realizados aconteçam com base em critérios específicos, que contribuam para uma real compreensão de cada um dos elementos envolvidos. Neste ponto, cabe ressaltar que o presente estudo encontra-se pautado na análise de conteúdos, por considerá-la como um método fundamental para o entendimento da essência dos aspectos investigados, principalmente ao considerarmos o contexto das pesquisas qualitativas. Segundo Mozzato e Grzybovski (2011, p. 732) “a importância da análise de conteúdo para os estudos organizacionais é cada vez maior e tem evoluído em virtude da preocupação com o rigor científico e a profundidade das pesquisas”, de modo que demonstra que essa análise possibilita compreender profundamente os elementos pesquisados e, conseqüentemente, demonstra também ser imprescindível nessa investigação.

Em face disso, a construção de discussões mais profundas sobre a temática aqui em estudo e sobre os mais diversos elementos associados a ela, configura-se como um traço marcante do trabalho, visto que o estudo de cada um dos fenômenos

interligados a essa conjuntura deu-se por considerar a importância que eles possuem e os impactos por eles trazidos para todo o desenvolvimento do curso analisado. Nessa direção, a realização de análises críticas mais profundas sobre cada um desses aspectos é devida à extrema relevância que possuem para uma compreensão mais abrangente acerca das dimensões teóricas e das perspectivas práticas que o curso abarca, permitindo assim, um olhar mais fundamentado em vista dos objetivos almejados.

Ademais, no que se refere especificamente à aplicação das entrevistas semiestruturadas, convém mencionar que o dispositivo de registros utilizado foi a gravação direta com posterior transcrição, sendo este, um importante instrumento de registros, visto que a gravação se mostra muito eficaz por permitir uma maior fidelidade ao que foi dito, além de que a anotação enriquece e otimiza as análises das especificidades do que foi dialogado. Para a utilização dessas formas de registro, tivemos a autorização de todos os entrevistados. Quanto aos questionários, a análise foi feita tendo como base diretamente as respostas concedidas por escrito pelos participantes.

Vale ressaltar que, tanto o roteiro de perguntas da entrevista, quanto o roteiro de perguntas do questionário, foram estruturados a partir de quatro eixos que buscassem englobar todos os principais pontos que deveriam estar presentes para possibilitar uma discussão profunda acerca do curso. Sendo assim, os quatro eixos foram: a formação por área de conhecimento, os componentes curriculares da licenciatura, a organização pelo sistema de alternância e a consolidação do perfil do egresso. Cada um desses eixos é a questão que norteia as discussões que serão tecidas no capítulo a seguir e o roteiro das perguntas está disponível nos apêndices desta monografia.

Em síntese, outro elemento também importante a ressaltar refere-se à identificação dos participantes da pesquisa. Sendo assim, durante a análise dos dados obtidos, tanto com os professores, quanto com os estudantes, não serão utilizados seus verdadeiros nomes, ao invés disso, serão adotados nomes fictícios, visando preservar suas identidades. Portanto, optou-se por utilizar nomeações baseadas nas letras do alfabeto. Nesse sentido, convém lembrar que as falas de todos os estudantes foram concedidas por meio dos questionários, entretanto, as falas dos professores variam, visto que os Professores A e B foram entrevistados, mas as falas dos demais

professores são provenientes das reuniões do NDE. Portanto, esses detalhes serão evidenciados em todos os momentos em que suas colocações aparecem durante os escritos deste trabalho.

4. O PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DO CFP/UFRB

4.1 APRESENTAÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO E PREMISSAS BÁSICAS DE SUA EFETIVAÇÃO

O Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Área do Conhecimento em Ciências Agrárias da UFRB, ofertado no Centro de Formação de Professores no *campus* de Amargosa-BA, foi reconhecido pela portaria Nº 72 de 21 de dezembro de 2012 e a sua primeira turma ingressou no semestre acadêmico de 2013.1. O curso foi delineado a partir do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Documento Orientador de 2006), da Política Nacional de Educação na Reforma Agrária (Decreto nº 7352 de 04 de novembro de 2010), da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394 de 1996) e das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo (Resolução CNE/CEB) de abril de 2002.

O projeto do curso “foi construído com a colaboração de inúmeros docentes, discentes e sujeitos sócio-políticos pesquisadores e lutadores da Educação do Campo, oriundos de diversas instituições públicas e organizações sociais” (PPC, 2013, p. 3). Sendo assim, dentre as instituições e organizações envolvidas destacam-se a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFBA), o *campus* Santa Inês do Instituto Federal Baiano, o *campus* Santo Amaro do Instituto Federal da Bahia, o Centro de Desenvolvimento Sustentável e Agroecologia Sapucaia (Centro Sapucaia), o Fórum Estadual de Educação do Campo (FEEC), a Pastoral da Juventude Rural (PJR), o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA) e o Território de Identidade Vale do Jiquiriçá.

O Projeto Pedagógico do Curso apresenta uma visão global acerca de vários aspectos inerentes a ele, elencando dados de identificação, justificativa, formas de ingresso, princípios norteadores, regulamentos, normas, objetivos, propostas, componentes curriculares, distribuição da carga horária e tudo mais que está relacionado a esse processo. Vale destacar que o curso é oferecido na modalidade presencial, acontece em regime de alternância e são ofertadas 60 vagas por

semestre, totalizando assim, 120 vagas por ano. Ademais, o documento ressalta ainda que o curso deve se desenvolver de forma articulada com o Núcleo de Pós-Graduação em Educação do Campo do CFP, visto que a instituição também possui um Mestrado Profissional em Educação do Campo.

De um modo geral, podemos ver que o PPC possui uma estrutura que engloba traços que são essenciais para a formação docente. Entretanto, é possível perceber também a existência de fragilidades como: problemas conceituais, carga horária insuficiente com relação à legislação, falta de conexões entre os componentes curriculares, falta de componentes curriculares referentes à Psicologia, Didática, Teorias de Aprendizagem, Gestão, Sociologia e Filosofia, incoerências na matriz curricular, construção textual desestruturada e repetitiva, eixos formativos que não dialogam, contradições nas informações apresentadas, necessidade de aproximação com os movimentos sociais, dentre outros que serão tratados mais profundamente no decorrer desse estudo.

Vale ressaltar que a partir da análise dos questionários respondidos pelos alunos do curso constatou-se que do total de 14 alunos que responderam às perguntas, apenas quatro afirmam não conhecer o PPC, enquanto que os demais confirmam conhecê-lo. Esse é um dado interessante, pois o conhecimento desse documento pelos discentes é de extrema importância, visto que a partir da sua apropriação é possível construir discussões e reflexões que contribuam para garantir a sua efetivação, bem como para a busca de avanços nos seus mais variados sentidos. Portanto, é preciso que os estudantes de uma maneira geral conheçam e se apropriem dessa leitura, possibilitando, inclusive, a luta por seus direitos.

Ainda nessa perspectiva, ao analisar as respostas desses estudantes sobre o PPC, as considerações variam bastante. Por um lado, alguns demonstram contentamento com os elementos presentes no documento e evidenciam os pontos positivos que ele possui para o processo de formação para o campo, o que podemos observar nas colocações trazidas pelo Estudante A, quando nos ressalta que o PPC “tem sido bastante importante para a construção de uma formação docente de forma contextualizada para a realidade do campo, principalmente para as escolas do interior, as quais têm sido vítimas de fechamento ou desvalorização pelo poder público” (2017, questionário).

De fato, o fechamento das escolas do campo e a desvalorização com que as áreas camponesas têm sido tratadas é extremamente preocupante, assim, a existência do Projeto Pedagógico de um curso que forma professores para atuação nessas localidades é muito importante na busca por construir uma formação contextualizada com essa realidade. Segundo Arroyo (2007, p. 163) “a compreensão da especificidade desses vínculos entre território, terra, lugar, escola é um dos componentes da especificidade da formação de educadoras e educadores do campo”. Por isso é tão importante haver uma ligação direta com essa realidade e com esse contexto.

Destarte, essa importância não pode ser negligenciada, pois não podemos perder de vista que se trata de uma conquista fundamental para a história das lutas camponesas. Porém, é necessário refletir até que ponto o curso leva em consideração, de fato, o contexto do campo, da mesma forma com que também é preciso enfatizar as dificuldades existentes em seu cotidiano, o que fica expresso nas respostas de outros estudantes, que demonstram a necessidade de alterações para o percurso formativo. Assim sendo, o Estudante D aponta o fato de que:

O nosso curso é uma proposta em construção e ao longo do percurso nota-se algumas questões que precisam ser melhoradas. Por conta disso, vários debates vêm sendo feitos com todos os atores envolvidos na licenciatura, para que seja feita a reformulação do PCC no sentido de contemplar todas as especificidades que o curso exige (ESTUDANTE D, 2017, questionário).

Nesse sentido, percebe-se que o curso enquanto uma proposta em construção está constantemente permeado por aspectos que precisam ser revistos, visando a busca por melhorias. Sob esse prisma, conforme podemos ver nas colocações desse aluno, atualmente o PPC têm sido alvo de discussões que visam tratar sobre suas especificidades e necessidades de mudanças, principalmente durante as reuniões do NDE, mencionadas anteriormente. Portanto, a realização dessas discussões com enfoque na reformulação do documento é algo crucial, pois a partir desses debates e dessas reflexões é possível construir e desenvolver caminhos que tragam avanços para o curso. Essas reuniões são permeadas de debates, abordagens diversas e compreensões diferenciadas por cada um dos membros que delas fazem parte, fato esse, que enriquece as discussões e apresenta as variadas vertentes que merecem atenção no documento.

Nesse processo, algo que necessita de alterações é o fato de que a construção textual do PPC é repleta de problemas de escrita e de repetições, o que acaba trazendo inúmeras dificuldades de organização estrutural. Essas repetições, tanto em palavras quanto em ideias, estão presentes em todo o documento, bem como alguns erros de escrita da língua portuguesa. Numa reestruturação do PPC esses elementos devem ser revistos, buscando uma escrita mais bem estruturada e evitando erros ortográficos. Ao observar esses pontos, o Professor C (2017, NDE) destaca que:

O documento como um todo merece uma atenção especial na escrita do texto, a gente vai ter que fazer uma boa revisão nesse texto. Esse documento é uma coisa extremamente repetitiva, ele apresenta algumas situações na apresentação e depois volta destrinchando as mesmas coisas, então eu penso que ele traz um problema de estrutura de texto, ele tem um problema textual (PROFESSOR C, 2017, NDE).

A existência desses problemas é algo que deve ser revista por meio da reconstrução do texto, visando solucionar tais repetições e erros ortográficos, agregando assim, mais coesão e coerência à escrita. Convém frisar ainda que para além desses aspectos, há outros pontos que merecem atenção. Diante disso, no que tange aos princípios norteadores do curso, o PPC se baseia principalmente no Decreto N° 7352 de 04 de Novembro de 2010, que Dispõe sobre a política de educação do campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Para isso, o PPC usa como alicerces conceituais principais a concepção de Campo, Educação e Política Pública e apoia-se fundamentalmente no artigo 2 do Decreto mencionado:

Art. 2º São princípios da educação do campo:

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 formação 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; e V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo.

(BRASIL, Decreto N° 7352 de 2010).

No entanto, além desse documento são citados outros marcos da legislação oficial que oferecem respaldo à estruturação do curso. Assim, dentre essas bases legais, estão: o Estatuto da UFRB (Lei n° 11.151 de 29 de Julho de 2005); o Regimento Geral da UFRB; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n° 9.394 de 20 de dezembro de 1996); os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997; a Resolução n° 4 de 13 de Julho de 2010, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica; a Lei n°11 de 11.788 de 25 de Setembro de 2008, que versa sobre o estágio; a Resolução CNE/CP n°1 de 18 de fevereiro de 2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica; a Resolução CNE/CP n°2 de 19 de Fevereiro de 2002, que trata sobre a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura; a Resolução CONAC 07/2009, que situa acerca das Atividades Científico Culturais; a Resolução CONAC 16/2008, que regulamenta sobre o Trabalho de Conclusão de Curso; a Resolução CNE/CEB n°1 de 3 de Abril de 2002 das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo; a Resolução n° 2 de 28 de Abril de 2008 das Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo; o Decreto n° 7.352 de 4 de Novembro de 2010, que dispõe sobre a Política de Educação do Campo e sobre o PRONERA; e o Documento Orientador Minuta Original de 2006, das Licenciaturas em Educação do Campo.

Esses marcos legais fornecem subsídios para a construção e o desenvolvimento do curso a partir da legislação oficial e apontam uma série de normas e de princípios que devem pautar a sua elaboração, orientando os mais variados elementos associados a sua conjuntura. Em virtude disso, todos os objetivos, regulamentos, propostas e demais aspectos instituídos pelo curso são respaldados com base nessas disposições. Com efeito, é pertinente nos atentarmos para todas as esferas organizacionais envolvidas, visando perceber as particularidades camponesas que são levadas em conta.

Nesse sentido, é importante ressaltar que as bases legais que orientam o PPC encontram-se em situação que necessita de atualizações, pois no decorrer desse tempo em que o curso está em desenvolvimento, já houve mudanças na legislação referente à educação e, mais especificamente, aos cursos de licenciatura. Dessa forma, um aspecto do qual não podemos deixar de mencionar refere-se à carga horária que deve pautar o curso. Na época da construção do PPC estava em vigor a Resolução CNE/CP nº2, de 19 de Fevereiro de 2002, que instituía a carga horária e a duração dos cursos de formação de professores em Nível Superior para a Educação Básica, assim como está posto em seu Art. 1º:

Art. 1º A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garantida, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;

II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;

III - 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;

IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

(BRASIL, 2002, Art. 1).

Portanto, a carga horária mínima que os cursos deveriam seguir é o que aponta essa resolução, resumindo-se em 2800 horas subdivididas nessas especificidades. Essa é a legislação referente à carga horária que o PPC aqui analisado segue e, embora o mínimo seja 2800, o documento apresenta uma organização curricular que chega às 3073 horas de atividades. Entretanto, em 2015 uma nova resolução entrou em vigor, a Resolução CNE/CP nº 2, de 1 de Julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em Nível Superior e também para a formação continuada, incluindo portanto os cursos de licenciatura, os cursos de formação pedagógica para graduados e os cursos de segunda licenciatura. Dentre suas disposições, estão a carga horária mínima que deve nortear os cursos, assim como está posto no parágrafo 1 do Art. 13º:

§ 1º Os cursos de que trata o caput terão, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos, compreendendo:

- I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo;
 - II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição;
 - III - pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição;
 - IV - 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12 desta Resolução, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição.
- (BRASIL, 2015, Art. 13).

Portanto, a atual carga horária mínima que os cursos de licenciatura devem seguir constitui-se em 3200 horas. Isso evidencia que o PPC analisado ainda não possui a carga horária mínima exigida pela lei e deve se adequar a ela, já que na resolução há um período para que os cursos possam se adequar, assim como está explicitado em seu Art. 22, que afirma que “os cursos de formação de professores que se encontram em funcionamento deverão se adaptar a esta Resolução no prazo de 2 (dois) anos, a contar da data de sua publicação” (BRASIL, 2015, Art. 22). Essa necessidade de adequação do curso é motivo de preocupação dos docentes nas reuniões do NDE. Diante disso, o período para essa transição está próximo de chegar ao limite e isso é algo que deve ser levado em consideração na reestruturação do curso, pois sem essa adequação, a atuação dos futuros profissionais formados não estará em conformidade com a legislação.

Nesse mesmo viés, um elemento de suma importância a ser discutido refere-se ao elenco dos componentes curriculares e da carga horária total que o PPC define. No item que trata dos dados de identificação do curso, há um quadro-resumo (Ver Figura 3) que mostra a distribuição da carga horária por disciplinas e o total final de cada uma delas.

Figura 3: Quadro-Resumo Apresentado pelo PPC

Distribuição de Carga Horária:				
	Horas Total	Tempo Universidade (TU)	Tempo Comunidade (TC)	Total de Créditos
Práticas reflexivas	442	353	89	26
Estágio	408	204	204	24
Optativas (Unidades Temáticas)	153	123	30	09
Componentes curriculares teóricos	1.870	1.473	377	110
Total parcial	2.873	2.153	700	169
ACC	200	-	-	-
CARGA HORÁRIO TOTAL DO CURSO	3.073	-	-	169

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo UFRB/CFP

Nesse quadro, afirma-se que a carga horária total do curso é de 3073 horas, sendo 2873 destinadas aos componentes e 200 do ACC, no entanto, no decorrer do documento são apresentados cada um desses componentes, incluindo seus dados ementares e sua carga horária de maneira contraditória.

Neste ponto, o que chama atenção é o fato de que, ao somar a carga horária de cada um deles, não chegamos ao resultado das 3073 horas ditas anteriormente, ao invés disso, são apenas 2788, que somadas às 200 de ACC, resultam em 2988. Essa falta de concordância entre aquilo é dito no quadro-resumo do PPC e aquilo que podemos observar no avançar da sua leitura é algo bastante grave e que deve ser necessariamente revisto no seu processo de reestruturação.

Mais a frente, o documento possui um item que trata sobre os recursos humanos e sobre a infraestrutura da UFRB, no qual estão presentes alguns dados sobre a universidade e sobre o curso. Porém, essas informações são condizentes com a época em que o curso foi criado e, conseqüentemente, hoje estão desatualizadas. Dessa forma, no que se refere aos recursos humanos, o PPC apresenta a quantidade de docentes, discentes e técnicos que atuavam na instituição naquele período, o que já evidencia que atualmente isso encontra-se bem diferente. Já no que se refere à infraestrutura, apresenta as descrições do espaço físico da UFRB e dos recursos mobiliários e tecnológicos dos quais a universidade dispunha também em conformidade com aquela época. Portanto, tais informações não condizem mais com a realidade atual e demandam de ajustes.

De uma maneira geral, ao abordar aspectos referentes à que se destina o curso, bem como às suas propostas e justificativas com relação à formação dos professores, o PPC busca tecer discussões sobre a construção de uma proposta educacional articulada ao contexto histórico, econômico, político e social vivenciado pelo Brasil no tocante à Educação do Campo. Nesse sentido, o documento evidencia que:

Esta proposta tem por objetivo contribuir na construção de uma escola coerente com um projeto histórico pautado numa matriz formativa sustentadora de iniciativas de transformação da sociedade e da escola, considerando a *formação integral do ser humano que inclui a cognição, o desenvolvimento corporal, artístico, a dimensão político e organizativa, bem como a formação de valores* na perspectiva de educar a classe trabalhadora para a construção da sociedade dos trabalhadores, diferente da sociedade de classes atual, que é patrimonialista, patriarcal, heterossexista, racista, elitista e com isso, seletiva e excludente. Entendemos que a formação pedagógica do professor deve vir acompanhada de conteúdos sócio-formativos capazes de ajudar a construir uma nova base societária e produtiva (PPC, 2013, p. 3).

Esse é um dos princípios básicos da Educação do Campo, o desenvolvimento de um contexto formativo que busque uma transformação social pautada pela superação das características segregatórias e discriminatórias que permeiam a sociedade atual. Por isso, a formação e a atuação do professor nesse processo educacional são fundamentais, visto que podem impactar tanto de forma positiva, quanto de forma negativa. Sendo assim, é importante que os cursos de formação docente possam “contribuir com a formação de intelectuais orgânicos da classe trabalhadora, comprometidos com as lutas e com as transformações das condições de vida no campo” (MOLINA, 2015, p. 156).

No que se refere aos objetivos estabelecidos pelo curso, o PPC destaca inicialmente que é formar educadoras e educadores para atuar nas escolas do campo “no âmbito das séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio da Educação Básica, junto às populações que vivem e trabalham no/do campo e na diversidade das ações pedagógicas necessários à promoção do desenvolvimento agrário” e “possibilitar uma formação técnica-educacional em Ciências Agrárias, compatível com os saberes dominantes e as perspectivas de desenvolvimento aplicadas à realidade do campo tendo como foco a formação pedagógica e política e a Agroecologia” (PPC, 2013, p. 14).

A partir daí, o documento também elenca uma série de outros objetivos, dentre os quais se sobressai o fato de buscar estimular o ensino, a pesquisa e a extensão vinculados às demandas do campo; promover o acesso a novas estratégias de formação dos profissionais de educação, através da construção de novas bases de organização do trabalho pedagógico; possibilitar conhecimentos teórico-metodológicos, técnicos e tecnológicos que contribuam para o desenvolvimento de reflexões críticas sobre a realidade camponesa brasileira e sobre as nuances da sua diversidade, visando a proposição de mudanças e de buscas por melhorias; e construir coletivamente projetos educacionais relacionados com políticas de desenvolvimento agrário.

Além disso, o PPC estabelece ainda algumas metas a serem alcançadas a partir da implementação e do desenvolvimento do curso. Dentre essas metas destacam-se: a criação de novos cursos com ênfase na Educação do Campo, como Pedagogia da Terra, Doutorado e o Mestrado Profissional em Educação do Campo; o fortalecimento do Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial da UFRB; a criação de uma Revista de Educação do Campo, a criação de novos grupos e linhas de pesquisa dentro da UFRB com enfoque nessa temática, definindo mecanismos junto à reitoria da instituição; a ampliação do acervo bibliográfico; a realização de seminários internos; a criação de grupos de pesquisa; e o fortalecimento da relação entre pesquisa, ensino e extensão.

Tais metas foram traçadas com o objetivo de serem atingidas durante os três primeiros anos de existência do curso, porém, agora em que cerca de quatro anos já ficaram para trás, faz-se necessário revê-las, pois ao passo em que alguns desses alvos vão progressivamente sendo conquistados, outros não se desenvolvem, e muitos outros surgem, haja vista que se trata de um processo complexo e dinâmico.

Dentre os cursos que o PPC propõe como meta criar, vemos que o Mestrado Profissional em Educação do Campo já existia antes da graduação e, portanto, não deveria ser colocado como meta. Já os cursos de Pedagogia da Terra e doutorado ainda seguem como uma proposta não efetivada. Outra proposta trazida é a criação de uma Revista de Educação do Campo com a publicação de livros sobre a temática e, embora isso ainda não tenha sido efetivado, o que se percebe é que se trata de algo bastante interessante a ser desenvolvido, pois seria uma conquista de grande valor e que poderia render consequências muito positivas, possibilitando o aumento

do alcance do curso e trazendo uma oportunidade de publicação para pesquisadores da Educação do Campo, bem como uma ampliação da bibliografia referente a esse tema.

Já no que se refere ao fortalecimento da relação entre ensino, pesquisa e extensão, à realização de seminários internos e a criação de grupos de pesquisa com enfoque nessa temática, a que o PPC também propõe como alvos a serem atingidos, o que fica evidente é que por mais que esses elementos estejam acontecendo, se tratam de coisas que não devem parar por aí, independente de já terem acontecido ou não, pelo contrário, são coisas que devem ser intensificadas cada vez mais, pois a sua existência efetiva traz mais visibilidade à Educação do Campo, à sua importância e aos impactos que ela possui de uma maneira geral, tanto para a universidade, quanto para toda a sociedade.

Além disso, uma série de outras questões surgem no decorrer do desenvolvimento do curso e evidenciam a necessidade de novos alvos a serem buscados nos anos que se seguirão. Nessa direção, faz-se necessário atentarmos para o fato de que o curso deve definir mecanismos que possibilitem a sua expansão efetiva no interior da universidade e fora dela, permitindo assim avançar em termos metodológicos, financeiros, organizacionais, estruturais e pedagógicos e ampliando a sua possibilidade de atuação. Para tanto, é preciso lutar por recursos humanos, físicos e tecnológicos adequados, expandir os acervos de pesquisa e as possibilidades de permanência qualificada, além de aumentar, intensificar e fortalecer os grupos de estudo e as linhas de pesquisa no tocante à Educação do Campo e à formação dos professores que irão atuar frente a essa realidade.

É extremamente importante que haja uma atenção devida a esses aspectos e a todos os demais que vão gradativamente surgindo, pois o curso é uma produção em construção e, nesse processo, é fundamental saber que ele está posto não apenas no documento que o guia, mas está posto também em cada um dos discursos e das ações efetivas que o definem no dia a dia, a partir da relação entre os discentes, docentes, técnicos e demais envolvidos, tanto da universidade, quanto das comunidades associadas. Com base nisso, é evidente que as metas a serem propostas, pensadas, repensadas e seguidas estão constantemente imersas em profundas complexidades, complexidades essas, que devem ser levadas em

consideração a todo o momento e em todas as direções a que o curso vier a seguir em seu cotidiano.

No que se refere aos critérios de ingresso, o PPC ressalta que o processo seletivo deve ocorrer em duas etapas de caráter classificatório e eliminatório, sendo a primeira constituída por uma prova objetiva de conhecimentos gerais e redação e a segunda constituída de uma carta de intenção. A prova é composta de 50 questões gerais envolvendo leitura e produção de texto, Matemática básica, Geografia, meio ambiente e História contemporânea dos movimentos sociais do Campo. Já a carta de intenção trata-se de um instrumento onde os candidatos às vagas devem apresentar sua trajetória formativa pedagógica, sua história de vida e seus vínculos com o Campo.

É interessante ressaltar que a carta de intenção é uma ferramenta de ingresso importante para a entrada no curso, haja vista que possibilita conhecer a história do(a) candidato(a) e a sua relação com campo, o que evidencia mais do que a sua trajetória profissional, mas também a sua ligação de vida pessoal com a história do campo. Assim sendo, o modelo de escrita da carta deve ser previamente disponibilizado no Edital do processo seletivo e a avaliação dos textos produzidos deverá levar em consideração “a atuação do candidato na docência no campo, sua participação como sujeito formador em questões relacionadas ao campo (organização social, política e produtiva das comunidades rurais), bem como, sua trajetória de vida”. (PPC, 2012, p. 7).

Para a inscrição e participação no processo seletivo, podem participar as pessoas interessadas que residam e desempenhem atividades no Campo ou os professores que já estejam em exercício na Educação Básica, mas que ainda não possuam formação superior inicial ou algum outro tipo de formação adequada. Contudo, é importante mencionar também que existem alguns critérios de prioridade para os candidatos, sendo que têm preferência aqueles profissionais que já atuam em escolas, comunidades ou assentamentos do Campo ou em instituições que lhes prestem serviço.

Em virtude disso, conforme o próprio documento expõe, a oferta de vaga priorizará “os povos do campo, ou seja, aqueles que vivem e trabalham no campo ou moram nas pequenas cidades e trabalham no campo ou em instituições que tenham as escolas do campo como sua principal área de atuação” (PPC, 2013, p. 22).

Portanto, os participantes que estejam inseridos nesses quesitos devem apresentar uma carta de recomendação emitida por uma instituição de ensino ou por um movimento social, visando comprovar a existência de um efetivo vínculo profissional com a região.

No entanto, um ponto bastante evidenciado durante as reuniões do NDE, refere-se ao fato de que esses critérios de seleção não estarem sendo seguidos exatamente como está exposto no PPC, fato esse que podemos observar na fala do Professor C (2017, NDE), que enfatiza o fato dos critérios não terem sido observados e a necessidade de haver uma adequação das normas, evitando assim, que haja futuros problemas:

Nós fizemos uma última seleção de ingressos e nós não consideramos, por exemplo, os critérios de seleção aqui colocados, eu não sei até onde a gente pode estar fazendo esse tipo de coisa. Seria muito bom ter isso claro, porque na última seleção a gente mudou os critérios de seleção dos ingressos. É certo que ninguém questionou, mas a gente precisa ver até onde a gente pode ir mudando os critérios de seleção. No último, por exemplo, a gente não teve a prova. (PROFESSOR C, 2017, NDE).

Ambas as etapas de seleção para entrada no curso possuem grande relevância para o desenvolvimento do processo de ingresso, entretanto, como podemos ver nessas palavras, a prova de conhecimentos gerais não foi aplicada durante a seleção dos ingressos mais recentes do curso. Isso demonstra o fato de que houve uma alteração e que os critérios para ingresso não foram seguidos. É importante que haja o desenvolvimento das duas etapas de entrada, porém, observando o fato de que nem sempre ambas são aplicadas, por haver a necessidade de optar por uma das duas, seria interessante haver no PPC as diferentes modalidades desse ingresso, demonstrando a existência de possibilidades de optar por um critério ou outro. Assim, os candidatos às vagas estariam cientes da variação existente, evitando assim, problemas posteriores.

Quanto à distribuição da carga horária, o currículo do curso encontra-se dividido entre os componentes curriculares obrigatórios e as unidades temáticas optativas, as práticas reflexivas, os estágios e as atividades científico-culturais – ACC. Posto isso, levando em consideração o caráter de alternância que o curso possui, cada um desses itens deve ser realizado parcialmente no Tempo Universidade e parcialmente no Tempo Comunidade. Ademais, convém destacar ainda que as atividades do âmbito

do ACC referem-se a participação em seminários, congressos, encontros e palestras, articulando-se assim, ao ensino e à pesquisa e sendo desenvolvidas como uma curricularização da extensão. Para tanto, a efetivação do ACC segue as disposições definidas na Resolução CONAC 07/2009 da UFRB, que estabelece que:

Art.1º: As atividades complementares possuem o objetivo de ampliar o conhecimento dos alunos quanto à sua formação profissional, permitindo a sua diversificação e enriquecendo a formação oferecida na graduação, abrindo perspectivas nos contextos socioeconômico, técnico-científico e cultural da área profissional escolhida, através da participação do corpo docente em variados eventos (CONAC, Resolução 07/2009, Art.1º).

Em virtude do exposto, as atividades científico-culturais constituem-se como uma oportunidade de expandir aprendizagens e experiências em variados espaços formativos, possibilitando o contato com diferentes conhecimentos. A partir disso, dentre os diversos eventos realizados, os discentes devem escolher aqueles que mais lhe interessam para participar, ampliando seu contexto formativo e, ao final do curso, tais participações serão contabilizadas.

