



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS FÍSICAS E MATEMÁTICAS  
CENTRO DAS CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA

CHERLEI MARCIA COAN

**POSSIBILIDADES PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA DOCÊNCIA  
CRÍTICO-TRANSFORMADORA DOS FORMADORES DA ÁREA DE  
CIÊNCIAS DA NATUREZA NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO  
CAMPO: UM ESTUDO NA UFFS *CAMPUS* ERECHIM-RS**

FLORIANÓPOLIS

2020

Cherlei Marcia Coan

**Possibilidades para a Construção de uma Docência Crítico-Transformadora dos  
Formadores da Área de Ciências da Natureza na Licenciatura em Educação do Campo:  
Um Estudo na UFFS *Campus* Erechim-RS**

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação  
Educação Científica e Tecnológica da Universidade  
Federal de Santa Catarina para a obtenção do título de  
Doutora em Educação Científica e Tecnológica.  
Orientadora: Profª. Sylvia Regina Pedrosa Maestrelli,  
Dra.

Florianópolis

2020

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Coan, Cherlei Marcia

Possibilidades para a construção de uma docência crítico transformadora dos formadores da área de Ciências da Natureza na Licenciatura em Educação do Campo : Um estudo na UFFS campus Erechim-RS / Cherlei Marcia Coan ; orientador, Sylvia Regina Pedrosa Maestrelli, 2020.  
323 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências Físicas e Matemáticas, Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, Florianópolis, 2020.

Inclui referências.

1. Educação Científica e Tecnológica. 2. Docência crítico transformadora. 3. Educação do Campo. 4. Formação de professores. 5. Práxis. I. Maestrelli, Sylvia Regina Pedrosa. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica. III. Título.

Cherlei Marcia Coan

**Possibilidades para a Construção de uma Docência Crítico-Transformadora dos Formadores da Área de Ciências da Natureza na Licenciatura em Educação do Campo:**  
Um Estudo na UFFS *Campus* Erechim-RS

O presente trabalho em nível de doutorado foi avaliado e aprovado por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Profª. Dra. Juliana Rezende Torres  
Instituição UFSCar

Profª. Dra. Néli Suzana Quadros Britto  
Instituição PPGECT/UFSC

Prof. Dr. Jerônimo Sartori  
Instituição UFFS

Prof. Dr. André Luís Franco da Rocha  
Instituição RMF

Prof. Dr. José Pedro Simas Filho  
Instituição RMF

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de doutora em Educação Científica e Tecnológica.

---

Coordenação do Programa de Pós-Graduação

---

Profª. Dra. Sylvia Regina Pedrosa Maestrelli  
Orientadora

Florianópolis, 2020.

## **DEDICATÓRIA**

**Aos meus filhos, Marcelo e Marina, razões da minha vida, essa conquista é nossa!**

**Aos meus pais, Oneide e Walmor (in memoriam), pelo amor e apoio incondicional, e por muitas vezes abrirem mão dos seus sonhos para que eu pudesse realizar os meus. Gratidão por tanto, por serem meus exemplos de vida e fonte de inspiração!**

## AGRADECIMENTOS

*“[...] E penso que é assim mesmo que a vida se faz: de pedaços de outras gentes que vão se tornando parte da gente também. E a melhor parte é que nunca estaremos prontos, finalizados... Haverá sempre um retalho novo para adicionar à alma.*

*Portanto, obrigada a cada um de vocês, que fazem parte da minha vida e que me permitem engrandecer minha história com os retalhos deixados em mim. Que eu também possa deixar pedacinhos de mim pelos caminhos e que eles possam ser parte das suas histórias. E que assim, de retalho em retalho, possamos nos tornar, um dia, um imenso bordado de “nós”.*

**(Sou feita de retalhos, por Cris Pizzimenti <sup>1</sup>)**

“[...] aceitar o sonho do mundo melhor e a ele aderir é aceitar entrar no processo de criá-lo” (FREIRE, 2000). Este foi o propósito que me conduziu a busca pelo doutorado, e me oportunizou conviver e aprender com coletivos de pessoas aos quais sou imensamente grata por terem contribuído na construção deste sonho. Muito do esforço, da busca, da dedicação, do seguir “tocando em frente” veio de mim, mas ao longo desta caminhada muitos estiveram ao meu lado, e quero agradecer, em especial algumas pessoas.

Em primeiro lugar quero agradecer à minha família: Oneide e Walmor, meus pais; Marcelo e Marina, meus filhos amados; ao Vanderlei, meu marido; a Marisélia e Talissa, minhas irmãs e a Duda, Laura, Malu e Pedro, meus sobrinhos. Vocês são minha base emocional e me dão forças para seguir em frente em todos os momentos! Obrigada por desejarem sempre o melhor para mim, sou eternamente grata a vocês pelo que sou, pelo que conquistei e pela felicidade que cultivo! Um carinho especial a Aline e ao Eduardo.

À Sylvia, orientadora e amiga, pelo exemplo de pessoa e profissional, você nos ensinou o verdadeiro sentido da humanização. Obrigada por me acolher e acreditar no meu trabalho desde o início. Aprendi muito, cresci pessoal e profissionalmente. Minha profunda admiração pelo seu caráter, ética, humildade e dedicação. És minha professora inesquecível! Levarei seus ensinamentos para a vida!

À Adriana Mohr, meu reconhecimento por todo o acolhimento e aprendizagens construídas para além desta tese. Agradeço imensamente suas valiosas contribuições neste processo de pesquisa ao longo dos diálogos e orientações coletivas, estes espaços potencializaram muitas reflexões.

---

<sup>1</sup> Fragmento do poema de Cris Pizzimenti. Disponível em: [https://www.pensador.com/autor/cris\\_pizzimenti/](https://www.pensador.com/autor/cris_pizzimenti/) Acesso em agosto de 2020.

Aos professores Dra. Juliana Rezende Torres, Dra. Néli Suzana Quadros Britto; Dra. Regina Célia Grando e Dr. André Luís Franco da Rocha, pelo incentivo e pelas contribuições no processo de qualificação desta tese de doutoramento. Da mesma forma, agradeço ao Dr. Jerônimo Sartori e ao Dr. José Pedro Simas Filho, que aceitaram integrar a banca de defesa da tese. Contar com o olhar de pessoas que tanto admiro pessoal e profissionalmente foi uma honra!

Aos colegas e amigos do NUEG pelo acolhimento, pelo diálogo, pela partilha de tantos momentos intensos e leves, os considero parte desta conquista, pois ela foi construída coletivamente com cada um/uma nos acalorados debates. Agradeço em especial aos amigos André, Mariana, Lua, Vilma, Gladis, Pedro, Mayana, Gisele, Leila, Marianne, Bárbara, Taís, Lina, Eduarda e Matheus. Agradeço também aos demais coletivos dos quais tive a oportunidade de participar, em especial ao Grupo de Estudos de Paulo Freire e ao REDE (Reflexões sobre o Ensino e a Docência na Escola). Foi muito gratificante contar com o apoio, o incentivo e a oportunidade de aprender com pessoas que tanto admiro. Um carinho especial à Mariana, minha amiga do coração, pela leitura atenta e sinalização para as revisões do texto.

Aos colegas do grupo de pesquisa CASULO Pesquisa e Educação em Ciências e Biologia e do BÚSSOLA, pelo aprendizado e privilégio de trabalhar mais de perto, e pela oportunidade de qualificar meu trabalho com ricas contribuições.

Também tenho muito a agradecer aos meus amigos e colegas da UFFS que participaram na caminhada desta pesquisa. Alguns também vivendo o processo de doutoramento, outros com larga experiência na docência, enfim foi gratificante partilhar todas as emoções e compreensões que este processo gerou. Não posso deixar de agradecer nominalmente ao Jeronimo, Dionei, Leandro, Lidiane, Lisandra, Denilson, Sinara, Viviane, Moisés, Vanderleia e Angela. Aprendo muito com vocês!

Aos estudantes da licenciatura em Educação do Campo da UFFS que, humildemente, nos ensinam a valorizar nossas raízes e a nos engajar no papel político e crítico da educação. E a todas e todos educandos que me possibilitaram ir construindo a minha docência.

A CAPES pelo apoio financeiro a esta pesquisa e ao PPGECT pela oportunidade de vivenciar um processo de doutoramento. A todos seus professores, servidores técnicos e meus colegas pelas aprendizagens construídas durante esse processo de formação acadêmica.

## RESUMO

Esta pesquisa tem como centralidade a reflexão sobre as possibilidades para a construção de uma docência crítico-transformadora dos docentes formadores do curso Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências da Natureza da UFFS *campus* Erechim/RS (CIEduCampo-CN/UFFS), cuja proposta contempla elementos estruturantes que procuram superar a clássica fragmentação do conhecimento. A alternância pedagógica entre o tempo comunidade e o tempo universidade, a formação por área do conhecimento e a docência multidisciplinar são alguns destes elementos que marcam as características inéditas da organização pedagógica destes cursos de formação de professores. O foco do trabalho está na formação dos formadores da área de Ciências da Natureza na e pela ação docente desenvolvida e as contradições vividas neste processo, por meio do seguinte problema de pesquisa: Em que medida a vivência dos elementos estruturantes da proposta pedagógica do CIEduCampo-CN/UFFS influencia na formação dos docentes formadores da área de Ciências da Natureza em uma perspectiva crítico-transformadora? O objetivo geral foi investigar as compreensões dos docentes formadores da área de Ciências da Natureza sobre os elementos estruturantes do CIEduCampo-CN/UFFS e como eles podem influenciar, ou não, na construção de uma docência crítico-transformadora. O estudo constitui-se a partir da tese: A vivência dos elementos estruturantes na proposta pedagógica do curso pode contribuir para a construção de uma docência crítico-transformadora dos docentes formadores. Por meio de uma abordagem qualitativa, realizamos a análise de documentos que orientam o currículo do curso investigado e entrevistas semiestruturadas com sete docentes formadores da área de Ciências da Natureza. Os dados produzidos foram analisados com auxílio dos procedimentos metodológicos da Análise Textual Discursiva. Chegamos às seguintes categorias emergentes na análise das entrevistas: *articulação entre teoria e prática fundamentada na alternância pedagógica, a centralidade do trabalho coletivo de docência na formação por área do conhecimento e a concepção de formação ampliada e sua articulação com o trabalho coletivo de docência*. Os estudos de Molina, Caldart, Hage e Britto foram referências teóricas na formação de professores do campo. Esta pesquisa procura apontar contribuições da vivência no curso para o exercício de práticas interdisciplinares no âmbito da atuação na educação superior. A partir da análise, apontamos que o grupo de docentes que se aproxima da concepção de uma docência crítico-transformadora está integrado a uma proposta de trabalho coletivizada no curso, dinamizada por meio do planejamento e implementação de projetos integradores num movimento permanente de ação-reflexão-ação sobre a prática pedagógica. Nesta dinâmica, o desvelamento das contradições presentes nas realidades dos sujeitos passa a ser o propósito central do processo pedagógico, a partir delas se desenvolvem os conhecimentos acadêmico-científicos. No movimento de compreender a realidade, o coletivo docente amplia o entendimento acerca da exigência de um projeto de campo contra-hegemônico. Essa compreensão mais ampla dos propósitos do processo formativo na formação de professores do campo tem contribuído para a (re)construção das práticas pedagógicas, problematizando a docência deste grupo de formadores. Este estudo defende a centralidade do trabalho coletivo nos processos formativos com vistas à compreensão da natureza política e social da docência.

**Palavras-chave:** Docência Crítico-transformadora. Formação de Professores. Educação do Campo. Paulo Freire. Práxis.

## ABSTRACT

This research is centered on the reflection of the possibilities for the construction of a critical-transformative teaching of the professors who form the Interdisciplinary Course in *Educação do Campo* [Education for and by the countryside]: Natural Sciences at UFFS campus Erechim/BR (CIEduCampo-CN/UFFS), whose proposal contemplates a series of structuring elements that seek to overcome the classic fragmentation of knowledge. The pedagogical alternation between community time and university time, training by area of knowledge, and multidisciplinary teaching are some of these elements that mark the unprecedented characteristics of the pedagogical organization of these teacher training courses. The focus of this work is on the qualification of higher education professors in the area of Natural Sciences, in and by the teaching action developed in the course and the contradictions experienced in this process, through the following research problem: To what extent experiencing the structuring elements of the pedagogical proposal of CIEduCampo-CN / UFFS influence the qualification of professors in the area of Natural Sciences in a critical-transforming perspective? The general objective was to investigate the understandings of professors who teach in Natural Sciences about the structuring elements of CIEduCampo-CN/UFFS and how they can influence, or not, in the construction of a transformative-critical teaching. The study is constituted on the thesis: Experience the structuring elements in the pedagogical proposal of the course can contribute to the construction of a critical transformative teaching on the higher education professors. Through a qualitative approach, we performed the analysis of documents that guide the curriculum of the investigated course and we conducted a semi-structured interview with seven professors graduated on Natural Sciences. The data produced were analyzed using the methodological procedures of the Textual Discursive Analysis. We arrived at the following categories emerging in the analysis of the interviews: *articulation between theory and practice based on pedagogical alternation, the centrality of collective teaching work in training by area of knowledge and the concept of expanded training and its articulation with collective teaching work*. The studies by Molina, Caldart, Hage and Britto were theoretical references in the formation of teachers in *Educação do Campo*. This research seeks to highlight the contributions of the experience in the course for the exercise of interdisciplinary practices in the higher education. Based on the analysis, we point out that the group of professors who get closer of the concept of critical-transformative teaching is integrated with a collective work proposal in the course, streamlined through the planning and implementation of integrating projects. In this dynamic, the unveiling of the contradictions present in the subjects' realities becomes the central purpose of the pedagogical process, from which academic-scientific knowledge is developed. In the movement to understand reality, the professors broadens the understanding of the demand for a counter-hegemonic project of *Campo*. This broader understanding of the purposes of the formative process in the training of teachers in the *Educação do Campo* has contributed to the (re) construction of pedagogical practices, problematizing the teaching of this group of high education professors. This study defends the centrality of collective work in qualification processes with a view to understanding the political and social nature of teaching.

**Keywords:** Transformative Critical Teaching. Professor Qualification. *Educação do Campo*. Freire's Educational Theory. Praxis.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Sequência normativa no ciclo de vida profissional do professor proposta por Huberman .....	61
Figura 2 - Representação da Mesorregião da Grande Fronteira do Mercosul, com destaque para os <i>campi</i> da UFFS nos 3 Estados.....	152
Figura 3 - Representação gráfica da matriz curricular do CIEduCampo-CN/UFFS, destacando os domínios formativos e os respectivos componentes curriculares. ....	179

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Focos Temáticos das produções selecionadas a partir do termo “Licenciatura em Educação do Campo” .....	83
Quadro 2 - Número de trabalhos selecionados no BTDC por nível e termos de busca .....	84
Quadro 3 - Número de teses e dissertações selecionadas na revisão bibliográfica por ano .....	85
Quadro 4 - Trabalhos selecionados para análise .....	87
Quadro 5 - Comparativo apresentando as etapas da Investigação Temática e da Abordagem Temática Freireana por meio de uma releitura de Torres (2010) .....	112
Quadro 6 - Resumo das vagas docentes nomeadas para atuar no CIEduCampo-CN/UFGS .....	158
Quadro 7 - Caracterização dos docentes participantes da pesquisa .....	160
Quadro 8 - Produções dos docentes formadores relacionadas ao CIEduCampo-CN/UFGS .....	164
Quadro 9 - Textos que compõem o <i>corpus</i> da pesquisa .....	169
Quadro 10 - Síntese da Organização das categorias de análise dos documentos .....	181
Quadro 11 - Detalhamento dos eixos temáticos de investigação dos Seminários Integradores das Práticas Pedagógicas por semestre do curso e os CCr de cada semestre ....	182
Quadro 12 - Síntese da Organização das categorias de análise das entrevistas .....	210

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC – Área do Conhecimento

ACT – Alfabetização Científica e Tecnológica

AMAU - Associação dos Municípios do Alto Uruguai

ANPEd - Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação

ASSESSOAR - Associação de Estudos, Assistência e Orientação Rural

ATD – Análise Textual Discursiva

BTDC - Banco de Teses e Dissertações da CAPES

CAPA - Centro de Apoio ao Pequeno Agricultor

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CCr – Componentes Curriculares

CEFFA - Centros Familiares de Formação por Alternância

CEPSH - Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos

CETAP - Centro de Tecnologias Alternativas Populares

CFRs - Casas Familiares Rurais

CGAE – Câmara de Graduação e Assuntos Estudantis

CIEduCampo-CN/UFFS - Curso Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências da Natureza – Licenciatura da UFFS *campus* Erechim-RS

CNE - Conselho Nacional de Educação

CNEF – Ciências da Natureza no Ensino Fundamental

CNEM – Ciências da Natureza no Ensino Médio

COEPE - Conferências de Ensino, Pesquisa e Extensão

CONSUNI – Conselho Universitário

DRP – Diagnósticos Rurais Participativos

ECORs - Escolas Comunitárias Rurais

EFA's - Escolas Famílias Agrícolas

ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino

ENERA – Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária

FECAMPO – Faculdade de Educação do Campo

FETRAF-SUL- Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar da Região Sul

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FONEC - Fórum Nacional de Educação do Campo

GT – Grupo de Trabalho

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IES - Instituições de Educação Superior

IFPA – Instituto Federal do Pará

IFSC – Instituto Federal de Santa Catarina

IFUSP – Instituto de Física da Universidade de São Paulo

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

ITERRA - Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LEdoC - Licenciatura em Educação do Campo

MEC – Ministério da Educação

MERCOSUL – Mercado Comum do Sul

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

NDE – Núcleo Docente Estruturante

NIPEAS - Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Estudos Agrários, Urbanos e Sociais

NUEG – Núcleo de Estudos em Ensino de Genética, Biologia e Ciências

PCCr – Prática como Componente Curricular

PDI – Projeto de Desenvolvimento Institucional

PPC – Projeto Pedagógico de Curso

PPI - Projeto Pedagógico Institucional

PPP – Projeto Político-Pedagógico

PPGECT - Programa de Pós-graduação em Educação Científica e Tecnológica

PROCAMPO - Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo

PROMESO - Programa de Promoção da Sustentabilidade de Espaços Sub-Regionais

PRONACAMPO - Programa Nacional de Educação do Campo

PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

PRONATEC Campo - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

PUC – Pontifícia Universidade Católica

REUNI - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

RMEF – Rede Municipal de Ensino de Florianópolis

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SESu – Secretaria de Educação Superior (SESu)

SIFEDOC – Seminários de Educação do Campo

TC – Tempo Comunidade

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TU – Tempo Universidade

UFBA - Universidade Federal da Bahia

UFFS – Universidade Federal da Fronteira Sul

UFMA – Universidade Federal do Maranhão

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFPA – Universidade Federal do Pará

UFRB – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

UFS - Universidade Federal de Sergipe

UFSC – Universidade de Santa Catarina

UFT – Universidade Federal do Tocantins

UFV – Universidade Federal de Viçosa

UnB – Universidade de Brasília

UNIFESSPA – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará

URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

UTFPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>18</b>
<b>1 FORMAÇÃO DE DOCENTES FORMADORES NA ÁREA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA: SITUANDO O MODELO HEGEMÔNICO DA FORMAÇÃO INICIAL .....</b>	<b>30</b>
1.1 REFLEXÕES E PESQUISAS SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: RETOMADA DE ELEMENTOS HISTÓRICOS PARA COMPREENDER O PRESENTE.	32
1.2 CONCEPÇÕES E ORIENTAÇÕES CONCEITUAIS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	39
1.3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NAS LICENCIATURAS: FRAGILIDADES E EXIGÊNCIAS .....	47
1.4 A FORMAÇÃO PARA O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA E O PAPEL DO DOCENTE FORMADOR.....	53
<b>2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CAMPO NO BRASIL: DESAFIOS DA DOCÊNCIA NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO.....</b>	<b>70</b>
2.1 UM BREVE RESGATE DAS RAÍZES DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO .....	71
2.2 PRESSUPOSTOS E ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DAS LICENCIATURAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO .....	75
2.3 O QUE DIZEM AS PESQUISAS SOBRE A FORMAÇÃO DE EDUCADORES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO .....	82
<b>3 PEDAGOGIA FREIREANA NA FORMAÇÃO DOS DOCENTES FORMADORES DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO .....</b>	<b>100</b>
3.1 FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO PROBLEMATIZADORA E LIBERTADORA DE PAULO FREIRE .....	102
<b>3.1.1 O sujeito do conhecimento é um ser que se constitui nas suas relações socioculturais e pertence a uma determinada comunidade.....</b>	<b>104</b>
<b>3.1.2 O conhecimento é construído nas relações sociais, em um processo essencialmente coletivo, e da realidade local emergem conteúdos de ensino .....</b>	<b>107</b>

<b>3.1.3 A dialogicidade, a problematização e a conscientização como possibilidades formativas dos docentes formadores.....</b>	<b>114</b>
3.2 A DOCÊNCIA CRÍTICO-TRANSFORMADORA: ARTICULAÇÕES ENTRE OS PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO LIBERTADORA E PROBLEMATIZADORA DE FREIRE E A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO .....	120
<b>3.2.1 Práxis transformadora .....</b>	<b>122</b>
<b>3.2.2 Ação coletivizada e dialógica na problematização da prática pedagógica .....</b>	<b>131</b>
<b>3.2.3 Formação permanente em processo.....</b>	<b>141</b>
<b>4 O PROCESSO DE PRODUÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA NO CONTEXTO DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO .....</b>	<b>150</b>
4.1 BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL E DO PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DO CURSO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO - CIÊNCIAS DA NATUREZA NO CAMPUS ERECHIM-RS .....	151
<b>4.1.1 O Curso de Licenciatura em Educação do Campo: Ciências da Natureza da UFFS <i>campus</i> Erechim-RS .....</b>	<b>155</b>
4.2 O PROCESSO DE SELEÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA.....	157
4.3 A CONSTRUÇÃO DO PROCESSO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO .....	161
<b>4.3.1 Análise de Documentos e Instrumentos de Produção dos Dados da Pesquisa .....</b>	<b>163</b>
4.3.1.1 A Entrevista .....	165
4.4 A ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA.....	168
<b>5 PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO DO CAMPO – CIÊNCIAS DA NATUREZA DA UFFS: AS POTENCIALIDADES E DESAFIOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CAMPO .....</b>	<b>172</b>
5.1 A ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CAMPO COMO RESISTÊNCIA E ENFRENTAMENTO DA RACIONALIDADE TÉCNICA .....	174
<b>5.1.1 A práxis transformadora potencializada pela articulação da teoria e prática na dinâmica desenvolvida nos Seminários Integradores das Práticas Pedagógicas .....</b>	<b>182</b>
<b>5.1.2 A atitude interdisciplinar na formação por área do conhecimento em Ciências da Natureza .....</b>	<b>192</b>

<b>5.1.3 A concepção de formação ampliada na LEdoC e sua articulação com a Agroecologia: Tensões e Potencialidades do trabalho de formação de professores na perspectiva interdisciplinar .....</b>	<b>203</b>
<b>6 DIALOGANDO COM OS DOCENTES FORMADORES SOBRE A DOCÊNCIA NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO .....</b>	<b>210</b>
6.1 Articulação entre teoria e prática fundamentada na alternância pedagógica.....	212
<b>6.1.1 Compromisso com as ações do Tempo Comunidade .....</b>	<b>213</b>
<b>6.1.2 Diálogo entre saberes na compreensão da realidade do campo .....</b>	<b>223</b>
6.2 A centralidade do trabalho coletivo de docência na formação por área do conhecimento.....	235
<b>6.2.1 O trabalho coletivo de docência na LEdoC: a disposição para o diálogo .....</b>	<b>236</b>
<b>6.2.2 A concepção de conhecimento na LEdoC e a interdisciplinaridade .....</b>	<b>245</b>
6.3 A concepção de formação ampliada na LEdoC e sua articulação com O TRABALHO COLETIVO DE DOCÊNCIA .....	263
<b>6.3.1 A vivência na LEdoC como espaço formativo dos docentes formadores: tensões e potencialidades.....</b>	<b>265</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>279</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>288</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>302</b>

## INTRODUÇÃO

O envolvimento com a pesquisa em Educação do Campo teve início com minha caminhada acadêmica na Graduação, no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), *campus* de Erechim, momento em que atuei como bolsista de iniciação científica no projeto “Mudanças nas concepções e práticas dos professores rurais dos municípios atingidos pela Usina Hidrelétrica Itá sobre Educação Ambiental”. Após a conclusão do curso de graduação, essas experiências se ampliaram com a minha atuação como professora da educação básica na rede estadual, e no ensino superior em instituições privadas e comunitárias da região.