Além disso, um elemento que também merece destaque refere-se à curricularização da extensão definida pelo PPC, devido a uma contradição existente no documento. Inicialmente, no item que trata sobre os dados de identificação do curso e, mais propriamente, sobre a curricularização da extensão, o PPC afirma que “considerando o perfil do curso de Licenciatura em Educação do Campo – Áreas Ciências Agrárias, 5% da carga horária destinada às atividades de natureza científico técnica e cultural será destinada à curricularização da extensão” (PPC, 2013, p. 6), e ainda acrescenta que ela deverá estar articulada ao ensino e pesquisa, sendo desenvolvida no Tempo Comunidade. Entretanto, mais a frente, no item sobre a implementação das políticas institucionais, o documento ressalta que visando a interação com a comunidade, “a UFRB orienta que os novos cursos criados, bem como os já existentes, promovam a curricularização da extensão com carga horária específica. Em cada curso, 10% de suas atividades devem ter o caráter extensionista” (PPC, 2013, p.20).

Evidentemente, essa discordância é extremamente negativa para o documento e para a própria desenvoltura do curso, pois é preciso que haja relações de complemento entre os escritos do PPC, ao invés de contradições. Isso é algo que

deve ser alterado em sua reestruturação, visando haver uma adequação com aquilo que está escrito. Nesse processo, pelo fato de que a UFRB orienta que sejam reservados 10% da carga horária dos cursos para a curricularização da extensão, tanto nos já criados anteriormente, quanto nos mais recentes, é interessante que o PPC se adeque a isso, ao invés de manter-se em apenas 5% como exposto inicialmente.

No que tange à organização dos componentes curriculares, eles são sistematizados com base em uma categorização que se concretiza em três modalidades de disciplinas, são elas: Formação Básica, Formação Sócio-política, e Formação Específica (que se subdivide em base integradora e formação de professores e gestores). Os componentes da modalidade 1 referem-se a aspectos de identificação, compreensão e análise de diferentes elementos da realidade e das especificidades culturais do campo. A modalidade 2 contribui para a formação vinculada às particularidades sócio-políticas do educador do campo, envolvendo as bases territoriais, sociais e políticas. Já a modalidade 3 possibilita apropriar o graduando do conhecimento teórico, prático e tecnológico referente a sua atuação, enfocando na questão agrária e na formação de professores e gestores.

Além disso, um aspecto fundamental a ser evidenciado é o desenvolvimento de estágios em associação com o sistema de educação básica, tendo em vista que trata-se de um momento importantíssimo para a formação docente, por proporcionar momentos de articulação com o futuro campo de atuação profissional ainda durante o processo formativo. Nesse sentido, conforme defendem Lima e Oliveira (2013, p. 1) “é muito importante que no currículo dos cursos de licenciatura estejam presentes momentos em que ocorra a relação teoria-prática, para que os futuros professores possam compreender o processo educacional e a própria produção de conhecimento”. Por conseguinte, o estágio representa a oportunidade de desenvolver experiências significativas de conhecimentos, aprendizagens, vivências e interações com a prática pedagógica, contribuindo então, para a apropriação do contexto educacional.

Devido à importância que possuem, é essencial que os estágios aconteçam de forma a contribuir efetivamente para o pleno andamento do curso. Neste ponto, conforme está exposto no PPC, a realização dos estágios do curso segue a Resolução nº 038/2011 do Conselho Acadêmico (CONAC) da UFRB, que dispõe sobre a aprovação do regulamento de estágios obrigatórios e não obrigatórios de todos os

cursos de graduação da instituição. Esse documento especifica detalhes como o planejamento, a programação, a supervisão, a avaliação, a administração e os ambientes dos estágios, enfim, discorre sobre vários aspectos que permeiam a sua efetivação. Ao tratar sobre a concepção e natureza dos estágios, essa resolução aponta que:

Art. 1: O estágio curricular nos cursos de graduação da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia é entendido como ato educativo supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, e que integra o itinerário formativo do discente previsto no projeto pedagógico do curso (CONAC, Resolução nº 038/2011, Art. 1).

Para tanto, todas as etapas de realização do estágio em cada um dos cursos da UFRB devem estar previamente dispostas em seu PPC e para a sua efetivação é necessário o acompanhamento de um supervisor. A partir disso, o documento do curso analisado destaca que “a necessária imbricação entre teoria e prática nos diversos tempos e espaços de aprendizagens do curso é uma prerrogativa da Pedagogia da Alternância quando trata de estágios curriculares”. Em complemento, o PPC ainda aponta que:

No curso de Licenciatura em Educação do Campo será preciso operacionalizá-los de modo a fortalecer o diálogo entre as aprendizagens teóricas do Tempo-Universidade, as atividades práticas do Tempo-Comunidade e a organização do trabalho pedagógico das escolas do campo, tendo como possibilidade a articulação do estágio com o projeto de extensão respeitando todos os requisitos estabelecidos pelo Regimento do estágio supervisionado, ao tempo em que, a vinculação entre extensão e estágio pode resultar na inter-relação teórico-prático de forma interdisciplinar resultando na curricularização da extensão (PPC, 2013, p. 23).

Em virtude disso, vemos aqui uma associação que é estabelecida entre as particularidades do estágio e as características da relação entre Tempo Universidade e Tempo Comunidade. Sabemos que as atividades práticas realizadas nas comunidades do campo com base no caráter de alternância do curso são muito importantes, principalmente pelo fato de possibilitar o contato com o ambiente educacional e o desenvolvimento de experiências práticas. Entretanto, sabemos também que a realização efetiva dos estágios é um momento indispensável e deve acontecer, visto que é parte integrante e fundamental da formação profissional, além de estar ancorada em aspectos da legislação.

Outro elemento ressaltado pelo PPC diz respeito à formação de grupos de estudos e pesquisas como um traço essencial ao desenvolvimento do curso. Com isso, “a pesquisa e a extensão na Educação do Campo emergem enquanto matriz formadora indissociada do ensino na mesma dimensão que o trabalho e a cultura camponesa. Sua efetivação será mediada pelos grupos de estudos e pesquisa”. Para tanto, o PPC cita o Plano Nacional de Extensão Universitária, um documento elaborado pelo Fórum de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras e pela Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação, que traz discussões sobre educação, universidade, sociedade, extensão, políticas públicas e outras coisas. Segundo esse Plano:

A Extensão Universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade. A Extensão é uma via de mão-dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da praxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à Universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento. (BRASIL, 1998, p. 5)

Portanto, essa parceria entre universidade e sociedade é importante, e traz como consequência a produção de conhecimento. Por conseguinte, o PPC cita linhas de pesquisa que interagem com o curso de licenciatura em Educação do Campo e com demais cursos de graduação e pós-graduação associados a essa temática, são elas: Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial (envolvendo desenvolvimento agrário, sustentabilidade e formação de professores); Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Formação de Professores e Educação Física (referente a movimentos sociais, gênero e sexualidade); Currículo, Avaliação e Formação (direcionado à formação de profissionais para a educação básica); Educação, Sociedade e Diversidade (associado à cultura e inclusão social); Ciência Tecnologia e Ensino de Química (relacionado a energias renováveis e gestão ambiental); Grupo de Pesquisa em Educação Matemática do Recôncavo da Bahia (vinculando cidadania, tecnologias de informação e comunicação); e Grupo Incubadora de Empreendimentos Solidários-INCUBA (com educação popular, meio ambiente, políticas públicas e saúde pública).

Para além disso, as ações extensionistas também acontecem na forma de programas, projetos, cursos, eventos, prestação de serviços, consultorias, publicações e etc. Além disso, é pertinente frisarmos que por tratar-se de um curso fundamentado no sistema de alternância e pelo fato de estar envolvido em um contexto de formação que engloba tanto a docência quanto a gestão, a interdisciplinaridade é um elemento crucial para o bom desenvolvimento desse processo. Portanto, a importância de que o curso aconteça de maneira interdisciplinar é inquestionável, uma vez que amplia as possibilidades formativas ao contribuir para maiores e mais intensos diálogos entre os diversos campos de estudo. Nesse sentido, tal importância é bastante evidenciada no PPC (2012, p. 8), ao afirmar que:

Diante dos desafios que são múltiplos e inter-relacionados, a interdisciplinaridade é uma necessidade. Longe de ser uma imposição conceitual é um desafio que questiona a formação fragmentada, pois articula os conhecimentos específicos de cada área visando construir alternativas conjuntas frente às problemáticas cotidianas. Para isso, é necessária outra forma de organizar a aprendizagem e a produção do conhecimento. (PPC, 2012, p. 8).

Em virtude disso, o PPC apresenta uma proposta metodológica que tem como base a articulação entre a pesquisa, o ensino e a extensão, de modo que se busca “criar condições teórico-metodológicas para que os licenciandos façam estudos, diagnósticos e projetos que problematizem os elementos concretos de sua realidade e de sua intervenção profissional” (PPC, 2012, p.8). Todavia, sabemos que o trabalho com a interdisciplinaridade perpassa pelos diversos fatores envolvidos no ambiente educacional e, portanto, não se trata de algo simples, mas sim de algo complexo que se configura como um desafio cotidiano.

Em consonância a isso, são elencadas algumas características que o licenciado egresso do curso deve possuir após a sua conclusão. Tais características devem ser pautadas pelas concepções e princípios da Educação do Campo e pela construção de um perfil pedagógico, científico e crítico que considere a diversidade educacional, o desenvolvimento agrário e a importância da representatividade dos movimentos sociais. São elas:

Exercer uma docência multidisciplinar na área das Ciências Agrárias;
Criar estratégias de produção do conhecimento apropriadas para interferir e mudar a realidade agrária local, regional e nacional em favor dos povos do campo;
Fazer a gestão de processos educativos escolares e comunitários, considerando a complexidade e diversidade

do campo, suas escolas, seus sujeitos, tempos e espaços (biomas); Fazer a gestão de processos educativos e comunitários, respeitando a complexidade e diversidade do campo, dialogando e intervindo nos processos de elaboração e condução das políticas de desenvolvimento agrário na Bahia e no Brasil, tendo como foco a Agroecologia, o Associativismo e a Cooperação; Ao exercer a docência multidisciplinar, fazer gestão dos processos educativos e elaborar e conduzir políticas de desenvolvimento agrário. O licenciado em Educação do Campo será capaz de considerar a diversidade do campo do ponto de vista das relações de gênero, sexualidade, geração, questões étnico-raciais e portadores de necessidades especiais. (PPC, 2013, p. 34).

Portanto, percebe-se uma amplitude conferida a esse processo formativo, demonstrando inúmeros traços do contexto de formação docente e das áreas campesinas. Ademais, no que tange à área de atuação desses profissionais, eles poderão atuar nas seguintes funções: *Docência na Educação Básica* (nas escolas do campo, preferencialmente os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio regular e profissional em suas variadas modalidades; nas Escolas Famílias Agrícolas, na elaboração e acompanhamento de projetos pedagógicos ancorados na Pedagogia da Alternância; e nas Instituições de Ensino Superior, nos Institutos Federais e instituições de pesquisas nas áreas de Educação do Campo, Ciências Agrárias, Educação Ambiental, Agroecologia, Associativismo, Cooperação e desenvolvimento agrário); *Gestão de Processos Educativos Escolares* (nas Secretárias de Educação, nas Secretárias de Estado e nas ações organizativas, envolvendo a organização do trabalho escolar pedagógico, a construção de projetos políticos pedagógicos e na gestão de políticas, programas e projetos educativos campesinos); e *Docência e Gestão de Projetos Educativos e Sociais nas Comunidades e Assentamentos Rurais* (na coordenação pedagógica em cursos formais e não formais de Educação do Campo e áreas afins, nos grupos multiprofissionais e interdisciplinares para produção de estudos de desenvolvimento agrário e ambientais, e na concepção e execução de programas de formação).

Um outro elemento enfatizado no PPC e que não podemos perder de vista, refere-se às normas de funcionamento do curso e a sua administração. Com efeito, o documento estabelece uma série de diretrizes que devem pautar a forma com que a política de gestão e administração devem acontecer. Posto isso, dentre os diversos aspectos elencados, convém frisar “estimular a participação dos técnico-administrativos e docentes na criação, implantação e adaptação de instrumentos de

gestão direcionados a excelência” e “realizar permanentemente a avaliação interna envolvendo o processo acadêmico e de gestão” (PPC, 2013, p. 33). Com base nessas colocações, somos levados a refletir acerca da forma com que essa participação e avaliação acontecem efetivamente e qual a relevância disso para o andamento do curso.

Sabemos que a existência de uma gestão democrática na qual todos os envolvidos podem participar é fundamental e traz consequências para o desenvolvimento de todo o contexto. Logo, em consonância com Modolo (2007, p. 23) “a organização e os processos de gestão assumem diferentes modalidades conforme a concepção que se tenha das finalidades sociais e políticas da educação em relação à sociedade e a formação dos alunos”. Do mesmo modo, tal reflexão nos remete também à importância da realização constante de avaliações internas para acompanhar cada processo envolvido, tendo em vista que é essencial haver reflexões contínuas, visando superar as possíveis dificuldades existentes e buscar melhorias. Para tanto, no caso do curso de Educação do Campo analisado, o seu projeto pedagógico expõe que:

A avaliação do projeto pedagógico, dos componentes ofertados, do desempenho dos discentes e da infraestrutura ofertada dará subsídios para a tomada de decisões sobre os arranjos curriculares e suas implicações com o processo formativo dos estudantes, orientando possíveis mudanças curriculares, no decorrer do curso (PPC, 2013, p. 42).

Nessa mesma perspectiva, o documento defende que a realização dessa avaliação acaba por cumprir uma função pedagógica, diagnóstica e de análise, na medida em que permite identificar os avanços e as dificuldades durante a implementação do curso, repensando o currículo com a finalidade de cumprimento dos objetivos propostos. Para sua efetivação plena, tais “procedimentos deverão estar contemplados em um relatório anual a ser enviado para PROGRAD¹, conforme normas regimentais da UFRB” (PPC, 2013, p. 42).

Além disso, o PPC apresenta ainda um breve diagnóstico sobre a situação da formação de professores do Ensino Médio e do Ensino Fundamental no Brasil e menciona alguns aspectos históricos relevantes para a compreensão de como o processo educacional brasileiro veio se configurando. Nesse sentido, são trazidas

¹ Pró-Reitoria de Graduação da UFRB.

reflexões sobre o fato de que durante muito tempo as camadas mais populares da sociedade não tinham acesso à educação escolar e, portanto, o desafio existente é “romper com essa lógica perversa, tornando-se para os grupos populares um espaço de aprendizagem em igualdade de condições, tomando como princípio político a educação como uma questão de direito” (PPC, 2012, p. 8). Para isso, a existência das políticas públicas é um elemento muito importante, entretanto:

Especificamente, tratando-se da Educação do Campo, identificamos historicamente a ausência do Estado brasileiro na promoção de políticas públicas que garantissem a democratização e a qualidade da educação destinada à população que vive no campo (...). A investida das políticas públicas oficiais tem, geralmente, revestido-se de um caráter urbanocêntrico e estranhas às singularidades e ao contexto sociocultural desses territórios, impossibilitando, assim, a consolidação de uma educação *do* campo e *no* campo (PPC, 2012, p. 9).

Nesse cenário, são trazidas informações pertinentes acerca da realidade educacional brasileira que revelam a existência de contrastes muito grandes entre as condições educacionais do campo e da cidade. Tais informações são baseadas em dados fornecidos por indicadores como a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Pronacampo, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Mediante a isso, é demonstrado que a taxa de analfabetismo é muito maior nos espaços rurais do que na cidade e que apenas uma baixíssima porcentagem dos jovens do campo tem acesso ao Ensino Médio, além do fato de que a infraestrutura física e os recursos pedagógicos das escolas camponesas, de uma maneira geral, ainda deixam muito a desejar. Com base nisso, parte-se do pressuposto de que a “falta de qualidade da Educação Básica no Brasil e, especificamente, a educação ofertada para os sujeitos do campo, além de outras variáveis e condicionantes históricos, é fruto da falta de uma política efetiva de Estado” (PPC, 2012, p. 10), fato que se evidencia também no perfil docente, visto que grande parte dos professores que atuam no Campo, não possui formação adequada.

Frente a isso, fica ainda mais evidente a importância que a existência dos cursos de licenciatura em Educação do Campo possui, tendo em vista que contribui para a gradativa superação dessas dificuldades históricas. Portanto, embora muito

ainda precise ser feito no sentido da reparação dessas dívidas sociais, somos levados a refletir novamente no quanto é fundamental que a articulação desses cursos leve sempre em consideração as especificidades inerentes ao campo, como premissa básica da sua efetivação.

Além disso, outro elemento importante a ser ressaltado no que se refere à existência das necessidades de alterações do PPC, trata-se das dificuldades da sua efetivação no dia a dia, devido a inúmeros aspectos que interferem em seu cotidiano. Nesse contexto, um dos aspectos fundamentais é a própria atuação pedagógica do professor, pois isso é algo que influencia nos rumos dos processos educacionais, fato que leva o Estudante C (2017, questionário) a afirmar que o PPC “é um documento bem escrito e compatível com a realidade da Educação do Campo, porém, as práticas pedagógicas realizadas não condizem com o que está relatado no PPC”.

Esse é um ponto que merece destaque, pois sabemos que a forma com que o docente conduz suas práticas e seus discursos no cotidiano do curso vai contribuir para delinear o desenvolvimento da educação, o que evidencia mais uma vez a necessidade de profissionais que sejam realmente comprometidos com os princípios da Educação do Campo. No entanto, o que vemos expresso nas palavras supracitadas é o fato de que as práticas pedagógicas realizadas não são condizentes com isso. Além disso, não apenas o exercício diário do professor, mas todo o contexto metodológico, estrutural e organizacional a que o curso encontra-se entrelaçado contribui para a efetivação ou a falta da efetivação do PPC, pois essa é uma característica inegável de todo o currículo: sua efetivação depende dos fatores a que ele se associa e a própria construção curricular e pautada por interesses diversos. É exatamente sobre essa construção curricular e sobre os aspectos que a definem, que o Professor B (2017, entrevista), expõe que:

Todo currículo é uma seleção, todo currículo é um recorte e, portanto, nesse recorte na definição do PPC, ele vai estar tomando como objeto de estudo uma determinada parcela da realidade, o campo das Ciências Agrárias. Ela vai ter que escolher, que fazer recorte sobre determinada parcela, sobre o que se entende como prioritário dentro daquele contexto sócio, cultural, econômico, histórico, em que estamos atuando, levando em consideração, por exemplo, o perfil da formação dos sujeitos professores que estão envolvidos dentro disso, levando em consideração o perfil dos alunos que estão presentes. Porque, em resumo, a gente está tratando de uma questão de currículo e toda definição de um currículo é uma seleção, é um recorte, que é mediado por interesses diversos, então, não dá pra gente

pensar um curso que na sua completude abranja toda dimensão ampla da área de Ciências Agrárias, então a gente tem que fazer recorte. (PROFESSOR B, 2017, entrevista).

De fato, não podemos perder de vista o fato de que o PPC, assim como qualquer outro currículo, é um recorte dos elementos que devem ser selecionados em detrimento de outros. Dessa mesma forma, as Ciências Agrárias enquanto uma área extremamente ampla, aparece no PPC apenas como uma seleção de pontos julgados pertinentes, haja vista que seria impossível englobar em um curso de graduação todas as esferas referentes à essa área. Portanto, a reflexão que se coloca é quais são os recortes feitos e se eles estão dando conta de uma formação satisfatória para os profissionais da educação que irão atuar.

Além disso, retomamos a necessidade de pensar sobre até que ponto a formação para a docência é delineada nas especificidades do campo e se os professores que são formados pelo curso estão, de fato, preparados para o exercício da profissão nesse contexto, numa perspectiva educacional que leve em consideração suas pluralidades, culturas e anseios. Nessa conjuntura, levando em conta os dados supracitados, é pertinente nos atentarmos para o fato de que a área de conhecimento da licenciatura, a organização dos componentes curriculares, o sistema de alternância e o perfil do egresso são as bases que fundamentam o currículo da licenciatura em Educação do Campo, transversalizando o desenvolvimento de todos os aspectos inerentes ao curso.

Tecidas essas considerações, é possível perceber que os elementos mencionados pelo PPC e os impactos que eles trazem para o desenvolvimento efetivo do curso são vários e perpassam por diversos âmbitos, pois atribuem traços marcantes para a constituição dos profissionais da Educação do Campo. Nessa direção, ao fazer uma análise de todos esses aspectos supracitados sobre o documento, é possível perceber que se trata de uma estrutura bem desenvolvida e que abarca traços que são fundamentais ao processo formativo docente, principalmente no que se refere às concepções da Educação do Campo e aos princípios que a regem. Entretanto, há também inúmeros pontos que precisam sofrer alterações, tendo em vista que demonstram fragilidades, insuficiências e problemas em diferentes sentidos.

É sob esse prisma, que visando sistematizar os aspectos específicos a serem analisados criticamente a seguir, iremos direcionar nossas discussões para essas

quatro questões principais: *A Formação por Área de Conhecimento*, na qual serão abordados propriamente os traços da habilitação em Ciências Agrárias e da sistematização embasada nessa grande área para a formação desses profissionais; *Os Componentes Curriculares da Licenciatura*, na qual serão tratados aspectos referentes à estrutura curricular das disciplinas elencadas, bem como à existência da interdisciplinaridade; *A Organização do Curso Pelo Sistema de Alternância*, a qual trata sobre os principais elementos referentes a essa dinâmica formativa; e *A Consolidação do Perfil do Egresso*, a qual traz discussões sobre os espaços de atuação do profissional licenciado, envolvendo a construção da sua identidade, os desafios dessa formação e reflexões que ponderam sobre o fato das especificidades do Campo serem levadas em consideração ou não durante esse processo.

Para tanto, as discussões críticas tecidas a seguir são constituídas com base na análise documental do PPC estudado, nas entrevistas com os professores e nos questionários respondidos pelos alunos, paralelamente aos entrelaces teóricos que tangem tal temática. Desse modo, levando-se em consideração as dimensões teóricas e as perspectivas práticas que o curso abarca, é evidente a complexidade do contexto investigado e a necessidade de refletir sobre ele.

4.2. A FORMAÇÃO POR ÁREA DE CONHECIMENTO

No que se refere à primeira questão, a organização do curso por área de conhecimento, fica evidente que isso é algo que permeia todo o processo de formação em torno de determinada especificidade. Como já mencionado anteriormente, os cursos de licenciatura em Educação do Campo têm como uma de suas bases organizacionais a sistematização através de grandes áreas do conhecimento: Artes, Literatura e Linguagens; Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza e Matemática; Ciências Agrárias; e outras. Com isso, as universidades podem ofertar cursos em uma ou mais dessas áreas e o aluno ingressante deverá escolher entre uma delas para iniciar seus estudos, assim, após a formação estará habilitado para exercer sua profissão na área selecionada.

No caso específico do curso aqui em análise, que oferece a habilitação em Ciências Agrárias, os professores devem ser preparados para atuar a partir dessa esfera formativa. Ao tratar sobre organização por área, de acordo com o Professor A

(2017, entrevista) “essa discussão de área de conhecimento tem uma finalidade muito prática, a ciência trabalha aí e a lógica dela é a sistematização, é facilitar o desenvolvimento científico, tecnológico, os trabalhos de pesquisa”, evidenciando assim, que se trata de uma estratégia sistemática da qual a ciência utiliza para a organização das áreas.

Portanto, a área de Ciências Agrárias é uma sistematização que engloba diferentes estudos e sabemos que tal direcionamento reflete diretamente na formação dos futuros profissionais, fato esse que nos leva a refletir sobre o que exatamente representa essa área formativa, qual a amplitude que ela engloba no exercício profissional da docência para o campo e de que forma isso acontece no cotidiano do curso. Neste ponto, cabe aqui salientar as colocações trazidas pelo Estudante D (2017, questionário), que afirma que:

A área de Ciências Agrárias traz a discussão acerca do desenvolvimento Agrário no campo brasileiro, pautado pelas organizações que dele fazem parte, rompendo com a lógica do desenvolvimento centrado no capitalismo, que faz do campo um espaço de produção de mercadorias e menospreza a cultura e as relações de afetividade existentes entre o camponês e sua terra, ao mesmo tempo contribui para o nosso aprendizado, do ponto de vista da produção agrícola de base agroecológica, que tem sua gênese nos princípios ecológicos e propiciam uma agricultura sustentável, onde é possível produzir alimentos sem prejudicar o meio ambiente, esses conhecimentos são fundamentais para a formação do educador, pois possibilita uma maior compreensão da complexidade do campo em todos os seus aspectos (físico, social, político, e ambiental) e todas as formas de opressão vivenciadas historicamente pelos sujeitos. (ESTUDANTE D, 2017, questionário).

Com base nessas palavras, podemos ver a dimensão na qual a área das Ciências Agrárias encontra-se envolvida, principalmente no que se refere ao cenário do desenvolvimento agrário, vivenciado no Brasil e no mundo, de um campo que é mais do que um espaço de produção de mercadorias, mas que é também uma esfera cultural e detentora de pluralidades e de vínculos dos sujeitos que ali vivem. Porém, para além disso, outro ponto que merece destaque nessas colocações é a relação estabelecida entre a compreensão dessa dinâmica e a formação do educador, visto que, de fato, é fundamental que o profissional da educação que está sendo formado para essa realidade compreenda e se aproprie dessas discussões em suas mais variadas vertentes históricas e culturais, para que assim, seja possível desenvolver um exercício educacional pautado num projeto de transformação social e condizente

com o contexto camponês, valorizando assim, os saberes e os conhecimentos dos povos do campo.

A área de Ciências Agrárias compõe um âmbito de estudos que envolve os campos da Agronomia, Agroecologia, Medicina Veterinária, Zootecnia, Engenharia Agropecuária, Recursos Naturais, Engenharia Florestal, Engenharia de Pesca e Engenharia de Aquicultura, dentre outros. Sabemos que historicamente o Brasil sempre foi um país fortemente ligado às questões agrárias, logo, como nos lembra Miralha (2006, p. 169) “a forma familiar de produção agropecuária esteve presente no Brasil desde o início do seu processo de formação, na época colonial, apesar de não receber nenhum incentivo por parte do governo”. Nessa direção, ao nos remetermos à história do país, vemos que seu desenvolvimento econômico, territorial e cultural tem fortes marcos na produção agrícola, desde o período colonial até a contemporaneidade.

Pelo fato de tratar-se de algo interligado à sociedade brasileira desde os primórdios de sua existência, esse tema repercute em inúmeras discussões políticas, culturais, econômicas e sociais, principalmente por envolver os movimentos sociais, a luta pela terra, a má distribuição territorial e os interesses da elite. Em meio a essa conjuntura, sabemos que o domínio territorial sempre permaneceu bastante concentrado nas mãos do Estado e da elite, em detrimento das camadas economicamente desfavorecidas da população. Nesse sentido, faz-se necessário mencionar a Reforma Agrária, que trata-se de um sistema com uma série de medidas que visam promover a reorganização da estrutura fundiária brasileira, buscando uma distribuição mais justa das terras. Em consonância a isso, ao tratar sobre a Reforma Agrária, os integrantes do MST expressam por meio de um documento referente ao tema o fato de que:

Por meio da luta pela reforma agrária, queremos contribuir com a superação da gritante e imoral desigualdade social existente em nosso país e perpetuada por todos os governos. Queremos uma agricultura voltada prioritariamente para a produção de alimentos e que assegure a preservação ambiental. Queremos que a população rural permaneça no campo, em condições dignas de vida, com acesso à educação e ao conhecimento, construtora do seu próprio destino (BRASIL, 2010, p. 6).

Nesse viés, ao trazer essa discussão para o âmbito formativo dos professores, especificamente num curso de licenciatura em Educação do Campo com enfoque na

área do conhecimento de Ciências Agrárias, é importante que essas lutas sejam enfatizadas, vinculando-se ao contexto da sua atuação docente. Com efeito, é evidente a amplitude inerente a essa área, fato que lhe confere uma vasta gama de estudos, portanto, no processo formativo docente espera-se a constituição de um profissional que esteja preparado e comprometido em contemplar essas profundidades históricas e contemporâneas. Dessa mesma maneira, ao tratar sobre as Ciências Agrárias na Educação do Campo do ponto de vista da formação de professores com base nos conhecimentos dessa área, o Professor A (2017, entrevista) expõe que:

Especificamente Ciências Agrárias na lógica da Educação do Campo é favorecer e trabalhar o conhecimento voltado para assegurar o campo da produção da comercialização de todos os setores que estão envolvidos à questão da agricultura. Ou seja, nós estaremos formando professores com o foco de atender especificamente essa área de conhecimento (PROFESSOR A, 2017, entrevista).

Com base nessas palavras, podemos ver aspectos marcantes que devem pautar o curso, principalmente no que se refere ao fato de que a formação deve evidenciar essa área de conhecimento. Entretanto, conforme o mesmo professor defende, “o curso, do jeito que está formatado, atende pouco às Ciências Agrárias” (PROFESSOR A, 2017, entrevista). Esse é um dos pontos que mais têm sido discutidos nas reuniões do NDE, o fato do curso não atender corretamente à finalidade a que se propõe. Além disso, conforme o Estudante F (2017, questionário) afirma “a área de Ciências Agrárias é enorme e o tempo de formação é extremamente curto”. Sabemos que as Ciências Agrárias constituem-se enquanto uma área extremamente ampla e que engloba diferentes campos do saber, fato que nos leva a refletir até que ponto o curso realmente atende a isso. Outro ponto a ser destacado refere-se à própria dificuldade de consolidação do campo empírico de trabalho docente, pois conforme o Estudante E (2017, questionário) nos evidencia:

A principal dificuldade na hora do estágio foi achar um componente curricular para desenvolver minha proposta de estágio. Isso impacta negativamente, porque estamos nos formados por áreas do conhecimento para atuar em escolas que distribuem suas atividades por componentes curriculares (ESTUDANTE E, 2017, questionário).

Essas colocações retomam as discussões acerca da dificuldade da própria constituição da identidade do curso, tendo em vista o fato de que há um desafio para adequar-se à organização das escolas por componentes curriculares sistematizados especificamente, o que põe em aberto as reflexões acerca de qual a atuação efetiva desses profissionais nesses espaços. Todavia, o que percebe-se é que cada um desses problemas é conectado a uma complexidade muito maior. Em conformidade a isso, o Professor A (2017, entrevista) nos expõe algumas dessas dificuldades, principalmente no que se refere à constituição dessa licenciatura a partir do conhecimento sobre as Ciências Agrárias:

O que está deficitário e muito forte no curso, é a questão da formação para atender integralmente. No caso específico da Ciências Agrárias, a gente precisa ampliar um pouco essas bases de conhecimento, para que quando ele chegue nas escolas, ou nos movimentos, ou nas ONGs, eles tenham condições de entender o que é Ciências Agrárias e o que pode ser trabalhado dentro de uma visão agroecológica (PROFESSOR A, 2017, entrevista).

Além disso, algo que percebe-se de forma bastante marcante, tanto nas respostas dos discentes, quanto nas respostas dos docentes, é uma falta de identidade do curso. Podemos perceber, por exemplo, na fala do Professor E (2017, NDE) quando afirma que “o licenciado em Matemática tem muito claro onde ele vai atuar. Ciência da Natureza vai trabalhar em que? Ciências da Natureza. E o nosso? Se a gente amplia muito, piora mais ainda, porque você não vai ter nenhum foco”. Portanto, essa busca pela compreensão de onde, de fato, o profissional formado irá atuar e como se dará essa atuação é algo que demanda reflexões.

Esse problema se tornou ainda mais expressivo no momento da realização do estágio pelas turmas, pois esse seria o momento de ver, efetivamente, na prática, onde e como se daria essa atuação. Sendo assim, conforme o Professor G nos relata “eu tenho alunos agora que ainda não tiveram como realizar o estágio. Por quê? Porque as escolas resistem, porque não tem uma disciplina específica, porque nunca viu essa modalidade de estágio”. Portanto, essa afirmação expõe problemas na organização curricular do PPC e reforça as dificuldades encontradas ainda no processo formativo, nos fazendo refletir sobre as dificuldades posteriores que virão após a formação do profissional em curso.

Nessa mesma direção, ao abordar sobre os objetivos expressos no PPC, o Professor C (2017, NDE) argumenta que “os objetivos aqui propostos não atendem o que está proposto no PPC”. Os objetivos do PPC apontam caminhos que expressam grande amplitude para o perfil do profissional formado. Isso evidencia o risco de estar havendo uma dispersão da proposta inicial do curso, pois é preciso atender às Ciências Agrárias, sem perder de vista que se trata de uma licenciatura e, portanto, esse enfoque formativo para professores não deve ser menosprezado em nenhum momento, o que exige necessariamente uma preparação reflexiva e crítica para sua atuação profissional no ambiente educacional. Neste ponto, ainda sobre os objetivos expostos, o professor C (2017, NDE) enfatiza que:

Aqui tem um grupo de objetivos e tem os objetivos específicos. Eles focam as questões agrárias e os objetivos específicos. Não está delineado aqui nenhum objetivo específico que seja para a formação de professores. Dos sete objetivos específicos aqui, seis tratam da questão agrária. Tudo está voltado para a questão agrária. (PROFESSOR C, 2017, NDE).

É preciso não perder de vista que o curso aqui analisado, é uma licenciatura que deve formar professores para a Educação do Campo, com isso, as questões agrárias devem ser parte do processo, mas jamais o todo, pois há uma complexidade muito grande envolvida a isso e faz-se necessário que essa complexidade seja levada em consideração a todo momento. Isso reforça mais uma vez a discussão acerca das Ciências Agrárias, em que podemos perceber que essa área não está sendo contemplada pelo curso como deveria. É isso que podemos ver expresso claramente nas colocações do Professor C (2017, NDE), quando vem destacando que:

O nosso PPC fala que nós atendemos a Ciências Agrárias, porém nós não atendemos a área de Ciências Agrárias. Por outro lado, a gente buscou construir um PPC que discutisse a questão agrária e a Agroecologia, que a gente buscasse um viés. Por outro lado, epistemologicamente, a Agroecologia não é Ciências Agrárias, ela hoje se constitui num campo de uma ciência em construção. (PROFESSOR C, 2017, NDE).

Há uma questão epistemológica envolvida a isso. A questão agrária e a Agroecologia não podem ser vistas como sinônimas das Ciências Agrárias, porque, embora estejam associadas, não são a mesma coisa. Segundo Santos (2011, p. 215) “nos projetos da Licenciatura em Educação do Campo observa-se a argumentação de que a formação por área é apenas uma dentre as especificidades da formação dos

educadores do campo”, porém, ela está para além disso, haja vista que essa organização estrutural molda toda a desenvoltura do curso. Ainda com base nessas reflexões, ao ser questionado sobre o fato das disciplinas que constituem o curso darem conta ou não para a formação para essa grande área, o Professor B (2017, entrevista) pontua o fato de que:

Não dá e não daria. Porque a área de Ciências Agrárias é muito ampla, então você tem, por exemplo, dentro da área de Ciências Agrárias, a Agroecologia, a Agronomia, a Zootecnia, a Zoologia, que são áreas que exigem no âmbito da graduação, um curso inteiro para você dar conta dessas especificidades. Então, pensar um curso que dê conta dessa completude, dessas diferentes dimensões que estão presentes nas Ciências Agrárias é quase que impossível, requereria 10, 15 anos para dar conta dessa formação completa. Então, dessa perspectiva, o que nos cabe é fazer um recorte (PROFESSOR B, 2017, entrevista).

Sem dúvidas, é preciso haver esse recorte, devido à grande área que as Ciências Agrárias abarcam, então, o que nos cabe ponderar é se os recortes feitos do PPC contemplam a formação docente para essa área do conhecimento. Outra discussão necessária diz respeito ao significado que a organização por área possui e o peso representativo que é atribuído a ela, pois num curso em Educação do Campo, jamais pode-se perder de vista a amplitude inerente a ele, na qual a preparação formativa está para além da docência escolar, mas para uma atuação complexa dos espaços camponeses, que envolvem também a gestão e a atuação múltipla em vários âmbitos sociais. Assim, é importante lembrarmos que o curso deve estar para além de apenas essa área, mas deve enfatizar que se trata de uma formação docente, pois “centralizar as discussões em torno da formação por área pode desviar a atenção da dimensão do curso e de seus objetivos, porque não se trata de uma Licenciatura por área do conhecimento, mas sim de uma *Licenciatura em Educação do Campo*” (SANTOS, 2011, p. 216, grifos do autor).

Com base nisso, também é preciso cuidado para que as discussões tecidas na formação do docente não supervalorizem os estudos técnicos referentes à área do conhecimento a ser estudado, em detrimento das especificidades da Educação do Campo, que deve envolver necessariamente os enfoques próprios à realidade camponesa. Sendo assim, como pondera Santos (2011, p. 206) o desafio que se coloca “é o de orientar o curso com uma visão alargada de educação” e esse é um traço marcante que deve transversalizar todo o processo formativo, na perspectiva de

uma formação que tenha como premissa básica os contextos, as realidades e as conjunturas inerentes aos sujeitos do campo.

Nesse viés, faz-se necessário que os docentes em formação pelas licenciaturas em Educação do Campo tenham um aporte formativo que possibilite o desenvolvimento de características que respeitem e valorizem o estudante e a comunidade campesina, levando em consideração sua cultura. Este é um traço básico que deve permear todo o processo da formação do professor para que em suas práticas pedagógicas ele seja capaz de atuar efetivamente em prol dessa conjuntura. Nessa perspectiva, de acordo com Moraes (2014, p. 4), ao levar em conta esses elementos, é preciso que o professor realize um trabalho pedagógico com os alunos “que vá além da visão utilitarista de formação de mão-de-obra para o mercado. Ou seja, uma educação comprometida com a formação de trabalhadores competentes tecnicamente, críticos responsáveis socioambientalmente e atuantes como cidadãos”. Nessa direção, Freire (1996, p. 16) defende que:

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela - saberes socialmente construídos na prática comunitária - mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos (FREIRE, 1996, p. 16).

Em consonância a isso, é preciso valorizar os conhecimentos prévios que os estudantes já possuem, para a partir daí, desenvolver um cotidiano educacional que leve em conta esses aspectos. Mediante a isso, somos levados a refletir nos impactos que o curso de licenciatura exerce sobre o profissional em formação e, conseqüentemente, nos impactos que o professor exerce na vida dos estudantes. Sabemos que as práticas pedagógicas desenvolvidas desempenham marcos extremamente fortes na vida dos alunos, portanto, no contexto específico da Educação do Campo, é imprescindível que o professor esteja empenhado no compromisso de lidar com as questões da produção campesina e suas implicações sociais, de modo que suas concepções reflitam em suas práticas pedagógicas e tragam para seus estudantes as condições necessárias para refletirem criticamente acerca da realidade vivida.

Além disso, uma outra discussão que tem sido colocada durante as reuniões do NDE refere-se à possibilidade de ampliação acerca da área de conhecimento, a partir da junção com as Ciências da Natureza. Tal processo não seria simples e iria implicar em inúmeras consequências, desde as alterações nos objetivos do curso, até o corpo docente que dele faz parte, haja vista que estaria se agregando duas áreas do conhecimento em uma só. Uma síntese dessa ideia, pode ser conferida nas palavras do Professor A (201, entrevista), que ao relacionar ambas as áreas, ressalta que:

Um curso como esse nosso, era para ter os dois: Ciências da Natureza e Ciências Agrárias. Elas se complementariam. Quais são as Ciências da Natureza? Biologia, Física e Química. Complementariam com Ciências Agrárias. Assim, a gente fortaleceria o curso e a própria matriz. (PROFESSOR A, 2017, entrevista).

A ampliação da área de Ciências Agrárias a partir desse viés pode se constituir como uma alternativa interessante, na medida em que abre maiores opções para a própria identidade do curso e do profissional egresso, estendendo suas capacidades de atuação para outras esferas do conhecimento. Entretanto, essa possibilidade ainda é uma realidade distante e que demandaria de muitas discussões e reflexões para sua concretização. Sabemos que se tratam de duas grandes áreas, que embora se complementem, possuem especificidades próprias. Portanto, seria necessária uma reconstrução do curso, definindo um novo viés formativo e um novo perfil para o docente a ser formado.

Em síntese, retomando a discussão acerca das dificuldades e dos limites da formação docente por área do conhecimento, Santos (2011, p. 226) ao mencionar sobre as características da organização curricular dos cursos de licenciatura em Educação do Campo, lembra algumas orientações e direcionamentos que colaboram para a construção de um currículo por área que seja pautado em aspectos realmente satisfatórios para que haja uma boa formação docente. Sendo assim, dentre os elementos por ele citados, é pertinente frisar:

A primeira é a necessidade de estabelecerem-se temas para a convergência das ciências que compõem a área do conhecimento para a qual o estudante está sendo formado. Todavia, esses temas devem ser levantados a partir de uma pesquisa da realidade local porque uma proposta interdisciplinar não pode ser pensada apenas no âmbito do ensino. O professor deve estar permanentemente aberto à procura de soluções coletivas que podem estar para além dos muros

da escola. Outra sugestão é estabelecer conceitos que articulem a área, formando um substrato comum para o desenvolvimento das análises. (SANTOS, 2011, p. 226).

Diante disso, são apontados traços que demonstram que por meio de uma organização bem articulada é possível haver um processo formativo por área de conhecimento que proporcione uma formação docente satisfatória. Em síntese, a partir das análises do curso em questão, fica explícito que, há muitos desafios a serem enfrentados, devido às dificuldades existentes nos sentidos estruturais e organizacionais. É preciso que a construção curricular do curso seja direcionada a sanar essas dificuldades, ampliando as possibilidades formativas e levando em consideração as diferentes vertentes que dela fazem parte.

4.3 OS COMPONENTES CURRICULARES DA LICENCIATURA

No que se refere à segunda questão, os componentes curriculares que formam a grade curricular da licenciatura, sabemos que se trata de algo fundamental para a compreensão do processo formativo, visto que eles são os alicerces do caminho por onde trilha a formação dos futuros docentes durante toda a trajetória do curso. Com base nisso, é preciso nos atentarmos para os aspectos referentes à estrutura do conjunto dos componentes elencados, observando a construção da matriz curricular, dos eixos formativos, da correlação entre os componentes e, principalmente, se a totalidade desses componentes são suficientes para garantir uma formação de qualidade para o profissional docente das escolas do campo, como prevê o próprio PPC, além de reflexões sobre a interdisciplinaridade nesse processo.

Diante disso, a organização desses componentes curriculares e a forma com que eles são conduzidos a dialogarem com todos os demais aspectos que regem o curso acaba por trazer consequências, tanto positivas, quanto negativas. Sabemos que o curso deve orientar-se a partir dos princípios da Educação do Campo e enfatizar a formação dos professores num viés que considere suas especificidades com base numa atuação pedagógica pautada por discursos e práticas comprometidas com o papel que o professor representa na sociedade.

Portanto, evidenciando o fato de tratar-se de uma licenciatura, é preciso que o curso vise formar professores reflexivos e críticos com a sociedade e com os impactos que suas ações trazem para a vida dos estudantes e para a educação de um modo

geral. Sendo assim, faz-se necessário que os componentes curriculares contribuam para capacitar os formandos a identificar, compreender e analisar criticamente os diferentes aspectos constitutivos da realidade, bem como a importância dos diversos conhecimentos. É preciso um fazer docente condizente com a luta por uma educação de realmente qualidade. Posto isso, ao analisar o que os componentes representam para o processo formativo e ao refletir sobre a adequação dos atuais componentes presentes no curso, o Estudante M (2017, questionário), ressalta que:

Acredito que os componentes curriculares em sua totalidade são de extrema importância para formação do profissional docente em Ciências Agrárias. Entretanto, por sermos a 1ª turma do curso, já visualizamos e fizemos apontamentos para complementações no PPC no que diz respeito a inclusão de componentes curriculares que acreditamos ser importantes e essenciais para a nossa formação. Baseado nos componentes já existentes, estes nos dão base para atuação nas escolas do campo, todavia ao adentrar o chão da escola, acredito que outras problemáticas irão surgir, assim como já presenciamos no Estágio Supervisionado I, e que estas problemáticas trarão a necessidade de novos estudos em outros campos de conhecimento. (ESTUDANTE M, 2017, questionário).

Nessa direção, é possível observar a existência de lacunas e dificuldades apresentadas pelo PPC no que se refere ao elenco desses componentes e à relação que deve ser estabelecida entre eles, pois há a necessidade de haver uma complementação daquilo que já está posto, visando uma apropriação dos conhecimentos de forma mais efetiva. É nessa perspectiva que, ao ser questionado sobre os componentes curriculares que o curso apresenta e se em sua totalidade eles têm dado conta de uma efetiva formação dos educadores que irão atuar no contexto do campo na área de Ciências Agrárias, o Estudante J (2017, questionário) enfatiza tanto o fato de haver pouco tempo do qual as disciplinas dispõem, quanto o fato de faltar na matriz curricular algumas disciplinas que deveriam estar presentes. Assim, nas suas palavras:

Recebemos muitas informações em pouco espaço de tempo e concomitantemente a isto não são ofertadas ao curso disciplinas essenciais na formação do profissional docente, tendo assim o educador que se desdobrar em outros cursos para sanar essas carências. (ESTUDANTE E, 2017, questionário).

Nesse sentido, ao analisarmos a matriz curricular do curso e ao buscarmos compreender se a estrutura dos componentes curriculares existentes dá conta da

formação docente para atuar no campo, nos deparamos com uma série de desafios. As Ciências Agrárias, enquanto uma área ampla e complexa, associada ao contexto de formação docente, que também é extremamente complexo e dinâmico, demanda reflexões críticas que possibilitem eleger aqueles elementos que devem ser prioritários, haja vista que não é possível haver um aprofundamento em todos os pontos dessa área durante o percurso formativo dos estudantes. Sendo assim, ao tratar sobre esse processo, o Professor B (2017, entrevista) apresenta como sugestões três eixos basilares que deveriam delinear todo o desenvolvimento do curso:

O primeiro deles é a Educação do Campo, então se nós estamos em uma Licenciatura em Educação do Campo, discutir o que é a Educação do Campo, as suas concepções, os seus princípios, esse é um eixo fundamental que deve estar atravessando o curso. Um outro eixo é a discussão sobre a licenciatura, sobre a formação do educador, sobre a ação pedagógica do professor. Nós não nascemos professores, nós nos constituímos professores, e aí, penso que a universidade e o curso de licenciatura devem se constituir num espaço importante da formação dessa identidade de ser professor, o que infelizmente não tem se dado, quando a gente pega, por exemplo, várias pesquisas sobre a formação de professores, e que recupera as memórias de professores que estão em atuação em sala de aula, quando eles vão falar das experiências que foram mais significativas, dos espaços que foram mais significativos em sua formação docente, infelizmente o lugar da universidade tem ocupado uma relevância muito pequena no processo de formação desse professor, até porque, talvez, a gente tenha nos currículos das licenciaturas como um todo, uma ausência de componentes curriculares que problematizem, que tencionem a licenciatura e o processo de formação do professor, dos elementos que são importantes para o processo de formação do professor. E um terceiro eixo, eu penso que é o eixo das Ciências Agrárias mesmo, aí a gente, de fato, está diante de um desafio, porque não dá para marcar tudo, a gente vai ter que fazer opções, recortes e definir o que seria mais pertinente, tendo em vista o perfil de estudantes que a gente tem recebido, o perfil do corpo docente que hoje constitui o curso e a própria produção acadêmica dessas áreas, desses campos disciplinares específicos, que no seu conjunto formam a grande área de Ciências Agrárias. (PROFESSOR B, 2017, entrevista).

Com base nesse tripé formativo que deveria nortear o curso, uma série de reflexões são levadas em consideração. A reformulação do curso que leve em conta esses três eixos, tem muito a contribuir para uma boa estruturação, pois engloba os três aspectos macros que não podem faltar ao processo de formação desses professores. Inicialmente, o primeiro eixo, a Educação do Campo no geral, é o ponto

de partida para os demais seguimentos, pois seus princípios devem permear todo o contexto formativo. O segundo eixo, da licenciatura, também é crucial, pois como mencionado, o tornar-se professor é um caminho, é um processo, e a licenciatura é o espaço para essa formação. E por fim, as Ciências Agrárias, a área que deve habilitar o profissional.

Além disso, uma outra colocação importante a ser ressaltada refere-se ao fato de que deve haver uma maior organicidade e encadeamento dos eixos temáticos curriculares. Porém, os resultados dos questionários e das entrevistas apontam que falta haver um elo entre os semestres, tendo em vista o fato de que falta ter uma continuidade entre as propostas que são feitas em cada período formativo. Desse modo, o Professor B (2017, entrevista) afirma que “no primeiro semestre a gente propõe uma coisa, no segundo propõe outra que não tem continuidade, no terceiro outra que não tem continuidade” e ainda complementa que:

Então, acho que precisaríamos ter eixos mais orgânicos, onde todas as disciplinas tivessem articuladas e os professores tivessem articulados na proposição de atividades conjuntas. Então, nós temos um problema de articulação entre as disciplinas dos componentes no âmbito de um semestre, precisamos melhorar o processo de integração nossa, enquanto professores para pensar atividades conjuntas. Então, voltando, a gente tem problema de integração dos componentes e das práticas no mesmo semestre e temos um outro problema que é a falta de integração de um semestre pro outro. Então, fica fragmentado. (PROFESSOR B, 2017, entrevista).

Essa reflexão precisa ser discutida e problematizada no processo de reestruturação do curso. É preciso que no contexto formativo o desenho curricular seja mais orgânico, em que não haja essa fragmentação e essa falta de integração de um semestre para o outro. Para além disso, faz-se necessário observar se na matriz curricular elencada há conexões entre os componentes, pois a existência dessa correlação é um aspecto fundamental que deve estar presente.

Nesse sentido, é como nos aponta o Professor A (2017, entrevista), quando nos traz a seguinte problematização: “Se você pegar a matriz curricular atual, ela desenvolve uma estratégia multidisciplinar. Mas o trabalho docente, ele atende a isso? Não. Esse é um problema”. Isso reforça reflexões já trazidas aqui, tendo em vista que aquilo que está posto no currículo, não acontece efetivamente da mesma forma. Entretanto, ao se tratar da relação que deve ser estabelecida entre os componentes da matriz curricular, é muito importante que os professores busquem efetiva-la,

associando-os e contribuindo assim, para uma formação mais integrada para o contexto da licenciatura.

Ao analisarmos a matriz curricular do curso apresentada no PPC, percebe-se que, do ponto de vista da concepção de Educação do Campo e dos princípios que o regem, podemos afirmar que o documento possui uma escrita bastante consistente, porém, há muitas fragilidades em outros aspectos. Assim sendo, é como o Professor B (2017, entrevista) nos alerta, “a gente tem uma incoerência, tem falhas, tem limites na matriz curricular, que às vezes se colocam antagônicas àquilo que está desenhado na concepção do curso”, o que acaba por gerar uma série de dificuldades para o desenvolvimento cotidiano formativo. Essas dificuldades estão presentes nos mais diversos sentidos, envolvendo desde a falta de conexões entre os componentes elencados, até a insuficiência daqueles que já estão elencados e os problemas da sua efetivação diária.

Portanto, é possível apontar algumas fragilidades na matriz formativa do curso, como a falta de diálogo entre os componentes curriculares e pelo fato de todo o conjunto existente ser insuficiente para dar conta da formação do educador, principalmente pela ausência de componentes referentes à Didática, Psicologia, Teorias do Ensino e da Aprendizagem, Gestão, Sociologia e Filosofia, que serão tratadas especificamente mais a frente. Porém, antes de aprofundarmos as discussões acerca da necessidade da implementação de disciplinas com esses enfoques, é preciso nos atentarmos para a relação que deve ser estabelecida entre as disciplinas já existentes. Nessa perspectiva, ao tratar sobre a falta de diálogo na construção da matriz curricular, o Professor E (2017, NDE), ressalta que:

O que eu percebo, além disso, é uma falta de sincronização entre os componentes. Não necessariamente ser pré-requisito, mas assim, uma articulação, uma sincronia, no sentido de um sistema. Aí eu percebo que você tem componentes que falam por si só e você não sabe pra onde ele vai e porque que ele vem. Isso faz parte desse estudo para um sentido de organicidade mesmo. (PROFESSOR E, 2017, NDE).

Esse sentido organizacional a que o Professor E se refere em suas colocações é, sem dúvida, algo que deve ser levado em consideração na reestruturação do PPC. Faz-se necessário que os componentes curriculares possam dialogar entre si, tanto naquilo que está posto no PPC, quanto naquilo que acontece efetivamente no dia a dia. A existência de conexões, de sincronias e de articulações entre as disciplinas é

algo que não pode ser perdido de vista, pois é essa associação que vai dar sustentação ao curso.

Além disso, percebe-se que o curso abrange uma amplitude bastante expressiva acerca dos espaços em que os professores formados poderão atuar, envolvendo a docência nos Anos Finais do Ensino Fundamental, no Ensino Médio, além de espaços não-escolares e Gestão. Dessa maneira, cabe nos atentarmos para as dificuldades de que o processo formativo realmente abarque a todas essas discussões, tendo em vista os riscos de que elas sejam reduzidas a uma abordagem muito superficial, ao invés de receber o enfoque devido. Sendo assim, ao tratar sobre o conjunto dos componentes ofertados pelo currículo, o Professor B (2017, entrevista) postula que:

Nós não temos disciplinas que abordem por exemplo, o que é o Ensino Fundamental, qual a especificidade do Ensino fundamental, qual o objetivo do Ensino fundamental, qual a especificidade do Ensino Médio, o que é o Ensino Médio, qual o objetivo e a que se propõe o Ensino Médio, como ele se desenha? E aí, vamos pensar um pouco na perspectiva da Educação do Campo, na perspectiva profissionalizante. Então já requeria saberes e uma discussão do ensino profissional. Então nós não temos espaço no currículo para discutir isso e as vezes fica uma discussão superficial que não vai dar conta (PROFESSOR B, 2017, entrevista).

Mediante a isso, vemos que é preciso haver discussões mais aprofundadas sobre esses elementos, visando um aporte teórico consistente para a formação. Com efeito, ainda nas palavras do Professor B (2017, entrevista), podemos observar que “o PPC promete muito, mas a matriz curricular não dá conta de tudo isso. E aí o problema é que a gente não tem, por exemplo, uma proposta de formação continuada que vai dar uma especialização promovendo esse aprofundamento”. Nesse sentido, o fato de não se prender especificamente a nenhum dos campos de atuação do professor, traz uma visão panorâmica de tudo, porém, do ponto de vista efetivo, isso pode representar uma insuficiência formativa, já que acaba não se fixando a nenhum deles. Ademais, como nos lembra o Professor, a proposta de uma especialização configura-se como uma possibilidade de avançar nesse quesito, o que seria algo interessante a se pensar para além da graduação, embora isso não retire a necessidade de tratar sobre esses elementos também ainda durante o seu processo de formação inicial.

Frente a isso, um debate crucial a ser levantado refere-se às implicações que esse direcionamento pautado em torno de uma grande área do conhecimento traz para o currículo escolar e até que ponto a interdisciplinaridade é um fator presente nesse processo. Nessa direção, é preciso nos atentarmos para a necessidade de haver uma integração entre os componentes, na medida em que eles fazem parte de um todo e é assim que devem se articular, como uma totalidade. Porém, para que isso aconteça de fato, é preciso uma articulação que esteja presente não apenas nos aspectos apontados pelo documento do curso, mas também em toda a sua efetivação diária.

Sabemos que tradicionalmente nossa dinâmica curricular está enraizada por uma estrutura disciplinar, na qual é comum haver uma fragmentação muito forte entre os diferentes campos da ciência. Com isso, Gerhard e Filho (2012, p. 127) postulam que “a fragmentação do conhecimento científico a ser ensinado manifesta-se na separação das disciplinas na escola, e tem sido danosa para a educação” e acrescentam também que o resultado dessa fragmentação acaba sendo uma grande “perda de sentido, que se manifesta nos alunos como repúdio a determinadas disciplinas, demonstrando que eles não conseguem perceber as semelhanças e relações entre as diferentes áreas do conhecimento” (2012, p. 128). De fato, a realidade de grande parte das ações educacionais ancora-se em uma organização muito mais disciplinar do que integrada. Em consonância a isso, as palavras do Professor B (2017, entrevista) deixam ainda mais claro esse contexto de disciplinaridade, ao destacar que:

Nós temos ainda hoje na universidade brasileira uma formação muito disciplinar, muito isolada, e trabalhar numa perspectiva interdisciplinar pressupõe, portanto, você romper essas fronteiras e caminhar na perspectiva da integração dos saberes dos diferentes campos do conhecimento (PROFESSOR B, 2017, entrevista).

Da mesma forma, para além do que está posto na estrutura curricular, o cotidiano prático educacional acaba sendo desenvolvido também de maneira fragmentada, havendo barreiras na comunicação prática entre as diferentes disciplinas, num processo que envolve a hierarquização do saber e a falta de diálogo entre os variados âmbitos do conhecimento. Com efeito, trazendo essa discussão especificamente para o curso aqui em análise, podemos ver exposto nas respostas da maioria dos participantes da pesquisa, as dificuldades de uma real implementação

da integração entre os conhecimentos e, conseqüentemente, a existência de pouco diálogo entre eles. Essa discussão pode ser percebida até mesmo no próprio PPC analisado, pois ao tratar sobre a sistematização curricular no geral dos cursos para a formação de professores, o documento aponta justamente a existência de uma fragmentação entre os conhecimentos. Nessa perspectiva, de acordo com as discussões trazidas pelo documento:

A organização dos currículos dos cursos de formação de professores segue uma “lógica muda e míope” em que os componentes se aglomeram de forma isolada e sem nexos umas com as outras, constituindo-se assim, em aglomerados saberes disciplinares, extremamente distantes da realidade cotidiana e do campo de trabalho dos futuros profissionais da educação. (PPC, 2012, p.23).

De acordo com o Professor A (2017, entrevista) podemos perceber que esse “é um problema não só do PPC, mas da universidade, na própria execução da política da universidade. Isso é muito ruim porque você cria uma expectativa e você não sana a expectativa. O discurso é feito, mas na prática do cotidiano não está acontecendo”. De fato, a existência dessa fragmentação dos conhecimentos não é um traço exclusivo do curso aqui em análise, mas faz parte de todo um processo histórico de formação de professores nas diferentes ciências. Nessa conjuntura, ao abordar sobre a interligação que deve haver entre os conteúdos que serão trabalhados, especificamente no contexto da formação de professores para atuação na Educação do Campo, o Estudante A (2017, questionário) defende o fato de que:

A interdisciplinaridade é uma característica bastante importante para a qualificação da formação docente do Campo, visto que a mesma possibilita o trabalho e o debate de um mesmo tema ou conteúdo em todos os componentes curriculares, de modo a trabalhar este mesmo tema de forma muito mais ampla, aprofundada e até mesmo contextualizada (ESTUDANTE A, 2017, questionário).

Mediante a isso, vemos que, realmente, a interdisciplinaridade entre os conhecimentos é algo que possui grande valor para a formação, pois a partir do momento em que os estudos trabalhados são vistos de forma integrada pelos diferentes componentes, o aprendizado torna-se mais amplo e contextualizado, fato esse, que possui fundamental importância para a educação. Além disso, o Professor B (2017, entrevista) evidencia o fato de que o pouco da associação existente entre os componentes está muito preso a alguns deles, mas não é algo consistente e aplicado

a todos, devido a um problema maior, o problema do diálogo entre os eixos formativos do curso e da relação que deveria haver entre eles. Assim sendo, nas palavras do entrevistado:

Existe um diálogo, mas é um diálogo que às vezes está muito restrito a alguns componentes curriculares, não é algo orgânico muito propício a isso, então tem um problema de diálogo entre os eixos formativos e entre os componentes que estão presentes em cada um deles (PROFESSOR E, 2017, entrevista).

De fato, essa é uma realidade resultante da própria universidade e dos sistemas de ensino de uma maneira geral. Embora o discurso atual preze muito pela associação entre os conhecimentos, o que tem havido em grande parte dos casos é justamente a falta da relação entre eles. Sob esse prisma, é importante ressaltar que a sociedade como um todo, já é algo completamente interdisciplinar, logo, nos espaços educacionais ela não deve ser inexistente, pois a realidade cotidiana é constantemente entrelaçada pelas mais diferentes formas de conhecimento.

Em face disso, nos últimos anos é possível ver um crescimento expressivo com relação aos estudos que tangem essa temática, onde a necessidade de integrar os estudos vem se tornando um consenso entre muitos pesquisadores da educação. Portanto, a dificuldade que se pondera é a forma com que os diferentes elementos do curso articulam-se entre si, ao mesmo tempo em que adentramos no âmbito das discussões de um fator imprescindível nesse processo: a interdisciplinaridade.