Concomitante à docência na escola e na universidade, trabalhei em cursos de formação continuada de professores em Educação Ambiental (EA). Carvalho (2003) identifica duas orientações que se firmam como pontos de referência no trabalho de EA: a EA comportamental e a EA popular. A primeira busca a conservação do *status quo* da sociedade, enquanto a segunda opera em sua transformação. A primeira está apoiada na mudança de hábitos e comportamentos considerados predatórios, promovendo o reforço de comportamentos ambientalmente corretos e evitando ou punindo os inadequados, a segunda entende o processo educativo enquanto um ato político no sentido de formar cidadãos críticos e comprometidos com a formação de novos valores sociais e éticos baseados na equidade, na justiça social e no respeito. Esta problemática me conduziu a investigar, no mestrado, o modo como o adulto se relaciona e interfere no processo formativo moral da criança. Desenvolvi minha pesquisa no Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de pesquisa de Fundamentos da Educação, na Universidade de Passo Fundo/RS, como bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), orientada pelo professor Dr. Cláudio Almir Dalbosco.

A partir de 2013, fruto de uma remoção do *campus* da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) de Realeza-PR para Erechim-RS, ingresso como docente na Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC). Essa experiência questiona fortemente minha prática docente e me instiga a trilhar uma investigação de doutorado pela docência no Ensino Superior, olhando para a formação dos docentes formadores que atuam na LEdoC.

O ingresso como doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação Científica e Tecnológica (PPGECT) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) representou mais uma oportunidade de aprofundamento na área da Formação de Professores, foco de investigação que me acompanha desde a graduação. Nessa oportunidade estabelecemos como

objeto de estudo a Formação do Docente Formador de Ciências da Natureza, a partir dos elementos estruturantes da proposta vivenciada na experiência do curso Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências da Natureza – Licenciatura da UFFS *Campus* Erechim-RS (doravante chamado apenas de CIEduCampo-CN/UFFS).

A escolha deste objeto de estudo se vincula às experiências que tenho desenvolvido como docente no CIEduCampo-CN/UFFS, vivenciando uma realidade específica, em que apesar da política de expansão da educação superior no Brasil, a universidade ainda não inclui estudantes e trabalhadores do campo e das aldeias indígenas. Nesse sentido, os cursos de LEdoC, como política de formação de professores do campo, vêm oportunizar o acesso à educação superior de parte da população que historicamente esteve excluída da educação superior, especialmente a pública.

O ingresso no doutorado, com afastamento de minhas atividades na UFFS durante o período inicial de desenvolvimento, possibilitou-me a participação em grupos de estudo, pesquisa e extensão da UFSC. Destaco a participação no Núcleo de Estudos em Ensino de Genética, Biologia e Ciências (NUEG) que desenvolve atividades de pesquisa baseadas no trabalho coletivo, com aproximações, em termos de fundamentação teórica, ao referencial freireano. O grupo reúne pesquisadores, acadêmicos do curso de Ciências Biológicas e pós-graduandos do PPGECT/UFSC e possibilita momentos de reflexões coletivas que me permitiram construir e me apropriar do meu objeto de estudo, bem como refletir e contribuir no aprofundamento das pesquisas dos colegas. Embora muitos dos trabalhos do grupo tenham relação com a formação de professores, é importante ressaltar que ao longo desse período, além da minha tese, duas dissertações de mestrado, desenvolvidas por membros do grupo, investigaram o contexto da Educação do Campo.

O objeto desta tese está ligado intrinsecamente com minha história de vida e de formação: por ter nascido no campo e estudado em uma escola na época classificada como rural; por ter me formado professora em uma universidade que atende a região do Alto Uruguai Gaúcho, constituída por pequenos municípios, que tem sua economia predominantemente agrícola; por ter atuado como professora do Ensino Médio atendendo muitos estudantes oriundos do campo; por me tornar docente formadora de professores em instituições públicas e privadas com um número significativo de sujeitos que construíram suas histórias de vida no campo; e por atuar como professora no CIEduCampo-CN/UFFS, numa proposta inclusiva, com indígenas das etnias Kaingang e Guarani, agricultores e agricultoras do campo, lideranças comunitárias e de movimentos sociais. Minha convicção é que a educação pode, sim, ser a porta

de entrada de mudanças urgentes para estes sujeitos que tanto precisam delas para aprofundar suas leituras de mundo e da sua própria realidade.

Enquanto docente formadora do CIEduCampo-CN/UFFS, e inserida, portanto, no contexto de investigação desta tese, eu reconheço a importância do distanciamento necessário para realizar a pesquisa. Contudo, também admito que os olhares e argumentos (re)construídos ao longo do texto estão impregnados de muitos dos sentidos que constituem a minha própria docência, já que assumo como pressuposto um posicionamento que me distancia da suposta neutralidade exigida na produção do conhecimento, de vertente positivista. Assim, ao buscar refletir sobre a formação dos docentes formadores de Ciências da Natureza do CIEduCampo-CN/UFFS desejo analisar se a vivência nessa experiência os fazem refletir sobre a sua docência, já que a proposta do curso rompe com as características tradicionais dos cursos de formação de professores no Brasil. Chassot (2004) nos ajuda a entender que as trajetórias formativas dos docentes da educação superior são marcadas por um modelo hegemônico de licenciaturas com divisões artificiais dos conhecimentos criadas para facilitação das especializações que levam a uma visão fracionada do todo.

Almeida (2012) evidencia que o professor do ensino superior não tem uma formação voltada para a Pedagogia, ciência que tem como objeto os fenômenos educativos e, portanto, se preocupa com os processos de ensino e aprendizagem, cujo desenvolvimento se torna responsabilidade do professor quando inicia sua atuação acadêmica. Ainda acrescenta que, na maioria das Instituições de Educação Superior (IES) brasileiras, mesmo os professores tendo realizado suas formações em programas de pós-graduação *stricto sensu* e possuindo experiência profissional significativa “predomina o desconhecimento científico e até o despreparo para lidar com o processo de ensino-aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula” (ALMEIDA, 2012, p. 64).

A situação se agrava quando consideramos os campos disciplinares, como os de Biologia, Física, Química e Matemática, pois nos Institutos de origem desses cursos “a licenciatura é pouco prestigiada e a formação se volta basicamente para torná-lo [o estudante da licenciatura] um pesquisador” (ANDRÉ; ALMEIDA, 2017, p. 212). Entendendo esse contexto, no CIEduCampo-CN/UFFS o perfil das vagas docentes concursadas para atender aos componentes curriculares (CCr) vinculados aos campos disciplinares de Biologia, Física e Química teve a exigência da formação inicial na licenciatura e a pós-graduação vinculada à área de Educação ou de Ensino de Ciências. Sabemos que tais requisitos não garantem o ingresso de

um docente comprometido para atuar em propostas interdisciplinares em educação, mas foi a aposta inicial do grupo que esteve à frente da implantação do curso.

André (2010) aponta que a formação inicial docente precisa se sustentar como um processo intencional e planejado de atividades e experiências em vista do desenvolvimento profissional dos professores e da qualidade do ensino e da aprendizagem de seus futuros alunos. Entendemos que nos cursos de formação inicial é preciso planejar propostas pedagógicas que intencionalmente dialoguem com a formação de professores para atuar na educação básica, ou seja, é preciso direcionar de fato o foco das licenciaturas para a formação de professores, pois estes possuem saberes, valores e objetivos bem diferentes dos especialistas disciplinares (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014).

A proposta pedagógica da LEdoC traz contribuições inéditas ao campo de formação de professores ao propor um conjunto de elementos estruturantes que procuram superar a clássica fragmentação do conhecimento na sua organização curricular. Essa outra forma de se pensar a licenciatura está fortemente associada à origem e aos objetivos destes cursos. A LEdoC não nasce por iniciativas de universidades ou grupos vinculados às IES, seu surgimento está associado à luta dos movimentos sociais e organizações populares que objetivavam conquistar uma política específica de formação de professores do campo. A intencionalidade é que esta formação docente articulasse fortemente a escola do campo com as demandas e necessidades vividas pela comunidade onde ela se localiza. É exatamente por esses princípios que os editais de convocação das IES públicas para apresentação de propostas de cursos de LEdoC exigiam o atendendo às condições de participação, ou seja, elementos estruturantes que todas as propostas deveriam considerar, com destaque para os seguintes:

c. os projetos apresentados no Eixo I deverão observar a seguinte fundamentação **considerar a realidade social e cultural específica das populações a serem beneficiadas**, devendo ser elaborados com a participação dos Comitês/Fóruns Estaduais de Educação do Campo, onde houver, e dos sistemas estaduais e municipais de ensino;

d. estabelecer para os projetos apresentados nos Eixos I **condições metodológicas e práticas para que os educadores em formação possam tornar-se agentes efetivos na construção e reflexão dos projetos político-pedagógicos das escolas do campo**;

f. os projetos apoiados nos Eixos I deverão apresentar **organização curricular por etapas equivalentes a semestres regulares cumpridas em Regime de Alternância entre Tempo-Escola e Tempo-Comunidade**. Entende-se por Tempo-Escola os períodos intensivos de formação presencial no campus universitário e, por Tempo-Comunidade, os períodos intensivos de formação presencial nas comunidades camponesas, com a realização de práticas pedagógicas orientadas;

i. apresentar nos projetos do Eixo I **currículo organizado de acordo com áreas de conhecimento previstas para a docência multidisciplinar** – (i) Linguagens e Códigos; (ii) Ciências Humanas e Sociais; (iii) Ciências da Natureza e Matemática e (iv) Ciências Agrárias, e com duas áreas de habilitação. Recomenda-se, preferencialmente, que as habilitações oferecidas contemplem a área de Ciências da Natureza, a fim de reverter a escassez de docentes habilitados nesta área nas escolas rurais. (BRASIL, 2009, p. 3-4, grifos nossos)

Por elementos estruturantes entendemos nessa tese tanto a sua própria proposição de origem, que foi protagonizada pelos movimentos sociais, que pautaram a sua necessidade e os seus princípios, assim como o ineditismo na forma de organização pedagógica da proposta em si. Destacamos os seguintes elementos estruturantes da organização pedagógica: a prática interdisciplinar, a organização curricular por regime de alternância entre Tempo Escola e Tempo Comunidade, o currículo organizado por área de conhecimento, a docência multidisciplinar, o acesso e permanência dos sujeitos do campo nas LEdoC, a realidade social e cultural das populações do campo como matéria-prima central para a formação dos educadores e a transformação da escola do campo.

Entendemos que estes elementos estruturantes inéditos da proposta fundante das LEdoC desafia o corpo docente para materializar um trabalho interdisciplinar na formação inicial, mesmo não tendo vivido processos semelhantes em suas caminhadas formativas. Neste trabalho vamos procurar compreender em que sentido a vivência destes elementos estruturantes tem contribuído para superar a fragmentação do conhecimento no curso investigado, possibilitando, ou não, aprendizagens da docência pelo grupo de formadores. Molina e Brito (2017, p. 339) alertam para uma questão de fundo que é central na LEdoC:

[...] a colocação do conhecimento científico a serviço da vida. Para isso, ele deve estar comprometido com a transformação das condições de profunda desigualdade e injustiça vigentes no campo brasileiro, decorrentes da intensificação e agravamento do modelo agrícola hegemônico pelo agronegócio, que cada vez mais intensamente desterritorializa os sujeitos camponeses, na busca das terras em seu domínio para nelas implantar mais monoculturas, promover mais destruição ambiental, utilizar mais agrotóxicos, promover mais devastação da natureza e destruição da biodiversidade, da água, do solo, além de obter mais lucro.

Frente à organização pedagógica estabelecida na proposta formativa e ao perfil dos docentes formadores que atuam no CIEduCampo-CN/UFFS, procuramos compreender como os docentes formadores se relacionam com os problemas/questões que vão surgindo na sua atuação docente. Será que há uma clareza quanto ao caráter de resistência dessas novas formas de organização pedagógica voltadas a desvelar as contradições presentes no projeto hegemônico de campo? Há o entendimento das raízes históricas da LEdoC? Como o trabalho

docente na LEdoC articula os conhecimentos acadêmico-científicos com a realidade social dos sujeitos do campo? O que significa “colocar o conhecimento científico a serviço da vida” na proposta pedagógica da LEdoC? Qual o entendimento do grupo de professores acerca do papel do Tempo Comunidade? O que significa a formação docente por área de conhecimento? Quais as suas implicações pedagógicas? Como acontece a seleção dos conteúdos de ensino nos componentes da matriz formativa, e naqueles relacionados à Biologia, à Física ou à Química<sup>2</sup>?

Sabemos que novas demandas vão surgindo na vivência da LEdoC, e que, por sua vez, exigem também soluções inéditas. Temos a intenção de entender se essas novas formas de organização curricular têm possibilitado aprendizagens da docência pelos formadores. Neste sentido, focalizamos as dimensões coletivas do trabalho docente desenvolvido no curso, a partir dos pressupostos teórico-metodológicos dos processos formativos da LEdoC. Uma situação oposta a isso seria a reprodução pelos docentes formadores daquilo que lhes é mais familiar, ou seja, das referências que constituíram a sua própria formação inicial. Sem dúvida as novidades propostas caminham no sentido de questionar o paradigma de formação docente hegemônico, sinalizado na literatura da área por meio do conceito de racionalidade técnica.

Nesse sentido nossa temática de investigação busca analisar se a vivência dos elementos estruturantes da proposta do CIEduCampo-CN/UFFS têm contribuído para a construção de uma docência crítico-transformadora pelos docentes formadores que atuam em um dos campos disciplinares da área de conhecimento das Ciências da Natureza. Por docentes formadores entendemos todos aqueles que contribuem com a formação dos licenciandos do curso, incluindo os docentes supervisores de estágio, participantes dos projetos desenvolvidos nos tempos comunidades nas escolas de Educação Básica. Contudo, para fins dessa pesquisa voltamos nosso olhar apenas aos docentes formadores que ministram CCr no CIEduCampo-CN/UFFS e têm formação inicial em um dos campos disciplinares da área de Ciências da Natureza.

A perspectiva teórico-metodológica relacionada à docência crítico-transformadora tem sua origem e fundamento principal na concepção de educação libertadora e problematizadora de Freire (2014). Esta perspectiva educativa tem como horizonte o processo de *humanização* dos sujeitos. Toma como ponto de partida a inserção orgânica dos sujeitos na realidade que os cerca, possibilitando desvelar contradições nas suas relações com o mundo, com vistas a transformação social e cultural em torno das mesmas. Assim, a dimensão transformadora se

---

<sup>2</sup> Na matriz curricular do CIEduCampo-CN/UFFS são ofertados componentes que abordam conhecimentos de referência do campo disciplinar da Biologia, Física e Química, denominados Biologia na Educação Básica I, II, III e IV; Química na Educação Básica I, II e III e Física na Educação Básica I, II e III.

refere a como a educação possibilita o enfrentamento das condições que levam à naturalização e aceitação das desigualdades sociais como fatos inquestionáveis, permitindo construir uma compreensão de que se trata de um processo histórico, em permanente construção e, no desvelamento destas contradições sociais, a possibilidade de transformar contextos socioculturais desumanizadores.

O foco do presente estudo está nas percepções de um grupo de docentes formadores da área de Ciências da Natureza sobre a sua formação na e pela ação docente desenvolvida no curso e as contradições vividas nesse processo, através do seguinte problema de pesquisa: **Em que medida a vivência dos elementos estruturantes da proposta pedagógica do CIEduCampo-CN/UFFS influencia na formação dos docentes formadores da área de Ciências da Natureza em uma perspectiva crítico-transformadora?**

Essa pergunta tem nos conduzido ao desdobramento de questões mais específicas:

a) Quais são os desafios de atuar no contexto de um curso de LEdoC? Qual a influência dessa vivência nas ações pedagógicas dos professores?

b) É possível fazer os conhecimentos dos campos disciplinares da área de Ciências da Natureza dialogarem com os problemas da realidade dos educandos nas ações pedagógicas desenvolvidas pelo docente formador do CIEduCampo-CN/UFFS?

c) A vivência dos elementos estruturantes da proposta pedagógica do CIEduCampo-CN/UFFS apresentam/oferecem possibilidades para a formação de uma docência crítico-transformadora do docente formador? O docente formador compreende que a sua atuação no curso está contribuindo para a sua própria formação profissional?

Para melhor compreendermos<sup>3</sup> o problema de pesquisa e as questões que delineiam esse estudo, nosso objetivo geral é **investigar as compreensões dos docentes formadores da área de Ciências da Natureza sobre os elementos estruturantes do CIEduCampo-CN/UFFS e como eles podem influenciar, ou não, na construção de uma docência crítico-transformadora.**

Tomando por base as características não tradicionais da organização pedagógica dos cursos de LEdoC articuladas à construção da docência dos formadores do curso, defendemos a **tese** de que a vivência dos elementos estruturantes na proposta pedagógica do CIEduCampo-

---

<sup>3</sup> Opto por escrever o texto na primeira pessoa do plural, por acreditar que o conhecimento é construído coletivamente, na relação entre as pessoas, a partir da partilha de experiências, saberes, estudos, enfim por meio de diferentes linguagens.

CN/UFFS pode contribuir para a construção de uma docência crítico-transformadora dos docentes formadores do curso.

Como objetivos específicos, procuramos:

- a) Identificar, entre os docentes formadores do CIEduCampo-CN/UFFS, concepções pedagógicas e epistemológicas acerca da formação de professores da área de Ciências da Natureza;
- b) Investigar as compreensões a respeito do trabalho coletivo de docência no curso, buscando identificar possibilidades de problematização da docência a partir da experiência desenvolvida;
- c) Identificar dificuldades e contradições vividas pelos docentes formadores na vivência dos elementos estruturantes da proposta do curso, procurando identificar se há diálogo para buscar superar os problemas emergentes;
- d) Evidenciar contribuições da vivência no CIEduCampo-CN/UFFS para o exercício de práticas interdisciplinares na educação superior.

As reflexões elencadas nesta tese têm a intenção de proporcionar um olhar a formação dos docentes formadores do CIEduCampo-CN/UFFS. Salientamos que a proposta pedagógica da LEdoC inova ao propor um conjunto de elementos que procuram superar a clássica fragmentação do conhecimento. Considerando a inexistência de referências de um trabalho interdisciplinar no caminho formativo dos docentes formadores, essa pesquisa pode auxiliar a compreender como esse processo tem ocorrido, se os docentes estão conseguindo construir alternativas no coletivo para atender as especificidades dessa formação, sendo vistos como alguém que levanta problemas a partir da sua realidade e os examina criticamente por meio do diálogo e da problematização.

Muito embora o foco desta pesquisa esteja centrado no professor, em seus processos de aprendizagem da docência e em suas práticas de ensino, é prudente observar que não defendemos que o professor seja o único responsável pela melhor ou pior qualidade da educação. Sabemos que seu papel é essencial, mas há um conjunto de muitos outros elementos que concorrem para essa qualidade, tais como as condições de trabalho institucionais; os financiamentos de diferentes ordens, seja para pesquisa, para extensão e ou ensino; as políticas educacionais, dentre as quais destaco a política de assistência estudantil, que tem um papel central na permanência dos graduandos na universidade, em especial nas licenciaturas; entre tantos outros elementos.

Para atender os objetivos desta pesquisa, a formação teórico-metodológica desta tese dialoga com autores que nos permitem pensar de forma crítica o objeto investigado, como Paulo Freire (2011; 2014; 2015); Giroux (1987); Marcelo García (1999); Zeichner (1993; 2008); Diniz-Pereira (2011; 2013); Caldart (2010; 2011; 2012); Molina (2015; 2017); Britto (2011; 2014); Arroyo (1985; 2011); Cunha (2006, 2010; 2013), Gatti (2010; 2014; 2018); entre outros.

No exercício de organizar e delimitar os caminhos da pesquisa foi necessário reconhecer e revisitar estudos já existentes sobre a formação dos formadores na LEdoC. Assim, a revisão bibliográfica realizada em teses e dissertações mostrou a inexistência desse assunto na literatura acadêmica, e isto fortaleceu a necessidade de discutir essa temática, trazendo sua relevância para o campo da formação do docente formador. Acreditamos que estudos sobre as LEdoC tendem a aumentar, devido ao crescente número de cursos que vêm se regularizando nas Universidades e Institutos Federais.

A partir do diálogo estabelecido entre os fundamentos teórico-metodológicos da perspectiva de educação libertadora e problematizadora de Freire e os resultados da pesquisa sobre as potencialidades e riscos da LEdoC, após dez anos de sua implantação (MOLINA; HAGE, 2019), foi possível definir as categorias *a priori* para análise dos dados produzidos na presente pesquisa. Chegamos a três categorias *a priori*: práxis transformadora; ação coletivizada e dialógica na problematização da prática pedagógica e formação permanente em processo. Partindo destas três categorias *a priori* analisamos os documentos selecionados para compor o *corpus* da pesquisa (Projeto de Desenvolvimento Institucional, Projeto Pedagógico do Curso, ementas de CCr que envolvem docência compartilhada, regulamentos de estágio, trabalhos de conclusão de curso e de tempo comunidade e artigos dos docentes formadores sobre o CIEduCampo-CN/UFFS), assim como a transcrição das entrevistas com os sujeitos selecionados.

Ao final da pesquisa, tomando a LEdoC como uma experiência de formação de professores, defendemos ser possível produzir novos conhecimentos, conhecimentos inéditos que venham a oferecer elementos teóricos e metodológicos que fortaleçam os cursos de licenciatura no geral, no que tange à formação docente e a ação pedagógica comprometidas com a transformação social. Pensamos que as experiências da LEdoC têm potencial de contribuir para a reestruturação das práticas de formação de professores, numa perspectiva emancipatória.

O presente trabalho de tese está organizado em seis partes. Na primeira – capítulo 1, **Formação de Docentes Formadores na Área de Ciências da Natureza: Situando o Modelo**

**Hegemônico da Formação Inicial**, apresentamos a tensão entre a formação inicial experienciada e as exigências sentidas no exercício profissional. Procuramos reconstruir argumentos sobre o modelo de formação de professores 3+1, considerado o modelo hegemônico da formação inicial, por meio de *um contexto de denúncia* da forma histórica e contextual em que a formação de professores vem hegemonicamente acontecendo no Brasil desde o século XIX até a atualidade. Recuperamos as perspectivas e tendências da formação inicial, trazemos definições e orientações teóricas dessa formação, pontuamos uma análise das fragilidades e exigências que se fazem necessárias na busca de uma ruptura com a racionalidade técnica. Finalizamos com uma caracterização de uma concepção de docência e de docente formador de professores, mostrando os reais desafios das exigências de trabalho dessa profissão em contraposição às propostas de formação para exercê-la.

No capítulo 2, **Formação de Professores do Campo no Brasil: Desafios da Docência na Licenciatura em Educação do Campo**, caracterizamos brevemente o surgimento da LEdoC como modelo de formação inicial alternativo ao 3+1, constituindo uma proposta inédita em termos de organização pedagógica e epistemológica voltada a formação de professores do campo. Sua história mostra um movimento de luta organizada, protagonizada pelos movimentos sociais e que agora precisa ter conquistada sua permanência, com base nos princípios em que foi construída, para que se estabeleça o real diálogo entre a produção de conhecimentos e as demandas do campo e que se garanta a permanência do acadêmico trabalhador em suas atividades cotidianas, sem abandonar o campo para estudar. Apresentamos os pressupostos e organização curricular das LEdoC e uma revisão bibliográfica sobre a formação de professores do campo a partir do banco de teses e dissertações da CAPES.

No capítulo 3, **Pedagogia Freireana na Formação dos Docentes Formadores da Licenciatura em Educação do Campo**, apresentamos as referências teórico-epistemológicas desta investigação, por meio dos fundamentos da educação libertadora e problematizadora de Paulo Freire. Desenvolvemos, ao longo do capítulo, três elementos orientadores da análise do objeto desta tese que podem apresentar contribuições para a construção de uma docência crítico-transformadora: a) O sujeito do conhecimento é um ser que se constitui nas suas relações socioculturais e pertence a uma determinada comunidade; b) O conhecimento é construído nas relações sociais, em um processo essencialmente coletivo, e da realidade local emergem conteúdos de ensino; e c) A dialogicidade, a problematização e a conscientização como possibilidades formativas dos docentes formadores. Realizamos a revisão de literatura de um e-book (MOLINA, HAGE, 2019), fruto de um processo formativo e de pesquisa sobre formação

de professores do campo de dez IES brasileiras, buscando analisar se os elementos estruturantes da LEdoC têm permitido tensionar a formação do docente formador numa perspectiva crítico-transformadora. Neste diálogo entre a perspectiva freireana de educação e os resultados das potencialidades e dos riscos da implantação da LEdoC (MOLINA, HAGE, 2019) chegamos a três categorias *a priori* para a análise dos dados produzidos nesta pesquisa.

No Capítulo 4, **O Processo de Produção dos Dados da Pesquisa no Contexto da Licenciatura em Educação do Campo**, é apresentado o contexto da pesquisa, o *lócus* da investigação, a Universidade Federal da Fronteira Sul, o CIEduCampo-CN/UFFS, bem como as características da pesquisa, o processo de seleção dos seus sujeitos e o processo de produção e análise dos dados. Argumentamos acerca da metodologia qualitativa do estudo e apresentamos os métodos de coleta de dados (análise de documentos e entrevista semiestruturada). Com o auxílio da Análise Textual Discursiva (ATD), os dados referentes as possibilidades de construção da docência crítico-transformadora pelos docentes formadores são sistematizados para permitir uma compreensão do fenômeno estudado.

No capítulo 5, **Projeto Pedagógico do Curso Interdisciplinar em Educação do Campo – Ciências da Natureza da UFFS: as potencialidades e desafios da formação de professores do campo**, apresentamos a análise de documentos da experiência em estudo, entendendo-a como uma forma de resistência e enfrentamento da racionalidade técnica na formação de professores do campo. A partir disso, apresentamos a organização pedagógica do CIEduCampo-CN/UFFS, destacando os elementos estruturantes da proposta em diálogo com o referencial freireano e trazendo relações com a construção da docência crítico-transformadora a partir da vivência dos elementos estruturantes no curso. A análise é apresentada por meio de três categorias emergentes: a) A práxis transformadora potencializada pela articulação da teoria e prática na dinâmica desenvolvida nos Seminários Integradores das Práticas Pedagógicas; b) A atitude interdisciplinar na formação por área do conhecimento em Ciências da Natureza e c) A concepção de formação ampliada na LEdoC e sua articulação com a Agroecologia: Tensões e Potencialidades do trabalho de formação de professores na perspectiva interdisciplinar.

No Capítulo 6, **Dialogando com os Docentes Formadores sobre a Docência na Licenciatura em Educação do Campo**, apresentamos a discussão em torno das possibilidades da construção da docência crítico-transformadora a partir da vivência dos elementos estruturantes do CIEduCampo-CN/UFFS por meio de três categorias emergentes: a) Articulação entre teoria e prática fundamentada na alternância pedagógica, desdobrada em duas subcategorias (Engajamento nas ações do TC e Diálogo entre saberes na compreensão da

realidade do campo); b) A centralidade do trabalho coletivo de docência na formação por área do conhecimento, desdobrada em duas subcategorias (O trabalho coletivo de docência na LEdoC: a disposição para o diálogo e A concepção de conhecimento na LEdoC e a interdisciplinaridade); e c) A concepção de formação ampliada na LEdoC e sua articulação com o trabalho coletivo de docência, desdobrada em uma subcategoria (A vivência na LEdoC como espaço formativo dos docentes formadores: tensões e potencialidades). Através das categorias e subcategorias emergentes, são desenvolvidos diferentes aspectos dos elementos estruturantes do curso na sua relação com as possibilidades de problematização da docência, tendo como referência o olhar dos formadores da área de Ciências da Natureza no curso.

Por fim, nas **Considerações Finais**, indicamos as possibilidades da construção de uma docência crítico-transformadora no curso de formação de professores do campo que apresenta em sua organização pedagógica um conjunto de características inéditas. Deste modo, reforçamos que o grupo de docentes que se aproxima da concepção de uma docência crítico-transformadora está integrado a uma proposta de trabalho coletivizada no curso, tendo imersão orgânica no TU e no TC, problematizando suas ações, de maneira dialógica, em direção a uma consciência crítica da formação e do papel social e político da docência numa perspectiva emancipatória.

## 1 FORMAÇÃO DE DOCENTES FORMADORES NA ÁREA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA: SITUANDO O MODELO HEGEMÔNICO DA FORMAÇÃO INICIAL

Nosso objeto de pesquisa compreende a formação do docente formador que atua no curso Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências da Natureza – Licenciatura (CIEduCampo-CN/UFFS), da Universidade Federal da Fronteira Sul, *campus* Erechim-RS. Buscamos entender como os elementos estruturantes vivenciados pelos docentes formadores tem contribuído, ou não, para a construção de sua docência, tendo em vista que o curso se organiza por princípios interdisciplinares, tanto na formação por área do conhecimento, quanto no trabalho coletivo de docência, bem como acolhe sujeitos oriundos de políticas de inclusão, marcados por uma história escolar que deixou muitas lacunas, de distintas ordens. Portanto, nos situamos no complexo campo de produção de conhecimento da formação de professores, considerando a intensa e diversificada produção existente na literatura a respeito deste campo<sup>4</sup> de pesquisa em constituição no Brasil (ANDRÉ, 2010).

Concordamos com pesquisadores do campo da formação de professores (PIMENTA; LIMA, 2005/2006; SAVIANI, 2009; GATTI, 2010; DINIZ-PEREIRA, 2011; CUNHA, 2013) que o modelo de formação oferecido pelos cursos de licenciatura nos dias atuais não sofreu alterações significativas se comparado à sua origem, mantendo a lógica linear e funcionalista da racionalidade técnica, embora tenhamos apontamentos de mudanças nas exigências da formação e no papel do professor.

O cenário aqui descrito ajuda a mostrar que a formação que os docentes formadores que atuam no CIEduCampo-CN/UFFS vivenciaram em suas licenciaturas de origem foi extremamente frágil para auxiliá-los no enfrentamento das reais exigências e especificidades que são requeridas no exercício da docência nas Licenciaturas em Educação do Campo (LEdoC), como veremos mais adiante. Essa constatação levanta o questionamento acerca do que realmente importa na formação inicial recebida na licenciatura e, ao mesmo tempo, destaca um elemento central: é preciso destacar a formação inicial, como o próprio nome diz, como uma fase inicial de formação docente. Ao tratar do papel atribuído ainda hoje à formação inicial, Lüdke (2007, p. 36) coloca a seguinte pergunta: “O que cabe adequadamente no âmbito da

---

<sup>4</sup> Acerca do conceito de campo, concordamos com a proposição de Diniz-Pereira (2013, p. 146), que a partir de Bourdieu (1983), o concebe “como um campo de lutas e interesses em que se estabelecem relações de força e de poder e, por isso mesmo, dinâmico, movido e inconstante”. Com isso, é nessa correlação de forças que se definem as principais temáticas e metodologias de pesquisa, bem como as mudanças que vão ocorrendo ao longo do tempo.

preparação formal do futuro professor e o que de fato não deveria ser esperado dela?” Uma questão que parece simples, aponta para um tema bastante complexo e recorrente, em que a autora se posiciona, conforme segue:

Se fosse reconhecido claramente o caráter introdutório, de uma preparação que não pretenda ser total, em abarcar toda a carreira do professor, talvez ela pudesse se tornar mais eficiente, assumindo a especificidade desse caráter inicial. Os professores e estudantes dessas agências formadoras não teriam expectativas debordantes, em relação ao trabalho que podem fazer e podem esperar dentro delas. O próprio currículo desses cursos se revestiria de conotações condizentes com esta opção (LÜDKE, 2007, p. 37).

A compreensão e defesa da formação docente como um processo contínuo que se estende por toda a vida e carreira fica muito clara na citação anterior. A lógica posta é de uma formação que não se deseja completa em um único período, mas que precisa desencadear a necessidade de um movimento permanente, ao longo da carreira, que focalize a relação entre teoria e prática, a importância da teoria, mas não de qualquer tipo de teoria, onde “os professores têm de se assumir como produtores da sua profissão” (NÓVOA, 1995, p. 28, grifo do autor). Essa postura que entende a prática pedagógica como uma prática social, situada historicamente, coletiva e dialógica se opõe à visão da docência como um processo de ensaio em sala de aula, de erros e acertos com base em uma prática pessoal.

Para compreender a necessidade de ressignificar as concepções desse processo formativo, vamos apresentar neste capítulo as distintas tendências e perspectivas vivenciadas ao longo da curta caminhada da formação de professores no Brasil, reconstrução argumentativa que nos ajuda perceber a necessidade dessa crítica colocada ao modelo de formação hegemônico. Num primeiro momento, vamos traçar essa trajetória situando alguns elementos desde as primeiras iniciativas, após a independência do Brasil, analisadas por Romanowski (2007) e Saviani (2009), até os dias atuais. Seguimos abordando uma das formas de classificação das diferentes definições e orientações conceituais dessa formação oferecida nos cursos de licenciatura, as quais nos permitem analisar os diferentes modelos formativos em disputa e suas bases epistemológicas e pedagógicas no exercício da docência. Na sequência, buscamos pontuar uma análise das fragilidades dessa formação a partir das conclusões de algumas pesquisas, bem como caracterizar as exigências que se fazem necessárias na busca de uma ruptura com a racionalidade hegemônica no campo da formação de professores.

Finalizamos o capítulo propondo uma caracterização de uma concepção de docência e de docente formador de professores, bem como de seu papel e sua função social na

universidade. Esse tópico nos mostrará os reais desafios das exigências de trabalho desta profissão em contraposição às propostas de formação para exercê-la, assim como deixa muito claro a necessidade de formação pedagógica no trabalho docente. Para tal, foi realizado um levantamento de livros, periódicos da área e trabalhos publicados em anais de eventos.

### 1.1 REFLEXÕES E PESQUISAS SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: RETOMADA DE ELEMENTOS HISTÓRICOS PARA COMPREENDER O PRESENTE

Recuperando de modo muito breve alguns elementos históricos da formação de professores no Brasil, anterior à década de setenta do século XX, lembramos que a preparação dos professores surge com a Lei das Escolas de Primeiras Letras, em 1827, onde os professores deveriam ser treinados pelo método mútuo, às próprias custas, nas províncias. Frente à preocupação com a seleção de professores para atuar nas escolas públicas, o caminho encontrado seguiu o que vinha sendo feito nos países europeus; assim foram criadas as Escolas Normais<sup>5</sup>, de nível médio (SAVIANI, 2009).

Para formar professores primários, ofertava-se um curso de dois anos de duração, que era ministrado por um ou dois professores para todas as disciplinas propostas e, desde a origem, essas escolas já centravam sua preocupação na necessidade de os professores terem “o domínio daqueles conteúdos que lhes caberia transmitir às crianças, desconsiderando-se o preparo didático-pedagógico” (SAVIANI, 2009, p. 144). Muito embora seja importante mencionar que, nesse período, “os professores eram contratados mais pelo seu prestígio social e político do que por sua formação” (ROMANOWSKI, 2007, p. 70). Outra prática comum na época para preparar professores consistia na indicação de professores adjuntos, que permaneciam algum tempo com professores mais experientes para realizarem a sua formação e a iniciação no ofício. Tratava-se de uma formação que reproduzia a prática do docente mais experiente (ROMANOWSKI, 2007).

Ao final do século XIX, críticas à preparação dos professores nessas escolas resultam, nas primeiras décadas do século XX, na reforma do plano de estudos das escolas normais com dois encaminhamentos: “enriquecimento dos conteúdos curriculares anteriores e ênfase nos exercícios práticos de ensino” (SAVIANI, 2009, p. 145). Nota-se aqui uma primeira iniciativa na preparação dos professores no aspecto didático-pedagógico.

---

<sup>5</sup> Cabe destacar que as primeiras escolas normais eram destinadas exclusivamente para alunos do sexo masculino (ROMANOWSKI, 2007).

Com a organização dos Institutos de Educação tem-se uma tentativa de ampliar a concepção educativa das Escolas Normais, tendo o foco no ensino mas também na pesquisa e procurando manter o foco no modelo didático-pedagógico de formação docente: “[...] os institutos de educação foram pensados e organizados de maneira a incorporar as exigências da pedagogia, que buscava se firmar como um conhecimento de caráter científico” (SAVIANI, 2009, p. 146). Contudo, quando os Institutos de Educação são elevados ao nível universitário e expandidos pelo país, a fim de organizar os cursos de formação de professores para as escolas secundárias (níveis de ensino que atualmente são chamados de anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio), foi consolidado na organização dos cursos de formação de professores o modelo conhecido como “esquema 3 + 1”: “três anos para o estudo das disciplinas específicas, vale dizer, os conteúdos cognitivos ou ‘os cursos de matérias’, na expressão de Anísio Teixeira, e um ano para a formação didática” (SAVIANI, 2009, p. 146). Como resultado desse modelo de formação, os cursos de licenciatura foram marcados “pelos conteúdos culturais-cognitivos<sup>6</sup>, relegando o aspecto pedagógico-didático a um apêndice de menor importância” (SAVIANI, 2009, p. 147). O curso de Pedagogia também seguiu essa orientação e o caráter didático-pedagógico “tendeu a ser interpretado como um conteúdo a ser transmitido aos alunos antes que como algo a ser assimilado teórica e praticamente para assegurar a eficácia qualitativa da ação docente” (SAVIANI, 2009, p. 147).

Segundo Diniz-Pereira (1999, p. 111-112), essa forma de conceber a formação docente

[...] revela-se consoante com o que é denominado, na literatura educacional, de modelo da racionalidade técnica. Nesse modelo, o professor é visto como um técnico, um especialista que aplica com rigor, na sua prática cotidiana, as regras que derivam do conhecimento científico e do conhecimento pedagógico. Portanto, para formar esse profissional, é necessário um conjunto de disciplinas pedagógicas, que vão fornecer as bases para sua ação.

É nítida, por meio da caracterização deste modelo, a prevalência da formação teórica em detrimento da prática durante a preparação profissional, onde o espaço da prática é reduzido à aplicação da teoria, desvinculada de um estatuto epistemológico próprio. Nesse sentido, Diniz-Pereira (1999, p. 112) pontua que outro equívoco desse modelo “consiste em acreditar que para ser um bom professor basta o domínio da área de conhecimento específico que se vai ensinar”. Desta lógica resulta consenso na literatura acerca da crítica da separação entre teoria

---

<sup>6</sup> Neste modelo “a formação do professor se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente a disciplina que irá lecionar” (SAVIANI, 2009, p. 148-149).

e prática, muito bem expressa por Pimenta e Lima (2005/2006, p. 6) através da expressão de que “na prática a teoria é outra”.

Mesmo com a publicação da Lei n. 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, em 2002, e nos anos seguintes a aprovação pelo Conselho Nacional de Educação das Diretrizes Curriculares para cada um dos cursos de licenciatura, a literatura da área reafirma a permanência desse modelo de formação. Gatti (2010, p. 1357) denuncia que não se supera o modelo do “esquema 3 + 1”, pois permanece nas licenciaturas de campos disciplinares “a formação com foco na área disciplinar específica, com pequeno espaço para a formação pedagógica”. Nesse sentido André e Almeida (2017, p. 212) salientam que essa situação fica mais séria quando se trata dos campos disciplinares de Física, Química, Biologia e Matemática, pois nos Institutos de origem desses cursos, “a licenciatura é pouco prestigiada e a formação se volta basicamente para torná-lo [o estudante da licenciatura] um pesquisador”.

Ao construir um panorama histórico da formação de professores no Brasil, Saviani (2009, p. 148) conclui que, ao longo dos séculos XIX e XX,

[...] as sucessivas mudanças introduzidas no processo de formação docente revelam um quadro de descontinuidades, embora sem rupturas. A questão pedagógica, de início ausente, vai penetrando lentamente até ocupar posição central nos ensaios de reformas da década de 1930. Mas não encontrou, até hoje, um encaminhamento satisfatório. Ao fim e ao cabo, o que se revela permanente no decorrer dos seis períodos analisados é a precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país.

Saviani (2009) explicita dois modelos de formação docente: o *modelo dos conteúdos culturais-cognitivos*, onde a formação de professores busca o domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondentes à disciplina que irá lecionar e o *modelo pedagógico-didático*, onde a formação do professor somente se completa com o preparo pedagógico-didático. Nessa disputa entre modelos de formação docente historicamente prevaleceu o caráter conteudista das licenciaturas, subentendendo-se que a formação pedagógico-didática “virá em decorrência do domínio dos conteúdos do conhecimento logicamente organizado, sendo adquirida na própria prática docente ou mediante mecanismos do tipo treinamento em serviço” (SAVIANI, 2009, p. 149). Sua defesa é de que a formação dos professores implica objetivos e competências específicas, requerendo estrutura organizacional adequada para cumprir essa função.

Esse esquema de formação de professores que se consolidou no Brasil desde o início do século passado, como “adendo dos bacharelados, mostra-se quase impermeável à construção de concepções específicas para a formação de professores tendo a educação e seus aspectos fundamentais como eixo curricular básico” (GATTI, 2013-2014, p. 39). O resultado disso é que os acadêmicos se formam sem um necessário domínio pedagógico e esse tipo de formação acaba sendo insuficiente para enfrentar contextos diferenciados, sujeitos concretos oriundos de diferentes realidades sociais, com interesses e culturas diversas.

Os pesquisadores do campo da formação de professores concordam com o pressuposto de que a perspectiva da racionalidade técnica mantém os princípios formativos e orientações teóricas da formação de professores até os dias de hoje (GATTI, 2010; DINIZ-PEREIRA, 1999; SAVIANI, 2009; PIMENTA, 2012). Contudo, podemos pontuar algumas especificidades nas pesquisas, bem como perspectivas predominantes, realizadas desde o final da década de setenta e início dos anos oitenta.

Segundo Candau (1982), na primeira parte da década de setenta, sob influência da psicologia comportamental, da abordagem sistêmica e da tecnologia educacional, a maioria dos estudos centravam-se na dimensão técnica do processo de formação de professores. Nessa perspectiva, o professor é concebido como um organizador dos componentes do processo de ensino e aprendizagem (objetivos, seleção de conteúdos, estratégias de ensino, avaliação, etc.), que deveriam ser rigorosamente planejadas para garantir resultados eficazes e eficientes. Em consequência, a grande preocupação na formação dos educadores é a instrumentação técnica.

Feldens (1990), a partir de uma revisão dos estudos da área de formação de professores no Brasil, no período de 1972 a 1981, conclui que as pesquisas não manifestavam preocupações em compreender as realidades para as quais os professores estavam sendo preparados para atuar, como também havia a tendência do trabalho de pesquisadores isolados, utilizando métodos tradicionais na condução de sua pesquisa. Feldens (1984, *apud* DINIZ-PEREIRA, 2000, p. 16) afirma que nessa época havia uma “visão funcionalista da educação, em que a experimentação, racionalização, exatidão e planejamento tornaram-se as questões principais na educação de professores”. Acrescenta ainda que a maioria dos estudos realizados até 1981 estavam preocupados com métodos de treinamento de professores.

Com o movimento de luta pela abertura democrática da sociedade surge a expectativa de avançar no problema da formação docente no Brasil. Somado a isso, a produção acadêmica na área de educação se fortalece com a contribuição dos cursos de pós-graduação que passam a publicar trabalhos de pesquisa analisando de forma crítica a educação brasileira. Nessa linha,

a partir da segunda metade da década de setenta, inicia-se um movimento de rejeição aos enfoques técnicos que predominavam na formação de professores. Um marco importante de mobilização de educadores aconteceu com a I Conferência Brasileira de Educação, que ocorreu na Pontifícia Universidade Católica (PUC) em São Paulo, em 1980, sucedida de uma série de articulações, mobilizações e estudos para pensar as licenciaturas e o curso de Pedagogia.

Com esses movimentos, surge uma nova perspectiva na formação de professores, onde Candau (1982) argumenta que a educação passa a ser vista como uma prática social em íntima conexão com o sistema político-econômico vigente. Seguindo esse entendimento, a prática do professor deixa de ser considerada neutra, já que ou “está a serviço da manutenção do ‘status quo’ ou da transformação social” (CANDAU, 1982, p. 22). O desafio está justamente em propor uma prática educativa transformadora, a partir das condições concretas da realidade, compreendendo os determinantes históricos, políticos, sociais que a condicionam, fortemente apoiada pela crítica de cunho marxista.