A interdisciplinaridade tem sido um elemento cada vez mais discutido, principalmente numa perspectiva que “compreende troca e cooperação, uma verdadeira integração entre as disciplinas de modo que as fronteiras entre elas tornem-se invisíveis para que a complexidade do objeto de estudo se destaque” (AUGUSTO e CALDEIRA, 2007, p. 141). Nessa visão, a complexidade do conhecimento a ser estudado é mais importante que a divisão disciplinar, fato esse, que explicita a relevância que a presença efetiva da interdisciplinaridade possui para o desenvolvimento da educação. Isso nos remete a refletir acerca da representatividade que esse elemento possui no cotidiano escolar. Em virtude disso, de acordo com o que Fazenda (2008, p. 17) aponta:

Se definirmos interdisciplinaridade como junção de disciplinas, cabe pensar currículo apenas na formatação de sua grade. Porém se definirmos interdisciplinaridade como atitude de ousadia e busca

frente ao conhecimento, cabe pensar aspectos que envolvem a cultura do lugar onde se formam professores (FAZENDA, 2008, p. 17).

De fato, a interdisciplinaridade está para além daquilo que é posto na construção curricular, pois ela é essencialmente uma atuação diante do conhecimento e postura acerca de como lidar com ele. É com base nesses elementos, que o Estudante B (2012, questionário) defende que a utilização de um trabalho interdisciplinar “oferece uma nova postura diante do conhecimento, rompendo com os limites das disciplinas, consolidando como uma mudança de atitude em busca do contexto do conhecimento, em busca do ser como pessoa integral”. Para tanto, é preciso ter em vista que cada conhecimento não está em uma caixa isolada e fragmentada das demais, mas sim, que está diretamente associado a todas as esferas históricas e culturais da sociedade em que vivemos.

Em consonância a isso, é preciso nos atentarmos para a relação que deve ser estabelecida entre aquilo que está posto no PPC e aquilo que acontece efetivamente na prática educacional. Destarte, “a formação do educador demanda tanto o conhecimento específico pedagógico quanto os conhecimentos específicos das ciências que são trabalhadas na formação dos indivíduos na educação escolar” (SANTOS, 2011, 251). Nesse viés, a reflexão que se apresenta é a necessidade de que os aspectos interdisciplinares estejam presentes na organização curricular como premissa básica da sua articulação, porém, para além disso, é indispensável que a interdisciplinaridade seja inserida efetivamente nas práticas pedagógicas, pois apenas dessa forma ela acontecerá de fato.

Portanto, a sua efetividade demanda de toda a complexidade desse contexto, de modo que não podemos perder de vista o fato de tratar-se de um elemento que proporciona grandes vantagens para o processo de ensino e aprendizado. A interdisciplinaridade deve superar a fragmentação do conhecimento por disciplinas, estar para além disso, norteadando o entrelace entre os conhecimentos e proporcionando uma conjuntura formativa mais integrada. Nessa perspectiva, ao buscarmos compreender como se dá as dificuldades dessa dinâmica interdisciplinar no interior do curso, podemos perceber a existência de desafios. Tendo em vista esses aspectos, o Professor B (2017, entrevista) pontua três traços que acabam por gerar essa problemática. Segundo ele:

Esse é um ponto frágil, um ponto difícil de ser superado e que se apresenta como problemática no âmbito do PPC por três elementos: pela ausência de saberes de disciplinas específicas na grande área de Ciências Agrárias; ausência de uma reflexão mais profunda sobre a concepção de interdisciplinaridade e como é que ela se operacionalizaria no curso; e dificuldade da nossa própria formação (PROFESSOR B, 2017, entrevista).

Corroborando com essas palavras, temos aqui três aspectos determinantes na constituição cotidiana do curso, que direcionam a dificuldade da efetivação da interdisciplinaridade, apontando mais uma vez a fragilidade existente no PPC. Inicialmente, a falta de disciplinas que aprofundem as Ciências Agrárias é um fator de destaque, pois, como já mencionado, as Ciências Agrárias englobam uma área muito grande de conhecimento. Então, ao ser questionado sobre a presença desses conhecimentos no curso, a reflexão trazida pelo Professor B (2017, entrevista) é “como pensar interdisciplinaridade em um percurso formativo onde o saber das disciplinas sequer existe?”. Logo, esse é um problema a ser enfrentado pelo curso, pois é preciso haver um maior enfoque nessa área de conhecimento nos componentes existentes, para assim, poder haver uma real associação entre eles.

Ademais, o segundo aspecto, a ausência de uma reflexão efetiva sobre a interdisciplinaridade e o que ela representa para a formação é também algo impactante, pois essa questão não é explicitada como deveria durante o processo formativo. Então, como formar professores que atuem de forma interdisciplinar, quando no próprio curso da sua formação não há um aprofundamento sobre isso? Da mesma forma, frisando o terceiro aspecto, há um problema na própria formação e constituição dos profissionais, devido a todo um histórico marcado pela cultura da disciplinarização, haja vista que a fragmentação dos conhecimentos é algo que tem pautado o fazer educacional ao longo dos anos.

Ademais, a totalidade interdisciplinar “não diz respeito ao somatório das ciências particulares; tampouco se relaciona a alguma combinação delas. Ela configura-se como um complexo geral estruturado e historicamente determinado”. (SANTOS, 2011, 236). Nessa direção, faz-se necessário que a integração entre as áreas do conhecimento seja uma atitude permanente dos profissionais de educação, num contexto onde as concepções interdisciplinares possam repercutir em suas práticas concretas. Neste ponto, ao fazer uma análise sobre a atuação docente no

curso no tocante à interdisciplinaridade, o Estudante M (2017, questionário) ressalva que:

Existem alguns docentes do nosso curso que procuram trabalhar nesta perspectiva, contudo ainda existem outros que apresentam certa resistência para o trabalho de forma interdisciplinar, que pode ser compreendido se considerarmos os seus processos de formação que não deram conta desta qualificação. Se todos os docentes procurassem trabalhar de forma interdisciplinar, acredito que nossa formação seria mais potencializada e poderíamos inclusive promover grandes projetos através disso (ESTUDANTE M, 2017, questionário).

Nessa perspectiva, nas palavras de Fazenda (2011, p. 10), a interdisciplinaridade “pressupõe uma atitude diferente diante do problema do conhecimento, ou seja, é a substituição de uma concepção fragmentária para unitária do ser humano”. É exatamente nesse ponto que é pertinente pensarmos nas dificuldades da sua execução, pois não se trata de algo fácil, mas sim de um exercício cotidiano e complexo, que deve permear tanto a estrutura curricular, quanto as concepções e as práticas pedagógicas envolvidas. Sendo assim, para que haja uma efetivação real das propostas interdisciplinares, um dos obstáculos existentes é a formação dos professores que, muitas vezes, demonstra a ausência de reflexões e discussões direcionadas ao tema.

Contudo, convém ressaltar ainda que, embora a interdisciplinaridade não seja um traço presente como deveria no curso, ela não é inexistente, pois não se pode generalizar e afirmar a sua ausência. É preciso nos atentarmos para o fato de que existem sim no curso, experiências interdisciplinares, nas quais os conhecimentos são construídos de maneira integrada. Porém, faz-se necessário haver ainda muita discussão, visando o desenvolvimento de estratégias para superar as dificuldades existentes, por isso é tão importante que a busca por essas soluções possa se dar de forma conjunta entre os envolvidos no processo e não de forma isolada. É nessa mesma direção que o Professor B (2017, entrevista) ressalva o fato de que:

A gente tem conseguido fazer algumas experiências integrativas em termos de proposição de trabalhos, mas acho que a gente precisa avançar ainda muito no aperfeiçoamento desse PPC, a gente precisa caminhar muito nessa perspectiva para potencializar esses elementos (PROFESSOR B, 2017, entrevista).

Partindo dessa premissa, a interdisciplinaridade pode ser desenvolvida nas mais diversas experiências formativas do curso, de modo que é preciso sempre buscar potencializá-la, ao invés de deixá-la sem a ênfase devida, como costuma ocorrer em muitas situações no sistema educacional. Destarte, ainda de acordo com as colocações do Professor B, em determinados momentos foi possível haver um maior engajamento entre os professores do curso, visando propor trabalhos mais integrativos, o que trouxe resultados positivos. Porém, nos momentos em que não há essa interação entre eles e entre a própria dinâmica rotineira do curso, acaba ficando uma deficiência nessa constituição, demonstrando assim, uma demanda por uma articulação mais bem elaborada, visando uma troca efetiva de saberes. Nas suas palavras:

Em alguns semestres nós conseguimos sentar com um conjunto maior de colegas, fazer reuniões mais específicas, pensar instrumentos, em proposição de trabalhos, instrumentos de pesquisa que favorecessem essa integração. Mas teve semestre que a gente não conseguiu fazer isso, e as vezes um elemento que atrapalha essa integração é a disposição, inclusive, dos componentes curriculares no âmbito do semestre (PROFESSOR B, 2017, entrevista).

Posto isso, é preciso buscar a produção e o desenvolvimento do conhecimento numa concepção de relação contínua entre as suas áreas, pois a busca por um conhecimento amplo é uma discussão pertinente. Porém, é importante frisar que não há problema em haver divisões por disciplinas ou sistematizações em diferentes campos do saber, haja vista que o conhecimento científico e sua divisão tradicional por especialidades “é resultado da grande diversificação geradora da necessidade de apreensão da realidade, o que exige novas respostas aos problemas específicos oriundos do desenvolvimento do gênero humano” (SANTOS, 2011, 231). A existência dessas sistematizações tem sido inclusive muito importante para os avanços científicos no decorrer do tempo, portanto, a grande reflexão que se coloca não é contra haver a divisão, mas sim contra haver barreiras entre os setores dessa divisão, quando deveriam haver diálogos constantes.

Sob esse prisma, ao analisar o PPC da licenciatura em Educação do Campo analisada, no qual o alicerce básico de execução é a formação por área de conhecimento, somos levados a questionar sobre a falta de uma integração efetiva e consistente entre cada um dos componentes curriculares e entre os eixos formativos. Nessa mesma direção, percebe-se a dificuldade de articular o processo de formação

docente com o campo empírico de trabalho desses profissionais, pois as instituições escolares são estruturadas rigidamente por disciplinas específicas e a lógica interdisciplinar rompe com esse sistema e constitui-se como um desafio iminente. Logo, Moraes, (2014, p. 83) expõe que:

Ao analisar a proposta de ensino por área do conhecimento no curso de Licenciatura em Educação do Campo, nota-se que um dos maiores desafios, para esse modelo de formação, é a estrutura das escolas, pois seja na cidade, seja no campo, as escolas são organizadas por disciplinas. (MORAES, 2014, p. 83).

De fato, a organização das escolas e dos currículos educacionais de uma maneira geral, ainda é muito marcada por uma estrutura disciplinar. E é exatamente neste ponto que cabe mais uma reflexão de grande importância: a interdisciplinaridade não pode ser vista como a solução de todos os problemas de ensino e aprendizagem, porque, de fato, ela não é. Sabemos que temos hoje no meio educacional uma série de discussões referentes à importância da interdisciplinaridade e ao que ela representa para a educação, contudo, corre-se o risco de que este acabe se tornando um discurso diluído e sem significados.

A sociedade contemporânea e, sobretudo, o capitalismo tem lançado discursos educacionais cada vez mais marcados pelo estímulo à produção científica. Nessa perspectiva, Santos (2011, p. 220) nos alerta para o fato de que “o capitalismo em sua fase atual exige a desfragmentação do saber e torna a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade palavras da moda” e ele ainda continua que, conseqüentemente, “é preciso estar atento para se posicionar diante de qual interdisciplinaridade se está falando: se de um ponto de vista da transformação social, se do ponto de vista da manutenção das estruturas sociais vigentes”.

Essa é uma crítica que deve ser levada em consideração ao tratar acerca da interdisciplinaridade, pois é preciso refletir a que propósitos os discursos interdisciplinares estão servindo, se de fato para uma mudança qualitativa na educação, ou se, ao invés disso, reforçam os modismos e o discurso neoliberal que atende à lógica capitalista. Ademais, outra questão que merece atenção na reestruturação do PPC, é a correção de erros conceituais em sua escrita, pois ora o documento se refere à formação como um processo interdisciplinar, ora como um processo multidisciplinar, e ora como um processo transdisciplinar.

No item do PPC que traz as justificativas do curso, utiliza-se o termo da interdisciplinaridade para descrever o contexto que deve permear a formação, afirmando-se que essa, trata-se de uma articulação essencial para o currículo do curso, devido à importância que possui. Todavia, no item que trata sobre o perfil do egresso, o discurso é o da multidisciplinaridade e, no item que aborda sobre as diretrizes que fundamentam o enfoque da extensão universitária, são trazidos conjuntamente os termos da interdisciplinaridade, da multidisciplinaridade e da transdisciplinaridade.

Chama atenção no texto a falta de um aprofundamento teórico consistente sobre qual o significado de cada um desses termos e o que eles, de fato, representam. Percebe-se que há carência de um maior enraizamento sobre essas palavras e suas definições, o que acaba recaindo em uma teorização superficial. Desse modo, torna-se implícito o fato de que esses conceitos podem ser vistos como sinônimos, quando na verdade há especificidades próprias de cada uma delas, a partir do recorte teórico a que se busca evidenciar, uma vez que diferentes autores atribuem definições sobre o tema.

Tendo em vista esses elementos, essas palavras não são sinônimas, o que demonstra problemas conceituais no PPC, portanto, é preciso que na reestruturação do documento, esses dados sejam revistos para que haja uma fundamentação teórica mais consistente, que enfatize quais são os aportes teóricos utilizados e as definições existentes com base em suas colocações. Nessa direção, ao tratar sobre as diferenças conceituais entre esses termos, Santos (2012, p. 9) retoma estudos elaborados por Piaget referentes aos níveis de integração entre as disciplinas:

A) Multidisciplinaridade como nível inferior de integração. Ela ocorre para solucionar um problema buscando informações e ajuda em outras disciplinas sem que haja uma interação que possibilite a modificação ou alteração das mesmas. B) Interdisciplinaridade é um segundo nível de associação entre as disciplinas. Aqui a cooperação entre as várias disciplinas provoca intercâmbios reais e enriquecimento mútuos podendo gerar novas disciplinas e/ou conhecimentos (psicopedagogia, agroecologia, etc). C) Transdisciplinaridade é a etapa superior de integração. Neste nível constrói-se um sistema total, sem fronteiras sólidas entre as disciplinas (SANTOS, 2012, p. 9).

Corroborando com isso, vemos que esses termos são definidos com base nas diferenças entre os níveis de relação que são estabelecidos entre as disciplinas.

Assim, partindo da multidisciplinaridade, enquanto uma pequena associação que é mantida a depender das situações e, passando pela interdisciplinaridade, enquanto uma relação maior de trocas de conhecimentos, chegamos à transdisciplinaridade, na qual é possível construir um sistema de total integração entre os conhecimentos, gerando assim, uma interligação de real comunicação entre eles. Esse é um caminho interessante a ser seguido, pois através do desenvolvimento de experiências conjuntas e bem articuladas, é possível superar barreiras na construção de reais conexões.

Nos discursos educacionais como um todo, há uma miscelânea de termos referentes às diferentes formas de associação entre os conhecimentos. Portanto, inter/multi/transdisciplinaridade são conceitos relacionados, porém, não são sinônimos, há diferenças conceituais entre eles que determinam sua aplicabilidade em cada situação. Entretanto, não há um consenso entre os autores da temática, que possa sistematizar com exatidão o significado de cada um deles. Conseqüentemente, num processo de reelaboração do PPC, o que importa é compreendermos a essência desses termos e nos apropriarmos de um aporte teórico consistente que verse sobre eles, evitando assim, incorrer no erro de tratar essas palavras como se tivessem a mesma definição.

Sob esse prisma, também retomamos aqui as reflexões referentes à necessidade de serem implementadas no curso alguns componentes curriculares que estão ausentes e que agregariam mais consistência à formação. Como já mencionado, a falta de disciplinas como Didática, Psicologia, Teorias do Ensino e da Aprendizagem, Gestão, Sociologia e Filosofia, representa uma lacuna muito grande no PPC, haja vista que são discussões que deveriam estar presentes na formação de qualquer educador e não apenas em um curso de Educação do Campo, pois são coisas que realmente trazem impacto para a formação. Sendo assim, ao abordar sobre os motivos que levaram à ausência desses componentes no curso desde o início da sua elaboração, o Professor B (2017, entrevista) nos relata que:

No processo de construção do PPC, lá no início, a gente teve algumas discussões sobre isso e tiveram alguns colegas que argumentaram e, parece que essa tese foi vencedora, de que essas discussões não necessitariam de uma disciplina específica, mas que elas estariam presentes de forma transversal. Isso é bom em nível de concepção, mas a gente corre um grande risco de achar que todo componentes vai dar conta disso e acabar que nenhum dá conta e aí a gente se

depara com essa questão da ausência (PROFESSOR B, 2017, entrevista).

As discussões trazidas por esses conhecimentos repercutem de forma bastante expressiva na formação dos profissionais de educação e, conseqüentemente, a sua falta se apresenta como um problema. É exatamente aí que se encontra essa fragilidade, pois o fato dessas disciplinas terem ficado em aberto, por serem consideradas transversais, implica no risco de que nenhum dos demais componentes deem conta dessas discussões como deveriam. Segundo o Professor B (2017, entrevista) “essa é uma outra lacuna que a gente tem e que vai repercutir na formação dos alunos e, inclusive, já estamos vendo conseqüências, percebendo claramente e objetivamente as conseqüências disso”. Nesse viés, a problemática que se coloca é justamente o perigo de que essa transversalidade nunca aconteça. É nessa direção que o Estudante I (2017, questionário) defende que:

Esses são componentes curriculares que ensinam, explicam e instruem os educandos com técnicas de ensino/aprendizagem em diversas vertentes para melhorar a formação dos mesmos. São componentes curriculares pedagógicos centralizados nos estudos dos processos de ensino e aprendizagem, que buscam a formação e o desenvolvimento instrutivo e formativo dos educandos (ESTUDANTE I, 2017, questionário).

Entretanto, em contraposição a isso, há alguns pontos de vista que demonstram não haver a necessidade de discussões como essas durante o curso, como podemos perceber nas palavras do Estudante L (2017, questionário) que considera haver “pouca implicação, já que iremos lecionar em anos finais do ensino fundamental e médio, mas essas discussões referentes a esses componentes seriam ainda mais relevantes se fossemos lecionar nos anos iniciais e educação infantil”. Porém, é preciso nos atentarmos para o fato de que essas discussões são sim de extrema importância para a formação dos professores que irão atuar em todos os níveis educacionais. Nessa perspectiva, a ausência desses componentes acaba por trazer conseqüências para todo o processo formativo em seus mais diversos sentidos. É nesse sentido que o Estudante J (2017, questionário) expõe os riscos dessa insuficiência, ao afirmar que:

Conseqüências poderão acontecer na formação, pois estas disciplinas poderiam ajudar a potencializar o desempenho do discente ao apresentar novos métodos e técnicas de ensino que os ajude a levar

para seu futuro campo profissional novas formas de trabalho que auxiliem nas suas formas de transmitir conteúdos (ESTUDANTE J, 2017, entrevista).

Considerando a importância que esses conhecimentos representam para a formação docente, faz-se necessário haver uma maior atenção direcionada a eles, com disciplinas específicas no currículo que busquem realmente efetiva-los no processo formativo. Relacionando isso com as proposições mencionadas anteriormente no que se refere aos três eixos básicos que devem nortear o curso, o Professor B (2017, entrevista) postula que:

Esse é um problema que a gente tem também no curso, que tem comprometido a formação, sobretudo naquele aspecto que eu falei lá no início, sobre o segundo eixo que eu entendo como importante para o processo de formação, que é o da licenciatura, os saberes docentes. Nós não nascemos professores, nós nos tornamos (PROFESSOR B, 2017, entrevista).

Dessa forma, num processo de reestruturação do PPC é preciso pontuar esses elementos, visando assim, solucionar os problemas que surgem em decorrência deles. Para tanto, faz-se necessário haver um olhar aprofundado sobre os componentes e a relação que deve ser estabelecida entre eles. Dessa maneira, ao abordar sobre os impactos que a ausência de componentes como esses, causam sobre a formação docente e sobre a educação no geral, o Estudante C (2017, entrevista):

Essa implicação ocorreu principalmente quando fiz o estágio, pois senti dificuldade de escrever uma sequência didática ao elaborar o planejamento do estágio, mesmo que durante as aulas a orientadora explicasse, senti falta de uma disciplina específica de Didática, assim poderíamos aprender bem mais, também senti falta da disciplina de Psicologia uma vez que como futuros professores precisamos entender as dificuldades dos alunos e como fazer para solucionar tal situação (ESTUDANTE C, 2017, entrevista).

Neste ponto, ao tratar sobre a criação de novos componentes e a necessidade de alterações amplas na matriz curricular do curso, o Professor A (2017, entrevista) retoma as reflexões referentes à carga horária da licenciatura, uma vez que, como já foi mencionado, é preciso haver uma mudança no tempo disposto do curso, devido à adequação à nova Resolução que versa sobre isso. Portanto, esse é o momento para pensar e refletir sobre essas mudanças iminentes das quais o curso vem demandando. Com isso, de acordo com suas palavras:

Nós vamos ter que aumentar a carga horária. A gente tem condição de consertar essa questão do PPC e colocar outras disciplinas para atender a essa formação que está faltando. Pelo menos cinco ou seis disciplinas a gente tem que colocar no PPC, como também tirar algumas, porque eu acho que tem algumas disciplinas que a gente poderia tirar (PROFESSOR A, 2017, entrevista).

Nesse sentido, ao analisarmos especificamente os impactos de cada um desses componentes na formação do professor, diversos elementos devem ser levados em consideração. Nesse processo, um ponto crucial a ser destacado é a capacidade do futuro docente planejar as aulas. Sabemos que o planejamento é um elemento imprescindível para que haja uma boa articulação das aulas, com isso, de acordo com o que Azanha (1993 p. 70) pondera, "não há dúvidas sobre a necessidade de planejar, reunir informações e conhecimentos sobre a realidade que pretende-se modificar". Portanto, a Didática enquanto uma disciplina formativa de um curso de licenciatura, se torna um componente indispensável para o desenvolvimento da ação educacional e para a efetivação de todas as suas atividades, na qual deve haver, necessariamente, um direcionamento específico e com objetivos bem definidos a serem alcançados.

Entretanto, ao observarmos os componentes curriculares elencados pelo PPC, é possível perceber que a Didática não se encontra. Sabemos que o exercício do planejamento, enquanto uma temática transversal, acaba por perpassar cotidianamente pelas demais disciplinas, uma vez que todo o processo formativo encontra-se ligado a isso. Porém, faz-se necessário haver um componente específico para tratar acerca dessas reflexões, pois a ação do planejar deve estar presente enquanto um conteúdo de suma importância da formação de qualquer educador e, conseqüentemente, o fato de não ser ofertado no curso, representa fragilidade no currículo e deficiência na formação profissional.

A presença da Didática na licenciatura é fundamental para oferecer uma formação que contribua para que o futuro docente tenha um aporte teórico e prático que possibilite desenvolver sua ação profissional de maneira mais eficiente e mais orientada para promover o processo de ensino e aprendizagem com seus alunos. De acordo com o Professor B (2017, entrevista) é possível ver esses efeitos, por exemplo, "na organização de um plano de aula, um planejamento, uma ação didática no contexto da escola. Então, certamente, se a gente tivesse componentes curriculares

como Didática, essa limitação poderia ser menor dentro desse contexto”. Isso fica evidente nas colocações de alguns alunos que percebem essa fragilidade, como podemos perceber, por exemplo, nas colocações do Estudante H (2017, questionário), quando afirma que:

Levando em consideração que o curso é licenciatura e que estamos sendo formados para exercer a docência, percebo a necessidade de ser implantado o componente curricular Didática, pois com essa disciplina iríamos adquirir conhecimentos e melhor orientação na arte e técnica de ensinar. (ESTUDANTE H, 2017, questionário).

Da mesma maneira, para além do planejamento, é igualmente importante haver uma avaliação constante do processo educacional em curso. A avaliação é um elemento necessário à educação e de acordo com Barbosa e Martins (2010, p. 2) “falar de avaliação nos remete ao entendimento e reflexão da amplitude da educação. Nesse sentido, a ideia que cada um traz sobre a avaliação está diretamente relacionada à sua própria concepção de educação”. A avaliação é um componente obrigatório do curso, fato bastante positivo do PPC analisado. Com efeito, é necessário que no dia a dia escolar do professor haja a capacidade de avaliar cotidianamente o desempenho dos alunos com base em critérios rigorosos e bem definidos, ao mesmo tempo em que também deve haver uma auto avaliação constante das suas práticas pedagógicas, pois isso é crucial para o bom desenvolvimento da educação.

Por outro lado, a ausência de componentes curriculares destinados a discussões acerca da Psicologia e das Teorias de Ensino e de Aprendizagem é muito preocupante. A compreensão sobre como se dá o aprendizado dos alunos por meio das diferentes concepções psicológicas é um ponto chave para a educação, pois o professor precisa conhecer o sujeito da aprendizagem. Nesse viés, como nos lembra Amaral (2007, p. 12) “a educação ocorre entre pessoas e, se a Psicologia se preocupa justamente em estudar o Homem e sua subjetividade, é necessário que se lance mão desses conhecimentos para melhor compreender o processo educativo”. Além disso, é pertinente nos atentarmos também para as palavras de Lima (2006, p. 31) quando, ao falar sobre a relevância da presença da psicologia na formação dos professores, postula que:

O ensino de Psicologia, nas disciplinas oferecidas nos cursos de formação docente, pode oportunizar aprendizagem de conhecimentos

psicológicos que favoreçam o efetivo desenvolvimento dos futuros professores, contribuindo não somente para sua formação profissional, mas também para a formação pessoal de educadores mais autônomos e conscientes. (LIMA, 2006, p. 31).

Com base nessas assertivas, não podemos perder de vista a importância de que a formação dos profissionais de educação seja pautada por elementos que lhe permitam adquirir conhecimentos nessa área, de modo que isso possa refletir em suas ações diárias, tanto no que se refere ao direcionamento das suas práticas pedagógicas, quanto no que se refere à compreensão dos alunos nesse processo. Assim, os estudantes no curso precisam conhecer as diferentes abordagens teóricas, aprofundando os estudos daquelas abordagens que, de fato, dão conta da humanização do sujeito e da transformação social. Diante disso, ao analisarmos o PPC em questão, é grave o fato de não haver componentes curriculares específicos para discussões teóricas sobre o ensino e aprendizagem.

Da mesma maneira, outro ponto que chama atenção é o fato de que, dentre as áreas para atuação do profissional formado pelo curso, está a gestão de processos escolares e comunitários. No entanto, ao analisarmos o conjunto de componentes elencados no currículo do curso é possível perceber que não há nenhuma disciplina com discussões voltadas especificamente para a compreensão da gestão. Desse modo, o profissional sairá formado do curso sem ter desenvolvido discussões e experiências com base na Gestão educacional.

Nessa direção, de acordo com o que Mello e Luz (2015, p. 106) nos afirmam, “no campo da gestão surgem novos critérios de organização, novas formas de trabalho diante da diversidade cultural, tanto dos que fazem a educação, quanto da população a ser atendida”. Isso demonstra o quanto as discussões sobre a gestão são significativas para a formação do educador e, ao tratar-se do curso de Educação do campo aqui analisado, o qual a gestão é uma das esferas da sua atuação, é extremamente necessário que seja dado um maior enfoque a esse conhecimento. Para tanto, é preciso haver uma maior articulação nos rumos trilhados pelo currículo, buscando pautar o desenvolvimento do curso a partir dos objetivos e dos espaços de atuação a que ele se propõe formar.

Além disso, também é possível perceber a ausência de um componente curricular dedicado às reflexões sobre a Sociologia e a Filosofia no PPC aqui analisado. Em virtude da importância que ambas possuem para a formação do

educador, é importante repensar seu lugar na matriz curricular do curso, buscando evidenciar as necessidades de haver uma maior atenção a esses aspectos, podendo contribuir assim, para enriquecer o contexto formativo. Nesse sentido, ao abordar especificamente sobre a relevância da Sociologia, Correia e Batista (2016, p. 1) afirmam que:

A educação, entendida como uma prática social que busca formar indivíduos para a vida em sociedade, deve proporcionar uma visão que os permita uma compreensão da sociedade em todas as suas dimensões. Para tanto, se torna necessário um currículo que em seus conteúdos e em suas práticas possibilitem uma problematização e reflexão crítica das relações sociais, das relações de poder existentes na sociedade (CORREIA e BATISTA, 2016, p. 1).

Nesse viés, a Sociologia da Educação se apresenta como um olhar sociológico sobre a própria ação educacional perante a sociedade, o que proporciona uma compreensão mais aprofundada sobre a realidade cultural e histórica da nossa sociedade. Não podemos perder de vista o fato de que a atuação docente é uma prática social e, portanto, é importante que desde seu processo de formação inicial já haja discussões com esse enfoque.

Com base nisso, ao trazer essas reflexões especificamente para a Educação do Campo, Russczyk e Schneider (2013, p. 134) ressaltam que “reflexões sobre a prática sociológica voltada a juventude e as escolas rurais conduzem a indagações sobre a sua identidade perante os sujeitos sociais do campo”. Isso nos remete a todo o histórico da própria constituição da Educação do Campo e da importância que ela possui enquanto uma conquista social, pois sabemos o quanto o contexto camponês trata-se de uma conjuntura rica e heterogênea, o que deve marcar o cotidiano educacional.

Dessa mesma forma, a Filosofia também representa uma importante discussão que deve permear o processo educacional, pois contribui para o desenvolvimento do senso crítico numa perspectiva de quebra de paradigmas e de mudanças na visão de mundo. Além disso, a Filosofia, em essência, está correlacionada aos mais diversos âmbitos culturais e sociais em que vivemos, haja vista que as reflexões a que se propõe realizar perpassam pela compreensão da própria complexidade social. Frente a isso, Scariotto (2007, p. 9) defende que:

Filosofar dentro da estrutura escolar com as crianças, adolescentes e jovens é capacitá-los para o debate, para a confrontação de idéias. Se a Filosofia consiste na experiência com o conceito, é importante que o jovem estudante tenha a oportunidade de fazer ele mesmo a experiência do pensamento e não apenas reproduzir. Portanto, abrir espaços para uma educação filosófica com as crianças, adolescentes e jovens é, acima de tudo, buscar um novo posicionamento diante da realidade social. Trata-se de sair do senso comum e ir para a consciência crítica (SCARIOTTO, 2007, p. 9).

Portanto, na Educação do Campo, a Filosofia se apresenta como uma possibilidade enriquecedora para os processos de ensino e aprendizagem, por contribuir para o avanço em reflexões que são essenciais para a formação dos estudantes. De acordo com o pensamento de Santos (2003, p. 74), no que se refere aos problemas da educação, a Filosofia é uma reflexão radical, rigorosa e de conjunto, sendo que é “radical porque é reflexão profunda em busca da essência das coisas; rigorosa, pois trata de reflexão que se procede com rigor, com método; e, de conjunto porque o problema não deve ser analisado isoladamente do contexto que o cerca”.

Em síntese, retomando todas as discussões tecidas ao longo dessa segunda questão e, ao analisarmos de um modo geral os componentes curriculares do PPC dessa licenciatura, vemos que várias ponderações se colocam nesse processo. Ao perpassar pela estrutura das disciplinas elencadas, pela construção da matriz curricular, pelos eixos formativos, pela conexão entre os componentes e pela busca da compreensão da sua totalidade, é possível perceber que, de fato, todos esses aspectos guiam o processo de formação. Posto isso, as reflexões aqui tecidas nos permitem compreender que o curso possui uma organização bastante ampla e complexa, porém, repleta de desafios que podem ser enfrentados, visando a construção de uma formação cada vez mais completa e dinâmica.

4.4 A ORGANIZAÇÃO DO CURSO PELO SISTEMA DE ALTERNÂNCIA

No que se refere à terceira questão, a organização do curso pelo sistema de alternância, é explícito que isso também é algo que permeia todo o processo de formação dos profissionais, pois todo o direcionamento do seu cotidiano educacional é delineado com base nessa estrutura, de modo que esse sistema acaba por exercer uma função pedagógica no processo formativo dos educandos. Por isso, sabemos que tal direcionamento impacta diretamente na formação dos professores, de modo

que faz-se necessário ponderar e discorrer sobre seus parâmetros, perspectivas, dinâmicas, limites e, principalmente, suas possibilidades para o processo de ensino e aprendizagem do cotidiano da licenciatura em Educação do Campo.

Em síntese, a concepção de educação efetuada com base no sistema de alternância necessita de alguns questionamentos: A alternância acontece, de fato, plenamente? Leva em consideração as especificidades do campo? O currículo é pensado de modo a contemplar os anseios referentes a essa conjuntura? Os camponeses participam da construção dessas propostas que norteiam a alternância? Quem pensa a educação na alternância e quais interesses estão em jogo nesse contexto? Analisar o curso de licenciatura em educação do campo aqui em estudo remete-nos a pensar nessas questões, pois podemos perceber a existência de uma conjuntura ainda marcada por tecnicismos e por concepções superficiais do exercício profissional desse contexto.

O sistema de alternância possibilita haver uma articulação entre diferentes espaços de formação, na qual os estudantes podem desenvolver suas capacidades profissionais em variados ambientes concomitantemente. Assim, conforme conceitua Teixeira, Bernartt e Trindade (2008, p. 227) é uma “organização do ensino escolar que conjuga diferentes experiências formativas distribuídas ao longo de tempos e espaços distintos, tendo como finalidade uma formação profissional”. Portanto, ao analisar essa realidade, percebe-se que se trata de uma estrutura educacional bastante complexa, visto que não é algo simples a ser desenvolvido. De acordo com Molina (2015, p. 158).

Necessariamente, a proposta político-pedagógica das Licenciaturas do Campo realiza-se a partir da Alternância. E, embora saibamos haver uma grande heterogeneidade entre as universidades que têm trabalhado com Educação do Campo, se realizada a partir dos princípios originários do Movimento, o Tempo Comunidade guarda imenso potencial de contribuição para transformação dos processos formativos dos educadores do campo (MOLINA, 2015, p. 158).

Tendo em vista o fato de que trata-se de uma licenciatura para a formação de educadores que irão atuar no contexto da Educação do Campo, a organização do processo formativo com base na alternância revela uma série de pontos positivos, principalmente por possibilitar uma vivência de maior proximidade entre a universidade e a comunidade na qual os estudantes vivem e/ou trabalham. Frente a

essa realidade, ao tratar sobre essa questão, o Professor B (2017, entrevista) defende o fato de que “esse é um diferencial muito positivo do processo de formação docente, é um ponto forte do nosso curso e que não é só nosso, porque os cursos de Educação do Campo têm se orientado a partir dessa perspectiva da alternância”. Esse diferencial retrata o grande potencial que a alternância possui para enriquecer a formação dos estudantes. Em continuidade a esses aspectos, o Professor B ainda acrescenta que:

A gente sempre se deparou na universidade e nos cursos de formação de professores, com uma grande dicotomia entre o mundo da universidade e o mundo da escola, uma ausência de diálogo muito forte, uma crítica muito forte à universidade por uma excessiva teorização distante do cotidiano da escola, da prática, das comunidades. E aí, analisando as experiências que a gente tem na licenciatura em Educação do Campo, eu penso que a alternância dos Tempos é um elemento riquíssimo e que agrega um valor muito forte ao processo de formação dos estudantes (PROFESSOR B, 2017, entrevista).

A alternância dos tempos formativos no caso específico da Licenciatura em Educação do Campo é um elemento que pode significar possibilidades muito enriquecedoras para o estudante do curso. Desse modo, o estudante intercala um período de tempo de estudos na universidade e um período de tempo de atividades na comunidade onde reside. Nesse processo, convém destacar que o espaço rural em que o aluno desenvolve suas ações não é utilizada ao acaso, mas é o espaço de vivência real do aluno, onde ele reside cotidianamente com sua família e toda a comunidade. Frente a isso, de acordo com Jesus (2011, p. 9):

A proposta de um projeto diferenciado é destacada pela educação do campo, porque tem a preocupação de proporcionar a formação sem desvincular o aluno do campo, do seu meio familiar e cultural, trabalhar os confrontos dos saberes científicos com os saberes cotidianos na interface dos diferentes espaços – formação profissional e a importância das instituições públicas e privadas durante a trajetória formativa do alternante para o aperfeiçoamento dos jovens. (JESUS, 2011, p. 9).

A alternância tem suas origens marcadas na França em meados do século XX, a partir das lutas de um grupo de agricultores que estavam insatisfeitos com o sistema educacional da região e que propunham uma formação profissional aliada ao desenvolvimento social do educando e da realidade por ele vivida. Esses movimentos buscavam uma nova estrutura organizacional que dinamizasse o processo de ensino e aprendizagem, que “atendesse às particularidades psicossociais dos adolescentes

e que também propiciasse, além da profissionalização em atividades agrícolas, elementos para o desenvolvimento social e econômico da sua região” (TEIXEIRA, BERNARTT e TRINDADE, 2008, p. 229). Mais uma vez, vemos a importância que as lutas sociais desempenharam e vemos também as contribuições esperadas por meio do uso da alternância, de modo que nos remetemos ao pensamento de Jesus (2011, p. 8) quando afirma que:

As lutas por educação de qualidade fizeram surgir novas experiências, as quais possibilitaram alternativas pensadas e geridas pelos trabalhadores camponeses, movimentos sociais do campo e instituições religiosas. Dentre as várias concepções de educação que trabalha a educação no/do campo, destacamos a contribuição da Pedagogia da Alternância. (JESUS, 2011, p. 8).

Dessa forma, essa organização possibilita a valorização da cultura vivenciada pelo aluno, na medida em que contribui para que ele desenvolva seus estudos acadêmicos sem se afastar do seu meio social, permanecendo diretamente ligado à sua comunidade. Tendo em vista essa dinâmica, segundo Gnoatto *et al* (2006, p. 6) “a metodologia de ensino não desvincula o estudante da família e nem da escola, pois dentro da estrutura metodológica prevista, as atividades curriculares têm parte desenvolvida na escola e parte na família”, viabilizando assim, a necessária articulação que deve haver entre esses diferentes espaços formativos.

Hoje, diversos países já utilizam essa organização pedagógica como premissa para o desenvolvimento de vários cursos de Educação do Campo. Ao analisarmos especificamente o Brasil, essa experiência iniciou-se ainda por volta do final do século XX no estado do Espírito Santo, no contexto da construção das primeiras Escolas Famílias Agrícolas (EFAs). Assim sendo, conforme o Professor B (2017, entrevista) ressalta, “essa questão da alternância foi muito bem trabalhada na França e quando vem para o Brasil e as Escolas Famílias Agrícolas conseguem implementar, ela é de uma importância gigantesca”. Logo, esse método foi se ampliando para diversos outros contextos educacionais e atualmente inúmeras instituições brasileiras o utilizam, incluindo as EFAs, os Centros Familiares Rurais (CFRs) e os cursos de licenciatura em Educação do Campo.

Mediante essa expansão e aos impactos que essa estrutura traz para os estudantes em curso, é preciso que haja estudos e debates sobre a temática, visando dar visibilidade a sua conjuntura, evidenciando suas possíveis possibilidades e

dificuldades. Entretanto, como Teixeira, Bernartt e Trindade (2008, p. 228) nos lembram há “uma carência de estudos a respeito do tema e, sobretudo, de suas características pedagógicas”. Devido à importância que o sistema possui, faz-se necessário que essa temática esteja cada vez em mais destaque no meio acadêmico e social, para que assim seja possível superar os limites existentes. Partindo disso, é conveniente nos remetermos à própria história camponesa, o que reforça a importância que a alternância desempenha. Nas palavras do Professor A (2017, entrevista):

Nesse país que a gente vive, o campo foi historicamente excluído. Não só excluído da vida nacional, como também do sistema educacional público. O que acontece com o homem do campo? Ou ele migra ou ele tem que trabalhar. Para estudar e trabalhar ele precisa ter essa estrutura da alternância. Você vê que nas Escolas Famílias Agrícolas os meninos têm um nível de aprendizagem muito grande, muito importante. E eles saem e voltam, aprendem as duas coisas. Então é importante a alternância (PROFESSOR A, 2017, entrevista).

Essa realidade representa uma possibilidade de grande valor, pois é possível que o estudante esteja inserido nos dois espaços, atuando ativamente na comunidade em que vive, e ampliando seus conhecimentos no espaço acadêmico. Desse modo, a relação estabelecida entre Tempo Comunidade e Tempo Universidade deve ser pautada numa visão de continuidade, através de um elo constante que interligue cada uma das atividades.

Portanto, é inegável que esse, se trata de um sistema que gera experiências muito ricas e proveitosas para todos os envolvidos, embora haja também alguns desafios em meio a esse processo. Tais desafios serão percorridos mais profundamente a seguir, entretanto, a princípio é pertinente nos atentarmos para a grande importância que possui. Nessa conjuntura, ao levar em consideração esses aspectos, o Professor B (2017, entrevista) expõe que:

A alternância é coisa muito boa no curso e eu acho que a gente tem problemas e precisa aperfeiçoar, mas a articulação, o desenho curricular pensando esses dois tempos, o Tempo Universidade e o Tempo Comunidade, tem nos propiciado experiências, por exemplo, muito desafiadoras, muito inquietantes e muito ricas. E aí eu compreendo que a inquietação, as provocações são ricas pra gente, inclusive, se rever, se repensar, enquanto profissional, repensar nossa prática (PROFESSOR B, 2017, entrevista).

O curso de licenciatura em Educação do Campo aqui analisado, ao orientar-se pela dinâmica do sistema de alternância engloba esferas formativas amplas e que implicam completamente a constituição do profissional a ser formado. Sendo assim, todas as atividades a serem planejadas e desenvolvidas no curso devem atentar-se para esse pilar básico: o entrelace contínuo entre a universidade e a comunidade. Sim, entrelace porque as atividades e as concepções formativas devem estar sempre transitando entre esses âmbitos; e contínuo porque não deve ser deixado de lado em nenhum momento e nem nenhuma esfera. Destarte, é como Gnoatto *et al* (2006, p. 6) ponderam:

No tempo em que o aluno permanece na escola ocorre um aprofundamento do que acontece no meio familiar e conseqüentemente, ampliado os conhecimentos e relacionado a acontecimentos mais globais, esta metodologia de ensino busca superar a dicotomia entre a teoria e prática, o saber intelectual e saber popular. (GNOATTO *et al*, 2006, p. 6).

Essa articulação entre a teoria e a prática mencionada pelos autores é que deve dar os subsídios básicos para a formulação e a execução de toda e qualquer atividade proposta. No entanto, é preciso que a sua utilização se baseie em concepções que permitam considerar de fato as especificidades do campo, evitando que essa organização se torne uma aplicação meramente tecnicista, determinista, estática, fragmentada e simplificada. Diante disso, de acordo com o que Teixeira, Bernartt e Trindade (2008, 233) nos lembram, essa é uma “alternativa bastante adequada para a Educação do Campo. Ainda que, para tanto, seja necessário que ela seja adotada em toda sua significação filosófica e metodológica”. Sendo assim, é preciso haver um maior aprofundamento sobre a própria concepção de alternância e o que ela significa para a Educação do Campo no geral. Em complemento a isso, o Professor B (2017, entrevista) nos evidencia o fato de que:

A gente tem problema nessa alternância, e aí o primeiro problema que eu gostaria de acentuar e, penso que esse problema é algo que a gente precisa se debruçar mais no âmbito do colegiado, é a própria concepção de alternância. Não existe uma só concepção de alternância, existe desde uma concepção mais simplista de alternar o tempo, ou seja, eu tenho o tempo aqui e o tempo universidade lá, que não tem integração nenhuma, essa é uma concepção muito simplista; você tem uma outra onde já se começa a fazer essa articulação; então você tem níveis de intensidades desses tempos, porque alternância é isso e, de fato, ela vai trabalhar com a alternância de tempos, de

Tempo Universidade e Tempo Comunidade (PROFESSOR B, 2017, entrevista).

Com base nisso, o grande desafio que se propõe e que não podemos perder de vista é o fato de que essa organização pedagógica não pode ser desenvolvida de modo estritamente técnico e conteudista, desvinculado dos anseios da população camponesa, pois assim, correrá o risco de estar se calcando em expectativas imediatistas, pautadas pelos interesses do Estado, fato esse, que vai de oposição aos princípios defendidos pela Educação do Campo. Frente a isso, a proposta pedagógica da alternância deve implicar numa organização completa, bem articulada e contextualizada, buscando adequar-se sempre com a vivência do espaço rural, trabalhando não apenas as demandas dos conteúdos, mas também as demandas dos alunos e do seu contexto social.

A real integralização do sistema de alternância é algo que merece destaque. É preciso que, ao invés de ser visto como uma concepção simplista, isso possa ir se intensificando, através do desenvolvimento de dinâmicas mais integrativas entre as ações desenvolvidas entre o Tempo Universidade e o Tempo Comunidade. Para isso, faz-se necessário haver uma continuidade de ações, por meio de um cotidiano educacional que associem efetivamente as atividades desenvolvidas em ambos os espaços, para que elas possam se complementar. Ao tratar sobre essas questões, Jesus (2011, p. 8) pondera que:

Essa problemática surge da necessidade de desenvolver estudos aprofundados devido às dificuldades que as escolas que trabalham a alternância vêm enfrentando na operacionalidade dos instrumentos pedagógicos e no processo de ensino aprendizagem. Necessita-se de uma sistematização de todo o processo metodológico para ajudar na formação e na prática docente dos formadores da educação na alternância a realizarem-se o acompanhamento e a orientação aos adolescentes, jovens e às famílias camponesas. (JESUS, 2011, p. 8).

Sob o prisma dessa assertiva, é pertinente nos atentarmos para a construção curricular direcionada a essa conjuntura, pois o currículo irá transversalizar toda a efetivação do curso e, conseqüentemente, irá trazer impactos para o seu desenvolvimento. Portanto, tendo em vista suas implicações, é preciso que o currículo seja construído de acordo com a realidade do campo, levando em conta os estudos a serem desenvolvidos e o espaço de vida dos sujeitos em formação.

A pedagogia da alternância é indispensável para a formação do docente do Campo, pois é a oportunidade de trazer sua realidade, vivências e experiências para a Universidade, além de servir de base para composição do conhecimento. No entanto, percebe-se a necessidade de aperfeiçoar cada vez mais esta prática na Universidade, a qual ainda é muito nova neste espaço (Estudante A, 2017, entrevista).

Diante disso, podemos perceber que, embora a alternância represente algo de extrema importância para a licenciatura em Educação do Campo e possua grandes potencialidades, principalmente por proporcionar a ligação entre os conhecimentos estudados na universidade e as experiências de vida nas comunidades dos sujeitos em formação, há a necessidade de superar algumas dificuldades. Ao tratar sobre essas dificuldades, o Estudante D (2017, questionário) relata que o fato de que “quando chegamos no Tempo Comunidade, encontramos realidades, às vezes, bem diferente das esperadas e estudadas no outro tempo, tornando-se necessário um maior aprofundamento das teorias para encontrar soluções cabíveis”. Isso demonstra a diferença entre aquilo que é discutido teoricamente e aquilo que acontece efetivamente na prática.

Além disso, ainda tratando sobre os problemas existentes no que se refere à implementação da alternância, o Estudante C (2017, questionário) deixa evidente que “o tempo universidade é muito corrido, muitas disciplinas que demandam trabalhos, dessa forma não dá para captar muitas informações sobretudo nas disciplinas voltadas a Ciências Agrárias que considero complexas”. Essas dificuldades na efetivação diária da alternância são tensionadas também a partir das colocações do Estudante E (2017, questionário):

A Pedagogia da Alternância não cabe na burocracia institucionalizada da Universidade. Daí surge a primeira dificuldade do nosso Regime de Alternância. No caso da Alternância praticada até hoje na UFRB, é uma tentativa mal sucedida de Pedagogia. A Pedagogia da Alternância não pode ficar, como está até hoje na UFRB, em compreensões/ definições simplificadoras. A Alternância não pode e nem deve ser apenas ida e vinda entre Tempo Universidade e Tempo Comunidade. Nesse sentido, a Alternância praticada na UFRB não dá conta de criar interações/ conexões entre os dois tempos (Comunidade e Universidade) nos diversos âmbitos da vida do educando. (ESTUDANTE E, 2017, questionário).

Corroborando com essas palavras, percebe-se a amplitude dos desafios a serem enfrentados, haja vista que essa alternância não tem acontecido efetivamente

como deveria. De fato, o sistema não se resume a um ir e vir de atividades intercaladas entre Tempo Universidade e Tempo Comunidade, é preciso que elas sejam verdadeiramente articuladas. Sendo assim, ao ser questionado se a alternância tem proporcionado dinâmicas formativas que garantam uma formação de qualidade para o educador a ser formado pelo curso, o Estudante E (2017, questionário) nos relata que:

Algumas atividades contribuem, mas são atividades fragmentadas. A grande maioria das atividades se prende apenas na ementa do componente, não dialoga com os demais componentes do semestre, muito menos com uma visão mais ampla da Pedagogia da Alternância e da Educação do Campo (ESTUDANTE E, 2017, questionário).

Isso reafirma mais uma vez a dificuldade de haver conexões entre os componentes curriculares, de modo que cada disciplina acaba ficando muito presa e restrita a apenas aquele seu campo do conhecimento, em detrimento de toda a amplitude existente. Nesse sentido, de acordo com o Estudante K (2017, questionário) “pois durante o Tempo Universidade nos embasamos teoricamente e, ao longo do tempo comunidade, é uma forma de colocar em pratica o que foi aprendido, fazendo com que tenhamos uma reflexão entre teoria e prática”. Essa relação entre teoria e prática, bem como a relação que deve existir entre os componentes da matriz formativa do curso, não é simples, mas é algo que deve ser discutido e enfrentado, em busca de avanços e conquistas. Com base nisso, segundo o Estudante B (2017, questionário) ressalta que:

Talvez um dos paradigmas enfrentados no curso é exatamente a distância entre o que se prega e o que se pratica, no tocante à alternância. Por conceitos, definições e convívio com outras experiências de alternância, estamos distantes disso: falta um acompanhamento sistemático efetivo no Tempo Comunidade; o período dos Tempos, diferentes e distantes, pedagógica e didaticamente mantem uma distância do que queremos na nossa formação docente. É natural ouvir no nosso curso, por docentes e discentes que “alternância é só o conceito, pois, na prática o curso é modular”. Com isso, o regime de alternância do curso não atende a nossa formação docente (ESTUDANTE B, 2017, questionário).

Diante disso, percebe-se que a alternância não acontece realmente devido à própria dinâmica organizacional da UFRB, o que tem feito com que o curso seja obrigado a se adaptar às proposições da universidade. Para tanto, a alternância deve possibilitar uma formação mais integral e contextualizada para os educandos, pois

“levando em consideração que existe outros espaços formativos além da academia, o aluno é desafiado a buscar engajamento no meio social em que está inserido, no intuito de levantar questionamentos para serem debatidos em sala de aula” (ESTUDANTE D, 2017, questionário). Nessa direção, conforme o Estudante F (2017, questionário) evidencia:

É essencial esse modelo da pedagogia da alternância, mas a dinâmica da universidade é diferente e isso complica bastante. Portanto, o que realço é que o curso tem uma dinâmica diferente dos sistemas operacionais e de infra-estrutura da universidade e, nesse caso, o curso e a instituição não conseguem gerenciar ou mesmo seguir o nosso sistema, e, em vez de a universidade se adaptar ao modelo do curso, nós é que estamos nos adaptando ao sistema da universidade e futuramente isso poderá influenciar drasticamente ao próprio modelo do curso (ESTUDANTE F, 2017, questionário).

Segundo Gnoatto *et al* (2006, p.11), “a Pedagogia de Alternância tem uma diferente visão, com orientação nova, que encontra na relação educação e trabalho a realização de períodos sucessivos de ensino devidamente coordenados um ao outro”. Assim sendo, reforça-se a necessidade de um ensino pautado nas representatividades sociais, valorizando a realidade camponesa, para que então, a articulação entre formação e atuação seja efetivada de maneira real e satisfatória para os educandos.

Nesse sentido, a formação dos professores para atuar nessa realidade não deve acontecer de forma aleatória, mas sim com base em uma percepção diferenciada e comprometida com as transformações sociais, com a valorização da cultura camponesa e com reflexões críticas em cada um dos alunos em formação. Portanto, é preciso que haja constantes problematizações sobre a realidade histórica e contemporânea do contexto do campo, na concepção de um espaço marcado por representatividades culturais diversas, envolvendo lutas, desafios e conquistas. Sendo assim, segundo Jesus (2011, p. 10):

Pensar o campo numa perspectiva que não seja somente do ponto de vista da produção é, antes de tudo, concebê-lo como espaço de vida, das manifestações culturais, das lutas e (Re) existência, das contradições, das disputas territoriais que estão sendo deflagradas com a expansão do agronegócio, ou seja, da grande propriedade capitalista e por outro lado, a propriedade não-capitalista, a propriedade camponesa. (JESUS, 2011, p. 10).

A partir disso, é preciso que haja uma boa dinâmica de interação com a comunidade, favorecendo o atendimento das duas necessidades, num contexto legítimo que se apoie em instrumentos pedagógicos que norteiem e efetivem possibilidades para a formação de profissionais comprometidos com a realidade do campo. Em suma, deve haver uma dinamicidade na metodologia e no currículo empregado pelo sistema de alternância, prevendo os conteúdos, as finalidades, os objetivos e os processos de ensino e aprendizagem. Para essa efetivação, um elemento importante refere-se ao conjunto de atividades desenvolvidas pelo corpo docente do curso, uma vez que suas ações são impactantes para os rumos que o curso segue. Tendo em vista essa realidade, ao tratar sobre o contexto do curso da licenciatura aqui em análise, o Professor B (2017, entrevista) nos aponta o fato de que:

Quando a gente pensa no conjunto de professores que estão no curso, na sua grande maioria, eles vieram de uma experiência de ensino regular, inclusive na universidade, poucos tiveram a experiência de trabalhar, por exemplo, com o regime da alternância, os que tiveram foram raros e trabalharam isso na escola básica, que é uma outra coisa, não é o nível superior (PROFESSOR B, 2017, entrevista).

Esse fato reflete, mais uma vez, a necessidade de entender e articular melhor o sistema de alternância e o que ele significa para a formação do educador do campo, possibilitando assim, haver uma maior articulação e apropriação de todas as possibilidades das quais a alternância dispõe. Para além disso, conforme o Professor B (2017, entrevista) ressalta, “aqui na graduação, eu penso que a gente não tem explorado ainda a potencialidade que esses instrumentos oportunizariam pra gente desenvolver o nosso trabalho”. Isso acontece devido a toda uma série de desafios existentes, porém, sabemos que esse sistema está entrelaçado a um conjunto de instrumentos pedagógicos que repercutem num contexto processual.

Assim, é possível desenvolver estratégias que busquem cada vez mais a completude inerente à alternância. Ademais, conforme o Professor F (2017, NDE) ressalta “as vezes, essas atividades do Tempo Comunidade são propostas isoladamente pelos professores, aí de novo, acho que isso acontece porque essas disciplinas não se articulam”. Neste ponto, retomamos mais uma vez a importância de que haja uma articulação entre os componentes, integrando as atividades do Tempo Universidade e do Tempo Comunidade.

Com base nisso, é preciso que o sistema de alternância contribua para que o aluno valorize a cultura da sua comunidade por meio do despertar de uma consciência crítica e reflexiva e através da ampliação dos seus conhecimentos, pois todos os momentos formativos devem proporcionar reflexões e aprofundamentos nos aspectos sociais e culturais específicos do campo. Além disso, por se tratar de um contexto no qual estão envolvidos diversos sujeitos, tanto na instituição acadêmica, quanto nas instituições das comunidades participantes, um ponto muito importante a discorrer refere-se a ativa participação que deve haver por parte de todos os integrantes (professores, estudantes, famílias, gestores, comunidades e outros), visando a construção de um processo no qual haja uma representatividade de todos.

Entretanto, como Teixeira, Bernartt e Trindade (2008, 236) nos lembram, “a participação dos diversos atores resume-se à frequência a reuniões, assembleias e alguma outra forma de colaboração na instituição”, o que torna-se algo muito prejudicial para que haja um satisfatório desenvolvimento do processo. Com isso, reafirmamos o quanto o engajamento de todos esses segmentos é fundamental para a efetivação dos objetivos que orientam o sistema de alternância. É nessa perspectiva que Jesus (2011, p. 11) alerta que:

É preciso articular e integrar o sistema educacional, estabelecido a partir dos objetivos e problemas levantados por meio de uma construção coletiva e participativa, em que os diferentes atores (professores, pais, educandos, associações locais, comunidades rurais, instituições de apoio, os movimentos sociais, os poderes públicos locais, estadual e federal) deve participar ativamente para tornar o processo de ensino na alternância integrativo, e viável do ponto de vista pedagógico. Sem a participação desses atores, o processo formativo na alternância fica comprometido, principalmente quando a escola não tem clareza da finalidade da alternância e também quando não há o acompanhamento pedagógico que é necessário para a formação na alternância. (JESUS, 2011, p. 11).

Quando não há uma articulação real não é estabelecida uma relação verdadeira com a realidade vivida e com as reflexões acerca desse processo, da mesma forma que os instrumentos pedagógicos a serem utilizados tornam-se prejudicados e invisibilizados, desarticulando assim, o diálogo intrínseco que deve haver no processo formativo do professor. Por isso, é preciso nos atentarmos para o fato de que é essa dimensão da alternância “com a comunidade que dá à educação a significação de um momento do meio sem a conotação restrita e fechada de escola,

pela sua intervenção no processo de inovação e desenvolvimento de todo o contexto”. (GOATTO, 2006, p. 13). Isso evidencia que esse processo exige muita maturidade tanto por parte do educando que está se formando, quanto por parte dos demais componentes do corpo gestor das atividades, haja vista que essa dinâmica organizacional precisa da participação ativa e do seu envolvimento total em cada uma das atividades realizadas.

Portanto, cada um dos procedimentos técnicos, metodológicos e procedimentais utilizados devem ter como enfoque a formação para uma educação comprometida com os aspectos campestres, afinal, a preocupação com a realidade envolvida deve ser o ponto central do desenvolvimento educacional, pois não podemos perder de vista que a educação é uma prática social. Destarte, segundo Santos (2011, p. 196) “a prática social presente na educação escolar, como se pode ver, é a própria busca pela compreensão da realidade, valorizando o ensino, a transmissão e a apropriação do conhecimento como suas funções vitais”.

Dessa maneira, o processo formativo com base no sistema de alternância engloba amplas dimensões, que envolve sobretudo, pensar o campo como uma conjuntura complexa e que necessita de uma formação de professores diferenciada e direcionada especificamente para essa realidade. Nesse ponto, a alternância demonstra a grande vantagem que possui, a possibilidade de proporcionar a formação docente sem desvinculá-lo do seu meio de vivências, relacionando as interfaces dos saberes cotidianos com os saberes científicos. Dessa maneira, nas palavras de Santos (2011, p. 181), na formação docente para a educação do campo a alternância permite:

A prioridade à experiência familiar, social, profissional, ao mesmo tempo como fonte de conhecimentos, ponto de partida e de chegada do processo de aprendizagem, e como caminho educativo. A Alternância, em comparação com a escola tradicional, inverte a ordem dos processos, colocando em primeiro lugar o sujeito que aprende, suas experiências e seus conhecimentos, e, em segundo lugar, o programa. O jovem ou o adulto em formação não é mais, neste caso, um aluno que recebe um saber exterior, mas um ator sócio-profissional que busca e que constrói seu próprio saber. Ele é sujeito de sua formação, ele é produtor de seu próprio saber. (SANTOS, 2011, p. 181).