A década de oitenta abriu caminho para se colocar a educação e a escola em questão, rejeitando a visão de educação predominante na época e a formação realizada nos cursos de licenciatura. Segundo Pimenta (2012, p. 38), dentre os resultados das análises produzidas sobre os anos oitenta, merece destaque “a ausência de projeto formativo conjunto entre as disciplinas científicas e pedagógicas, o formalismo destas, o distanciamento daquelas da realidade escolar, além do desprestígio do exercício profissional da docência no âmbito da sociedade e das políticas governamentais”. Associado a defesa da formação do professor, Arroyo (1985, p. 14) apresenta uma denúncia da “deformação do professor”, que remete para outras dimensões, nem sempre explicitadas, do fracasso do trabalho docente:

Se é importante, pois, insistir na falta de preparo dos profissionais de ensino e na desfiguração sofrida pelos centros de formação, não é de menor importância insistir nessas transformações ocorridas na organização do trabalho a que são submetidos esses profissionais. Nossa hipótese é que essas transformações estão na raiz do despreparo profissional e na desfiguração dos cursos que deveriam formá-lo.

Nos anos noventa merecem destaque os resultados das pesquisas realizadas por André e colaboradoras (1999) e André (2009, 2010). Nestes estudos sobre formação de professores no Brasil, as autoras apontam o aumento no volume de trabalhos científicos dos estudantes de pós-graduação em educação sobre o tema, de 6-7%, nos anos 90, para 22% das dissertações e teses em 2007. Arelado a esse aumento no volume de pesquisas, associam-se mudanças nos objetos de estudo: enquanto nos anos 1990, 76% das pesquisas centravam-se na formação inicial

(licenciatura, pedagogia e escola normal), nos anos 2000, a temática priorizada passou a ser a identidade e profissionalização docentes, ou seja, o “foco agora é o professor, suas opiniões, representações, saberes e práticas, chegando a 53% do total dos estudos sobre formação docente, em 2007” (ANDRÉ, 2010, p. 176).

Corroborando os resultados apresentados por André (2009, 2010), Brzezinski (2007) analisou a produção do Grupo de Trabalho (GT) Formação de Professores da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), no período de 1999-2006, que contou com 83 trabalhos apresentados. Deste total, 28 trabalhos versaram sobre a identidade e profissionalização docentes, ou seja 34% dos trabalhos apresentados.

Analisando as lacunas ainda presentes nas pesquisas do campo da formação de professores, André (2010) aponta para os seguintes aspectos: fragilidade nos fundamentos teóricos; falta de domínio dos fundamentos dos métodos utilizados nas pesquisas; fragilidades nas análises, muito centradas ainda nos depoimentos dos sujeitos; imprecisão quanto ao conhecimento produzido pela pesquisa, onde acontece uma apresentação muito genérica dos resultados, pouco relacionados aos dados da pesquisa. Por outro lado, a autora aponta avanços da comunidade científica da área em sua organização em associações, grupos de pesquisa, fóruns e eventos, periódicos, o que tem contribuído para fazer avançar o conhecimento na área.

A título de síntese, recuperamos as modificações na concepção da formação de professores ao longo dos anos, que, por sua vez, remetem a diferentes formas de conceber o trabalho docente, assim caracterizadas por Diniz-Pereira (2000, p. 51-52):

De mero transmissor de conhecimentos, neutro, preocupado com o seu aprimoramento técnico, o professor passa a ser visto como agente político, compromissado com a transformação social das camadas populares. Sem perder de vista a dimensão anterior, porém de uma forma, talvez, menos ingênua e ideológica, privilegia-se, na década atual, a visão do professor como profissional reflexivo, que pensa-na-ação e cuja atividade se alia à pesquisa.

As contribuições dos anos noventa são importantes, segundo Azevedo e colaboradores (2012, p. 1014), pois trazem à tona as discussões “sobre os saberes da docência; a defesa da formação de professores que articule teoria e prática, pesquisa e ensino, reflexão e ação; a formação do professor que pesquisa o seu próprio trabalho docente, entre outros”.

No início da primeira década do século XXI, intensifica-se a crítica ao modelo da racionalidade técnica, e o modelo alternativo é sustentado na racionalidade prática. Segundo Diniz-Pereira (1999, p. 113) no modelo da racionalidade prática “o professor é considerado um profissional autônomo, que reflete, toma decisões e cria durante sua ação pedagógica, a qual é

entendida como um fenômeno complexo, singular, instável e carregado de incertezas e conflitos de valores”. Ainda segundo o autor, o espaço da prática é entendido como espaço de reflexão e de construção de novos conhecimentos.

Diniz-Pereira (2011) propõe três modelos distintos que disputam pela hegemonia no campo da formação de professores: por um lado temos o modelo que se fundamenta na racionalidade técnica, e por outro, aqueles baseados nas racionalidades prática e crítica. Ao analisar essas três racionalidades, Diniz-Pereira (2011) apresenta características de cada uma delas que sustentam distintos modelos de formação de professores, conforme segue:

- Segundo o modelo da **racionalidade técnica**<sup>7</sup>, o professor é visto como um técnico, um especialista que rigorosamente põe em prática os conhecimentos de referência do seu campo disciplinar e/ou pedagógicos. Esse modelo se organiza a partir do treinamento de habilidades comportamentais e na transmissão de conteúdos, considerados neutros e suficientes para o ensino, sendo aspectos da prática de ensino aprendidos em serviço;
- Nos modelos baseados na **racionalidade prática**<sup>8</sup>, o professor é o profissional que reflete, questiona e examina constantemente sua prática pedagógica cotidiana. Nessa lógica a realidade é muito complexa, incerta, instável e conflitiva para ser reduzida ao controle técnico e o professor é incentivado a agir baseado no julgamento de seu próprio conhecimento e experiência e pelas demandas das situações práticas. Concebe-se a impossibilidade de separar o pensar do fazer; é a defesa da reflexão na ação, independente de categorias teóricas ou técnicas pré-estabelecidas. O propósito é ajudar o professor a analisar e refletir sobre sua prática e trabalhar na solução de problemas de ensino e aprendizagem na sala de aula. Essa perspectiva fica ainda distante de uma intencionalidade transformadora no que tange a educação e formação de professores;
- Na **racionalidade crítica** destaca-se a análise dialética para compreensão das situações reais e históricas, com vistas a transformar condições de injustiça e

---

<sup>7</sup> Em muitos países, com pequenas variações, este é o modelo hegemônico no currículo da formação de professores. Instituições internacionais de fomento, como o Banco Mundial, são as principais responsáveis pela promoção de reformas conservadoras na formação de professores (DINIZ-PEREIRA, 2011).

<sup>8</sup> Diniz-Pereira (2011) alerta que o discurso da racionalidade prática tem sido apropriado por organizações internacionais conservadoras para manter seu controle sobre os programas de formação de professores a serviço da racionalidade técnica.

opressão. A análise crítica que direciona a transformação da prática por meio da pesquisa coletiva, engajada com forte viés social e político. O professor é visto como alguém que problematiza a realidade por meio do diálogo com os sujeitos, com vistas ao desvelamento de suas contradições. Assim, o currículo é construído “de baixo para cima”, com os sujeitos envolvidos no processo, a partir de suas necessidades concretas, tendo em vista a transformação da realidade e a promoção da igualdade e da justiça social.

As distintas racionalidades precisam ser consideradas em uma perspectiva sincrônica, já que coexistem e podem ser identificadas na formação e nas diferentes práticas pedagógicas. Contudo, um olhar atento pode revelar os princípios que as fundamentam e materializam, que se sustentam em bases bastante distintas, permitindo identificar uma filiação a uma ou outra racionalidade.

Infelizmente, as propostas formativas que se apoiam na racionalidade técnica são ainda as hegemônicas nos currículos da formação inicial de professores. Na próxima seção desenvolvemos este argumento a partir das orientações conceituais apresentadas por Marcelo García (1999) relacionadas a *Orientação Acadêmica* e a *Orientação Tecnológica*. Para o autor espanhol a racionalidade técnica domina os programas de formação de professores, levando a uma separação entre os elementos da ação profissional e os teóricos da formação. Assim, é comum associar a formação à atualização de conhecimentos do campo disciplinar de referência ou mesmo à compreensão do campo didático-pedagógico como um conjunto de procedimentos a adotar. Apesar da obra de Marcelo García estar relacionada ao contexto espanhol, ficam evidentes as semelhanças entre as suas ideias e as propostas de formação de professores no contexto brasileiro (GATTI, 2014; SANTOS, 2015).

## 1.2 CONCEPÇÕES E ORIENTAÇÕES CONCEITUAIS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O conceito de formação é suscetível de múltiplas perspectivas de interpretação por se tratar de um fenômeno complexo e diverso no qual são escassas as teorizações a respeito de sua análise. Marcelo García (1999), ao discorrer brevemente sobre o conceito de formação, apresenta três importantes conclusões: 1) a formação não se identifica nem se dilui dentro de outros conceitos que também se usam, tais como educação, ensino, treino, etc.; 2) inclui uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano global que é preciso considerar frente a outras

concepções de ordem técnica; e 3) se relaciona com a capacidade de formação, assim como com a vontade de formação. Deste modo, o autor esclarece:

[...] é o indivíduo, a pessoa, o responsável último pela ativação e desenvolvimento de processos formativos. Isso não quer dizer, já antes o afirmamos, que a formação seja necessariamente autônoma. É através da interformação que os sujeitos – nesse caso os professores – podem encontrar contextos de aprendizagem que favoreçam a procura de metas de aperfeiçoamento pessoal e profissional (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 22).

Quando se fala de formação do formador não se trata, portanto, de apenas garantir o domínio de um conjunto de informações técnicas e didáticas. Embora estas dimensões sejam essenciais para lidar com situações complexas e inéditas no processo de ensinar, a formação que se requer vai muito além; trata-se de uma formação humana em sua integralidade. Recuperando o caráter coletivo do trabalho docente, André e Almeida (2017) defendem que a docência é uma atividade política e comprometida com a formação, com a construção de uma sociedade mais justa, mais livre e, portanto, mais humana. Nessa mesma perspectiva, Marcelo García (1999, p. 26) traz uma definição abrangente do conceito de formação de professores:

A Formação de Professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipa [sic], em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

Essa definição carrega contribuições importantes ao destacar que esse processo de formação não acontece ao acaso, mas precisa ser resultado de um planejamento sistemático, onde sejam definidas suas intencionalidades à luz das demandas sociais de instituições educativas e sujeitos concretos. Outro destaque é a perspectiva da formação em equipe, onde as possibilidades de transformação de ações se ampliam.

Nessa definição da formação de professores merece destaque a compreensão de que a formação se refere tanto aos licenciandos que estão cursando a graduação como também está voltada aos professores que já estão no exercício profissional. Neste caso a especificidade está nos objetivos e conteúdo da formação, o que nos remete ao princípio de que a formação de professores é um contínuo, ou seja, “é um projeto ao longo da carreira desde a formação inicial, à iniciação, ao desenvolvimento profissional contínuo através da própria carreira. [...] é uma

aprendizagem contínua, interativa, acumulativa, que combina uma variedade de formatos de aprendizagem” (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 27).

Esse entendimento da formação como processo permanente é ampliado se comparado àquele que entendia a formação associada a um período da educação formal, uma tendência a considerar a graduação como o nível de ensino que dava conta da formação profissional dos professores. Os movimentos que viriam depois, chamados seja de formação continuada ou formação em serviço, eram concebidos como atividades pontuais, geralmente cursos de curta duração, associados a ideia de “reciclagem” e/ou “atualização” e/ou “capacitação”. Esta lógica corrobora os princípios da racionalidade técnica, onde a formação está baseada no acúmulo de conhecimentos “teóricos” para posterior aplicação “prática”.

Nóvoa (1995), por sua vez, relaciona a formação de professores a três dimensões: o desenvolvimento pessoal (produzir a vida do professor), o desenvolvimento profissional (produzir a profissão docente) e o desenvolvimento organizacional (produzir a escola e, acrescento, a universidade).

A primeira dimensão, o desenvolvimento pessoal, associa o movimento da formação a um “trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (NÓVOA, 1995, p. 25), ou seja, a aprendizagem dos saberes necessários à docência são construídos ativamente pelos professores, pois não se trata de uma transmissão de fora para dentro; ao contrário disso, é um processo fundamentado na produção de saberes reflexivos e pertinentes, que vai além de experiências pedagógicas isoladas. Assim, no coletivo se potencializa a partilha de experiências e saberes consolidando “espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formado” (NÓVOA, 1995, p. 26).

O desenvolvimento profissional, segunda dimensão indicada por Nóvoa (1995), implica tomar como referência o coletivo docente nas práticas de formação. É a partir das dimensões coletivas que podemos consolidar o princípio da autonomia na profissão docente e resistir às acentuadas iniciativas de controle e regulação do Estado. Para isso, valorizar os saberes que o professor tem, aprofundando-os numa perspectiva teórica e conceitual é a chave do processo, já que a racionalidade instrumental quer negar esses saberes e impor novos saberes ditos científicos.

A terceira dimensão destacada por Nóvoa (1995) trata da exigência de mudança das instituições e de seus projetos. As instituições precisam ser espaços que promovam o trabalho e a formação como dois lados da mesma moeda: “Para a formação de professores, o desafio

consiste em conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas” (NÓVOA, 1995, p. 29).

Certamente, essas três dimensões se inter cruzam, sobrepõem-se e complementam-se de diferentes formas. Criar uma nova cultura na formação de professores perpassa a defesa da autonomia do coletivo docente na determinação do quê, para quê, como e quando ensinar, bem como superar concepções acerca do professor e da atividade docente. Somos totalmente contrários a programas homogêneos, generalizáveis, lançados de cima para baixo. Acreditamos que são contextos favoráveis e coletivos que favorecem uma construção humana e social, partindo de experiências inovadoras, redes de trabalho e apoio, desencadeando processos de crescimento pessoal e institucional. Com isso, não queremos negar os condicionantes sociais, culturais e políticos da formação docente, mas o fato de os trazer à discussão nos processos formativos já é considerado por nós um avanço.

A formação permanente se situa na compreensão de que as vivências cotidianas, plurais, diversas, inusitadas, podem se constituir como fontes de conhecimento, quando são requeridos processos de análise e reflexão da própria prática (ZEICHNER, 1993; FREIRE, 2014). Nesse processo, é crucial exercitar a elaboração de perguntas sobre aquilo que nos acontece e um movimento de reflexão que conduz a melhor compreensão das situações vividas. É esse processo que possibilita ao grupo se entender como autores de uma proposta de formação que se constrói de dentro do lugar vivido, que é pensada no diálogo com os sujeitos dos diferentes segmentos educacionais (professores, servidores técnicos, discentes e comunidade regional) implicados no processo, valorizando o conhecimento do outro. Zeichner (1993, p. 18) alerta que a “reflexão não consiste num conjunto de passos ou procedimentos específicos a serem usados pelos professores. Pelo contrário, é uma maneira de encarar e responder aos problemas, uma maneira de ser professor”.

Tomando por base esse movimento nos processos de formação de professores, em seguida buscamos recuperar a análise das diferentes orientações conceituais<sup>9</sup> da formação docente, pontuando características que as identificam e as distanciam, buscando melhor compreender diferentes elementos que influenciaram a prática dos cursos de formação de professores. Por meio dos aspectos valorizados nas diferentes orientações conceituais da formação de professores será possível relacioná-los com os princípios formativos vividos pelos

---

<sup>9</sup> Ressalta-se que distintos autores estarão adotando diferentes expressões para designar as diferentes estruturas de racionalidade. Marcelo García (1999) vai adotar o conceito de orientações conceituais, proposto por Feiman-Nemser que o definem como: “uma orientação refere-se a um conjunto de ideias acerca das metas da Formação de Professores e dos meios para as alcançar”.

nossos docentes formadores durante a sua formação inicial, que formatam distintas visões do professor e do seu papel. Muito embora tenhamos clareza de que as distintas orientações possam coexistir e, não necessariamente, se excluam mutuamente.

Para isso, vamos tomar como referência a proposta apresentada por Marcelo García (1999) no livro “Formação de Professores: Para uma mudança educativa”. O autor desenvolve cinco orientações distintas com base na formação inicial de professores, pela escassez de produções com foco na formação permanente, sendo elas: a orientação acadêmica, a orientação tecnológica, a orientação personalista, a orientação prática e a orientação social-reconstrucionista.

A **orientação acadêmica** na formação de professores destaca o papel do professor como um especialista em uma área de referência disciplinar, estando presente na maioria das experiências formativas, sendo o objetivo fundamental da formação de professores o domínio do conteúdo. Marcelo García (1999) salienta que essa orientação tem caráter hegemônico tanto na formação inicial quanto na formação do professor universitário. Nessa tradição, há claramente uma hierarquização entre os conhecimentos, sendo o acadêmico considerado o conhecimento verdadeiro e superior por ter sido produzido a partir da racionalidade científica. A formação de professores consiste no processo de transmissão destes conhecimentos legitimados como válidos pela comunidade científica da área em questão, de modo que resulte ao licenciando também se dotar de uma formação especializada e a aprendizagem está baseada na apropriação formal dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade na matéria em que será especialista, bem como no domínio da sua estrutura disciplinar.

Essa visão destaca que o verdadeiro conhecimento é aquele das teorias e técnicas da ciência de referência que está sendo estudada e o domínio desse conhecimento é necessário e precisa ser adquirido antes de qualquer aplicação prática. Nesse sentido, a valorização da aprendizagem dos conhecimentos do campo disciplinar é essencial e o esforço do docente formador reside em buscar que o acadêmico se aproprie desse conhecimento. O docente formador chega a viver diversos conflitos quando se depara com acadêmicos culturalmente diferentes que não respondem à sua maneira de ensinar, se cobra pelo fato de “baixar o nível” de exigência e, na maioria das vezes, considera que fez o que estava ao seu alcance, mas atribui a responsabilidade pelos insucessos ao acadêmico, pois não consegue ver outras formas de pensar a prática pedagógica.

A **orientação tecnológica** destaca o papel de técnico ao professor, com foco no desenvolvimento das competências e habilidades necessárias para o ensino. O ensino passa a

ter o status de uma ciência aplicada. Villar Angulo (*apud* MARCELO GARCÍA, 1999, p. 35) define competências como “comportamentos docentes observáveis”. Na proposta educacional centrada nas competências, se busca desenvolver objetivos de treino definidos em termos de condutas bem detalhadas que o estudante deve conhecer antecipadamente e aceitar com responsabilidade. O aluno segue um programa rígido, individualizado e guiado por materiais autoinstrucionais.

Alguns dos limites apontados por estudiosos da formação de professores sobre essa orientação é o seu alto custo na elaboração e desenvolvimento de materiais, como também o equívoco de considerar que os métodos dos especialistas podem ou devem ser ensinados diretamente aos principiantes (MARCELO GARCÍA, 1999).

O conceito de competência na formação de professores tem se ampliado, assim como a flexibilização e adaptação aos programas a serem desenvolvidos, assim tem-se buscado superar a visão do saber-fazer, introduzindo outros elementos vinculados a atitudes e tomadas de decisões. A grande questão é pensar até que ponto essa orientação consegue formar professores que não sejam apenas executores de programas elaborados fora do seu contexto e que possam analisar e refletir acerca das finalidades sociais e políticas da prática educativa.

Com foco na autodescoberta pessoal, na tomada de consciência de si próprio por meio de um conceito positivo, a **orientação personalista** caracteriza o papel do professor como um facilitador da aprendizagem, aquele que cria as condições para a aprendizagem acontecer e, assim, os professores devem conhecer os seus estudantes como indivíduos. Existem diferentes instrumentos que podem ser utilizados para reunir informações pessoais dos estudantes, como os autorregistros, instrumentos psicológicos e auto-observação através de vídeo. Nesta orientação teórica, o mais importante não é o processo de ensinar como ensinar, mas o foco está na aprendizagem, com ênfase no aprender por descoberta, onde os alunos aprendem fundamentalmente a partir da experiência, e a essência do programa formativo reside em “responder às preocupações que os alunos têm num determinado momento” (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 39).

A **orientação prática** vem ganhando muito espaço no contexto da formação de professores e a prática é entendida “como o eixo do currículo da formação do professor” (PÉREZ GÓMEZ, 1995, p. 111). O autor segue argumentando:

Em primeiro lugar, só a partir dos problemas concretos é que o conhecimento acadêmico teórico pode tornar-se útil e significativo para o aluno-mestre. Em segundo lugar, o conhecimento que se mobiliza para enfrentar as situações

divergentes da prática é do tipo idiossincrático, construído lentamente pelo profissional no seu trabalho diário e na sua reflexão na e sobre a acção. [...]. A prática deve mesmo constituir-se como o ponto de partida do currículo de formação. [...]. Nos programas de formação o conhecimento deve reportar-se à prática e ao conjunto de problemas e interrogações que surgem no diálogo com as situações conflituosas do quotidiano educativo” (PÉREZ GÓMEZ, 1995, p. 111).

Nesta orientação é atribuído um peso importante às experiências práticas de ensino, onde a aprendizagem acontece pela experiência e pela observação. Pérez Gómez (1995) define duas abordagens para essa orientação teórica: a abordagem tradicional e a abordagem reflexiva sobre a prática. Na abordagem tradicional as práticas de ensino são o elemento mais importante na formação do professor, assim há uma clara separação entre teoria e prática, onde a competência do professor é demonstrada nas suas práticas de ensino. Trata-se de se espelhar em bons professores para ser um bom professor. Na abordagem definida por Pérez Gómez como reflexiva sobre a prática está presente um conceito importante na formação de professores, utilizado por distintas orientações com definições também próprias, que é o conceito de reflexão. Um dos pesquisadores mais conhecidos nessa perspectiva é Donald Schön, que propôs o conceito de reflexão-na-ação como sendo o processo mediante o qual os práticos (inclusive professores) aprendem através da análise e interpretação da sua própria atividade docente. Nesse sentido, a formação de professores deveria propiciar o desenvolvimento da capacidade de refletir.

Pimenta (2012, p. 26), ao buscar analisar as origens, os pressupostos, os fundamentos e as características dos conceitos de professor reflexivo e professor pesquisador, levanta alguns questionamentos: “Que tipo de reflexão tem sido realizada pelos professores? As reflexões incorporam um processo de consciência das implicações sociais, econômicas e políticas da atividade de ensinar? Que condições têm os professores para refletir?”. Destes questionamentos resultam os riscos, que são apontados por diversos autores, de se colocar em destaque o protagonismo do sujeito professor nos processos de mudanças e inovações: a) desenvolvimento de um “praticismo”, no qual bastaria a prática para a construção do saber docente; b) de um possível “individualismo”, resultado de reflexão em torno de si próprio; e c) de um possível “modismo”, onde se apropria sem críticas, sem compreender as origens e contextos que geraram a perspectiva da reflexão, resultando em um treinamento para que o professor se torne reflexivo.

Pimenta (2012, p. 28) também argumenta em torno da necessária vigilância da abordagem da prática reflexiva, “evitando que a ênfase no professor não venha a operar, estranhamente, a separação de sua prática do contexto organizacional no qual ocorre”. Com

isso, se sinaliza para a necessária articulação entre as práticas cotidianas dos professores e os contextos mais amplos onde as mesmas se situam, considerando que as condições sociais podem condicionar a prática do professor. A pesquisadora ainda acrescenta o “papel da teoria como possibilidade para a superação do praticismo, ou seja, da crítica coletiva e ampliada para além dos contextos de aula e da instituição escolar, incluindo as esferas sociais mais amplas [...]” (PIMENTA, 2012, p. 30).

Nesse mesmo sentido, Zeichner (1993, p. 54) vai ampliar a concepção em torno da abordagem da prática reflexiva na formação de futuros professores, ao propor que seja preconizada “uma experiência que os prepare: para entrarem em comunidades de aprendizagem e não tanto em salas de aula isoladas; para a variedade de responsabilidades que competem a um professor; para ensinarem todas as crianças e não só crianças como ele”.

Merece destaque o caráter coletivo da reflexão, já que ao incorporar a análise de contextos sociais, políticos, culturais e econômicos mais amplos se assume um compromisso de transformar relações de desigualdade e injustiças. É nesse ponto que entra em cena a **orientação social-reconstrucionista** na formação de professores, que mantém uma relação direta com a teoria crítica associada ao currículo ou ao ensino. A reflexão incorpora um compromisso ético e político na luta contra formas de opressão e injustiças e aqui o questionamento na formação de professores é como passar de uma perspectiva que forma especialistas reprodutores ou mesmo professores reflexivos individualmente para uma proposta que forme professores críticos e transformadores de realidades.

Sabemos que as características históricas de possuir um conhecimento acadêmico ou tomar decisões autônomas com base em problemas da prática já são insuficientes para pensar os contextos educativos atuais. A docência é considerada uma atividade complexa e diversificada que requer esforços em prol da luta contra a exclusão social, o combate a toda ordem de preconceitos, a capacidade de interação de cada um com o restante do grupo e com a comunidade envolvida nos processos educativos. Para isso é necessária formação, mas de que tipo de formação se está falando? Para Imbernón (2011, p. 15),

[...] a formação assume um papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza.

Ainda acrescenta que essa formação crítica e reflexiva tem o potencial de desvelar as enormes contradições da profissão docente e pode trazer elementos para superar situações

perpetuadoras: “a alienação profissional – por estar sujeitos a pessoas que não participam da ação profissional -, as condições de trabalho, a estrutura hierárquica, etc.” (IMBERNÓN, 2011, p. 15)

Como forma de síntese deste tópico, podemos argumentar que a formação inicial por si só não dá conta da responsabilidade de formar professores, como defendem os signatários da racionalidade técnica, contudo também é preciso considerar que essa etapa da formação tem um lugar importante no processo formativo, desde que

proporcione um conhecimento válido e gere uma atitude interativa e dialética que conduza a valorizar a necessidade de uma atualização permanente em função das mudanças que se produzem; a criar estratégias e métodos de intervenção, cooperação, análise, reflexão; a construir um estilo rigoroso e investigativo (IMBERNÓN, 2011, p. 69).

Assim, as experiências priorizadas durante esse período precisam potencializar processos reflexivos sobre a educação e a realidade social por meio de iniciativas interdisciplinares que mobilizem docentes a dialogar a partir de seu campo disciplinar, mas tendo como foco as questões problema trazidas pelos acadêmicos de seus locais de origem, rompendo o isolamento dos docentes no seu componente curricular.

### 1.3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NAS LICENCIATURAS: FRAGILIDADES E EXIGÊNCIAS

Severino (2007) escreve sobre as insuficiências do modelo formativo atualmente praticado para a preparação dos profissionais da educação, pontuando quatro grandes problemas que tem concorrido para que não alcance os objetivos a que se propõe. O primeiro deles se refere à forma de apropriação dos conteúdos científicos pelos acadêmicos, pois a ênfase recai em conhecimentos que precisam ser repassados como produtos, com forte viés expositivo/transmissivo, ao invés do foco estar nos processos que se precisa construir para chegar a um determinado conteúdo. Como resultado disso, tem-se a ausência quase total da realidade dos alunos nos conteúdos a serem tratados e a inexistência de um diálogo e aprofundamento crítico contextualizado dos assuntos desenvolvidos, resultando em um trabalho onde “os conteúdos são abordados em sua autonomia teórica, desligados da experiência cultural dos estudantes que têm, assim, muito maior dificuldade de refazer a experiência de construção dos conceitos que expressam esses conteúdos” (SEVERINO, 2007, p. 123).

A segunda insuficiência do atual modelo de formação é a limitação de atividades de prática de docência pelos acadêmicos, de processos experimentais de produção do saber científico e de outras modalidades de práticas intrínsecas a sua profissão, como é o caso da articulação de ações com Secretarias de Saúde, movimentos sociais, instâncias comunitárias, entre outros. Segundo o autor, na maioria dos casos, o licenciando acaba “recebendo apenas alguns elementos teóricos e técnicos, cumprindo algumas poucas horas de estágio em situações precárias e pouco significativas” (SEVERINO, 2007, p. 123).

O terceiro problema situado pelo autor trata da ineficiência do curso em fornecer os recursos para conhecer, com rigor, profundidade e criticidade, as condições históricas e sociais do processo educacional concreto (questões de ordem antropológica, política, social e cultural) em que o licenciando vai atuar, resultando em práticas docentes técnicas, mecânicas, quando não tecnicistas. Somado a isso, falta possibilitar que o estudante perceba com clareza os objetivos do ensino fundamental e médio, nas atuais condições socioeconômicas da sociedade brasileira, bem como conheça as características psicossociais de seus alunos e as condições históricas de sua cultura. Desprovidos destes elementos fica complicado para o professor em formação entender o para quê ensinar, a definição das intencionalidades implicadas na sua prática docente.

Como quarto problema, é pontuada a fragilidade na integração e interdisciplinaridade que possibilitem a “inter-relação das disciplinas metodológicas entre si e com as demais disciplinas de conteúdo” (SEVERINO, 2007, p. 124). Não se consegue garantir no currículo uma vivência efetiva de atividades formadoras da docência.

Tendo presente as insuficiências do atual modelo de formação, muito bem pontuadas por Severino (2007), reforçadas por pesquisadores da formação de professores (PIMENTA, 2012; GATTI, 2010; SAVIANI, 2009), e defendendo a perspectiva de que a formação docente tem o papel de contribuir para transformar as pessoas e estas mediarem efetivas mudanças na sociedade, nos perguntamos acerca das exigências necessárias a essa formação durante a graduação.

Severino (2007) também vai nos apontar três dimensões necessárias para um projeto de formação de professores: a dimensão dos conhecimentos específicos, o domínio de habilidades didáticas e a dimensão das relações situacionais. Acreditamos que os dois primeiros elementos já estejam extensamente indicados na literatura da área, envolvendo um conhecimento sólido e consistente dos conteúdos da sua área de atuação, bem como compreender o processo de elaboração do conhecimento e o domínio dos instrumentos técnicos e metodológicos da

profissão. Gostaríamos nesse momento de nos concentrar nessa terceira dimensão abordada pelo autor.

Pelo próprio termo utilizado pelo autor, relações situacionais, podemos extrair o pressuposto de que o ser humano é um ser de relações e que produz a sua existência nessas relações. Mesmo assim, precisamos entender o que o professor Severino quer destacar como exigência na formação docente ao trazer a dimensão das relações situacionais. Inicia argumentando que “a atividade do educador pressupõe, como necessidade ineludível, uma percepção clara e explícita das referências existenciais de todos os sujeitos que estão envolvidos no processo educacional” (2007, p. 125). Essa exigência diz respeito à compreensão da tríplice inserção dos sujeitos nela envolvidos: “na rede complexa de elementos da vida subjetiva, na trama das relações de poder que constituem a vida social e no fluxo histórico que constrói a humanidade no decorrer do tempo” (SEVERINO, 2007, p. 125).

A educação humanizadora implica um reconhecimento pessoal para se dar conta do seu próprio valor e dignidade, sendo esta a base para que se tenha igual sensibilidade e respeito à dignidade e ao valor dos outros (SEVERINO, 2007). Essa qualidade nos auxilia a não julgar e querer dirigir o outro a partir das referências pessoais de existência, nos ajuda a perceber a real necessidade de conhecer o outro, sua história, sua cultura, suas formas de organização para compreender como auxiliá-lo no processo de ler essa realidade com distanciamento e referenciais. Molina e Brito (2017, p. 355) nos permitem entender essa função ampliada da ação docente, qual seja:

É parte intrínseca dessa compreensão não só a socialização dos conhecimentos científicos de determinada área com os educandos, mas a localização dos mesmos conhecimentos no contexto sócio-histórico no qual eles vivem, a partir de uma percepção crítica de sua própria realidade e das possibilidades coletivas de intervenção sobre ela, no sentido de sua transformação.

Essa compreensão vai ao encontro daquilo que Severino (2007) entende por relações situacionais, ou seja, agregam-se elementos aos conhecimentos de referência de um campo disciplinar que permitem dar sentido a problemas da realidade concreta. Essa perspectiva de ação docente necessita estar explicitamente planejada para intencionalmente ser abordada ao longo da formação e tem seu fundamento maior em conhecer os sujeitos educandos, entender sua condição social e a consciência que eles têm dela no movimento histórico da sociedade.

Estes elementos precisam perpassar explícita e intencionalmente os processos de formação de professores. Gatti (2013-2014, p. 43) traz uma importante reflexão sobre as aprendizagens da docência que deveriam ser propiciadas pelas licenciaturas, a saber:

[...] é preciso ressaltar que esse desenvolvimento profissional parece, nos tempos atuais, configurar-se com condições que vão além das competências operativas e técnicas associadas ao seu trabalho no ensino, **tornando-se uma integração de modos de agir e pensar, implicando um saber que inclui a mobilização não só de conhecimentos e métodos de trabalho, como também de intenções, valores individuais e grupais, da cultura da escola; inclui confrontar ideias, crenças, práticas, rotinas, objetivos e papéis, no contexto do agir cotidiano, com as crianças e jovens, com os colegas, com os gestores, na busca de melhor formar os alunos, e a si mesmos.** [grifo nosso]

Entendemos que quando Gatti (2013-2014) reporta as intencionalidades por trás das ações educativas está defendendo uma proposta de formação que lute contra a desigualdade social, a violência, ao preconceito e a exclusão e que, por outro lado, potencialize um espaço onde os sujeitos se sintam pertencentes e ouvidos, se reconheçam nas suas distintas identidades e ampliem suas compreensões do mundo no processo formativo. Para tal, a disposição e o engajamento do docente formador na mediação intencional desse processo tornam-se indispensáveis.

Nesse sentido, Santos (2015) buscou abordar a aprendizagem profissional da docência na formação inicial por meio do mapeamento de pesquisas apresentadas na ANPEd e no Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE), no período de 2012 a 2013. A professora busca compreender a docência e sua aprendizagem na formação inicial e aponta como um dos resultados da análise dos trabalhos selecionados a desarticulação entre teoria e prática. Os currículos das licenciaturas, de modo geral, permanecem pautados na concepção linear e racionalista em que a prática é compreendida como produto de uma teoria ou da aplicação de resultados das pesquisas científicas. Os trabalhos investigados indicaram uma tendência em valorizar a prática reflexiva como concepção que permite superar uma orientação fundada na racionalidade técnica. Santos ressalta que a ideia de “reflexão e de prática reflexiva não pode ser esvaziada do sentido crítico e político inerente à docência e à formação profissional” (2015, p. 18134). Ainda acrescenta uma importante contribuição ao defender que os desafios da formação docente precisam ser “enfrentados coletivamente, como projeto institucional e não como ações isoladas no interior dos cursos” (SANTOS, 2015, p. 18134).

Em 2014, a professora Bernardete Gatti publica um artigo procurando realizar uma síntese do estado do conhecimento sobre formação inicial de professores nos cursos de graduação. Segundo a autora “são escassas, senão inexistentes, sínteses de conhecimento acumulado sobre temas básicos em educação” (GATTI, 2014, p. 28). Assim, argumenta pela

necessidade de investimentos em análises que sejam aglutinadoras dos achados que tem focos bem delimitados (estudos de caso ou etnográficos), a fim de que possamos ter compreensões integradas sobre a situação da formação para a docência na educação básica. Na análise de pesquisas e estudos que fundamentam esse trabalho, Gatti (2014) apontou nove aspectos que se mostraram recorrentes na formação inicial de professores para a educação básica no ensino superior.

O primeiro deles reporta a improvisação de professores em várias áreas do conhecimento por falta de licenciados na disciplina ou de licenciandos em curso. Há destaque dessa carência em praticamente todas as áreas, contudo o caso da Física chama maior atenção, pois apenas 16,9% tinham formação para atuar nessa disciplina em estudo realizado em 2013. Salta aos olhos a necessidade de criação de políticas de ação dirigidas aos cursos de licenciatura, à valorização da carreira e, a uma perspectiva de construção de planos de carreira que possam estimular e atrair para a carreira docente.

Um segundo aspecto visível é a ausência de diretrizes amplas de formação nacional de professores que abranjam todas as instituições responsáveis pela oferta de cursos e pela sua regulação e avaliação. Somado a isso, no terceiro e quarto aspectos, Gatti reforça a pouca penetração e consideração das orientações e resultados de discussões e pesquisas sobre formação de professores na institucionalização dos cursos formadores nas diferentes áreas disciplinares abrangidas. Com a Lei n. 9394/96 (BRASIL, 1996), conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), abriram-se portas para entender a licenciatura como um curso pleno com perfil próprio, contudo muitas IES ainda insistem numa tradição reificada de que a licenciatura é apenas um complemento do bacharelado. Mesmo as Diretrizes Curriculares Nacionais de cada curso de licenciatura ainda mantêm a tradição do foco disciplinar, com pouca referência à formação de professores.

A identidade própria aos cursos de licenciatura ainda está longe de acontecer e o quinto aspecto levantado denota essa preocupação quando a autora sinaliza a fragmentação das estruturas curriculares: “[...] o que se oferece nesses cursos é apenas um verniz superficial de formação pedagógica e de seus fundamentos que não pode ser considerado realmente uma formação de profissionais para atuar em escolas atualmente” (GATTI, 2014, p. 39). Nesse sentido, os estágios curriculares, que acontecem, na maioria, sem projetos e apoios institucionais e com acompanhamento e avaliação precários, são o sexto aspecto considerado pela autora e fundamentado a partir de diversas pesquisas acadêmicas.

O sétimo ponto se relaciona à conversão da oferta de cursos presenciais em cursos a distância e o excesso desnecessário de instituições que oferecem esses cursos nessa modalidade. Em menos de uma década as instituições privadas que ofertam cursos de formação de professores a distância passaram a dominar as matrículas neste segmento.

O oitavo ponto é bastante caro à temática desta pesquisa, já que denuncia o despreparo dos docentes das IES para atuar na formação de professores. Assim, “se podemos considerar que suas formações disciplinares e em pesquisa são satisfatórias, o mesmo não se pode dizer de sua formação para o exercício da docência no ensino superior, e mesmo de sua compreensão de que há saberes próprios para o ensinar” (GATTI, 2014, p. 46). A autora considera a dificuldade de adentrar nesse campo, mas mesmo assim, pelas fragilidades apontadas pelos estudos acerca do despreparo dos docentes das IES para ensinar, se considera importante pensar ações voltadas a esses formadores que atuam nas licenciaturas. Problemática que será situada na próxima subseção desse capítulo.

Por fim, há o destaque das características sócio-educacionais e culturais dos estudantes que procuram os cursos de licenciatura que merecem ser consideradas para sua melhor formação e permanência no curso. Não é possível se partir de perfis desejáveis ou de sujeitos ideais, é necessário partir das condições reais e concretas dos sujeitos que chegam até as IES para alcançar patamares desejáveis de formação. E, neste sentido, esse enfrentamento exige novas posturas e metodologias de trabalho docente, mas também a responsabilidade institucional de assumir um novo projeto para um novo tipo de estudante que a essa instituição tem acesso.

A partir desses elementos que Gatti nos traz, por meio dessa exaustiva análise de estado do conhecimento da formação inicial de professores, somado às insuficiências do modelo formativo e as exigências que se colocam para superá-las, procuramos, no segundo capítulo e no diálogo com os dados produzidos na análise, tratar de aspectos que a política pública e a proposta formativa da LEdoC já avançam em termos de princípios, metodologias e ações educativas relativas ao que foi posto.

Pelas fragilidades e exigências apontadas na literatura (SEVERINO, 2007; GATTI, 2014) é possível perceber a polissemia em termos de concepções de educação e de docência que circulam nos cursos de formação inicial de professores. É possível arriscar afirmar que as concepções de docência e, de aprendizagem da docência ainda aparecem nos cursos como questões pontuais de estudar e refletir sobre o como se ensina e o como se aprende, em uma

perspectiva idealizada, mas não como um processo complexo, de situações concretas e reais que se forjam na ação mesma de formação.

No próximo tópico vamos procurar trazer, de forma sucinta, uma caracterização da docência no ensino superior, alguns desafios e potencialidades.

#### 1.4 A FORMAÇÃO PARA O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA E O PAPEL DO DOCENTE FORMADOR

É intenção neste tópico abordar a docência como um *continuum* ao longo da carreira, que envolve momentos de mudanças, tensões, avanços e recuos, descontinuidades (HUBERMAN, 1992), onde o professor se forma e se transforma ao longo da caminhada em interação com diversos grupos sociais. Também é intenção pontuar o problema da formação para o ensino, para o desenvolvimento de processos educativos pelos docentes formadores de professores (GATTI, 2014; PIMENTA; ANASTASIOU, 2014), o papel e a função social desse formador (GIROUX, 1987) e que desafios enfrenta para uma atuação docente na perspectiva emancipatória.

Faz-se importante refletir sobre a docência de professores universitários pela expansão da educação superior no Brasil, o aumento do número de vagas para ingresso de alunos e a diversidade cultural, que estão garantindo acesso de parte da população que antes era excluída dessa formação. Este fato tem exigido um aumento do número de professores atuantes nesse nível de ensino, bem como o enfrentamento de inúmeros desafios novos.

Segundo estabelecido no artigo 66 da LDB, Lei nº 9.394/96, “A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (BRASIL, 1996). Já em seu artigo 52, determina que as instituições de ensino superior tenham “um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado; e um terço do corpo docente em regime de tempo integral” (BRASIL, 1996). Gatti (2018) esclarece que originalmente os mestrados foram criados para suprir a formação de docentes para o ensino superior, portanto constavam em suas propostas curriculares as metodologias de ensino. Contudo, esses cursos derivaram para uma formação relativa apenas “a conteúdos específicos e para a pesquisa, um rumo que os tornou deficientes em um dos dois eixos que deveriam sustentar a formação de docentes para o ensino superior: a formação disciplinar e em pesquisa, e, a formação para a docência, para serem *Mestres*” (GATTI, 2018, p. 18).

Há um total silenciamento na legislação educacional brasileira da formação pedagógica para exercer a docência, já que, como vimos, os cursos de pós-graduação *stricto sensu* têm como objetivos centrais a pesquisa e a produção de conhecimentos, deixando de lado a articulação entre conhecimento e ensino. Soares e Cunha (2010) afirmam que os cursos de pós-graduação no Brasil, especialmente mestrados e doutorados acadêmicos, desde sua implantação na década de 1960, se configuram formalmente como responsáveis pela formação do professor para atuar na educação superior. Porém, os currículos desses cursos enfatizam a formação do pesquisador e se omitem na formação para a docência. Algumas iniciativas isoladas que avançam, embora ainda insuficientes para caracterizar uma formação pedagógica para o ensino, podem ser mencionadas: a inclusão em seus currículos da disciplina de Metodologia do Ensino Superior por alguns programas de pós-graduação (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014), e a própria criação do estágio de docência, obrigatório para bolsistas de algumas agências de fomento. Contudo, a formação dos professores universitários permanece como uma questão secundária nos programas de pós-graduação, inclusive nos da área da educação e ensino.

Pachane (2005) sinaliza a existência de, pelo menos, três fatores que contribuem para que a formação pedagógica de professores seja relegada a segundo plano: a) pelo entendimento de que o bom desempenho profissional e o treinamento profissional poderia ser dado por qualquer um que soubesse realizar bem o ofício, ou seja, *quem soubesse fazer, saberia automaticamente ensinar*; centrando-se a preocupação com a formação de professores para o magistério superior na preparação para a condução de pesquisas, voltadas para a produção de conhecimentos; b) os critérios de avaliação de produtividade e qualidade docente concentram-se na produção acadêmica dos professores, valorizando a pesquisa e negligenciando o ensino; e c) inexistência de amparo legal que estimule a formação pedagógica de professores universitários.

Como vimos, nos programas de pós-graduação, de maneira geral, são poucas as oportunidades de refletir acerca da formação pedagógica, sobretudo para os futuros formadores que buscam mestrados e doutorados que se organizam a partir da perspectiva da especialização em determinado recorte do conhecimento e na formação para a pesquisa (CUNHA, 2009; PACHANE, 2005). Fica entendido que para a docência basta o domínio de um conhecimento aprofundado de referência disciplinar de sua especialidade e das formas acadêmicas de sua produção, caracterizando o professor como um especialista, um pesquisador em determinado campo do conhecimento. Cunha (2004, p. 528) esclarece que a carreira universitária foi construída na perspectiva de que “a formação do professor requer esforços apenas na dimensão

científica do docente, materializada pela pós-graduação *strictu-sensu*, nos níveis de mestrado e doutorado”.

Almeida (2012) evidencia que o professor do ensino superior não tem uma formação voltada para a pedagogia, ciência que tem como objeto os fenômenos educativos e, portanto, se preocupa com os processos de ensino e aprendizagem que, ele próprio, é responsável por desenvolver quando inicia sua atuação acadêmica. Ainda acrescenta que, na maioria das IES brasileiras, mesmo os professores tendo realizado suas formações em programas de pós-graduação *stricto sensu* e possuir experiência profissional significativa “predomina o desconhecimento científico e até o despreparo para lidar com o processo de ensino-aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula” (ALMEIDA, 2012, p. 64).

Segundo Gatti (2018, p.18), o critério preponderante para a seleção tem sido “apenas o conhecimento em área de especialização e a produção em pesquisa nessa especialidade”. Negligencia-se experiências com a educação básica, ou conhecimentos sobre educação e redes de ensino, ou formação didático-pedagógica como requisitos para assumir o exercício da docência na licenciatura.

Muitos docentes ingressam para atuar na formação de professores para a educação básica e, mesmo com a atribuição de ensinar sobre o ensino, não têm qualquer preparação formal para exercer essa função. Suas referências, na maioria das vezes, têm um caráter “mais tácito do que explícito e é inevitavelmente permeado pelos modos práticos e individuais de compreender o processo de ensino e aprendizagem, saturados por seus valores pessoais, crenças e biografias” (COURA; PASSOS, 2018). Disto resulta a compreensão equivocada de que para ser formador de professores não se necessita de um conhecimento de referência pedagógica com foco nessa preparação para ensinar sobre o ensino.

Gatti (2018, p. 22) ressalta que uma das representações sobre a docência construída na cultura institucional das universidades ao longo dos anos é a “ideia de ensino como mera transmissão de conhecimento [...], na consideração de que os estudantes que adentram o ensino superior já são maduros e podem cuidar de suas aprendizagens”. Contudo, essa representação permanece, mesmo tendo se modificado drasticamente o cenário, já que hoje, “a maior camada de estudantes nesse nível situa-se no final da adolescência/início da juventude, seu contingente se avolumou, diversificaram-se os cursos oferecidos” (GATTI, 2018, p. 23). Desde então, o próprio campo da formação de professores, os conceitos relativos à docência, ao ensinar e aprender, conceitos pedagógico-didáticos sofreram mudanças, trazendo novos e outros

elementos para a análise. As exigências para esse docente que atua na Educação Superior também mudaram para atender as necessidades formativas da contemporaneidade.