O sistema de alternância é, então, um sistema em construção, que busca produzir interesse e valorização do meio rural e articular a relação entre escola e

mundo do trabalho, promovendo uma alternativa plausível, inovadora e positiva de uma educação integral e considerando o espaço e o sujeito para sua formação. Do mesmo modo, isso nos remete a refletir acerca do acompanhamento das atividades desenvolvidas pelos graduandos durante o tempo comunidade, pois por se tratar de uma conjuntura complexa, o acompanhamento das atividades pelos professores do curso não é uma tarefa simples. A existência desse acompanhamento é muito importante para essa etapa, visando assegurar a realização plena de todas as atividades e evitar a quebra de diálogo com a universidade e, conseqüentemente, a descontinuidade das atividades propostas. Entretanto, tratar sobre esse acompanhamento recai em um contexto de grandes desafios a serem enfrentados, desafios esses, que não podem ser negligenciados.

Sabemos que o curso que estamos analisando, atende a um público variado, e esse público é originário de diversas localidades do Brasil, fato esse, que expande fortemente o espaço geográfico e cultural de alcance dessa licenciatura. Dentre os estudantes do curso, temos pessoas de diversas cidades da Bahia, além de outros estados do país, como Espírito Santo e Pernambuco, por exemplo. Nessa perspectiva, durante o Tempo Comunidade, os estudantes se deslocam para suas regiões e, embora distantes da sede do CFP, devem continuar mantendo contato frequente para a articulação das atividades a serem desenvolvidas. Neste ponto, a reflexão que se coloca são justamente as dificuldades de haver um diálogo e um acompanhamento efetivo.

Tendo em vista esses aspectos, o Professor H (2017, NDE) vem destacando que “a ausência de condições objetivas e materiais é o principal entrave para acompanhamento no Tempo Comunidade e essa limitação implica consideravelmente na proposta de Alternância na Universidade em nosso curso”. Isso significa um grande limite para a execução da alternância, limite esse, que podemos apontar sobre dois pontos principais, que envolvem as dificuldades geográficas e as dificuldades financeiras. Neste ponto, de acordo com as palavras do Professor B (2017, entrevista), podemos ver que:

Um limite que a gente tem aqui e não pode deixar de considerar, são as condições de efetivar essa alternância, porque ela implicaria no deslocamento do professor pra lá e aí a gente tem obstáculos gigantescos nesse processo. O primeiro obstáculo é o geográfico, nós temos um curso que atende mais de cinquenta municípios da Bahia, das mais distintas regiões desse estado continental, atendemos ainda

alunos do Espírito Santo, de Pernambuco... Então, fazer deslocamento para esses diferentes espaços requer tempo, requer dinheiro pra você se articular, não é só chegar lá, é preciso se articular com a escola, com os movimentos, com os sujeitos. E isso por um lado é muito positivo porque nos enriquece, enriquece nossa experiência, nossa prática, da ampliação da ação da universidade para além da nossa região, mas temos obstáculos muito grandes mesmo. O primeiro é geográfico, o segundo é financeiro, sobretudo nesse contexto de crise e de implementação de políticas que tem retirado direitos, e isso recai sobre a universidade, recai sobre o curso. Então temos esses limites (PROFESSOR B, 2017, entrevista).

Diante disso, embora o fato de haver essa articulação de diferentes espaços contribua para enriquecer as experiências de ambos envolvidos, não podemos perder de vista que a distância geográfica da universidade com os municípios de origem dos estudantes é um elemento que realmente representa desafios. Além disso, se sobressai também a situação financeira do Brasil, que diante da conjuntura política e econômica atual de grandes cortes no orçamento referente à educação, acaba fragilizando fortemente as condições de efetivação dos mais diversos instrumentos educacionais. Nessa perspectiva, conforme o Professor A (2017, entrevista) afirma “há o discurso de querer um acompanhamento lá no lugar dele. Isso não vai acontecer nunca, porque nós teríamos que correr 100 municípios da Bahia pelo menos, universidade não tem dinheiro para fazer isso”. Portanto, ambos os elementos, o geográfico e o financeiro, implicam em dificuldades para o deslocamento dos professores em acompanhar de perto as atividades a serem desenvolvidas.

Com isso, faz-se necessário haver outros instrumentos de acompanhamento das atividades, não precisando necessariamente ser presencial, pois o importante é que não falte haver o diálogo entre a universidade e comunidade nesse processo. Para tanto, existem algumas ferramentas online que permitem haver essa aproximação entre ambos. Em conversa com professores e estudantes do curso, são citados, por exemplo, o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), o Facebook e demais estratégias que possibilitam manter contato, mesmo a distância.

Por fim, vemos que o sistema de alternância tem sido algo muito importante e valioso para a formação de professores para o campo, por possibilitar a articulação entre teoria e prática através dos aspectos socioculturais do campo, entretanto, vemos as dificuldades, os limites e os desafios que ainda são enfrentados e que precisam ser superados gradativamente. A experiência com a pedagogia da alternância demonstra demandar uma compreensão teórica profunda referente a esse processo

de formação docente, na qual é necessário haver uma preocupação constante de associação entre universidade e comunidade, para evitar a existência de um ensino técnico, mas sim, um ensino integrativo, reflexivo e constante. Portanto, ainda há importantes desafios a serem refletidos e vencidos.

4.5 A CONSOLIDAÇÃO DO PERFIL DO EGRESSO

No tocante à quarta e última questão, referente ao perfil do egresso, é pertinente nos atentarmos para todo o contexto do processo formativo, haja vista que cada aspecto dessa formação vai repercutir na vida profissional do egresso. Tecidas essas considerações preliminares, é evidente que o currículo do curso vai delinear o perfil do professor formado e, conseqüentemente, as suas ações e discursos frente a realidade do seu futuro local de trabalho e de toda a sociedade. Em virtude disso, são diversos os elementos aos quais devemos nos atentar quando nos referimos à constituição e à consolidação desse docente egresso.

Mediante a isso, cabe salientarmos os traços fundantes que devem permear essa construção, a partir de reflexões que englobem todo o contexto formativo. Para tanto, faz-se necessário ponderarmos os aspectos teóricos e práticos do curso. Diante de todas as questões discutidas até o momento, é evidente que o curso apresenta uma grande complexidade formativa, tanto no que tange às suas dimensões teóricas, quanto no que se refere às suas perspectivas práticas. Portanto, é inegável a existência de uma vasta gama de discussões a serem abordadas com relação a todo esse contexto.

Os estudantes a que o curso atende atualmente é bastante diverso, tanto com relação aos aspectos geográficos, pois os estudantes são originários de variadas cidades do estado da Bahia e de outros estados do Brasil, quanto no tocante a faixa etária, já que a idade dos alunos é bastante diversificada. Em virtude disso, o curso é marcado pelo fato de suas turmas serem bastante heterogêneas. Ademais, um dado interessante é o fato de que grande parte dos estudantes são representantes ou participantes de algum dos movimentos sociais, como por exemplo, o MST, o MLT, a FETAG, a FETRAC, as Teias da Terra, as lideranças sindicais e comunitárias, e as associações de mulheres, dentre muitos outros. Em consonância a isso, o Professor A (2017, entrevista) salienta a expressiva presença de estudantes oriundos de

movimentos sociais nessa licenciatura, embora evidencie também a falta de uma participação mais efetiva de cada um deles para o andamento do curso:

A gente tem alunos de praticamente todos os movimentos sociais da Bahia, nós temos pescadores, ribeirinhos, quilombolas, MST, MLT, SETAS, FETAG, FETRAC, nós temos uma gama gigantesca de povos representados, povos do campo representados. O que eu acho que está ausente é esses movimentos no curso. De que forma? Não é para legitimar. Porque a universidade tem muito disso, traz esse pessoal, apresenta, todo mundo assina e depois tchau. É trazer esses movimentos do campo nesse processo de construção (PROFESSOR A, 2017, entrevista).

Corroborando com as ideias apresentadas, a presença desses militantes dos movimentos sociais no curso é um elemento de extrema importância, embora seja preciso uma maior participação efetiva no processo de tomada de decisões e de condução dos acontecimentos referentes a essa licenciatura. Desse modo, faz-se necessário intensificar esse envolvimento com o curso, para que essas representações não sejam limitadas a apenas uma participação momentânea, mas que possam estar continuamente presentes. Da mesma maneira, ao abordar sobre a relação desses movimentos com o curso, o Professor B (2017, entrevista) defende que:

Sobre a representatividade dos movimentos sociais, eu acho que a gente precisa intensificar isso, a presença dos movimentos, ela tem se dado através da presença de estudantes vinculados a esses movimentos que entram aqui, mas não na Gestão do curso, por exemplo. Essa foi uma discussão que desde muito tempo se fala da necessidade de se constituir um coletivo com a presença de movimentos sociais que ajudassem a pensar o curso, a definir, por exemplo, processos seletivos, contribuir no redesenho do currículo, mas a gente não tem conseguido efetivar essa perspectiva (PROFESSOR B, 2017, entrevista).

Em consonância com essas palavras, é extremamente importante uma participação efetiva na construção do curso. No entanto, essa coletividade a que as palavras acima descritas se referem não é algo simples de acontecer, por isso há essa dificuldade de que essas parcerias realmente se efetivem. Sendo assim, não podemos perder de vista que a relação e associação com esses movimentos é um fator de grande importância para o curso, pois de conforme nos afirma Molina (2015, p. 156), é preciso compreendermos que:

Para que estas graduações possam cumprir os desafios para os quais foram desenhadas, como por exemplo, contribuir para formar educadores do campo capazes de promover a vinculação das Escolas do Campo com as lutas dos sujeitos camponeses para permanecer nestes territórios, esta presença dos Movimentos Sociais é imprescindível (MOLINA, 2015, p. 15).

Para além disso, é importante analisarmos também as áreas de atuação a que os profissionais egressos do curso de Educação do Campo em Ciências Agrárias estarão habilitados para atuar. Sobre isso, o PPC do curso cita especificamente os Anos Finais do Ensino Fundamental, o Ensino Médio, a docência em espaços de educação não regulares, além da gestão de processos educacionais e comunitários. Frente a isso, o que percebe-se é que há um campo de atuação realmente bastante amplo, complexo e dinâmico.

Segundo o Professor B (2017, entrevista) “a gente tem um curso que se propõe a formar profissionais para a atuação em quatro espaços. Então ele promete muito, mas você não tem espaço no âmbito do currículo para dar conta de tudo isso”. Assim sendo, o risco existente é justamente o de que o curso não contemple tudo aquilo a que se propõe contemplar. Com efeito, ao ser questionado sobre as áreas de atuação do egresso, o Estudante B (2017, questionário) aponta diversas possibilidades e uma vasta gama de opções. Nas suas palavras:

Por ser egresso de uma licenciatura, a sala de aula deve ser seu lugar - escolas de ensino técnico, tecnológico, Ensino Médio e até Superior; e, sendo generalista e multidisciplinar, é comum encontrar vaga em outros setores; é procurado por prefeituras, cooperativas e escolas várias, seja para lecionar, gerenciar equipes ou como treinar profissionais da área (ESTUDANTE B, 2017, questionário).

Realmente, o fato de haver uma amplitude muito grande nas áreas de sua atuação, acaba implicando em dificuldades da sua implementação. Sendo assim, a formação não consegue dar conta de uma formação que integralize tudo aquilo que os objetivos do curso propõem, haja vista que há o risco de que as discussões acabem por se tornar muito superficiais. Entretanto, o fato de haver essa grande amplitude nos âmbitos em que os professores poderão atuar não é algo negativo, pelo contrário, é algo que representa grandes possibilidades de enriquecimento profissional. Com base nisso, no que se refere aos impactos que o curso deve trazer para o profissional a ser

formado e aos desdobramentos disso na educação, o Estudante I (2017, questionário) aponta o fato de que:

É formar e habilitar educadores a partir da constituição de espaços de formação orientados pelas concepções e princípios da Educação do Campo e por reflexões sobre a diversidade presente na realidade agrária nordestina, baiana e brasileira. Propiciar conhecimentos teórico-práticos-metodológicos, que possibilitem a elaboração de análises e diagnósticos da realidade socioeconômica, política, cultural, institucional e ambiental do campo, fundamentando a proposição de ações de mudança e de desenvolvimento no campo. (ESTUDANTE I, 2017, questionário).

Tais palavras reforçam a amplitude dessa área e a importância de que os princípios da Educação do Campo estejam presentes em todo o processo formativo, enfatizando as reflexões sobre a diversidade e a complexidade inerentes a esse contexto, a partir de conhecimentos de ordem teórica, prática e metodológica acerca da história cultural e social do campo. Neste ponto, para que as possibilidades dessa amplitude possam ser evidenciadas e as suas dificuldades possam ser superadas, é preciso que haja uma grande articulação entre todos os elementos relacionados ao curso e a sua construção curricular. Além disso, de acordo com o que nos afirma o Professor B (2017, entrevista), a vasta gama de possibilidades de atuação do profissional egresso é uma consequência da demanda social vigente. Nas suas palavras:

Esse perfil alargado que o PPC sugere para o egresso, aponta um conjunto de demandas que são prementes no contexto da Educação do Campo. Nós não temos professores habilitados, formados para atuar no Ensino Fundamental do Campo, nós não temos professores formados para atuar no Ensino Médio nas escolas do campo e nas escolas da cidade que recebem os sujeitos do campo. Nós não temos profissionais habilitados para trabalhar em espaços de educação não-formal, que são importantes e que poderiam estar acontecendo no campo, na Gestão de processos educacionais e comunitários, por exemplo. Então, quando ele sinaliza, parece contraditório, mas quando ele sinaliza esse perfil amplo para dar conta de tantas demandas é porque tem aí também um elemento de uma demanda reprimida de formação desses sujeitos lá no campo (PROFESSOR B, 2017, entrevista).

Historicamente, sabemos que sempre foram destinados à educação nas áreas rurais aqueles professores que não tinham necessariamente uma formação adequada, como se não fosse necessário haver um profissional formado para

trabalhar nessas regiões. Nas colocações do Professor B, podemos ver expresso que essa realidade hoje vem mudando, pois temos demandas por um profissional capacitado e com formação para a educação nas escolas do campo. É importante, portanto, que essa demanda possa ser gradativamente suprida e que, nesse processo, enfatizemos que os cursos de licenciatura em Educação do Campo, embora ainda com muitos desafios, representam uma importante conquista para a sociedade. Ademais, ao tratar sobre os problemas referentes ao perfil desse egresso, o Professor G (2017, NDE) aponta o fato de que:

Eles vão sair daqui e são problemas gigantescos que nós, professores, estamos enfrentando. Uma questão é essa, é perceber qual o perfil desse egresso. Porque assim, se a gente for pegar a epistemologia dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, e aí eu vou pegar o PRONACAMPO, tem como campo de atuação a Educação Básica, os Anos Finais e o Ensino Médio, os alunos tem que atuar tanto em espaços formais quanto em espaços não formais. Isso está lá colocado. Isso é outra coisa que a gente tem que discutir. É outra discussão que tem que atravessar. É a Educação do Campo, como é que ela se situa. Porque se a gente for voltar realmente à epistemologia que nutre esse curso, outra coisa que eu trago pra discussão, que me preocupa muito é a questão específica (PROFESSOR G, 2017, NDE).

Neste ponto, cabe refletirmos se o processo formativo do curso da forma que está estruturado realmente tem garantido uma capacitação profissional que atenda a contento a atuação do educador. Sendo assim, o Professor A (2017, entrevista) afirma que “quem abraça muito, falta em muita coisa. Não é que não possa, pode. Aí é uma coisa também que é preciso separar e relativizar”. O processo formativo desses estudantes não depende apenas do que está posto nos documentos ou dos rumos que o curso segue, mas tem a ver também com o nível de comprometimento e envolvimento de cada um deles com o curso. Nesse sentido, conforme Freire (1996, p. 16) defende que:

É fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador (FREIRE, 1996, p. 16).

Portanto, um fator também determinante é a atuação de cada um dos estudantes frente ao processo formativo, pois o seu perfil de educador é algo construído processualmente a partir do seu engajamento, compromisso e busca pessoal pelo conhecimento. Assim sendo, é preciso assumir-se enquanto sujeito ativo na produção do conhecimento, buscando enriquecer sua formação e constituir-se enquanto parte essencial do processo de ensino e aprendizagem. É nessa mesma perspectiva que o Estudante D (2017, questionário) aponta que:

Sabemos que a formação do educador não se restringe a sala de aula e também não termina ao final do curso, cabe a nós aproveitarmos ao máximo os componentes que são ofertados e buscarmos aprofundamentos nos referenciais que são disponibilizados pelos professores durante as aulas, se considerarmos que somos seres em construção, estaremos sempre em busca de novos conhecimentos (ESTUDANTE D, 2017, questionário).

Em virtude disso, embora os elementos postos no documento do curso e a sua real efetivação sejam determinantes para o desenvolvimento do processo formativo, não podemos perder de vista o fato de que o comprometimento de cada um dos envolvidos nesse contexto é um ponto crucial para o desenvolvimento da sua formação. Isso evidencia mais uma vez que é fundamental que todos os aspectos do curso possam se articular em conjunto, desde aquilo que está posto no documento, até a atuação de cada um dos envolvidos perante os processos de ensino e aprendizagem. Entretanto, ao tratar especificamente sobre a construção curricular do PPC, e a atuação dos egressos a área das Ciências Agrárias, vemos os desafios presentes nesse processo. Além disso, uma problemática trazida pelo Professor A (2017, entrevista) refere-se à Gestão, pois ele nos aponta o fato de que:

No Ensino Fundamental e o Ensino Médio, a pessoa que tiver bem formada dá aula nos dois. Já na gestão de processos educacionais e comunitários, comunitários não tem problema, mas educacionais eu já vejo deficiências, porque precisa de algumas disciplinas que não tiveram acesso, principalmente na área de gestão (PROFESSOR A, 2017, entrevista).

Desse modo, vemos aqui mais uma fragilidade apresentada pelo curso no tocante ao exercício da gestão, fato esse que pode ser solucionado por meio de discussões e atividades práticas que apresentem um maior enfoque a essa atuação. Além disso, ao tratar acerca da consolidação do perfil desse profissional egresso, um

outro aspecto de fundamental importância a ser analisado é o período do estágio, pois esse é um momento de grande aproximação com a prática. Essa discussão pode ser relacionada com o fato de que o próprio PPC analisado apresenta um enfoque à necessidade de que os cursos de graduação possibilitem um contexto formativo que aproxime os estudantes do seu futuro local de atuação. Sendo assim, como podemos ver expresso no documento:

Os cursos de graduação têm como objetivo proporcionar uma formação de base acadêmica e profissional que possibilite ao sujeito uma inserção no seu contexto de atuação de forma que ele possa responder crítica e competentemente às demandas oriundas do seu campo de trabalho. (PPC, 2013. p. 10).

Para tanto, é conveniente compreendermos quais os limites e as possibilidades inerentes ao estágio e o que ele tem representado para a formação desses professores. Convém ressaltar, portanto, que o momento de realização dos estágios possibilita o desenvolvimento de uma série de experiências, conhecimentos e aprendizagens, de modo que se constitui como algo de fundamental importância para a formação dos professores. De acordo com o que afirmam Lima e Oliveira (2013, p. 1) “é muito importante que no currículo dos cursos de licenciatura estejam presentes momentos em que ocorra a relação teoria-prática, para que os futuros professores possam compreender o processo educacional e a própria produção de conhecimento”.

Sendo assim, a aproximação com a prática educacional proporcionada pelo estágio contribui grandemente para a compreensão da atuação docente, através do contato direto com a realidade da educação, articulando assim teoria e prática de forma associada. No entanto, conforme afirma Freire (1996, p. 11) é preciso nos atentarmos, pois “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo”. Assim, faz-se necessário haver uma reflexão crítica e bem fundamentada sobre essa relação, evitando assim, que ela recaia num discurso superficial e vazio de significados.

Nessa perspectiva, ao tratar especificamente sobre o curso de Educação do Campo aqui analisado, devido às especificidades dessa formação e às dificuldades dessa consolidação do campo de atuação do profissional egresso, a reflexão que se coloca é justamente a de compreender quais são os desafios e as potencialidades encontradas no momento de realização do estágio nas instituições escolares.

Sabemos que todo esse contexto traz impactos na construção da identidade do educador, haja vista que tudo isso está diretamente interligado.

Até o momento, as duas turmas mais antigas do curso, que estão atualmente no sétimo semestre, realizaram neste semestre seu primeiro estágio, que aconteceu nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Esse foi um momento rico de desenvolvimento de experiências e de poder ver de perto em que, de fato, se constitui o papel de ser professor de acordo com o curso ao qual estão inseridos. Os entrevistados relatam aspectos positivos e aspectos negativos do estágio. Nesse sentido, ao abordar sobre as dificuldades enfrentadas, o Professor B (2017, entrevista) traz relatos presenciados por ele desde o início do curso, ao afirmar que:

Uma primeira dificuldade é no próprio desenho curricular do curso, existe certa resistência dos estudantes com relação ao estágio. Então, nos semestres anteriores, tinha uma resistência, porque tinha uma discussão muito forte na turma com algumas pessoas, de que eles não serão professores, eles serão militantes, o que nos remete de novo para aquela discussão que eu tinha colocado da importância da gente trazer componentes e discussões acerca da licenciatura, da identidade profissional, o que é ser professor, o que é preciso para ser professor, que saberes são necessários para ensinar, como é que se forma o professor, como é que o professor atende, como é que ele atua, como ele deve fundamentar a sua ação pedagógica para que ela seja mais eficaz na promoção da aprendizagem do aluno (PROFESSOR B, 2017, entrevista).

Esse relato nos expõe uma realidade importante a ser levada em consideração, uma vez que é preciso ter consciência do que representa, de fato, ser professor, para que assim seja possível desenvolver um trabalho pedagógico de qualidade. Quanto ao fato de ser um militante da Educação do Campo, é preciso nos atentarmos para o fato de que não é preciso optar apenas por ser professor ou militante, pelo contrário, é importante que o docente formado esteja em constante exercício da sua militância política e social com relação à Educação do Campo e a toda a sociedade.

Entretanto, ao assumir-se enquanto docente, é necessário agir de maneira comprometida nessa direção. Além disso, conforme defende Freire (1970, p. 31) “educador e educandos (liderança e massas), co-intencionalizados à realidade, se encontram em uma tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvela-la e, assim, criticamente conhece-la, mas também no de re-criar este conhecimento. Dessa forma, tanto docentes, quanto discentes, possuem um papel fundamental para o

desenvolvimento educacional e devem buscar reflexões críticas na construção do conhecimento.

É nessa perspectiva também, que retomamos as discussões tecidas anteriormente, no que se refere aos três eixos básicos, propostos pelo Professor B, que deveriam nortear o contexto de formação docente desse curso, sendo o primeiro deles referente à Educação do Campo, o segundo referente à licenciatura, e o terceiro referente às Ciências Agrárias. Temos aqui mais uma vez expresso nas colocações do Professor B a necessidade do enfoque à licenciatura, para que desde o início do curso possa ficar evidente qual o real papel do professor na educação e quais os significados de assumir-se professor diante da Educação do Campo e diante de toda a sociedade.

Esse é um aspecto não apenas de formação, mas também e, principalmente, de construção da identidade docente que deve pautar esse processo. Ainda no que se refere às dificuldades encontradas para o desenvolvimento do estágio, é pertinente nos atentarmos para mais uma série de fatores que se relacionam a isso, pois são inúmeros os desafios que interferem na sua realização. Dessa forma, ao tratar especificamente sobre os problemas relacionados ao estágio, o Estudante B (2017, questionário) apresenta uma lista com os principais elementos a serem levados em consideração. De acordo com ele:

Os desafios identificados no estágio, foram:

- a) Carência de material e/ou estrutura contextualizada para a realidade campo;
- b) Professores que não se apropriam dos conteúdos;
- c) Fragilidades de Projetos Pedagógicos nas escolas. Os que tinham, na maioria eram feitos pelas consultorias das Prefeituras (gestores);
- d) Ainda, PPP desconhecido – da comunidade e até de professores e alunos;

Podemos avaliar os impactos, de primeira mão, como negativo, porém, enquanto educadores assumimos a tarefa de transformação, aumentando o compromisso e a necessidade empenho, tendo mais acesso e permitindo que outros acessem esses meios e espaços de transformação. Conversas com os gestores, acentuar a militância com as coordenações e/ou direções de movimentos sociais do campo, por exemplo (ESTUDANTE B, 2017, questionário).

Dessa maneira, é possível ver diversos entraves práticos para a constituição do estágio, envolvendo deficiências de estruturas materiais, financeiras, técnicas, pedagógicas. A falta de materiais e de uma estrutura contextualizada é um fator de

realmente grande impacto, pois inviabiliza uma série de trabalhos a serem desenvolvidos, da mesma forma com que a falta de apropriação dos docentes e discentes envolvidos com as atividades também gera consequências. Cada um desses aspectos representa pontos negativos para o estágio e, portanto, é preciso haver buscas constantes por transformações, visando superar os problemas existentes e impulsionar cada vez mais as potencialidades que o curso possui.

No entanto, para além desses problemas, é importante mencionar também as experiências positivas envolvidas ao momento de realização do estágio. Vale ressaltar que o estágio também se constitui enquanto um processo de formação para o próprio corpo docente do curso, que tem a possibilidade de expandir a própria relação com a atuação efetiva com a Educação do Campo. Porém, ao tratar especificamente sobre a relação dos estudantes com esse contato com a realidade educacional durante o momento do estágio, o Professor B (2017, entrevista) nos apresenta um relato bastante interessante:

No primeiro levantamento que eu fiz com a turma, sobre o que estavam achando da licenciatura, teve gente dizendo: “Eu vim pro curso errado, eu pensava que era um curso de Agronomia, eu não quero ser professor”. E isso as vezes foi até persistindo em vários semestres. Nesse semestre, em que eles foram pro estágio, então, foi o momento em que essa tensão se aflorou para esses que não queriam, o agora, a hora de ir para a sala de aula. E por incrível que pareça, os relatos que eu escutei é que essa experiência foi muito positiva. Então, de estudantes que tinham aversão a possibilidade de ser professor, dizendo “Olha, eu me encontrei, eu não poderia ter feito escolha melhor que essa, de ser professor da escola do campo” (PROFESSOR B, 2017, entrevista).

Esse é um ponto de extrema importância a nos atentarmos. O fato do estágio proporcionar um contato satisfatório para os estudantes, a ponto de que alguns daqueles que tinham aversão a ser professor, terem se encontrado no curso, demonstra o quão valioso foi esse momento de proximidade com a prática. Nessa direção, o Professor G (2017, NDE) traz mais um relato que nos permite refletir mais profundamente sobre as experiências do estágio:

Eu estava fazendo orientação e a aluna me disse assim: “Foi entrando na sala de aula, entrando na observação que eu fui perceber porque eu estou aqui no curso”. Então assim, isso é muito importante, exceto

o PIBID², que já tem esse contato com a escola. Mas os demais a gente precisa discutir, tem questões que são epistemológicas mesmo no curso. E acho que isso é posterior a essa discussão, que é o perfil do egresso pensando essas dimensões. É uma licenciatura em Educação do Campo, tem especificidades, as questões da área específica e as questões da área pedagógica (Professor G, 2017, entrevista).

A partir de agora, após terem realizado o estágio nos Anos Finais do ensino Fundamental, essas turmas também irão realizar mais dois estágios, sendo que um deles será em espaços não-formais de educação e o outro acontecerá no Ensino Médio. Nessa perspectiva, de acordo com o que nos afirma o Professor B (2017, entrevista), “são três estágios: um no Ensino Fundamental, um no Ensino Médio e outro em Espaços Escolares e Não-Escolares. E aí, ele tá aberto para contemplar tanto a questão da Gestão, quanto a prática educativa em espaços não regulares”. Portanto, embora saibamos que a atuação na gestão seja uma situação delicada devido à insuficiência de discussões e de práticas voltadas a essa realidade no curso, espera-se que a realização desses outros estágios possa acontecer de forma articulada e proveitosa para todos os envolvidos, suprimindo essas necessidades. Em síntese, no que se refere a experiência da realização do estágio para o corpo docente do curso, o Professor B (2017 entrevista) evidencia o fato de que:

Essa experiência do curso tem sido muito desafiadora pra gente enquanto professor. E aí outra qualidade positiva que eu queria destacar aqui na experiência do curso, é que a gente tem um conjunto de professores muito comprometido com a causa da Educação do Campo, com uma sociedade mais justa, com a formação da sociedade e, portanto, com uma cabeça mais progressista, com uma visão de mundo mais progressista (PROFESSOR B, 2017, entrevista).

Esse é um elemento de grande relevância a ser destacado, pois, segundo o entrevistado, há no curso um corpo docente empenhado e comprometido com as causas da Educação do Campo e com o que ela representa para a sociedade, fato esse, que é extremamente importante para o bom desenvolvimento do curso. Portanto, corroborando com as colocações do Professor B no que se refere ao corpo docente, durante todo o processo de realização desta pesquisa, tanto durante as entrevistas, quanto durante a participação nas reuniões do NDE, foi possível perceber que realmente trata-se de um conjunto de professores bastante envolvido com os

² Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

princípios da Educação do Campo e com os rumos a que a licenciatura segue. Da mesma maneira, é importante mencionar que o corpo discente do curso mostrou-se a todo momento ser marcado pela dedicação ao curso e pelo comprometimento com as causas do campo.

Em síntese, frente a todas essas reflexões já tecidas aqui, a reflexão fundante a que devemos nos colocar é a busca pela compreensão acerca da forma com que o curso acontece e se ele realmente leva em consideração as especificidades do campo. Essa compreensão acaba retomando tudo aquilo que já foi discutido aqui, pois está relacionada com todos esses aspectos que englobam a licenciatura e a forma com que ela se desenvolve. Se é que o curso tem levado em consideração as especificidades do campo, até que ponto tem levado? Diante dessas reflexões, de acordo com Medeiros e Amorim (2013, p. 623):

A educação do campo, modalidade educativa singular no contexto nacional, precisa desenvolver uma educação voltada para as necessidades de suas populações, garantindo qualidade, tornando-se o centro aglutinador e divulgador da cultura da comunidade, incorporando-se às exigências de nosso espaço terrestre. Neste contexto, devemos pensar em uma nova educação que possa se adequar ou aproximar as populações camponesas às transformações sociais tão presentes na sociedade a que vivemos, não dizimando seus valores e princípios culturais, mas resgatando-os e utilizando-os como elementos básicos para formar o cidadão e deste modo, oportunizá-lo a crescer e a acompanhar os múltiplos processos globais que se encontram diminuindo as desigualdades no âmbito social desta parcela da população do país (MEDEIROS e AMORIM, 2013, p. 623).