Estudos como os de Cunha (2006; 2008; 2013), Isaia (2004; 2006), Isaia e Bolzan (2004), Pimenta e Anastasiou (2014), demonstram a importância de investigar a docência na educação superior como um campo específico de intervenção profissional que, por sua vez, requer uma formação específica e consistente. Cunha (2010, p. 46) vai além na sua argumentação demonstrando que a universidade carrega um paradoxo: “Ao mesmo tempo que, através dos seus cursos de licenciatura, afirma haver um conhecimento específico, próprio para o exercício da profissão docente e legitimado por ela na diplomação, nega a existência desse saber quando se trata de seus próprios professores”. Isso nos revela a necessidade de reconhecimento acadêmico-institucional do campo da docência universitária.

Zeichner (1993) argumenta que é indispensável essa aproximação dos formadores com a literatura sobre a formação de professores para que consiga analisar suas práticas sob novas perspectivas, desafiar padrões existentes, sob pena de reduzir a formação de professores a uma atividade de senso comum. Corroborando com o autor, Coura e Passos (2018), ao apresentarem o movimento de se constituir formadoras de professores de Matemática, de seis docentes participantes de uma pesquisa mostram que todas consideraram insuficientes para atuar como formadoras apenas a sua formação acadêmica em Matemática e as suas vivências profissionais na educação básica ou no ensino superior, percebendo a necessidade de conhecimentos específicos para os objetivos e responsabilidades próprias de seu trabalho como formadoras, como segue: “Elas perceberam que, para ajudar os alunos da licenciatura e os professores em seu processo contínuo de aprender a ensinar, não bastava transmitir conhecimento sobre práticas de um bom ensino” (COURA; PASSOS, 2018, p. 177). Diferentes caminhos foram seguidos, contudo o ponto comum se relaciona ao estabelecimento de interlocução com a produção acadêmica, grupos de pesquisa, ingressos em programas de mestrado e doutorado em Educação Matemática, ou seja, em contextos que privilegiam a problematização, a análise e reflexão da prática pedagógica vivida. Sendo assim,

Para formar professores, as participantes geraram conhecimentos *na* prática, à medida que entraram no ensino de segunda ordem, ou seja, que começaram a ensinar sobre o ensino. Elas aprenderam *na* prática de formar professores, quando começaram a constituir o conhecimento profissional dos formadores de professores [...]. Nesse processo, a interlocução que as participantes estabeleceram com a produção acadêmica da Educação Matemática e da formação de professores foi um dos caminhos pelos quais procuraram contemplar a especificidade da atuação profissional de ensinar sobre o ensino,

para dar significado às situações que vivenciavam ao formar professores e enfrentá-las (COURA; PASSOS, 2018, p. 187-188).

Nessa perspectiva de formação vemos que formar o professor vai muito além do que fazer com que ele saiba o conteúdo a ensinar, ou domine técnicas e estratégias de ensino. Portanto, defendemos o reconhecimento de que a docência no ensino superior é parte integrante das atribuições do professor universitário nesse nível de ensino, e que, para tal, há a necessidade de construção de conhecimentos científicos específicos associados ao seu exercício, num processo de formação. Quando se trata dos docentes nas licenciaturas a situação é mais complexa ainda, conforme Gatti (2018, p. 26) coloca:

No caso das licenciaturas essa situação tem conotações bem graves uma vez que formadores de formadores têm a responsabilidade de estarem conectados com as questões pedagógicas em suas respectivas áreas de conhecimento, as quais serão áreas formativas para as próximas gerações. Ou seja, a questão educacional é carro-chefe para seu trabalho como docente.

Ao retomar elementos históricos sobre o momento em que as universidades passam a assumir a formação de professores e o modelo de formação associado baseado na racionalidade técnica, Rocha (2018) aponta dois problemas que persistem e condicionam nossas licenciaturas: a fragmentação curricular e o isolamento disciplinar e a desresponsabilização formativa.

O que caracteriza a fragmentação curricular e o isolamento disciplinar, segundo Rocha (2018), é a maneira como as disciplinas são compreendidas, ou seja, como entidades isoladas, tendo foco na apresentação geral e genérica de conhecimentos sem relação orgânica com a formação profissional do egresso. Disto resulta a ideia de que uma disciplina da matriz formativa, como a Zoologia, por exemplo, está preocupada em desenvolver os conhecimentos da Zoologia em si, sem nenhuma preocupação durante o desenvolvimento de suas aulas em relacionar esses saberes ao ensino desses conhecimentos na Educação Básica, ou mesmo, a auxiliar a pensar sobre como realizar a seleção do que será priorizado para ensinar na escola e a maneira de desenvolvê-lo.

Já a desresponsabilização formativa está associada à divisão de trabalho dos formadores no curso, ou seja, um conjunto de professores que ficam responsáveis pelo conhecimento puro, reforçando a ideia de que cada disciplina é uma entidade isolada, e ao final, todas contribuem para a formação do acadêmico, e os demais professores são os responsáveis pelos conhecimentos de ordem prática e/ou profissional da licenciatura.

Essa organização do processo de formação, tradicionalmente chamada de modelo 3+1, resultou na distinta valorização dos conhecimentos de referência científico-disciplinares de um

campo do conhecimento em relação aos conhecimentos de referência pedagógica, conforme nos coloca Rocha (2018, p. 352):

Ao ser o fundamento da formação universitária, a racionalidade técnica valoriza na formação de professores a dicotomia e a hierarquia entre o conhecimento teórico, fortemente influenciado pelo positivismo e cientificismo, e o fazer pedagógico, restrito à aplicação de técnicas supostamente neutras, fragmentando a formação nas diversas áreas disciplinares independentes entre si na estrutura curricular dos cursos.

Esta visão da formação de professores, fragmentada e tecnicista, reforça a ideia do caráter “bacharelesco” das licenciaturas que não assumem uma identidade própria de curso de formação de professores. E, ainda, reduz os conhecimentos de referência pedagógica a um caráter meramente instrumental, relacionado ao como fazer, distanciando-se dos questionamentos sociais e políticos necessários para o docente assumir uma posição crítica de ensino.

O reconhecimento da legitimidade epistemológica dos conhecimentos pedagógicos, de seu entendimento enquanto uma ciência, chegou tardiamente à universidade e aos cursos de licenciatura. Atualmente, há uma compreensão maior de que, embora essenciais, os conhecimentos de referência científico-disciplinares de um campo do conhecimento são insuficientes para abordar a complexa realidade escolar. Essa lógica perversa de formação, conteudista e enciclopédica, ainda impacta os modelos de docência assumidos pelos egressos dos cursos, conforme resultado de pesquisa apresentado por Rocha (2018, p. 358):

[...] por mais que os professores da RMEF [Rede Municipal de Ensino de Florianópolis], acreditem que a formação inicial não contribuiu para sua prática de ensino, pois não suscitaram de forma clara o desenvolvimento de saberes docentes, podemos constatar em sua prática bancária (ROCHA, 2013), uma possível constituição desumanizadora de sua docência na reprodução do tradicional ensino universitário presente nos cursos de FP [Formação de professores]. Desta forma, acredito que a FP pode estar mais conservando o modelo opressor de educação do que contribuindo para questioná-lo.

Rocha (2018) apresenta nessa passagem outro elemento importante na relação entre docência escolar e formação inicial: o mito do senso comum pedagógico. Nessa lógica ocorre a naturalização de uma formação baseada na capacitação técnica e certificação formal, deixando de lado a formação humana que seria a grande finalidade de um processo formativo (FREIRE, 2014; 2015). Assim, se constrói uma relação hierarquizada entre professor e aluno, uma ideia de ensino e aprendizagem pautada por uma transmissão mecânica de informações, a ideia de

conhecimento como um conjunto de informações disciplinares estanques tomadas como verdades absolutas e o aluno como um receptor passivo que precisa ser preenchido, ou seja, no senso comum pedagógico “os professores, o ensino, o conteúdo, a aprendizagem, os alunos e a escola, são meras idealizações abstratas que contradizem constantemente a realidade material vivenciada” (ROCHA, 2018, p. 362). Como resultado temos uma formação inicial que contribui significativamente “para a constituição da docência escolar bancária e que, portanto, também pode estar afetando a formação para docência universitária” (ROCHA, 2018, p. 368).

Zeichner (2008) defende que se aborde na formação de professores as pesquisas sobre aprender a ensinar, sobre a natureza de diferentes perspectivas de formação de professores e de ensino. O autor reforça que ignorar essa literatura sobre a formação do professor dificulta a reflexão sobre a prática, impede que se visualize a prática por meio de outros óculos que desafiam os padrões existentes, e isso reduz a formação de professores a uma atividade de senso comum. Assim, é indispensável aos docentes estabelecerem interlocução com a produção acadêmica dos campos de formação de professores e de ensino para contribuir com a sua atuação profissional de ensinar sobre o ensino, para dar significado às situações da sua própria prática ao formar professores e enfrentar os problemas que dela surgem.

Entender a docência como uma atividade complexa que requer uma formação permanente e específica a partir de uma concepção crítica se coloca como uma necessidade (CUNHA, 2009; SEVERINO, 2006). Essa formação precisa extrapolar os aspectos práticos, sejam didáticos ou metodológicos, buscando englobar dimensões éticas, culturais, político-sociais e pedagógicas.

Como resultado da produção da área da docência no ensino superior, é importante sintetizar alguns dos principais argumentos que justificam a necessidade de investir em pesquisas que investigam a atividade de ensino como potencializadora da formação do docente universitário: a) a ampliação repentina e significativa do contingente de docentes da educação superior sem a necessária preparação para a docência (SOARES; CUNHA, 2010, p. 16); b) a ausência de espaços institucionais para que os professores se engajem em atividades de formação e desenvolvimento profissional de cunho pedagógico, fenômeno denominado por Isaia (2004) de “solidão pedagógica” e, por outro lado, a necessidade da instituição se responsabilizar formalmente por um projeto formativo a ser desenvolvido e avaliado permanentemente; c) os cursos de pós-graduação *stricto sensu* são os responsáveis pela formação do professor da educação superior, contudo seus currículos enfatizam a formação do pesquisador/especialista, e não do professor, e são muito tímidas as iniciativas para pensar a

formação para a docência, mesmo nos programas de “educação” e de “ensino de”; d) a necessária indissociabilidade<sup>10</sup> entre ensino, pesquisa e extensão ainda se constitui um desafio, aliada à legalização para a existência de espaços acadêmicos que só ensinam; e) os saberes para a docência exigem uma preparação acadêmica numa perspectiva teórica e prática (CUNHA, 2009, p. 82), onde a prática é um elemento fundamental na formação do formador, contudo a prática por si só não gera conhecimento, a reflexão sobre a própria prática é a condição de formação e desenvolvimento profissional.

Frente às pesquisas sobre formadores de professores, Gatti (2018, p. 33) reafirma a necessidade dos formadores refletirem sobre sua própria formação ao atuarem em cursos que formam outros formadores, e acrescenta:

A inserção de professores das instituições de ensino superior nesses cursos deveria conter a sua conscientização em relação a seu âmbito de trabalho: porquê, para quê, para quem se está oferecendo o curso e cada uma das disciplinas a ele associadas em perspectiva de uma finalidade. Disciplinas tomam sentido no conjunto formativo de um curso e esta é uma questão pedagógica importante de se considerar. Não se trata de selecionar conhecimentos disciplinares, nesse conjunto, por nível de aprofundamento, mas, sim, escolher por pertinência aos objetivos de cada curso.

Durante muito tempo os estudos da docência incidiram apenas na formação inicial e no princípio da carreira. Segundo Huberman (1992), a partir da década de setenta, estudos sobre a carreira dos professores passam a se desenvolver consideravelmente. O pesquisador busca estudar o ciclo de vida dos professores, apresentando características presentes em cada etapa do desenvolvimento profissional docente e nos permite compreender como a carreira docente é marcada por características próprias em distintas etapas. Assim, o autor procura responder qual é o ciclo de vida profissional dos professores e o que sabemos das fases ou estágios de sua vida em situação de sala de aula. Propõe o desenho de uma sequência “normativa” no ciclo de vida profissional do professor, ou seja, “haveria, assim, fases, transições, “crises”, etc., atravessando a carreira do ensino e afetando um grande número, por vezes mesmo a maioria, dos seus praticantes” (HUBERMAN, 1992, p. 47). Seria uma espécie de modelo esquemático que

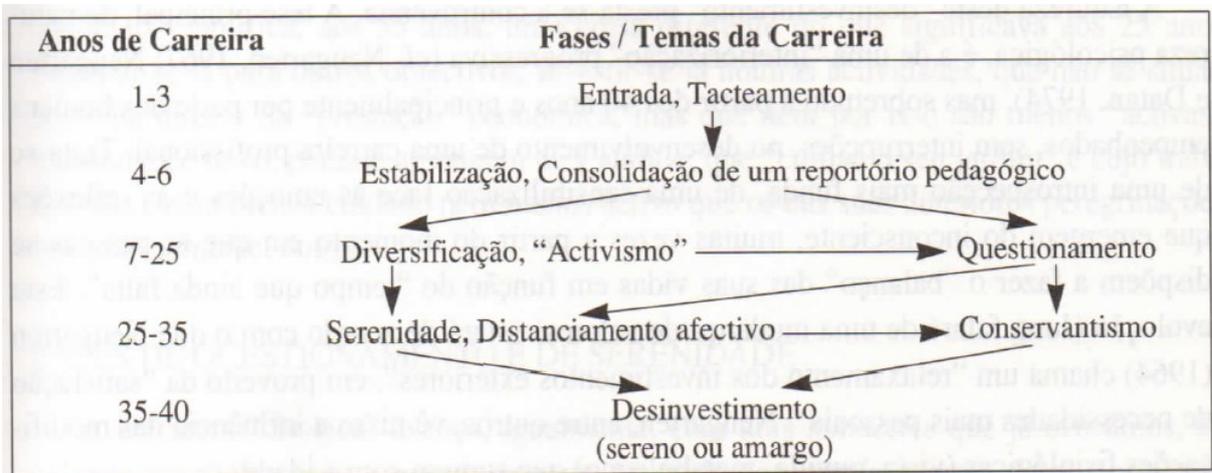
---

<sup>10</sup> Por indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão cabe esclarecer: não entendemos que isso seja cumprido caso o professor se envolve com as três dimensões isoladamente, ou seja, ensina e tem projetos próprios de pesquisa e extensão. Ao contrário disso, pensamos ser necessário um movimento maior que “se concretiza pelo trânsito de experiências e conhecimentos que o professor leva aos alunos, como resultado de suas vivências acadêmicas” (CUNHA, 2005, p. 7). Por meio dessa última concepção de indissociabilidade temos o aluno como centro do processo e não o professor, pois a “indissociabilidade é algo indivisível, acontecendo de maneira global no interior do processo pedagógico” (CUNHA, 2005, p. 10).

conduz à caracterização de tendências centrais da carreira docente ao longo dos anos, a partir do estudo das percepções dos professores sobre o ciclo de vida profissional.

No modelo esquemático proposto por Huberman (1992) são preconizadas fases e temas da carreira do professor (Figura 1). Inicialmente temos a entrada/ tateamento que conduz à fase de estabilização/ consolidação de um repertório pedagógico, seguida de múltiplas ramificações, a meados da carreira, onde o caminho mais harmonioso seria a diversificação-serenidade, ou, por outro lado, da diversificação-conservadorismo, entre outras possibilidades, novamente culminando em uma fase única do desinvestimento (sereno ou amargo).

Figura 1 - Sequência normativa no ciclo de vida profissional do professor proposta por Huberman



Fonte: Huberman (1992, p. 47)

Huberman (1992) esclarece que não há uma linearidade entre as etapas e que elas não são estáticas, já que a vivência de cada etapa é influenciada por fatores diversos. Assim, não se pode “enquadrar” todos os professores de um determinado tempo de serviço em uma mesma etapa. É preciso considerar que o estudo do ciclo de vida profissional é um estudo de influências combinadas e busca compreender “como as características dessa pessoa exercem influência sobre a organização e são, ao mesmo tempo, influenciadas por ela” (HUBERMAN, 1992, p. 38).

O autor reconhece a dificuldade de estudar o ciclo de vida profissional docente com a pretensão de mapear etapas que integrem no mesmo grupo os indivíduos que partilham traços em comum, pois há toda uma carga de influências das diferenças dos meios socioculturais de origem. Considerando esses aspectos, ele apresenta as características mais marcantes de cada etapa.

A *entrada na carreira* corresponde aos 2-3 primeiros anos e é caracterizada por dois estados: sobrevivência e descoberta. A sobrevivência está associada ao “choque do real”, marcada pelo tatear constante, a preocupação consigo próprio, a distância entre o ideal e a realidade cotidiana da sala de aula, oscilação entre relações demasiado íntimas ou demasiado distantes, entre outras. Já o aspecto da descoberta tem relação com o entusiasmo inicial do professor diante da nova experiência, assumindo responsabilidades com as aulas, as turmas e na definição do programa, fazendo parte de um grupo profissional. Segundo o autor, os dois aspectos são vividos de maneira simultânea, sendo que a descoberta permite suportar a sobrevivência.

A fase de *estabilização* corresponde ao período entre 4 a 6 anos da carreira e é marcada pelo comprometimento com a docência, escolhendo esse caminho. Com isso, também é caracterizada pelo sentimento de pertencimento a um grupo profissional e maior liberdade com suas ideias e seu modo próprio de funcionar. É interessante perceber uma maior descentralização: “as pessoas preocupam-se menos consigo próprias e mais com os objectivos didácticos” (HUBERMAN, 1992, p. 40).

A fase de *diversificação e do questionamento* acontecem simultaneamente entre os 7 e os 25 anos de carreira. Há uma flexibilidade maior em termos de experimentar novas propostas pedagógicas, e uma percepção de fatores que dificultam a atuação profissional e o alcance de objetivos educativos. Huberman (1992, p. 42) caracteriza os professores nesta fase das suas carreiras como sendo “os mais motivados, os mais dinâmicos, os mais empenhados nas equipas pedagógicas ou nas comissões de reforma [...] o professor parte em busca de novos desafios”. Já a fase do questionamento é caracterizada pelas dúvidas acerca da carreira e da profissão, desencadeadas por fatores diversos de diferentes ordens: “Para uns, é a monotonia da vida quotidiana em situação de sala de aula [...]. Para outros, é muito provavelmente o desencanto, subsequente aos fracassos das experiências ou das reformas estruturais em que as pessoas participaram energicamente, que desencadeia a “crise”” (HUBERMAN, 1992, p. 43).

A fase da *serenidade e distanciamento afetivo* ocorre no período entre 25 e 35 anos de carreira e é marcada por um sentimento de maior aceitação da pessoa que é/se tornou, tendo menor influência a avaliação dos outros, seja quem for esse outro. Uma marca desta etapa é o distanciamento afetivo face aos alunos, em parte isso se deve à pertença a gerações distintas, e com isso uma maior dificuldade de diálogo. Nesta mesma etapa também está caracterizada a fase do *conservadorismo e lamentações*, com queixas quanto ao “tipo” de alunos, do perfil dos

colegas mais jovens que estão iniciando a profissão e remetendo a uma visão mais romântica do passado, onde as mudanças não geram melhorias no sistema.

Por fim, entre os 35 aos 40 anos temos a fase do *desinvestimento* onde os profissionais passam a dedicar um tempo maior a si próprios, aos interesses exteriores à escola/universidade e a uma vida social de maior reflexão. É importante refletir que as características apontadas por Huberman (1992) para cada etapa do ciclo de vida profissional podem nos ajudar a entender o processo pelo qual o professor vai tomando consciência da sua própria prática, em meio a especificidades, tensões, dilemas, desafios enfrentados por eles ao longo da carreira. O autor ainda ressalta que a sequência do ciclo de vida profissional é dependente do período histórico e das condições sociais. Portanto, para a realidade brasileira, é preciso ter um certo cuidado ao utilizar essa referência, procurando não tomar seus resultados ao pé da letra, já que é retratado o ciclo de vida profissional docente no contexto europeu e com professores que atuam no nível secundário.

Cardoso (2017) realizou um levantamento das pesquisas brasileiras na base de dados da ANPEd e da CAPES sobre o tema do ciclo de carreira docente. Como resultado sinaliza para uma carência significativa de pesquisas sobre o tema, e a necessidade de se olhar a carreira por um viés que seja mais amplo e ultrapasse esse movimento marcado por etapas: início (busca), meio (estabilidade) e fim (reclusão), já que é possível encontrar professores com significativo tempo de carreira e ainda em momento de ascensão. Ainda acrescenta que “cada professor vivencia e sente as fases da carreira de forma singular, a partir do seu contexto social e da sua singularidade, mas há nessa trajetória pontos de intercessão pelos quais todos passarão, o que torna o ciclo algo coletivo” (CARDOSO, 2017, p. 4286). Finaliza afirmando que existe uma abertura entre as etapas, ou seja, existe a possibilidade de vivenciarmos ao mesmo tempo características de etapas diferentes.

Partindo das etapas do ciclo de vida profissional de Huberman (1992) e dos elementos apontados por Cardoso (2017) para a realidade brasileira, entendemos que é possível pensar contribuições destes estudos para a reflexão acerca dos desafios vividos pelos docentes formadores da área de Ciências da Natureza sobre os elementos estruturantes do CIEduCampo-CN/UFFS frente a suas caminhadas formativas e profissionais ao longo de suas carreiras, marcadas, na maioria dos casos, por cursos de campos disciplinares específicos e experiências escolares e/ou universitárias com fragmentação curricular e distante da vida dos sujeitos.

Britto e Brick (2019), ao tratarem de desafios e possibilidades na LEdoC da UFSC, se propõem a refletir acerca de como a vivência nesse curso tão singular, condicionado a uma

perspectiva formativa crítica e emancipatória dos sujeitos do campo, tem interferido na ação dos docentes no curso. Baseados em estudos anteriores de Britto, propõem tomar as categorias propostas por Giroux (1987) como referência para analisar como os docentes no curso veem seu papel e a função social que exercem. Avaliamos que o estudo dessas categorias apontadas por Giroux podem contribuir, sobremaneira, para o nosso estudo na formação dos formadores do CIEduCampo-CN/UFFS. Assim, na sequência procuramos reconstruir os argumentos do referido autor ao compreender os professores como intelectuais (GIROUX, 1987), a partir do texto “Pedagogia radical e o intelectual transformador”, publicado na obra Escola Crítica e Política Cultural.

Sabemos que o contexto da política educacional dos Estados Unidos diverge do Brasil, mas como Giroux (1987, p. 8) escreve, na década de oitenta, “as forças políticas e ideológicas que interferem nessa crise [crise enfrentada pelos professores] têm relevância para todos os países em desenvolvimento”. Segue argumentando que se observa uma crescente perda de poder dos professores em todos os níveis da educação pública, cenário que se observa até hoje, e que guarda semelhanças com a realidade brasileira:

Isso envolve uma perda de poder, cada vez maior, quanto às condições básicas de seu trabalho, mas também uma percepção diferente de seu papel na prática escolar e na reflexão sobre essa prática. Com efeito, o exercício do magistério vem sendo crescentemente subordinado à divisão técnica e social do trabalho, o que, ou amarra o professor aos ditames dos especialistas que foram removidos do contexto da sala de aula, ou serve para aumentar a distância política entre aqueles que trabalham no dia-a-dia, de fato, com os estudantes e com os currículos (GIROUX, 1987, p. 8-9).

Ao pensar o professor como um intelectual transformador, Giroux (1987) defende que este seja um agente crítico, ativo na elaboração do projeto pedagógico e na produção e avaliação de currículos, que não tenha seu trabalho reduzido a tarefas instrumentais, técnicas, submetidas a interesses corporativos capitalistas: “Cada vez mais, os cientistas sociais universitários deslocaram-se do terreno da reforma social para o papel de especialistas, como conselheiros de políticas oficiais” (GIROUX, 1987, p. 10-11). Questiona a racionalidade técnica que tem contribuído para o treinamento dos professores, onde se persegue a especialização e o refinamento metodológico como sinônimo de competência docente, denominando-o de modelo behaviorista de educação. Nesse modelo não há espaço para formar os estudantes para se tornarem profissionais críticos:

Ao invés de ajudar o estudante a pensar sobre quem é, sobre o que deve fazer na sala de aula, sobre suas responsabilidades no questionamento dos meios e fins de uma política escolar específica, os alunos são frequentemente treinados para compartilhar técnicas e para dominar a disciplina de sala de aula [...] (GIROUX, 1987, p. 14).

O autor defende um currículo produzido e avaliado coletivamente pelos professores, onde se reflita acerca do que vale como conhecimento em cada contexto, o que é importante ser ensinado, que se pense sobre a forma como se julga o objetivo e a natureza do ensino, a forma como se vê o papel da escola na sociedade e as implicações dos interesses sociais e culturais que modelam a vida escolar. Nesse sentido, é que o autor propõe compreender os professores como intelectuais, sem dicotomizar o planejar e o executar: “É importante enfatizar que os professores devem responsabilizar-se ativamente por levantar questões sérias sobre o que ensinam, como devem ensinar e quais os objetivos mais amplos por que lutam” (GIROUX, 1987, p. 22). Nessa perspectiva ganha centralidade o papel das instituições de formar os docentes como intelectuais, se contrapondo à perspectiva de treinamento para a manutenção das desigualdades e opressões. Para tal, é urgente e necessário reestruturar as condições históricas que têm impedido que os educadores se assumam como intelectuais e como profissionais reflexivos, conscientes da função social do próprio trabalho intelectual que realizam.

Assim, o autor retoma as categorias de Gramsci para compreender a função política e social dos intelectuais, estes entendidos como todas as pessoas, já que “pensam, fazem mediações e aderem a uma visão específica do mundo” (GIROUX, 1987, p. 28). Compreende que não há correspondência entre a posição de classe e a consciência da natureza do trabalho do intelectual, “mas há uma correspondência entre a função social do trabalho de um intelectual e a relação específica desse trabalho com a modificação, o desafio ou a reprodução da sociedade dominante” (GIROUX, 1987, p. 30). A partir da natureza política do trabalho do intelectual, Giroux (1987) propõe quatro categorias, dentre as quais os professores se movimentem, para analisar a função social dos educadores como intelectuais: intelectuais transformadores, intelectuais críticos, intelectuais adaptados e intelectuais hegemônicos.

Para Giroux (1987, p. 32) a “tarefa central, para a categoria de intelectuais transformadores, é tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico”. O autor enfatiza que a educação precisa se inserir mais na esfera política, já que os processos de escolarização são permeados por disputa de significados e relações de poder. Assim, por meio da escolarização, da reflexão crítica e da ação, é preciso ajudar os estudantes a combaterem as

injustiças e mudarem a si mesmos. E, para tornar o político mais pedagógico, é preciso que os intelectuais transformadores atentem seriamente para:

a necessidade de dar aos alunos voz ativa em suas experiências de aprendizagem [...]. Assim, pedagogicamente, o ponto de partida para tais intelectuais não é o aluno isolado, mas os estudantes como atores coletivos em suas várias características de classe, culturais, raciais e de sexo, em conjunto com as particularidades de seus diversos problemas, esperanças e sonhos. (GIROUX, 1987, p. 33)

Para os intelectuais transformadores a relação com os estudantes se dá por meio do diálogo, problematizando seus conhecimentos e os tornando significativos, de tal modo a fazê-los críticos para que sejam emancipatórios. Em síntese, “a linguagem da crítica une-se a linguagem da possibilidade quando indica as condições necessárias para novas formas de cultura, para práticas sociais alternativas, para novos modos de comunicação e para uma visão realizável do futuro” (GIROUX, 1987, p. 33-34). Para tal, é papel social do intelectual transformador manter-se integrado a movimentos equipados de conhecimento emancipatório, teórico e prático, para sua própria formação: “O fato de que esses movimentos influenciam os intelectuais, tanto quanto são influenciados por eles, é parte do resultado contraditório – e necessário – da formação do intelectual transformador” (GIROUX, 1987, p. 36).

A categoria dos intelectuais críticos não se considera ligada a qualquer formação social específica, nem consideram pessoalmente que desempenham uma função social que seja política. Preferem estabelecer uma relação com a sociedade baseada na ideia de ser livre de amarras: “Como indivíduos, são críticos das desigualdades e injustiças, mas frequentemente se recusam ou são incapazes de avançar de sua postura isolada para o terreno da solidariedade coletiva e da luta” (GIROUX, 1987, p. 34). Com essa postura, os intelectuais críticos “esquecem-se de que a emancipação não pode ser conseguida do lado de fora” (GIROUX, 1987, p. 37).

Os intelectuais adaptados, embora nem sempre conscientes, adotam uma posição ideológica e um conjunto de práticas que sustentam a sociedade dominante e os grupos de elite. Mesmo não defendendo o *status quo* e denunciando a política, esses intelectuais agem na produção e mediação de ideias e práticas sociais que servem para manter os interesses da classe dominante.

Os intelectuais hegemônicos se apresentam conscientemente como lideranças morais e intelectuais à disposição das classes dominantes. Segundo Giroux (1987), os interesses que

definem as condições e a natureza do seu trabalho são subordinados a manutenção da ordem existente.

É preciso sempre lembrar que essas categorias não são demasiadamente rígidas, e educadores, diferente de outros trabalhadores, têm algum controle sobre a natureza do processo de seu trabalho, como o que ensinar, como ensinar, que espécie de pesquisa fazer, etc. Além disso, podem haver tensões e antagonismos pelas mais diversas razões, e, isso, quando ocorre, pode criar as possibilidades para os professores se moverem de uma categoria para outra.

Giroux (1987) situa um paradoxo vivido pelo intelectual transformador ao buscar constituir um papel contra hegemônico à escola e a universidade. Por um lado, o intelectual transformador ganha vida na escola e na universidade, as quais desempenham papel central na produção da cultura dominante; por outro, ele assume posição política ao buscar construir práticas sociais críticas com os estudantes, frequentemente dissonantes do papel social dessas instituições e da sociedade que a mesma apoia, gerando fortes pressões para cooptá-lo, por diferentes mecanismos de ação. Neste sentido, Giroux (1987, p. 41), chama a atenção para a importância de que “os educadores compreendam claramente os elementos teóricos que dão significado ao papel do intelectual transformador e o tipo de teoria educacional crítica na qual tal papel está fundamentado”. Dessa forma, terá elementos para enfrentar as distintas formas de dominação e resistir lutando por sua concepção e papel social da educação na construção de um mundo melhor.

Aproximando-se da perspectiva pedagógica de Freire, Giroux (1987) defende que os professores, como intelectuais transformadores, engajados coletivamente com outros educadores e grupos sociais, potencializem diálogos críticos, promovam projetos para refletir sobre o currículo, o conhecimento, o papel dos educadores, a produção de materiais que retratem suas realidades e seus problemas. Nessa direção, uma pedagogia emancipatória se aproxima de processos formativos que possibilitam tratar das especificidades históricas e sociais dos estudantes com quem trabalham, a fim de poder criar as condições pedagógicas nas quais os estudantes se apropriem criticamente dessas experiências para se tornarem cidadãos criativos, críticos e éticos.

Acreditamos que os estudos com base na perspectiva de educação libertadora e problematizadora de Freire (2014; 2015), discutidos no terceiro capítulo desta pesquisa, e as quatro categorias propostas por Giroux (1987) acerca da função social dos professores como intelectuais, são importantes para analisar as concepções e práticas dos docentes formadores

atuantes na proposta do CIEduCampo-CN/UFFS, entendida enquanto um projeto de resistência aos sujeitos do campo.

São nítidos os problemas de inadequação entre a formação recebida pelo professor durante sua preparação formal em uma instituição específica de formação de professores e o tipo de trabalho docente que lhe será exigido desenvolver. Nesse sentido, uma pergunta que necessita ser posta é: o que é possível esperar da formação inicial do futuro educador e o que não é possível ser esperado a partir dela?

Com as reflexões apontadas no capítulo ficaram evidentes as fragilidades da preparação de professores para lidarem com realidades e culturas para as quais não foram preparados durante o seu percurso formativo profissional. No Brasil, isso é mais sério ainda quando se trata da formação do formador de professores, pois a licenciatura tem o foco de formar o professor para atuar na educação básica e os diferentes cursos de pós-graduação estão voltados prioritariamente para a pesquisa. Essas lacunas na formação do docente formador de professores refletem sérias consequências e até um sentimento de desamparo frente a suas demandas, já que não se sentem minimamente preparados para a complexidade de situações e responsabilidades que terão que enfrentar no seu cotidiano profissional. Com isso não queremos afirmar que a formação inicial precise dar conta de todos os desafios da formação do professor, mas questionar a recorrência dos princípios e práticas que a sustentam ao longo dos anos, tais como a fragmentação entre a teoria e a prática, o trabalho individual e isolado dos docentes e o foco prioritário no domínio de conhecimentos de referência do campo disciplinar como exigência na formação de professores.

Merece destaque, nesse sentido, o quanto a LEdoC exige um trabalho mais coletivo se considerarmos apenas alguns dos princípios que sustentam seu projeto: o trabalho coletivo de docência, a formação por área do conhecimento e a alternância. Esta última pressupõe o diálogo não apenas entre docente-docente e docentes-discentes, mas com a comunidade onde os acadêmicos do curso estão inseridos buscando levantar e compreender as suas questões.

Nesse sentido, Fernández Perez (1992c *apud* MARCELO GARCÍA, 1999, p. 29) afirma: “em matéria de formação de professores, o principal conteúdo é o método através do qual o conteúdo é transmitido aos futuros ou atuais professores”. Neste capítulo pudemos ver que esse método esteve centrado nos princípios da racionalidade técnica que, por sua vez, tem o foco no domínio dos conhecimentos acumulados pela humanidade. Contrária a isso, a racionalidade crítica procura interrogar acerca de outros elementos tão centrais quanto o conteúdo a ser abordado nessa relação, como, por exemplo: O que é o trabalho do professor?

Que elementos e circunstâncias são importantes no trabalho do professor? Quem é o estudante que busca a licenciatura? Nesse último ponto, seria necessário transformar a lógica de definir um perfil ideal do licenciando que se deseja formar, comum nos projetos pedagógicos dos cursos, para pensar quem é o licenciando que chega nessa licenciatura.

Também nos foi permitido neste capítulo enxergar a importância de pesquisar os vínculos entre a formação do professor, em especial do docente formador, e a aprendizagem da docência, sobretudo em contextos onde foi possível o acesso a instituições de ensino superior da educação pública de parte da população que não possuía esse horizonte, sendo representativo os estudantes da classe trabalhadora, e dentre estes os sujeitos do campo. O acesso das classes populares à universidade exige um novo projeto para essa instituição educativa que atenda a esses sujeitos e que tenha como foco a superação das desigualdades sociais. Como consequência dessas mudanças também o trabalho docente é demandado a ressignificar-se, ou seja, já não basta mais aos docentes dominar conteúdos de referência ao seu campo disciplinar e técnicas pedagógicas de como transmiti-los, entendendo apenas o espaço da universidade como legítimo para a produção do conhecimento. É preciso problematizar o que é considerado conhecimento na universidade, a partir de quais critérios ele é selecionado, como se constrói esse conhecimento com os estudantes e quais são as formas de (des)legitimar conhecimentos pela lógica hegemônica e como podemos fazer o enfrentamento para consolidar mudanças.

Tomando por base as fragilidades apontadas no processo de formação inicial de professores no Brasil, e as exigências de mudanças na formação de professores que ainda se constitui, na maioria dos casos, apenas como uma perspectiva, procuramos no próximo capítulo recuperar os elementos estruturantes da proposta pedagógica do CIEduCampo-CN/UFFS vivenciados pelos docentes formadores. Assim, ao dar visibilidade à organização pedagógica desenvolvida na LEdoC, procuramos melhor compreender quais elementos da caminhada formativa dos docentes formadores permitem alavancar ou frear transformações em seu exercício profissional ao longo dos anos, sobretudo ao viver a experiência de atuar em um curso que se deseja interdisciplinar. Ou seja, acreditamos ser possível ir superando, ao longo do exercício da profissão docente, as fragilidades da formação inicial que resultaram em despreparo para conduzir o processo pedagógico de forma interdisciplinar. Contudo, esse passo adiante não se efetivará se a docência não for problematizada e encarada como uma atividade complexa que requer constantemente movimentos e processos de análise em direção ao enfrentamento das condições limitadoras.

## **2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CAMPO NO BRASIL: DESAFIOS DA DOCÊNCIA NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO**

Superar o modelo linear e funcionalista da formação de professores, que vem sendo denunciado pela literatura da área há algumas décadas, perpassa por questionar elementos cristalizados da cultura acadêmica muito resistentes à mudança e pela valorização da docência como uma atividade complexa. Com as reflexões do capítulo anterior foi possível resgatar esse modelo hegemônico de formação baseado na racionalidade técnica e que esteve no centro do processo de formação inicial de muitos docentes, além de trazer alguns elementos importantes para pensar o papel dos docentes nas IES em uma perspectiva emancipatória.

Vimos a importância de reconhecer o caráter introdutório da formação inicial na preparação do professor, superando a ideia de que este período precisa ser uma preparação total e corroborando com o argumento de que o aprendizado continua ao longo da carreira, mas não ocorre de forma espontânea. Ainda é preciso dar passos mais largos, situando novas maneiras de pensar a problemática da formação de professores, rumo à superação das retóricas reflexões desta etapa introdutória no confronto entre os componentes do conhecimento de referência do campo disciplinar e os componentes pedagógicos, entre os componentes ditos teóricos e aqueles metodológicos, etc.

Uma das propostas que trouxe uma série de inovações em termos de organização pedagógica e epistemologia foi a da LEdoC. Tais cursos surgiram com o intuito de oferecer formação específica para atuação em escolas do campo, entendendo como Escola do Campo aquela “situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo” (BRASIL, 2010, art. 1º, § 1º, II).

Nesse sentido, pela primeira vez os povos do campo ganharam um olhar direcionado às suas necessidades, com finalidade de fortalecimento da educação do e no campo. Ou seja, populações anteriormente pouco presentes nas universidades, e historicamente excluídas delas, têm a possibilidade de ingressar em um curso de educação superior e contribuir nas suas comunidades de origem.

Por isso, os cursos superiores para a formação de professores para atuação em escolas do campo se constituíram como um importante elemento para a política educacional que advogava a diversidade e a inclusão na educação. Sua história mostra um movimento de luta organizada, protagonizada pelos movimentos sociais, e que agora precisa consolidar sua

permanência, sobretudo a partir dos princípios com os quais foi construída. Manter os princípios fundantes da LEdoC contribui para que se estabeleça o real diálogo entre a produção de conhecimentos na formação de professores e as demandas do campo, e que se garanta a permanência do acadêmico trabalhador em suas atividades cotidianas, sem abandonar o campo para estudar.

Na primeira sessão deste capítulo vamos procurar resgatar brevemente o movimento da Educação do Campo na construção das LEdoC como política pública e situar as principais características da organização pedagógica desse novo modelo de licenciatura. Prosseguimos apresentando uma revisão bibliográfica em teses e dissertações relacionada à formação de professores do campo, em especial aos temas e questões que as produções do conhecimento têm abordado acerca do docente formador da LEdoC e a sua formação para a atuação nesse curso.

## 2.1 UM BREVE RESGATE DAS RAÍZES DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

Este tópico vai procurar recuperar elementos da política do movimento “Por uma educação do campo”, até a implantação das LEdoC, destacando seus elementos estruturantes e organização curricular para que possamos melhor compreender o contexto de atuação do docente formador dessas licenciaturas.

Uma das frentes em que os movimentos sociais camponeses vêm atuando é a das políticas públicas que garantam o direito do acesso à escolarização. Nesse sentido, alguns marcos foram decisivos para os avanços obtidos. Merece destaque o Manifesto das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária ao povo brasileiro, durante a realização do I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA), em 1997, marcando as lutas pela educação e pelo direito à terra. O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária<sup>11</sup> (PRONERA), instituído em 1998, vinculado ao Ministério do Desenvolvimento Agrário, surge em decorrência das articulações e lutas que foram gestadas neste importante encontro pelos movimentos sociais, em especial pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Essa política, que foi executada com ampla articulação interinstitucional (Estado, universidade e movimentos sociais), tem como principal objetivo fortalecer a educação nas áreas de Reforma Agrária, “estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando

---

<sup>11</sup> Instituído em 16 de abril de 1998, por meio da Portaria n. 10/1998 do então Ministério Extraordinário da Política Fundiária.

projetos educacionais utilizando metodologias específicas para o campo” (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014, p. 229).

O PRONERA atuou com alfabetização e formação de educadores assentados e foi avançando para diferentes níveis de ensino: ensino fundamental e médio, cursos técnicos, profissionalizantes e de ensino superior. No âmbito da formação de educadores do campo, merece destaque o acúmulo de experiências com o curso de Magistério (também conhecido como Curso Normal Médio), de nível médio, e os cursos de Pedagogia da Terra, Pedagogia do Campo, Pedagogia das Águas, entre outros, de nível superior. Segundo Molina e Antunes-Rocha (2014, p. 236), “As experiências acumuladas na execução de cursos de formação de educadores do campo [...] foram muito importantes para a elaboração das Diretrizes do Procampo”.

O Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), implantado em 2007, foi uma conquista dos movimentos sociais, demandada como prioridade durante a II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, em 2004. A elaboração desta política foi articulada com intensa participação dos movimentos sociais nas agendas da comissão do Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, da então Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD<sup>12</sup>), vinculada ao Ministério da Educação (MEC), com apoio da Secretaria de Educação Superior (SESu) e executada pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). No desenho das Licenciaturas em Educação do Campo foram incorporadas as especificidades da vida no campo, para isso, foram fundamentais as referências dos cursos desenvolvidos no âmbito do PRONERA e o protagonismo dos movimentos sociais.

O PROCAMPO busca dar suporte e garantir uma proposta de formação de educadores do campo com atribuições de responder pela formulação de políticas públicas de combate às desvantagens educacionais históricas sofridas pelas populações rurais e valorização da diversidade nas políticas educacionais<sup>13</sup>. Tendo como principal objetivo apoiar a implementação de cursos regulares de licenciatura em educação do campo nas instituições

---

<sup>12</sup> Desde 2011, passa a adotar o nome Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Em 2019, a SECADI foi extinta por meio do Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019 que aprova uma nova estrutura regimental do Ministério da Educação. Nessa nova organização são criadas duas novas secretarias relacionadas a esfera de atuação da SECADI: Secretarias de alfabetização e de Modalidades Especializadas de Educação. Contudo, essa ação é considerada um retrocesso no âmbito dos direitos a educação, a diversidade e a inclusão, e se soma a diversos retrocessos no campo da educação levados a cabo pelo governo da época e que prossegue no atual.

<sup>13</sup> Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 20 fevereiro 2019.

públicas de ensino superior de todo o país, voltados especificamente para a formação de educadores para a docência nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas rurais. Assim, o MEC passou a convocar, por meio da publicação de Editais, as IES públicas a apresentarem propostas para o curso de LEdoC.

A partir de 2006, quatro Instituições de Ensino Superior (UFMG, UnB, UFBA e UFS), indicadas pelos movimentos sociais pelas suas trajetórias de parceria em experiências anteriores, foram convidadas pelo MEC para a realização de experiências pilotos com a criação dos primeiros cursos. As LEdoC, implantadas a partir de meados da década de 2000, surgiram com o nobre propósito de combater as desvantagens educacionais históricas sofridas pelas populações rurais e valorizar a diversidade nas políticas educacionais, sobretudo na formação superior.

Mesmo com o andamento das experiências piloto, por pressão dos movimentos sociais frente à demanda urgente de formação de educadores do campo, o MEC lança novos editais em 2008 e 2009 para o ingresso de outras IES públicas na oferta da LEdoC. Nesses cursos superiores se objetivava formar docentes para atuar nos anos finais do Ensino Fundamental e Médio nas escolas de Educação Básica do campo.

Em termos de inovações pedagógicas das LEdoC podemos destacar a organização curricular em regime de alternância entre Tempo Escola, com períodos de formação presencial no *campus* universitário, e Tempo Comunidade, com formações nas comunidades camponesas por meio de práticas pedagógicas orientadas; a organização do currículo de acordo com as áreas de conhecimento previstas para a docência multidisciplinar<sup>14</sup>; a construção de uma proposta articulada a um perfil profissional que, além da docência, também esteja habilitado para a gestão de processos educativos escolares e comunitários (BRASIL, 2008; 2009).

Por meio dos editais N° 2, de 23 de abril de 2008 (BRASIL, 2008) e N° 9, de 29 de abril de 2009 (BRASIL, 2009), 32 universidades passam a ofertar o curso. Molina (2015) alerta para o fato de que ainda não havia a garantia de continuidade e permanência desses cursos nas IES, já que a oferta, por editais, era incorporada nas universidades por projetos especiais que aprovavam e autorizavam turmas específicas. Cientes dessas dificuldades, em 2010 os movimentos sociais comemoram a assinatura do Decreto n° 7.352/2010, que instituiu a Política Nacional de Educação do Campo e, com ela, veio a exigência da criação do Programa Nacional

---

<sup>14</sup> As áreas do conhecimento indicados no Edital para a docência multidisciplinar são: (i) Linguagens e Códigos; (ii) Ciências Humanas e Sociais; (iii) Ciências da Natureza e Matemática e (iv) Ciências Agrárias.

de Educação do Campo (PRONACAMPO). Cria-se, em 2012, o grupo de trabalho para delinear o PRONACAMPO e este se constituiu em mais um espaço de disputa de princípios e projetos.

O propósito do PRONACAMPO foi de oferecer apoio financeiro e técnico para a viabilização de políticas públicas do campo e um dos eixos de ação do programa diz respeito à Formação de Educadores (Eixo 2). Foram estabelecidas metas de formação de educadores do campo para os três primeiros anos de sua vigência: 45 mil, sendo 15 mil em 2012, 15 mil em 2013 e 15 mil em 2014 (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014). Apesar de contradições presentes nessa política, fruto da disputa de diferentes grupos, como foi o caso do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - PRONATEC Campo, com forte viés da concepção de formação profissional do modelo hegemônico da agricultura industrial e a incorporação da oferta de formação inicial à distância para os educadores do campo (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014), o MEC lança um novo Edital, SESU/SETEC/SECADI nº 2/2012. Esse novo edital marca um desafio para as universidades, que deveriam trabalhar no sentido de tornar os cursos de LEdoC permanentes nas instituições, garantindo sua institucionalidade.