Sabemos que para realmente levar em conta as particularidades do campo, há uma série de elementos envolvidos nisso, perpassando por suas histórias, culturas, desafios, desigualdades, representatividade dos movimentos sociais e todos os demais contextos associados a isso. Nesse viés, ao ser questionado se o curso realmente atende a esses elementos, o Estudante A (2017, questionário) afirma que “não, totalmente. Assim como todas outras licenciaturas não atendem 100 das realidades. No entanto, é preciso pautar essa questão e ajudar fazer valer essa questão”. Além disso, o Professor B (2017, entrevista) apresenta suas considerações, afirmando que:

A gente tem tentado fazer isso, mas precisamos aperfeiçoar muito essa questão, por exemplo, compreender as histórias, as culturas. A gente precisa ampliar isso, eu acho que é um desafio, porque grande

parte dos professores do curso tem essa aproximação, alguns têm uma aproximação maior, talvez de uma data mais longa, com a discussão da Educação do Campo, e outros, essa aproximação vem acontecendo a partir do seu ingresso no curso, ou um pouco antes, mas eu acho que é um elemento que a gente precisa inclusive se formar. A gente já teve reuniões que a gente discutiu um pouco da necessidade da gente aprofundar essa formação, de trocar saberes com esses diferentes saberes, pra gente compreender melhor a formação histórica, a cultura, essa questão da desigualdade do Campo. A gente tem tentado fazer isso, mas eu acho que a gente precisa levar mais isso em consideração e aprofundar um pouco isso (PROFESSOR B, 2017, entrevista).

Nessa perspectiva, o que fica evidente é o fato de que há ainda a necessidade de aperfeiçoar essa problemática em diversos aspectos, para que, de fato, sejam contempladas as diferentes dimensões da conjuntura do campo. No entanto, essa ampliação de significados não é algo simples, pois implica em grandes desafios, desafios esses, que retomam todas as discussões tecidas ao longo desses escritos. Além disso, de acordo com o Estudante C (2017, questionário) “muitos professores não relacionam os conteúdos com nossa realidade sobretudo na área de Ciências Agrárias, sinto essa falta”.

Tais colocações nos remetem a pensar sobre a aplicação prática dos conhecimentos no decorrer da formação docente e, conseqüentemente, na consolidação do perfil desse egresso. De um modo geral, tendo em vista todos esses aspectos, o Professor B (201, entrevista) nos aponta alguns elementos a serem aplicados, visando proporcionar uma maior visibilidade ao contexto do campo, possibilitando assim, atender de forma mais real as suas especificidades. De acordo com suas palavras:

A gente tem tentado, precisa intensificar isso. Aí eu acho que a instauração de processos formativos nossos, enquanto professores, a gente tem um conjunto de 15 professores, que eu acho que poderia dar uma contribuição rica de trocas de saberes e de experiências pra gente aprofundar a discussão. Então, o que poderia haver para que isso aconteça? Maior aprofundamento na formação de professores, maior integração com os movimentos sociais, maior presença também, eu acho que os movimentos precisam demandar, procurar mais a universidade para ir pautando isso, estabelecendo (PROFESSOR B, 2017, entrevista).

De fato, esses são aspectos interessantes a serem levados em consideração, pois a construção de uma formação mais intensificada no sentido de envolvimento

com a realidade camponesa, além de um maior aprofundamento no significado da formação desses professores e um maior envolvimento com os movimentos sociais, envolvimento esse, que não deve acontecer só a partir da universidade, mas também a partir dos próprios participantes e representantes, possibilita uma realidade mais contextualizada com os princípios da Educação do Campo. De acordo com o Estudante J (2017, questionário).

Falta empenho e comprometimento tanto da parte da universidade em criar momento para valorização da cultura e das histórias e dar condições para que isto aconteça. Porém a responsabilidade para que isto aconteça não deverá acontecer apenas por parte da universidade, pois os discentes precisam compreender a dimensão e complexidade que o curso exige e as representatividades de movimentos precisam se fazer presentes nos espaços da universidade (ESTUDANTE J, 2017, questionário).

Mediante a isso, é evidente que esse se trata de um processo no qual deve haver um efetivo comprometimento de todos os envolvidos no processo, para que assim, as especificidades do campo possam realmente serem levadas em consideração. No entanto, essa realidade não está completamente distante, visto que sob alguns aspectos, essas especificidades são sim contempladas. Nessa perspectiva, o Professor B (2017, entrevista) traz considerações que demonstram uma série de pontos positivos dos quais o curso dispõe, possibilitando assim a existência de um cotidiano pautado pelas particularidades do campo. Sendo assim, ele nos destaca que:

Uma coisa aqui que eu acho que é positivo nisso, por exemplo, a forma de organização do regime de alternância, isso contribui para atender as especificidades, na medida em que você possibilita que alguns estudantes que estão envolvidos na questão agrícola, por exemplo, possam ter acesso a universidade sem ter necessidade de abandonar o seu trabalho, a sua vida na Agricultura, a gente tem vários alunos que estão nesse processo. Então, a forma de organização de alternância possibilita isso. A gente tem vários alunos, por exemplo, de organização sindical, alunos da FETAG, do MPA, dos movimentos dos atingidos por barragens, que fazem um trabalho de militância na comunidade e essa forma de desenho do curso possibilita que ele consiga conciliar a atuação no movimento, a atuação em sua propriedade agrícola, como a sua possibilidade de acesso à universidade. Então isso é um ponto que a gente tem conseguido fazer. Em termos de políticas afirmativas, eu acho que o curso também tem ofertado condições para isso, a gente tem uma residência universitária, que possibilita ao aluno estar presente aqui. Se construiu uma bolsa de permanência, o Programa de Permanência e Alternância

(PPA), isso é único no Brasil. A própria pedagogia da alternância, apesar dos limites que eu pontuei aqui na sua execução, ela tem possibilitado a gente fazer um pouco esse diálogo com as histórias, com o universo, com o modo de ser e de viver no campo. Então a gente tem feito isso e eu acho que a gente precisa aperfeiçoar do ponto de vista pedagógico (PROFESSOR B, 2017, entrevista).

Essas colocações nos apontam elementos de extrema importância para o bom desenvolvimento do curso, principalmente pelos três pontos principais tratados: o sistema de alternância, a residência universitária e o Programa de Permanência e Alternância (PPA). Cada um desses traços tem sido crucial para o curso. Como já tratado anteriormente, a alternância representa uma possibilidade riquíssima para que os estudantes possam desenvolver seus estudos na universidade sem ter que abandonar suas residências e suas atividades nas comunidades camponesas em que residem.

Além disso, outro ponto interessante é a residência universitária específica para os estudantes da licenciatura em Educação do Campo, localizada na cidade de Amargosa-BA, cidade onde se localiza o *campus* do CFP. Essa residência, que já foi mencionada anteriormente, é destinada aos estudantes do curso, para que eles possam residir na cidade durante todo o Tempo Universidade. Da mesma forma, o terceiro ponto, o PPA, era uma modalidade de auxílio direcionada especificamente aos alunos do curso de Educação do Campo, que disponibilizava uma bolsa mensal no valor de R\$ 400,00 (quatrocentos reais) para auxiliá-los nas despesas referentes à permanência na universidade. Entretanto, convém frisar que com os cortes no orçamento da universidade e com o fim do edital do PROCAMPO, que financiou apenas os três primeiros anos do curso, essa bolsa deixou de ser paga em dezembro de 2016.

Em síntese, diante de todos os aspectos mencionados, podemos perceber que a consolidação do perfil desse profissional egresso é algo bastante complexo e envolto numa série de desafios, desde as dificuldades do seu processo de formação, até a sua atuação efetiva na prática. Além disso, ao observarmos se as especificidades do campo, em seus mais variados sentidos, têm sido levadas em consideração nesse processo, o que percebe-se é que ainda há muitas fragilidades e necessidades de ajustes, entretanto, muitas conquistas já foram alcançadas, o que é bastante positivo para o curso. Desse modo, é preciso seguir avançando sempre,

buscando a constituição de um contexto cada vez mais condizente com os princípios da Educação do Campo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente estudo monográfico, tratamos acerca do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Área do Conhecimento em Ciências Agrárias da UFRB, a partir de considerações sobre o Projeto Pedagógico do Curso e de pesquisas práticas. Para tanto, abordamos sobre a constituição histórica da Educação do Campo e sobre a construção dos cursos de licenciatura em Educação do Campo no Brasil, além de tratarmos sobre aspectos referentes ao currículo e a sua representatividade no cotidiano escolar. Tais discussões contribuíram para uma contextualização social e histórica da temática e possibilitou um maior aprofundamento teórico e prático sobre as diversas interfaces relacionadas a esse processo.

Nesse sentido, ao retomarmos o título deste trabalho, é importante frisar que ele faz alusão a características fundamentais que foram discutidas acerca do curso, visto que perpassou por aspectos referentes às dimensões teóricas e às perspectivas práticas associadas ao PPC analisado. No que se refere às dimensões teóricas, foi pertinente nos atentarmos para toda a conjuntura histórica e social da Educação do Campo, do processo de formação de professores e do contexto de criação dos cursos de licenciatura. Já no que se refere às perspectivas práticas, nos remetemos para a forma com que tais processos educacionais acontecem, envolvendo a forma com que os elementos expostos no PPC acontecem efetivamente, além de evidenciar tanto seus traços positivos quanto aqueles que necessitam de ajustes.

A educação é uma prática social e histórica, porque está completamente imersa na sociedade em todos os sentidos, na mesma forma com que a sociedade também é um elemento central que guia os rumos educacionais, fato esse, que constitui a relação entre escola e educação como uma via de mão dupla e como uma associação contínua de significados. Não há como desassociar essas duas esferas, pois uma é parte da outra e uma está sempre em diálogo permanente com a outra. A educação acontece em todos os espaços que vivenciamos, sejam eles informais ou formais, assim, está presente em cada experiência que desenvolvemos independentemente do local.

Nesse viés, pensando especificamente num espaço educacional formal como o cotidiano escolar, todos aqueles envolvidos no processo de ensino e aprendizagem (professores, estudantes, funcionários e demais membros da comunidade escolar)

estão naquele ambiente dotados de toda uma série de vivências pessoais, culturais e sociais, que irão refletir no seu desenvolvimento educacional e na sua forma de ver o mundo de uma maneira geral. Dessa forma, de acordo com Pimenta (2006, p. 11) “a educação é um fenômeno complexo, porque histórico. Ou seja, é produto do trabalho de seres humanos e, como tal, responde aos desafios que diferentes contextos políticos e sociais lhe colocam. A educação retrata e reproduz a sociedade”.

Nesse mesmo sentido, a educação é processual, constante e inacabada, visto que está sempre em curso e acontecendo a todo momento e nas mais variadas esferas da vida. Segundo o que Freire (1970, p. 31) defende “não há outro caminho senão o da prática de uma pedagogia humanizadora”, assim, é preciso que a educação aconteça numa perspectiva na qual os envolvidos no processo educacional sejam sujeitos ativos na construção do conhecimento.

Sob esse prisma, em virtude da importância que o professor desempenha para o andamento dos processos escolares e educacionais no geral, é fundamental que a sua formação possa acontecer levando em consideração todos esses aspectos, pois tudo isso irá contribuir para delinear suas concepções de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, suas ações efetivas diante da realidade em que se encontra. Diante disso, ao trazer essas reflexões especificamente para o contexto da Educação do Campo e, mais especificamente, para o processo formativo dos educadores que irão atuar frente a essa conjuntura, essa relevância é bastante expressiva, principalmente em virtude de todo o histórico de negligências e inferioridades que as áreas rurais foram submetidas.

Por conseguinte, os cursos de licenciatura em Educação do Campo devem efetivar-se a partir desse contexto, uma vez que é imprescindível que a formação docente seja marcada por aspectos pautados pelas particularidades do campo. Historicamente, a consolidação da formação de professores está entrelaçada ao processo da própria constituição da Educação do Campo de uma maneira geral, haja vista que toda a conjuntura de lutas e desafios existentes repercutem nesse cotidiano formativo, desde os aspectos da legislação que tangem tal temática, até a efetivação prática desses elementos.

Nesse sentido, a partir das leituras e análises do Projeto Pedagógico do Curso de Educação do Campo da habilitação em Ciências Agrárias da UFRB, foi possível perceber diversos aspectos que o documento vem elencando e quais os impactos que

eles possuem para a educação e para a formação dos professores. Dessa forma, ao retomarmos a principal problemática que norteou o desenvolver da pesquisa, em que buscávamos compreender a forma com que está organizado o PPC do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Área do Conhecimento em Ciências Agrárias da UFRB e a forma com que ele acontece na prática, visando identificar se ele representa um processo de formação de professores que realmente atenda às especificidades do Campo, uma série de elementos devem ser levados em consideração.

Nesse viés, para o desenvolvimento dessa pesquisa, o principal objetivo delineado foi compreender como está organizado o Projeto Pedagógico do Curso, buscando fazer reflexões críticas. Para isso, buscou-se alcançar os seguintes objetivos específicos: contextualizar o processo histórico e social da Educação do Campo e da construção dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo no Brasil; conhecer a forma com que se encontra organizado o PPC mencionado; e analisar se os aspectos elencados pelo PPC atendem às especificidades do Campo e de que forma isso acontece na prática.

Durante a investigação foram utilizados os pressupostos metodológicos da pesquisa qualitativa, tendo em vista à importância de que todo o contexto dos elementos pesquisados fosse levado em consideração para a compreensão da temática. Portanto, para a análise de dados foram realizadas revisões bibliográficas, análise documental e pesquisa de campo. Através da revisão bibliográfica foi possível ter um maior aprofundamento ao tema, através do contato com os estudos de autores como Miguel Arroyo (2006, 2012), Mônica Molina (2015, 2011), Roseli Caldart (2002, 2012), Cláudio Santos (2011, 2012, 2013), Paulo Freire (1996, 1970, 1978), dentre outros. Do mesmo modo, a análise documental do PPC do curso, foi um elemento chave do processo, haja vista o documento trouxe uma visão profunda sobre o curso. Além disso, a pesquisa de campo envolvendo a participação nas reuniões do NDE, bem como a realização das entrevistas e dos questionários, foi essencial para os resultados da pesquisa, por possibilitar uma maior aproximação com os elementos do estudo. Os instrumentos utilizados atenderam de forma satisfatória o desenvolvimento da pesquisa.

Durante a realização das entrevistas com os professores, a aplicação dos questionários com os estudantes e as participações nas reuniões do NDE, foi possível

perceber que muitos desses pontos tem sido tratados com bastante ênfase. Nessa perspectiva, é importante ressaltar que todos os participantes da pesquisa se mostraram bastante dedicados em empenhados com os rumos do curso, fato esse, que demonstra que o corpo docente e discente dessa licenciatura, de uma maneira geral, tem sido bastante comprometido com a Educação do Campo e, especificamente, com o curso.

Conforme mencionado anteriormente, o PPC encontra-se atualmente em processo de reestruturação, de modo que as reuniões do NDE têm tido frequentemente como pauta as discussões referentes ao documento. Diante disso, esse é um momento crucial para que tais reformulações sejam feitas, visando aperfeiçoar o documento e enriquecê-lo, através da superação das suas fragilidades e de impulsos a cada uma das suas potencialidades. Em síntese, esta pesquisa não encerra-se aqui, dada a grande importância da temática para a educação e para a sociedade, de modo que buscaremos ampliá-la em futuras oportunidades. Esperamos ainda que as considerações aqui trazidas possam servir de estímulo para novas pesquisas na área, podendo aprofundar-se assim, os estudos sobre o tema.

Os resultados da pesquisa nos permitem concluir que o PPC é um documento bastante complexo e que aborda os mais diferentes aspectos inerentes ao curso, elencando seus dados de identificação, justificativa, métodos de ingresso, princípios norteadores, regulamentos, normas, objetivos, propostas, componentes curriculares, distribuição da carga horária e tudo mais que está relacionado a esse processo. O fato de apresentar discussões acerca de cada um desses pontos enriquece o documento, visto que são traços essenciais do curso. Além disso, do ponto de vista dos elementos que orientem os princípios da Educação do Campo o PPC possui uma discussão bem fundamentada, embora ainda demande de discussões teóricas mais profundas.

Entretanto, o documento demonstra fragilidades em vários sentidos, que representam desafios a serem superados. Dentre elas, podemos citar a existência de problemas conceituais, como a relação entre interdisciplinaridade, multidisciplinaridade, transdisciplinaridade; a existência de carga horária insuficiente com relação à legislação, a falta de conexões entre os componentes curriculares, a falta de componentes curriculares referentes à Psicologia, Didática, Teorias de Aprendizagem, Gestão, Sociologia e Filosofia, incoerências na matriz curricular,

construção textual desestruturada e repetitiva, eixos formativos que não dialogam e a necessidade de aproximação com os movimentos sociais.

Desse modo, as análises realizadas trataram de quatro questões específicas do PPC: a formação por área de conhecimento, os componentes curriculares da licenciatura, a organização do curso pelo sistema de alternância e a consolidação do perfil do egresso. Essas quatro vertentes sintetizam todas as discussões que foram desenvolvidas no decorrer desses escritos, devido ao fato de que engloba cada uma das reflexões tecidas de maneira profunda.

No que se refere à formação por área de conhecimento, percebe-se que o processo formativo embasado em uma grande área como as Ciências Agrárias representa um grande desafio, devido à amplitude existente nessa esfera de conhecimentos e à dificuldade de abarcar no curso todas os campos de saber referentes a ela, fazendo-se necessário reestruturar o PPC. Nesse sentido, é importante que haja uma maior articulação na organização curricular do curso, na busca por uma formação que busque frisar traços fundamentais desse processo, envolvendo principalmente as discussões acerca do que é, de fato, constituir-se enquanto um educador do campo na área de Ciências Agrárias.

Já no que tange aos componentes curriculares, foi possível perceber a necessidade de que sejam estabelecidas maiores conexões entre os componentes existentes na matriz, além exclusão de componentes que não atendem a especificidade da formação e inclusão de outros que outros, que são necessários e imprescindíveis na formação de todo docente. A construção da matriz curricular do curso é um alicerce fundamental que guia o processo de formação, de modo que é fica evidente que o curso possui uma organização bastante ampla, complexa e repleta de desafios a serem superados em busca de uma formação mais completa de dinâmica. É necessário que os movimentos sociais camponeses, as escolas do campo, secretarias de educação dos municípios, os núcleos de educação do estado e a própria secretaria de educação sejam convidados a contribuir, garantido assim, a participação da sociedade civil organizada e do estado com a reestruturação do PPC.

Ademais, com relação à organização pelo sistema de alternância, embora demande um aprofundamento sobre a concepção a alternância que vem sendo implementada, ficou evidente o quanto trata-se de uma sistematização importante para o curso, haja vista que possibilita haver uma maior dinamicidade para os

estudantes, pois podem desenvolver seus estudos na universidade e, ainda assim, manter atividades em suas respectivas comunidades. Sabemos que em grande parte do processo formativo, há um ensino no qual ainda predomina grande fragmentação do conhecimento. Entretanto, é interessante mencionar a relação estabelecida entre teoria e prática na alternância, enquanto uma possibilidade de impulsionar a formação desses futuros docentes.

Além disso, as discussões sobre o perfil do egresso nos mostraram que a construção da identidade do profissional da Educação do Campo não é algo simples, pois há muitos desafios envolvidos nesse processo, porém, são muitas as potencialidades da sua formação e da sua atuação, de modo que o curso constitui-se como imprescindível para a Educação do Campo e para a formação dos professores que irão atuar frente a essa realidade. Desde o processo formativo, até a sua atuação efetiva na prática, a construção desse profissional é marcada por grandes complexidades nos seus mais diversos sentidos, de modo que faz-se necessário que suas potencialidades sejam impulsionadas e seus desafios enfrentados.

Em síntese, no que se refere ao fato das especificidades do Campo serem levadas em consideração ou não durante esse processo formativo, é pertinente nos atentarmos para todo o contexto envolvido no curso. A partir dos postulados do PPC e dos diálogos estabelecidos com cada um dos participantes da pesquisa, tanto nas reuniões do NDE, quanto nas entrevistas com os professores e os questionários com os alunos, é possível perceber o quanto essa é uma questão complexa. Diante disso, constatamos há fragilidades no curso que demandam ajustes, porém, muitas conquistas já foram alcançadas e as especificidades do campo são sim levadas em consideração em diversos sentidos.

Ao tratarmos sobre a Educação do Campo e a formação de professores para atuar nesse contexto, é evidente a existência de uma série de desafios a serem enfrentados, principalmente ao analisarmos todo o histórico social e cultural atrelado a esse contexto. Nesse sentido, conforme afirma o Estudante B (2017, questionário) “Ainda estamos em construção. As próximas turmas não de ser aprimoradas e deverão ter estes ajustes aprimorados. Afinal, Milton Santos dizia que o mundo é formado não apenas pelo que já existe, mas pelo que pode efetivamente existir”. Nessa perspectiva, é preciso que cada um dos desafios seja um impulso a ser tomado

para seguir avançando sempre, visando a construção de um curso que seja cada vez mais condizente com os princípios da Educação do Campo.

Por fim, retomamos mais uma vez a epígrafe utilizada ao início deste trabalho monográfico, em que Paulo Freire (1997, p. 79) nos afirma que “Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar”. Durante todo o histórico da constituição da Educação do Campo e da formação de professores direcionados a esse contexto, os caminhos trilhados pelos militantes da educação para o campo foram determinantes frente a todas as dificuldades existentes e foram responsáveis pelos grandes avanços alcançados. Dessa mesma maneira, ao tratar especificamente sobre a licenciatura em Educação do Campo em Ciências Agrárias da UFRB, sabemos que as atitudes empregadas por cada um dos envolvidos no processo de desenvolvimento do curso (professores, estudantes e demais membros da universidade e das comunidades associadas) será determinante nos rumos do curso. Dessa forma, é essencial que os desafios do curso sejam, de fato, impulsos para mudanças positivas e para aperfeiçoar cada uma das potencialidades que ele possui, num processo em que deve haver um compromisso político de todos os envolvidos nesse contexto com a formação para a transformação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rodrigo Davi. **Ser Professor de História: A Importância da Fundamentação Teórica na Prática Docente.** XI Jornada do HISTEDBR. Universidade Federal do Mato Grosso. Cuiabá. 2013. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/9/artigo_si_mposio_9_963_rodralvida@yahoo.com.br.pdf. Acesso em 20 de Março de 2017.

AMARAL, Vera Lúcia do. **A Psicologia e Sua Importância para a Educação.** Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2007. Disponível em: http://www.ead.uepb.edu.br/arquivos/cursos/Geografia_PAR_UAB/Fasciculos%20-%20Material/Psicologia_Educacao/Psi_Ed_A01_J_GR_20112007.pdf. Acesso em 15 de Fevereiro de 2017.

ANGELMANN, Solange I; GIL, Aldo Duran. **A Questão Agrária no Brasil: A Política Agrária do Governo Lula e a Relação com o MST.** Revista Eletrônica do CEMOP - Nº 02 - setembro de 2012. Disponível em: http://www.memoriaoperaria.org.br/revistaeletronica/solange_e_aldo_duran.pdf. Acesso em: 02 de Março de 2017.

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; DINIZ, Luciane de Souza; OLIVEIRA, Ariane Martins. Percurso Formativo da Turma do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da FAE-UFRMG. In: MOLNA, Mônica Castagna; Sá, Laís Mourão. (Orgs.) **Licenciaturas em Educação do Campo: Registros e Reflexões a partir das Experiências Piloto (UFMG; UnB; UFBA; UFS).** Coleção Caminhos da Educação do Campo. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

AUGUSTO, Thaís Gimenez da Silva; CALDEIRA, Ana Maria de Andrade. **Dificuldades para a Implantação de Práticas Interdisciplinares em Escolas Estaduais, Apontadas por Professores da Área de Ciências da Natureza.** Investigações em Ensino de Ciências – V12, p. 139-154, 2007. Disponível em: http://www.if.ufrgs.br/ienci/artigos/Artigo_ID165/v12_n1_a2007.pdf. Acesso em 05 de Março de 2017.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Política de Formação de Professores do Campo.** Cad. Cedes. Campinas, Vol. 27, n. 72, p. 157 – 176. 2006.

_____. A Escola do Campo e as Pesquisas do Campo: Metas. In: MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Educação do Campo e Pesquisa Questões para Reflexão.** Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário. 2006.

_____. Formação de Educadores do Campo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALETEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Glaudêncio. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Expressão Popular, 2012.

AZANHA, José Mário. **Política e Planos de Educação no Brasil: Alguns Pontos para Reflexão.** Cadernos de Pesquisa, n.85. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 1993 a. pp. 70-78.

BARBOSA, Maria Rita Leal da Silveira; MARTINS, Angélica Pinho Rocha. **Avaliação: Uma Prática Constante no Processo de Ensino e Aprendizagem.** PMS/SME, 2010. Disponível em: <http://catolicaonline.com.br/revistadacatolica2/artigosv3n5/artigo27.pdf>. Acesso em 12 de Agosto de 2017.

BATISTA, Maria do Socorro Xavier; CORREIA, Deyse Morgana das Neves. **A Importância da Sociologia da Educação na Formação do Educador: A Visão dos Alunos e Professores do Curso de Pedagogia da UFPB.** X Encontro de Iniciação á Docência. IX Encontro de Extensão da Universidade Federal do Cariri, 2016. Disponível em: <http://www.prac.ufpb.br/anais/IXEnex/iniciacao/documentos/anais/4.EDUCACAO/4C EDFEMT01.pdf>. Acesso em 24 de Agosto de 2017.

BRAGANÇA, Sabrina Zientarski. **Paulo Freire a Educação do Campo precisa de você.** Educação. 2010. Disponível em: <http://www.partes.com.br/educacao/educacaodocampo.asp>. Acesso em 01 de janeiro de 2016.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação Popular.** Instituto Superior de Filosofia Berthier - IFIBE, 2015. Disponível em: <http://ifibe.edu.br/arq/201509112220031556922168.pdf>.

BRASIL. Centro de Treinamento Educacional da CNTI. **Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo.** 27 a 31 de Julho de 1998. Luziânia-GO. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001497/149798porb.pdf>. Acesso em 30 de dezembro de 2015.

_____. **Edital 02 de 31 de Agosto de 2012.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília- Distrito Federal, 2012.

_____. Ministério da Educação. **Resolução N° 2, de 28 de Abril de 2008.** MEC, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf. Acesso em 18 de Agosto de 2017.

_____, Ministério da Educação. **Escola Ativa: Projeto Base.** Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília- DF. 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5716-escola-ativa-projeto-base&Itemid=30192. Acesso em 18 de Agosto de 2016.

_____. Ministério de Educação. **LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB 1, de 3 de Abril de 2002.** Estabelece as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: MEC, 2002. Disponível em:

http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_resolucao_%201_de_3_de_abril_de_2002.pdf. Acesso em 05 de Agosto de 2017.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP, de 2 de Fevereiro de 2002.** Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. MEC, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acesso em 18 de Agosto de 2017.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP, de 1 de Julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. MEC, 2015. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf. Acesso em 18 de Agosto de 2017.

_____. Ministério da Educação. **Minuta Original Licenciatura (Plena) em Educação do Campo.** Brasília: MEC, 2006.

_____. Ministério da Educação; Fórum de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. **Plano Nacional de Extensão Universitária.** Natal – RN. 1998. Disponível em: <https://www.portal.ufpa.br/docsege/Planonacionaldeextensaouniversitaria.pdf>. Acesso em 11 de Fevereiro de 2017.

_____. Presidência da República. **Decreto Nº 7.352, de 4 de Novembro de 2010.** Brasília, DF. Senado Federal. 1937. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm. Acesso em 16 de Junho de 2016.

_____. Presidência da República. **Constituição Política do Império do Brasil.** Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. 1824. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm. Acesso em 16 de Junho de 2016.

_____. Presidência da República. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil.** Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. 1891. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm. Acesso em 16 de Junho de 2016.

_____. Presidência da República. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil.** Brasília, DF. Senado Federal. 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm. Acesso em 16 de Junho de 2016.

_____. Presidência da República. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil.** Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. 1937. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm. Acesso em 16 de Junho de 2016.

_____. Presidência da República. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. 1946. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao46.htm. Acesso em 16 de Junho de 2016.

_____. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. 1967. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao67.htm. Acesso em 16 de Junho de 2016.

_____. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF. Senado Federal. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 16 de Junho de 2016.

_____. Presidência da República. **Decreto Nº 7.352, de 4 de Novembro de 2010**. Brasília, DF. Senado Federal. 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em 09 de Setembro de 2016.

_____. Secretaria Nacional do MST. **MST: Lutas e Conquistas**. Reforma Agrária, por justiça social e soberania popular. 2ª edição, Janeiro de 2010, São Paulo. Disponível em: <http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/MST%20Lutas%20e%20Conquistas%20-%20MST,%202010.pdf>. Acesso em 09 de Setembro de 2017.

BRITTO JÚNIOR, Álvaro Francisco de; FERES JÚNIOR, Nazir. **A Utilização da Técnica da Entrevista em Trabalhos Científicos**. Evidência: Olhares e Pesquisa em Saberes Educacionais. Araxá, v. 7, n. 7. 2011. Disponível em: <http://www.uniaraxa.edu.br/ojs/index.php/evidencia/article/view/200>. Acesso em: 03 de Novembro de 2016.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALETEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Glaudêncio. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Expressão Popular, 2012.

_____. Por uma Educação do Campo: Traços de uma Identidade em Construção. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (Orgs.). **Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas**. Articulação Nacional Por uma Educação do Campo. V. 4, Brasília, DF, 2002, p. 25-36. Disponível em: <http://www.gepec.ufscar.br/textos-1/textos-educacao-do-campo/por-uma-educacao-do-campo-educacao-do-campo-identidade-e-politicas-publicas-vol-iv/view>. Acesso em 02 de Agosto de 2016.

CAMPOS, Raimundo Sidnei dos Santos. **Educação Popular e Educação do Campo na Articulação de Concepções e Práticas Educativas Emancipatórias**. Universidade Federal da Paraíba – UFPB, 2016. Disponível em: https://editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV056_MD1_SA2_ID10183_17082016213621.pdf.

CAMURRA, Luciana; TERUYA, Tereza Kazuko. **Escola Pública: Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e o Direito à Educação**. 1º Simpósio Nacional de Educação. XX Semana de Pedagogia. Unioeste, Cascavel-PR. 2088. Disponível em: <http://www.unioeste.br/cursos/cascavel/pedagogia/eventos/2008/4/Artigo%2015.pdf>. Acesso em 02 de Agosto de 2016.

CECHINEL, Andre; FONTANA, Silvia Aparecida Ferreira; GIUSTINA, Kelli Pazeto Della; PEREIRA, Antonio Serafim; PRADO, Silvia Salvador do. **Estudo/Análise Documental: Uma Revisão Teórica e Metodológica**. UNESC, Criciúma, v. 5, nº1, janeiro/Junho 2016. Criar Educação – PPGE – UNESC. Disponível em: <http://periodicos.unesc.net/criaredu/article/download/2446/2324>. Acesso em 31 de Agosto de 2016.

CHAGAS, Anivaldo Tadeu Roston. **O Questionário na Pesquisa Científica**. Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado (FECAP), 2010. Disponível em: http://www.inf.ufsc.br/~vera.carmo/Ensino_2012_1/metodologia_de_questionario.pdf. Acesso em 21 de Março de 2010.

CHIZZOTTI, Antonio. **A Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais: Evolução e Desafios**. Revista Portuguesa de Educação. Universidade do Minho Braga. Portugal. Vol. 16, Nº 02. 2003. Disponível em: http://www.grupodec.net.br/wp-content/uploads/2015/10/Pesquisa_Qualitativa_em_Ciencias_Sociais_e_Humanas_-_Evolucoes_e_Desafios_1_.pdf. Acesso em 4 de Abril de 2016.

CONAC. Ministério da Educação. **Resolução N° 038/2011**. Universidade federal do Recôncavo da Bahia. Conselho Acadêmico. 2011. Disponível em: https://www.ufrb.edu.br/cetec/images/Est%C3%A1gio/5._Resolu%C3%A7%C3%A3o_CONAC_038.2011.pdf. Acesso em 11 de Fevereiro de 2017.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). **O que é Interdisciplinaridade?** Editora Afiliada. São Paulo – Cortez, 2008.

_____. **Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro: Efetividade ou Ideologia**. Edições Loyola, 6º ed. São Paulo, 2011.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. **Cotidiano Escolar, Formação de Professores(as) e Currículo**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2008. Série Cultura, Memória e Currículo.

FONEC. **Manifesto à Sociedade Brasileira**. Brasília- DF. 2012. Disponível em: <http://www.gepec.ufscar.br/textos-1/textos-educacao-do-campo/forum-nacional-de-educacao-do-campo-manifesto-a-sociedade-brasileira/view>. Acesso em 6 de Maio de 2016.

FREIRE, Paulo. **A Ação Cultural para a Liberdade e Outros Escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. **Pedagogia do Oprimido:** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1970.

GERHARD, Ana Cristina; FILHO, João Bernardes da Rocha. **A Fragmentação dos Saberes na Educação Científica Escolar na Percepção de Professores de uma Escola de Ensino Médio.** Investigações em Ensino de Ciências – V17(1), pp. 125-145, 2012. Disponível em: http://www.if.ufrgs.br/ienci/artigos/Artigo_ID287/v17_n1_a2012.pdf. Acesso em 3 de Fevereiro de 2017.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** 2. ed. São Paulo: Atlas. 1989. Disponível em: <https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9cnicas-de-pesquisa-social-1989.pdf>. Acesso em 4 de Março de 2016.

GNOATTO, Almir Antonio; RAMOS, Celso Eduardo Pereira; PIACESKI, Enelde Helena; BERNARTT, Maria de Lourdes. **Pedagogia da Alternância Uma Proposta de Educação e Desenvolvimento do Campo.** XLIV CONGRESSO DA SOBER. Sociedade Brasileira de Economia e Sociologia Rural. Fortaleza, 2006. Disponível em: <http://www.sober.org.br/palestra/5/941.pdf>. Acesso em 16 de Março de 2017.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Conversas sobre Iniciação à Pesquisa Científica.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2001. Disponível em: <https://pt.scribd.com/doc/94129626/Iniciacao-a-pesquisa-cientifica-Elisa-Pereira-Gonsalves>. Acesso em 4 de Abril de 2016.

JESUS, José Novais de. **A Pedagogia da Alternância e o Debate da Educação no/do Campo no Estado de Goiás.** Revista NERA. Presidente Prudente. Ano 14, nº. 18 p. 07-20 Jan-jun./2011. Disponível em: <http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/1334-3798-1-PB.pdf>. Acesso em 16 de Março de 2017.

LIMA, Elmo de Souza. **Educação do Campo, Currículo e Diversidades Culturais.** Espaço do Currículo, v.6, n.3, p.608-619, Setembro a Dezembro de 2013. Disponível em: https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwiqncTeuqfOAhWJhZAKHejkDRgQFggeMAA&url=http%3A%2F%2Fperiodicos.ufpb.br%2Findex.php%2Frec%2Farticle%2Fdownload%2F18998%2F10545&usg=AFQjCNGWdYzyt2qnCVz4L252X0aqeKN0ZA&sig2=x_zFcKbPG9Z-pWKJ9r_QJA. Acesso em 04 de Agosto de 2016.

LIMA, Laís Anita da Rocha; OLIVEIRA, Mário César Amorim. **A Importância do Estágio em Espaços Não Escolares no Projeto Acadêmico Curricular do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UESC.** VII Encontro Regional Sul de Ensino de Biologia - EREBIO SUL, Anais, 2013. Disponível em: http://santoangelo.uri.br/erebiosul2013/anais/wp-content/uploads/2013/07/comunicacao/13352_223_MARIO_CEZAR_AMORIM_DE_OLIVEIRA.pdf. Acesso em 26 de Agosto de 2017.

LIMA, Larissa de Mello; RIBEIRO, Daiana Périco; MORAES, João Batista Ernesto de. **Análise Documental de Textos Narrativos de Ficção:** Uma Proposta Metodológica com Vistas à Identificação do Tema. XXXV Encontro Nacional de Estudantes de Biblioteconomia, Documentação Ciência da Informação e Gestão da Informação. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. 2012. Disponível em: <http://portaldeperiodicos.eci.ufmg.br/index.php/moci/article/viewFile/1643/1063>. Acesso em: 31 de Agosto de 2016.

LIMA, Valéria Maria Fonseca de. **Psicologia e Formação de Professores:** Reflexões Sobre os Conteúdos de Psicologia da Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <http://www.educacao.ufrj.br/ppge/dissertacoes/valerialima.pdf>. Acesso em 16 de Março de 2017.

LOPES, Wiama de Jesus Freitas. A Inviabilidade do Projeto de Escola Ativa como Prática Curricular para Aprender e Ensinar no Campo. In: **Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste- EPENN**, Anais. Maceió, Alagoas. 2007. Acesso em 02 de Agosto de 2016.

MANIFESTO dos Pioneiros da Educação Nova. **A Reconstrução Educacional do Brasil- Ao Povo e ao Governo.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1932. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf. Acesso em 02 de Agosto de 2016.

MANZINI, Eduardo José. **Entrevista Semi-estruturada:** Análise de Objetivos e Roteiros. In: Seminário Internacional Sobre Pesquisa e Estudos Qualitativos. A Pesquisa Qualitativa em Debate. Anais. Baurú: USC. 2004. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Manzini_2004_entrevista_semi-estruturada.pdf. Acesso em: 03 de Novembro de 2016.

MARCONI Marina de Andrade; LAKATOS Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica.** 7° ed. Ed. Atlas: São Paulo, 2007.

MARQUES, Maria Davina Pandolfi. **Currículo por Competências:** Desafios e Possibilidades na Educação Básica na Rede Estadual de Espírito Santo. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Instituto de Educação. Lisboa, 2014. Disponível em: <http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/6270/Maria%20Davina%20Pandolfi%20-%20Revis%C3%A3o%20para%20Lus%C3%B3fona%202.pdf?sequence=1>. Acesso em 04 de Agosto de 2016.

MARTINS, Fernando José. **Educação do Campo:** processo de ocupação social e escolar. In: II Congresso Internacional de Pedagogia Social, São Paulo, 2008. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/pdf/cips/n2/06.pdf>. Acesso em 30 de dezembro de 2015.

MATTOS, Pedro Lincoln C. L. de. A Entrevista Não-estruturada Como Forma de Conversação: Razões e Sugestões Para sua Análise. RAP. Rio de Janeiro. 2005.

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=241021497001>. Acesso em: 03 de Novembro de 2016.

MELLO, Lucrécia Stringhetta; LUZ, Anízia Aparecida Nunes. **A Importância da Gestão na Formação dos Profissionais da Educação Infantil: Respeito às Diversidades**. Revista Eletrônica de Educação, v. 9, n. 1. 2015. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/1076/382>. Acesso em 26 de Agosto de 2017.

MENEZES, Ana Célia Silva; ARAÚJO, Lucineide Martins. **Currículo, Contextualização e Complexidade: Espaço de Interlocação de Diferentes Saberes**. IRPAA. 2011. Disponível em: <http://www.irpaa.org/publicacoes/artigos/artigo-lucina-ana-celia.pdf>. Acesso em 04 de Agosto de 2016.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo**. Amargosa- Bahia, 2013.

_____. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia**. Amargosa- Bahia, 2008.

MIRALHA, Wagner. Questão Agrária Brasileira: **Origem, Necessidade e Perspectivas de Melhora Hoje**. Revista NERA. Presidente Prudente. Ano 9, n. 8. pp. 151-172. Jan./Jun. 2006. Disponível em: <http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/1445-4199-1-PB.PDF>. Acesso em: 02 de Março de 2017.

MODOLO, Camila Pilastrri. **A Gestão Escolar Democrática Participativa e a Ação Docente**. Faculdade de Ciências, Campus de Baurú. 2007. Disponível em: <http://www.fc.unesp.br/upload/pedagogia/TCC%20Camila%20-%20Final.pdf>. Acesso em 12 de Fevereiro de 2017.

MOLINA, Monica Castagna. **Expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 55, p. 145-166, jan./mar. 2015. Editora UFPR. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n55/0101-4358-er-55-00145.pdf>. Acesso em 22 de Junho de 2016.

_____; SÁ, Laís Mourão. (Orgs.). **Licenciaturas em Educação do Campo: Registros e Reflexões a partir das experiências-piloto (UFMG, UnB, UFBA, UFS)**. Coleção Caminhos da Educação do Campo. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2011.

MORAES, Marco Antonio de. **Formação de Licenciados em Ciências Agrícolas/Agrárias**. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Didática e Prática de Ensino na relação com a Formação de Professores. EdUECE- Livro 2, 2014. Disponível em: <http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro2/FORMA%C3%87%C3%83O%20DE%20LICENCIADOS%20EM%20CI%C3%84NCIAS%20AGR%C3%8DCOLAS%20AGR%C3%81RIAS.pdf>. Acesso em: 02 de Março de 2017.

MORAES, Valdirene Manduca de. **Possibilidades e Limites do Ensino por Área do Conhecimento no Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UNICENTRO:** Uma Reflexão a Partir da Análise dos Relatórios de Estágio dos Educandos da Área de Ciências da Natureza e Matemática. ANALECTA Guarapuava, Paraná v.13 n. 1 p. 67 - 85 Jan./Jun. 2014. Disponível em: <http://revistas.unicentro.br/index.php/analecta/article/view/3282/2339>. Acesso em 16 de Março de 2017.

MORISSAWA, Mitsui. **A História da Luta pela Terra e o MST.** São Paulo: Expressão Popular, 2001. Disponível em: <http://www.docvirt.com/docreader.net/docreader.aspx?bib=BibliotLT&PagFis=4971>. Acesso em 01 de agosto de 2016.

MOURA, Terciana Vidal. **Formação de Professores que Atuam em Classes Multisseriadas nas Escolas do Campo:** Que Princípios? Que Diretrizes? Que Epistemologia? In: XXII Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste. Natal-Rio Grande do Norte, 2014.

MOZZATO, Anelise Rebelato; Grzybovski, Denise. **Análise de Conteúdo como Técnica de Análise de Dados Qualitativos no Campo da Administração:** Potencial e Desafios. Anpad, Curitiba, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rac/v15n4/a10v15n4.pdf>. Acesso em Março de 2017. Acesso em 27 de Março de 2017.

NASCIMENTO, Tadeu Cincurá de Andrade Silva. **A Importância da Metodologia da Pesquisa para a Produção de Conhecimento Científico nos Cursos de Graduação:** A Singularidade Textual dos Trabalhos Científicos Jurídicos. Revista do Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal da Bahia, 2013. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/rppgd/article/view/12368/8773>. Acesso em 18 de Março de 2017.

PEREIRA, Dulcinéia de Fátima Ferreira; PEREIRA, Eduardo Tadeu. **Revisitando a História da Educação Popular no Brasil:** Em Busca de um Outro Mundo Possível. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n 40, 2010. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/40/art05_40.pdf.

PIMENTA, Selma Garrido. **Professor Reflexivo Construindo uma Crítica.** São Paulo, 2006. Disponível em: <https://pt.scribd.com/doc/175458498/Selma-Garrido-Pimenta-Professor-Reflexivo-no-Brasil-Genese-e-critica-de-um-conceito>. Acesso em 28 de Agosto de 2017.

PINHEIRO, Maria do Socorro Dias. **A concepção de educação do campo no cenário das políticas públicas da sociedade brasileira.** 2011. Disponível em: http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/289.pdf. Acesso em 30 de dezembro de 2015.

PIRES, Angela Monteiro. **Educação do Campo como Direito Humano.** São Paulo: Cortez, 2012. Coleção Educação em Direitos Humanos, v.4.

Por uma Política Pública de Educação do Campo. **II Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo**. 02 a 06 de Agosto de 2004. Luziânia-GO. Disponível em: <http://web2.ufes.br/educacaodocampo/down/cdrom1/pdf/013.pdf>. Acesso em 10 de Abril de 2016.

RAMAL, Camila Timpani. **O Ruralismo Pedagógico no Brasil**: revisitando a História da educação rural. In: JORNADA DO HISTEDBR, 10. 2011, Vitória da Conquista. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada10/_files/e2qdukOb.pdf. Acesso em 23 de Maio de 2016.

RIBEIRO, Marlene. Educação Rural. In.: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALETEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Glaudêncio. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Expressão Popular, 2012, p. 295-301.

RODRIGUES, Romir. Reflexões sobre a Organização Curricular por Área de Conhecimento. In: In: MOLNA, Mônica Castagna; Sá, Laís Mourão. (Orgs.) **Licenciaturas em Educação do Campo**: Registros e Reflexões a partir das Experiências Piloto (UFMG; UnB; UFBA; UFS). Coleção Caminhos da Educação do Campo. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

RUSSCZYK, Jaqueline; SCHNEIDER, Sérgio. **O Ensino de Sociologia no Contexto das Escolas Rurais e na Interface com a Educação do Campo**. Educere et Educare. Unioeste, Cascavel. Vol. 8, n. 15. Janeiro 2013. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/viewFile/9198/6800>. Acesso em 24 de Agosto de 2017.

SÁ, Carolina Figueiredo de; PESSOA, Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves. **Currículo e Educação do Campo: Tensões e Resistências à Nucleação Escolar**. Disponível em: http://www.gepec.ufscar.br/textos-1/seminarios/seminario-2013/4.-educacao-do-campo-escola-curriculo-projeto-pedagogico-e-eja/curriculo-e-educacao-do-campo-tensoes-e-resistencias-a-nucleacao-escolar/at_download/file. Acesso e: 04 de Agosto de 2016.

SANTOS, Cláudio Eduardo Félix dos. **O “Aprender a Aprender” na Formação de Professores do Campo**. Campinas, SP: Autores Associados; Vitória da Conquista, BA: Edições UESB, 2013.

_____. Relativismo e Escolanovismo na Formação do Educador: **Uma Análise Histórico-Crítica da Licenciatura em Educação do Campo**. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. Tese. Salvador, 2011.

_____. **A Licenciatura em Educação do Campo**: Entre o Enraizamento nas Lutas da Classe Trabalhadora e as Influências da Pedagogia do Aprender a Aprender. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB. Grupo de Pesquisa Museu Pedagógico, Estudos Histórico-críticos em Educação, 2012.

SANTOS, Elaine Fernandes dos. SILVA, Josefa Mendes da Silva. LÚCIO, Antônio Barbosa. **O Descaso da Educação do/no Campo**: As Dificuldades Enfrentadas por

Professores e Alunos da Escola no Campo no Interior de Alagoas (Um Estudo de Caso). Revista Homem, Espaço e Tempo março de 2011 ISSN 1982-380. Disponível em: http://www.uvanet.br/rhet/artigos_marco_2011/descaso_educacao_campo.pdf. Acesso em 8 de Junho de 2016.

SANTOS, Simone dos. **A Filosofia na Formação do Educador, Para Quê?** Educação Temática Digital - ETD. Campinas, SP, v.4, n. 2. Junho, 2003. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/623/638>. Acesso em 24 de Agosto de 2017.

SAPIO, Gabriele. **A LDB e a Constituição Brasileira de 1988: Os dois pilares da atual Legislação Educacional Nacional.** Instituto Universitário Brasileiro. 2010. Disponível em: http://www.iunib.com/revista_juridica/2010/11/19/a-ldb-e-a-constituicao-brasileira-de-1988-os-dois-pilares-da-atual-legislacao-educacional-nacional/. Acesso em 16 de Junho de 2016.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Demcoracia.** Campinas: Autores Associados, 2006.

_____. **História das idéias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2007.

SCARIOTTO, Vilson José. **A Importância da Filosofia para a Educação.** São José dos Campos, 2007. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/FILOSOFIA/Monografias/Vilson_Jose_Scariotto.pdf. Acesso em 24 de Agosto de 2017.

SECAD- Ministério da Educação. **Educação do Campo diferenças mudando paradigmas.** Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade. Brasília- DF. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaocampo.pdf>. Acesso em 30 de Dezembro de 2015.

SILVA, Maria Vieira; SILVA JÚNIOR, Astrogildo Fernandes. **Políticas Educacionais Para a Educação do Campo: dimensões históricas e perspectivas curriculares.** Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.47, p. 314-332 Set.2012 - ISSN: 1676-2584. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/histedbr/article/viewFile/4223/3427>. Acesso em 30 de dezembro de 2015.

SOUZA, Jacqueline de; KANTORSKI, Luciane Prado; Luiz, Margarita Antonia Vilar. **Análise Documental e Observação Participante na Pesquisa em Saúde Mental.** Revista Baiana de Enfermagem, Salvador, v.25, n. 2. 2011.

SOUZA, Maria Antônia de. **Educação do Campo: Políticas, Práticas Pedagógicas e Produção Científica.** Educação e Sociedade, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1089-1111, set./dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n105/v29n105a08.pdf>. Acesso em 02 de Agosto de 2016.

_____. **Educação do Campo, Desigualdades Sociais e Educacionais.** Educação e Sociedade, Campinas, vol. 33, n. 120, p. 745-763, jul.-set. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v33n120/06.pdf>. Acesso em 02 de Agosto de 2016.

_____; SANTOS, Fernando Henrique Tisque dos. **Educação do Campo: Prática do Professor em Classe Multisseriada.** Diálogo Educ., Curitiba, v. 7, n. 22, p. 211-227, set./dez. 2007. Disponível em: <http://www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd1=1584&dd99=pdf>. Acesso em 15 de março de 2016.

TEIXEIRA, Edival Sebastião; BERNARTT, Maria de Lourdes; TRIDANDE, Glademir Alves. **Estudos Sobre a Pedagogia da Alternância no Brasil: Revisão de Literatura e Perspectivas para a Pesquisa.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v.34, n.2, p. 227-242, maio/ago. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v34n2/02.pdf>. Acesso em 16 de Maio de 2017.

ZANTEN, Agnês Van. **Pesquisa Qualitativa em Educação: Pertinência, Validez e Generalização.** PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 22, n. 01, p. 25-45, jan./jun. 2004. Disponível em: http://josenorberto.com.br/03_artigo_zanten.pdf. Acesso em 19 de Março de 2017.

APÊNDICE A



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Observação)

A presente pesquisa, intitulada “O Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo - Ciências Agrárias (CFP/UFRB): Dimensões Teóricas e Perspectivas Práticas”, tem o intuito de abordar sobre aspectos referentes ao processo de formação de professores para atuarem no campo, enfatizando elementos elencados do PPC e a forma com que eles se efetivam no cotidiano do curso. Para tanto, solicitamos autorização para observação da reunião do Núcleo Docente Estruturante (NDE) ocorrida no dia 04 de Abril de 2017 às 14:30 no Centro de formação de Professores, visando a coleta de informações sobre a temática abordada.

Portanto, os participantes da reunião firmam o termo de consentimento livre e esclarecido de concordância quanto a realização da pesquisa, envolvendo a observação da mencionada reunião com a gravação das discussões realizadas como forma de registro de informações, estando cientes ainda que todo o conteúdo envolvido será utilizado de maneira ética e os participantes serão mantidos no anonimato. Uma cópia deste documento ficará com a instituição e a outra com a pesquisadora.

Assinatura: _____

Amargosa–BA, ___/___/___.

APÊNDICE B



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Observação)

A presente pesquisa, intitulada “O Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo - Ciências Agrárias (CFP/UFRB): Dimensões Teóricas e Perspectivas Práticas”, tem o intuito de abordar sobre aspectos referentes ao processo de formação de professores para atuarem no campo, enfatizando elementos elencados do PPC e a forma com que eles se efetivam no cotidiano do curso. Para tanto, solicitamos autorização para observação da reunião do Núcleo Docente Estruturante (NDE) ocorrida no dia 17 de Maio de 2017 às 14:30 no Centro de formação de Professores, visando a coleta de informações sobre a temática abordada.

Portanto, os participantes da reunião firmam o termo de consentimento livre e esclarecido de concordância quanto a realização da pesquisa, envolvendo a observação da mencionada reunião com a gravação das discussões realizadas como forma de registro de informações, estando cientes ainda que todo o conteúdo envolvido será utilizado de maneira ética e os participantes serão mantidos no anonimato. Uma cópia deste documento ficará com a instituição e a outra com a pesquisadora.

Assinatura: _____

Amargosa–BA, ___/___/___.

APÊNDICE C



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Entrevista)

A presente pesquisa, intitulada “O Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo - Ciências Agrárias (CFP/UFRB): Dimensões Teóricas e Perspectivas Práticas”, tem o intuito de abordar sobre aspectos referentes ao processo de formação de professores para atuarem no campo, enfatizando elementos elencados do PPC e a forma com que eles se efetivam no cotidiano do curso. A coleta de informações será feita a partir de observação em reunião do Núcleo Docente Estruturante (NDE), entrevistas com professores do curso, questionários com alunos e análise documental do PPC. Para tanto, solicitamos sua participação para a realização de uma entrevista na qual serão tratados pontos sobre a construção do PPC e da sua efetivação no curso, visando a coleta de informações sobre a temática abordada. Caso concorde em participar deste estudo, leia e assine a seguinte declaração. Quaisquer dúvidas que existirem a qualquer momento poderão ser esclarecidas, tanto pessoalmente, quanto através do seguinte email: monicaalmeida13@gmail.com.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

DECLARAÇÃO

Declaro para os devidos fins que fui informado(a) sobre a realização desta pesquisa, sobre seus objetivos e sua relevância. Estou ciente que os conteúdos cedidos serão de uso exclusivo desta pesquisa, terei minha identidade preservada, serei livre para interromper a participação a qualquer momento e receberei esclarecimentos sobre possíveis dúvidas a qualquer momento. Desse modo, concordo livremente em participar fornecendo as informações necessárias. Portanto, lavro minha assinatura em duas cópias deste documento, ficando uma delas comigo e outra com a pesquisadora.

Assinatura: _____

Amargosa –BA, ___/___/___.

APÊNDICE D



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Questionário)

A presente pesquisa, intitulada “O Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo - Ciências Agrárias (CFP/UFRB): Dimensões Teóricas e Perspectivas Práticas”, tem o intuito de abordar sobre aspectos referentes ao processo de formação de professores para atuarem no campo, enfatizando elementos elencados do PPC e a forma com que eles se efetivam no cotidiano do curso. A coleta de informações será feita a partir de observação em reunião do Núcleo Docente Estruturante (NDE), entrevistas com professores do curso, questionários com alunos e análise documental do PPC. Para tanto, solicitamos sua participação para a realização de um questionário no qual serão tratados pontos sobre o desenvolvimento empírico do curso e as suas implicações sobre a formação docente, visando a coleta de informações sobre a temática abordada. Caso concorde em participar deste estudo, leia e assine a seguinte declaração. Quaisquer dúvidas que existirem a qualquer momento poderão ser esclarecidas, tanto pessoalmente, quanto através do seguinte email: monicaalmeida13@gmail.com.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

DECLARAÇÃO

Declaro para os devidos fins que fui informado(a) sobre a realização desta pesquisa, sobre seus objetivos e sua relevância. Estou ciente que os conteúdos cedidos serão de uso exclusivo desta pesquisa, terei minha identidade preservada, serei livre para interromper a participação a qualquer momento e receberei esclarecimentos sobre possíveis dúvidas a qualquer momento. Desse modo, concordo livremente em participar fornecendo as informações necessárias. Portanto, lavro minha assinatura em duas cópias deste documento, ficando uma delas comigo e outra com a pesquisadora.

Assinatura: _____

Amargosa –BA, ___/___/___.

APÊNDICE E



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**ROTEIRO DE ENTREVISTA DIRECIONADO AOS PROFESSORES DO CURSO
DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UFRB-CFP**

Eixo 1: Sobre a Área de Conhecimento da Licenciatura

1. O que você entende como Área de Conhecimento Ciências Agrárias?
2. Os componentes curriculares elencados no PPC dão conta da formação do discente para atuar nas escolas do campo na área de conhecimento de Ciências Agrárias? Por quê?

Eixo 2: Sobre a Organização dos Componentes Curriculares

3. O que você entende por interdisciplinaridade?
4. A organização do curso por área de conhecimento contribui para que haja a interdisciplinaridade? De que forma?
5. Na sua opinião, a matriz curricular do curso é coerente com os objetivos propostos pelo PPC? Os eixos formativos dialogam entre si? De que forma?
6. Na proposta curricular do curso estão ausentes componentes curriculares que discutam as teorias da aprendizagem, da didática e da psicologia da educação. Você vê implicações dessa ausência na formação dos alunos? Por quê?

Eixo 3: Sobre o Sistema de Alternância

7. Na sua opinião, o regime de alternância no qual o curso orienta-se, atende a contento a formação docente? Por quê?

8. As atividades desenvolvidas envolvendo a relação entre Tempo Universidade e Tempo Comunidade têm proporcionado dinâmicas formativas para garantir formação de qualidade do educador para as escolas do campo? Por quê?

Eixo 4: Sobre o Perfil do Egresso

9. O PPC do curso cita as áreas de atuação do profissional egresso envolvendo os Anos Finais do Ensino Fundamental, o Ensino Médio, a docência em espaços de educação não regulares, além da gestão de processos educacionais e comunitários. Na sua opinião, o processo formativo do curso garante uma capacitação profissional que atenda a contento a atuação do educador nessas áreas?

10. Devido às especificidades dessa formação e às dificuldades dessa consolidação do campo de atuação do egresso, quais os desafios encontrados no momento de realização do estágio nas instituições escolares? Isso traz impactos na construção da identidade do educador? De que forma?

11. Você acha que a forma com que o curso acontece realmente leva em consideração as especificidades do campo (histórias, culturas, desafios, desigualdades, representatividade dos movimentos sociais, etc.)? Se sim, de que forma? Se não, o que você pensa que falta haver para que isso aconteça?

APÊNDICE F



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA

CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO DIRECIONADO AOS ALUNOS DO CURSO DE
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UFRB-CFP

Eixo 1: Sobre a Área de Conhecimento da Licenciatura

1. Você conhece o Projeto Pedagógico do seu Curso?

Sim ()

Não ()

Em caso afirmativo, avalie o documento apresentando suas considerações sobre ele.

2. Você sabe o que é a Área de Conhecimento de Ciências Agrárias na formação do educador do campo? Comente.

3. Na sua opinião, os componentes curriculares do curso dão conta da sua formação para atuar nas escolas do campo na área de conhecimento Ciências Agrárias? Por quê?

Eixo 2: Sobre a Organização dos Componentes Curriculares

4. O que você entende por interdisciplinaridade?

5. A organização do curso por área de conhecimento contribui para que haja a interdisciplinaridade?

Sim ()

Não ()

Justifique sua resposta.

6. Na proposta curricular do curso estão ausentes componentes curriculares que discutam as teorias da aprendizagem, da didática e da psicologia da educação. Você vê implicações dessa ausência na sua formação? Por quê?

Eixo 3: Sobre o Sistema de Alternância

7. O regime de alternância no qual o curso orienta-se atende a contento a sua formação docente? Por quê?

8. As atividades desenvolvidas envolvendo a relação entre Tempo Universidade e Tempo Comunidade têm proporcionado dinâmicas formativas que garantam uma formação de qualidade para você, enquanto um educador das escolas do campo? Por quê?

Eixo 4: Sobre o Perfil do Egresso

9. Você sabe em quais áreas profissionais os professores egressos poderão atuar? Você se sente preparado para a atuação docente nessas áreas?

10. De acordo com a Resolução N° 2 de 1 de Junho de 2015, os cursos de licenciatura devem ter, no mínimo, 3.200 horas de carga horária efetiva. Observando o fato de que o PPC desse curso de Educação do Campo não possui a carga horária mínima exigida, fica evidente a impossibilidade de atuação dos profissionais formados. Na sua opinião, de que forma isso impacta no seu exercício profissional?

11. Devido às especificidades dessa formação e às dificuldades dessa consolidação do campo de atuação do egresso, quais os desafios encontrados no momento de realização do estágio nas instituições escolares? Isso traz impactos na construção da identidade do educador? De que forma?

12. Você acha que a forma com que o curso acontece realmente leva em consideração as especificidades do campo (histórias, culturas, desafios, desigualdades, representatividade dos movimentos sociais, etc.)? Se sim, de que forma? Se não, o que você pensa que falta haver para que isso aconteça?