A partir dessa política de Estado são implantados 42 cursos de Educação do Campo em IES públicas (MOLINA; HAGE, 2016, p. 806). Algumas das principais conquistas do Movimento da Educação do Campo, nesse contexto de institucionalizar os cursos, foram as 600 vagas permanentes para docentes (MOLINA; HAGE, 2016).

Com relação aos estudantes, a ampliação do número de vagas tem permitido o acesso de parte da população que antes era excluída dessa formação como os sujeitos do campo. O Decreto nº 7.352/2010, em seu artigo 1º, define os sujeitos do campo a partir de sua sociodiversidade:

Para os efeitos desse decreto entende-se por: [...] I – populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural (BRASIL, 2010).

A Universidade Federal da Fronteira Sul *campus* Erechim, cuja história de criação está profundamente relacionada com as lutas dos movimentos sociais populares da região e tem como proposta uma universidade pública e popular, e que possui como eixo estruturador a agricultura familiar e camponesa (UFFS, 2019), participou do Edital nº 02/2012 da SECADI/MEC (BRASIL, 2012). Desta seleção foi criado o curso Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências da Natureza – Licenciatura (CIEduCampo-CN/UFFS), o qual visa atender

as demandas e necessidades da população da região do Alto Uruguai Gaúcho na formação inicial de professores da área de Ciências da Natureza para atuar em escolas no e do campo.

Molina (2015) situa cinco desafios a serem enfrentados pela LEdoC para não descaracterizar aspectos estruturantes da política da Educação do Campo: a) manter o perfil específico de ingresso dos sujeitos camponeses na LEdoC; b) garantir o protagonismo dos movimentos sociais nas políticas por eles conquistadas, em especial o PROCAMPO; c) criação de vínculos com as escolas existentes nos territórios de origem dos educandos que estão cursando a LEdoC; d) promover uma concepção de alternância pedagógica onde a realidade social é a matéria-prima central da formação dos educandos; e e) promover o trabalho docente interdisciplinar, a partir das áreas do conhecimento, buscando evitar a precarização da formação docente.

## 2.2 PRESSUPOSTOS E ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DAS LICENCIATURAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

A expressão Educação do Campo identifica um projeto de educação e de formação dos sujeitos do campo. Este projeto reforça a intencionalidade maior da ação educativa: “ajudar no desenvolvimento mais pleno do ser humano, na sua humanização e inserção crítica na dinâmica da sociedade de que faz parte” (CALDART, 2011, p. 154). A dura realidade vivida historicamente pela população do campo, marcada por opressões, injustiças e silenciamentos, dá origem a esse movimento pela educação do campo, enquanto um direito à educação, e a uma educação que seja “no e do campo”, por entender como necessária a ruptura com o que se denominou de educação rural<sup>15</sup> ou educação para o meio rural.

Segundo Caldart (2011), o lugar denominado “campo”, dentro do projeto político dos movimentos sociais, é um lugar de direitos. Uma educação NO campo pressupõe o direito do povo “a ser educado no lugar onde vive” (CALDART, 2011, p. 149-150); e DO campo pelo direito do povo “a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às necessidades humanas e sociais” (CALDART, 2011, p. 150). Assim, em seus processos de luta pela terra, desde a década de oitenta do século XX, os movimentos sociais

---

<sup>15</sup> Ao contrário da Educação do Campo, a educação rural “sempre foi instituída pelos organismos oficiais e teve como propósito a escolarização como instrumento de adaptação do homem ao produtivismo e à idealização de um mundo do trabalho urbano, tendo sido um elemento que contribui ideologicamente para provocar a saída dos sujeitos do campo para se tornarem operários na cidade” (OLIVEIRA; CAMPOS, 2012, p. 240).

demandam também o direito à educação, tendo assegurado conquistas importantes para promover mais dignidade à vida dos sujeitos do campo.

Ainda se faz importante pontuar três questões acerca da discussão conceitual da Educação do Campo construídas por Caldart (2008). A primeira se refere à materialidade de origem (ou de raiz) da Educação do Campo, que exige que ela seja pensada/trabalhada sempre na tríade Campo – Política Pública – Educação. O campo é o primeiro elemento da tríade, pois foi o campo, em sua dinâmica histórica, que produziu a Educação do Campo, ou seja, “não uma ‘ideia’ de campo, mas o campo real, das lutas sociais, da luta pela terra, pelo trabalho, de sujeitos humanos e sociais concretos, campo das contradições de classe efetivamente sangrando” (CALDART, 2008, p. 71). Assim, a Educação do Campo nasceu tomando posição e lutando contra a lógica do campo “como lugar de negócio, que expulsa as famílias, que não precisa de educação nem de escolas porque precisa cada vez de menos gente [...]” (CALDART, 2008, p. 71). Este posicionamento não aceita qualquer política pública, mas almeja que o debate pedagógico esteja articulado a sua realidade, de relações sociais concretas, onde os próprios trabalhadores do campo possam ser sujeitos construtores de seu projeto de formação.

A segunda questão trazida por Caldart (2008) se refere à necessidade de considerarmos as especificidades da Educação do Campo, que nada mais é do que ser “do campo, dos seus sujeitos e dos processos formadores em que estão socialmente envolvidos” (CALDART, 2008, p. 73). Historicamente, como vimos discutindo, a realidade dos sujeitos do campo foi negligenciada quando se pensou a educação e a escola. E a terceira questão relaciona três momentos distintos do movimento da Educação do Campo, mas simultâneos e complementares na configuração do seu conceito: “do que ela é, está sendo, poderá ser” (CALDART, 2008, p. 75):

A Educação do Campo é negatividade – *denúncia/resistência*, luta contra – Basta! de considerar natural que os sujeitos trabalhadores do campo sejam tratados como inferiores, atrasados, pessoas de segunda categoria; que a situação de miséria seja seu destino; que no campo não tenha escola, que seja preciso sair do campo para freqüentar uma escola; que o acesso à educação se restrinja à escola, que o conhecimento produzido pelos camponeses seja desprezado como ignorância...

A Educação do Campo é positividade – a denúncia não é espera passiva, mas se combina com *práticas e propostas concretas* do que fazer, do como fazer: a educação, as políticas públicas, a produção, a organização comunitária, a escola...

A Educação do Campo é superação – *projeto/utopia*: projeção de uma outra concepção de campo, de sociedade, de relação campo e cidade, de educação,

de escola. Perspectiva de *transformação social* e de *emancipação humana*. (CALDART, 2008, p. 75, grifos do autor).

Pensamos que se trata de um momento e de um movimento de resistência política, econômica, cultural e ambiental das populações do campo, que contestam uma lógica de opressão que defende, entre outras coisas, o trabalho assalariado no campo e a lógica da agricultura do negócio. Além disso, traz questões importantes “sobre a que conhecimento ter acesso, produzidos por quem e a serviço de que interesses, retomando o tenso e necessário vínculo entre conhecimento, ética e política” (CALDART, 2008, p. 82). Em sua proposta, a Educação do Campo traz o reconhecimento dos saberes dos sujeitos do campo, os entende também como produtores de conhecimento, de cultura, de educação, tensionando algumas concepções dominantes.

Entendemos que os elementos estruturantes, que compõem as diretrizes fundantes do curso de LEdoC podem ser caracterizados como sendo: a organização curricular por área de conhecimento, a alternância pedagógica entre Tempo Universidade (TU) e Tempo Comunidade (TC)<sup>16</sup>, a docência multidisciplinar com vistas a práticas interdisciplinares, a luta pelo ingresso no curso dos sujeitos do campo e a transformação da escola do campo e construção da sua identidade.

Caldart (2011, p. 96-97) ressalta que, nas discussões sobre as bases constituintes da LEdoC, há uma primazia no enfoque sobre a formação para a docência por *área de conhecimento*, trazendo o que considera duas convicções assumidas como pressupostos fundamentais quando se trata do trabalho pedagógico dessa nova licenciatura:

- 1) que a centralidade do Projeto Político Pedagógico da Licenciatura em Educação do Campo não está/não deve estar na questão da docência por área de conhecimento: ela é apenas uma das ferramentas escolhidas (dentro de circunstâncias históricas determinadas) para desenvolver uma das dimensões (a da docência) do projeto de formação de educadores que dê conta de pensar os caminhos da transformação da escola [...]. Deslocada desse centro, a questão da docência por área tende a ser absolutizada, exatamente pela novidade e os desafios de sua implementação, e desloca a atenção e o trabalho educativo dos aspectos centrais em que essa discussão específica faz sentido.
- 2) [...] a discussão [...] sobre a formação para a docência por área de conhecimento deve ser ancorada em um projeto de transformação da forma escolar atual, visando contribuir especialmente no pensar de dois dos seus

---

<sup>16</sup> Na LEdoC da UFFS *campus* Erechim-RS optou-se por utilizar a expressão Tempo Universidade para marcar o período em que o estudante tem aulas e outras atividades presenciais na universidade. Sabemos que alguns cursos e a própria política da Educação do Campo adota a expressão Tempo Escola para este mesmo período. Neste texto os termos Tempo Universidade e Tempo Escola são utilizados como sinônimos.

aspectos fundamentais, que são a alteração da lógica de constituição do plano de estudos, visando à desfragmentação curricular pela construção de um vínculo mais orgânico entre o estudo que se faz dentro da escola e as questões da vida dos seus sujeitos concretos e a reorganização do trabalho docente, objetivando superar a cultura do trabalho individual e isolado dos professores. (CALDART, 2011, p. 97)

Esta importante ressalva apontada por Caldart (2011), e reiterada por inúmeros pesquisadores da Educação do Campo, evidencia uma forte denúncia relacionada à forma como a organização curricular da escola se apresenta: “o modo como a escola e seu currículo estão organizados se mostram insuficientes para que os estudantes compreendam a materialidade, as contradições sociais, a realidade que os envolvem” (PAITER, 2017, p. 57). Nesse sentido, a formação por área de conhecimento na LEdoC busca fazer a crítica a essa fragmentação do conhecimento, problematizando os seus modos de produção e apropriação.

Concordamos com Brick e Borges (2017, p. 8) que o debate sobre a área de conhecimento deve ser compreendido “como o lugar do encontro, o lugar em que a inter/transdisciplinaridade pode acontecer. É o lugar do diálogo e da construção de um objeto de conhecimento que se quer partilhar, pois exige disposição para tal”. Sendo assim, superar a concepção de que a formação dos licenciandos na LEdoC vai além do preparo para o ensino dos conteúdos de uma determinada área do conhecimento permanece como um dos grandes desafios a ser compreendido e superado pelos sujeitos envolvidos no curso.

Pensar a formação de sujeitos concretos, que pertencem a uma realidade específica, que compartilham conhecimentos e práticas de seus locais de origem, é uma exigência na LEdoC. Para tal, a alternância entre o TC e o TU, intencionando garantir uma articulação orgânica entre a realidade das populações do campo e os conhecimentos construídos durante as etapas presenciais nas IES, também se coloca como um princípio que estrutura o projeto formativo da LEdoC. No documento “Subsídio para as Diretrizes Curriculares para o Curso de Licenciatura em Educação do Campo”, uma das características de funcionamento do curso ressaltada refere-se à

Organização curricular por etapas presenciais semestrais em Regime de Alternância entre Tempo Escola e Tempo Comunidade, para permitir o acesso e a permanência dos sujeitos do campo nesta Licenciatura. Esta forma de organização curricular deverá realizar atividades e processos que garantam sistematicamente a relação da *práxis* pedagógica vivenciada no próprio ambiente social e cultural de origem dos estudantes (BRASIL, 2016, p. 8).

Nesse sentido, percebe-se que a alternância está relacionada à preocupação em garantir acesso e permanência dos sujeitos do campo na educação superior, por meio da licenciatura. A

intencionalidade é que as tensões e contradições da produção material da vida das comunidades dos educandos sejam incorporadas à dinâmica do currículo do curso. Que essa relação dialética entre a socialização dos conhecimentos científicos historicamente acumulados e a leitura da realidade social sendo tomada como matéria-prima para a formação possa ampliar a consciência crítica de docentes formadores e educadores em formação. Esse é o desafio da articulação dos tempos educativos e do tipo de atividade do tempo comunidade que se quer materializar. A articulação entre o TU e o TC possibilita anunciar “outra forma de fazer a escola do campo, de avaliar, da relação com os conteúdos, das mediações pedagógicas, da relação entre quem ensina e quem aprende” (ANTUNES-ROCHA; MARTINS, 2011, p. 214).

As raízes da Pedagogia da Alternância são discutidas por Begnami (2004), compreendem experiências originárias da França, enquanto no Brasil a primeira iniciativa ocorreu em 1969, no Espírito Santo. Atualmente os Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância<sup>17</sup> (CEFFAs), reunindo as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), as Casas Familiares Rurais (CFRs) e Escolas Comunitárias Rurais (ECORs), compreendem mais de 250 experiências de alternância como uma forma de manter os jovens no campo, mas ao mesmo tempo, permitir que eles não interrompam sua formação escolar (ANTUNES-ROCHA; MARTINS, 2011).

Queiroz (2004) descreve três formatos que caracteriza a alternância: a) Alternância justapositiva: sucessão dos tempos de uma atividade de trabalho ou estudo, não tendo, na maioria das vezes, nenhuma relação entre eles; b) Alternância associativa: trata-se de uma associação entre uma formação geral e profissional, constituída por uma simples adição e esse vínculo aparece apenas no nível institucional; e c) Alternância real ou copulativa ou integrativa: é uma estreita conexão entre meio de vida socioprofissional e escolar em uma unidade de tempos formativos, onde não há primazia entre um momento ou outro, mas sim uma ligação permanente que se efetua em um movimento de ir e vir, facilitando sua integração.

A partir da conquista do PRONERA, a alternância passa a ser uma realidade também no Ensino Superior e segue acontecendo com o PROCAMPO e PRONACAMPO. Cada LEdoC tem definida uma organização própria dos tempos e espaços conforme características de seus projetos pedagógicos. Antunes-Rocha e Martins (2011, p. 221) ressaltam que a possibilidade de alternar tempos e espaços tem como objetivo “uma atuação pedagógica orientada pela lógica

---

<sup>17</sup> Para aprofundamento e referências acerca da construção da Pedagogia da Alternância nos contextos dos CEFFAs, ver o seguinte artigo: BEGNAMI, João Batista. Pedagogia da Alternância em movimento. In: MOLINA, Monica Castagna; MARTINS, Maria de Fátima Almeida (Orgs.). **Formação de Formadores**: reflexões sobre as experiências da Licenciatura em Educação do Campo no Brasil. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

da articulação teoria/prática, visando instrumentalizar o educando na percepção dos problemas vivenciados em sua realidade cotidiana, bem como intervir significativamente neste campo de atuação”.

Molina (2015) denuncia uma tendência a reduzir os cursos de Alternância aos processos formativos que ocorrem no TU, negligenciando o tempo e o espaço de aprendizagem das condições de vida e de trabalho no campo durante os períodos de TC. Um dos grandes desafios da LEdoC é garantir a centralidade da articulação entre TU e TC; nesta conexão está a chave para que educadores e educandos possam se apropriar de conhecimentos e métodos de produção de conhecimento (análise da realidade). Caldart (2011, p. 117) ressalta o grau de dificuldade dessas práticas na LEdoC,

tanto para aqueles docentes com estudos muito especializados nas disciplinas (às vezes já em recortes ou subdivisões delas) como para aqueles que, tendo feito licenciaturas disciplinares, não chegaram por intermédio delas a identificar os conceitos estruturantes e o modo de conhecimento próprio à ciência que serve de referência para sua disciplina.

Entretanto, como viemos argumentando, o processo formativo da LEdoC requer uma postura assumida pelos docentes formadores e pela instituição que oferta o curso bem distinta das posturas convencionais das licenciaturas, pois implica inverter a lógica clássica de formação centrada na reprodução de conhecimentos do seu campo teórico. Freitas e Molina (2011, p. 28) apontam que

Ao organizar metodologicamente o currículo por alternância entre tempo escola e tempo-comunidade, a proposta curricular da licenciatura objetiva integrar a atuação dos sujeitos educandos na construção do conhecimento necessário à sua formação de educadores, não apenas nos espaços formativos escolares, como também nos tempos de produção da vida nas comunidades onde se encontram as escolas do campo.

Para alcançar a articulação entre os tempos educativos merece destaque a importância do planejamento coletivo na efetivação da alternância na formação dos acadêmicos (BRITTO; SILVA, 2015). Assim, auxiliar a desvelar as situações que se mostram contraditórias nas realidades dos educandos nos aspectos sociais, econômicos, culturais, educacionais, etc., é um caminho a ser construído durante o curso pelos docentes formadores e, para isso, a pesquisa durante o TC é essencial para identificar os principais problemas que afetam a vida desses sujeitos educandos e entender o modo pelo qual as pessoas das comunidades percebem e compreendem as suas questões.

A título de síntese gostaríamos de pontuar alguns desafios que têm sido enfrentados no curso de LEdoC. Nesse sentido, nos apoiamos nas conclusões de Britto (2011) que sinaliza três importantes demandas da LEdoC na UFSC: 1) fomentar e realizar práticas pedagógicas que sejam menos fragmentadas no sentido de romper com os limites entre os componentes curriculares do curso; 2) a realização de planejamento coletivo que considere os sujeitos concretos – muitas vezes com limitações nas suas formações básicas – e 3) as limitações relacionadas com os condicionantes da própria formação inicial dos docentes do ensino superior.

Argumentamos que a alternância e a formação por área de conhecimento na LEdoC têm o desafio de transgredir a racionalidade técnica e prática para a racionalidade crítica, tendo como horizonte a transformação da escola do campo, em sintonia com os princípios da agroecologia, rumo a uma forma de organização pedagógica e escolar e um novo projeto de sociedade.

Tem-se como propósito tratar da formação de professores do campo, reconhecendo suas especificidades, em contraposição a um projeto de formação generalizada, que não considera a diversidade dos sujeitos do campo, fato que nos estimula a refletir também sobre as especificidades da docência e de seus processos formativos na LEdoC. Nesse sentido, é importante trazer a defesa de Caldart (2010) de que a criação de uma licenciatura específica de Educação do Campo vai além das necessidades de abordar as especificidades do campo em relação à cidade, mas está ancorada na crítica ao atual modelo formativo das licenciaturas.

Para este propósito, a formação de educadores do campo não pode tomar como referência um modelo tradicional de formação, ao contrário disso, é necessário um processo formativo onde os docentes reconheçam sua responsabilidade na articulação da escola com os projetos sociais e econômicos do campo (ARROYO, 2011), bem como um educador que adquira uma atitude reflexiva acerca de suas práticas para que possa se assumir como uma liderança na transformação das realidades das comunidades. Um dos pontos que também merece destaque é a tendência de reprodução do efeito fragmentador disciplinar/semestral/tarefairo, mesmo na realização de um curso que tem, em sua origem, na sua justificativa e sentido de existência (em relação aos demais cursos de licenciaturas já vigentes) a denúncia pela disciplinarização que leva a uma concepção fragmentada da realidade (CALDART, 2011).

Argumentamos que para a implementação dos princípios fundantes da LEdoC, com destaque para a alternância e a formação por área de conhecimento por meio da docência

multidisciplinar, é necessário que o conjunto de formadores que atuam no CIEduCampo-CN/UFFS, com a diversidade de formação e de experiências anteriores que possuem, estejam dispostos e engajados a trabalhar coletivamente em prol da emancipação dos sujeitos do campo e da transformação de suas realidades.

### 2.3 O QUE DIZEM AS PESQUISAS SOBRE A FORMAÇÃO DE EDUCADORES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Neste tópico apresentamos a revisão bibliográfica realizada em teses e dissertações no Banco de Teses e Dissertações da CAPES (BTDC)<sup>18</sup>. Nosso objetivo com essa revisão foi encontrar trabalhos de pesquisa que investigassem distintos aspectos da formação do docente formador da LEdoC com habilitação em Ciências da Natureza. Tínhamos a intenção de identificar se essa temática já havia sido alvo de pesquisas, que aspectos haviam sido investigados e quais resultados de pesquisa eram sinalizados. Escolhemos o BTDC porque cataloga teses e dissertações desde 1987 até hoje, sendo constantemente atualizado, portanto compreende um período de tempo bem anterior às primeiras experiências registradas na LEdoC.

Entendemos como importante acessar as teses e dissertações para realizar essa revisão bibliográfica, já que, mesmo que o autor não publique seu trabalho na forma de artigo em periódico, ele precisa depositar o texto. Outro ponto relevante é a dificuldade de encontrar os trabalhos que abordam resultados relacionadas aos temas da Licenciatura em Educação do Campo, tendo em vista a dificuldade de determinar quais são os periódicos ou eventos que os autores selecionam para publicar.

O trabalho foi realizado em dois momentos distintos. Primeiramente, utilizamos como termo de busca “Licenciatura em Educação do Campo”, e procedemos a uma primeira análise dos 117 trabalhos encontrados (ver nos apêndices A e B a listagem completa dos trabalhos), buscando selecionar aqueles em que o docente formador era sujeito da pesquisa e a área de habilitação da LEdoC era a de Ciências da Natureza. Ao final, dos 25 trabalhos selecionados apenas um deles abordava a formação do docente formador da LEdoC com habilitação na área de Ciências da Natureza, enquanto os 24 trabalhos restantes abordavam outros focos temáticos (COAN; MAESTRAELLI, 2019). No quadro 1, a seguir, reunimos os focos temáticos abordados a partir dos trabalhos selecionados na revisão.

---

<sup>18</sup> <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/>

Quadro 1 - Focos Temáticos das produções selecionadas a partir do termo “Licenciatura em Educação do Campo”

<b>Focos temáticos</b>	<b>Teses</b>	<b>Dissertações</b>	<b>Total</b>
Práticas Pedagógicas do educador do campo (em formação)	1	10	<b>11</b>
Relação da LEdoC e movimentos sociais	2	3	<b>5</b>
Alternância pedagógica	1	2	<b>3</b>
Conteúdos de ensino de Ciências	-	3	<b>3</b>
Tecnologias digitais nas escolas do campo	1	-	<b>1</b>
Educação Matemática nos cursos da LEdoC	-	1	<b>1</b>
As características formativas que orientam a formação por área de conhecimento em Ciências da Natureza na percepção de docentes formadores.	-	1	<b>1</b>
<b>TOTAL</b>	<b>5</b>	<b>20</b>	<b>25</b>

Fonte: Organizado pela autora (2019).

Com esse primeiro movimento de revisão foi selecionado apenas um dos 25 trabalhos que se encaixaram nos critérios da busca, ainda assim a produção não focava diretamente na formação do docente formador da LEdoC, mas ouviu os docentes acerca da formação por área de conhecimento e teve a intenção de contribuir na reflexão da atuação dos docentes formadores ao levantar características formativas dessa formação.

Como resultado dessa primeira etapa da revisão foi possível chegar a duas importantes conclusões: a) a imensa maioria dos trabalhos identificados a partir do termo de busca “Licenciatura em Educação do Campo” tinha como objeto de estudo os licenciandos que cursavam a LEdoC ou os egressos do curso; e b) a formação do docente formador da LEdoC não foi até então alvo de pesquisas em teses e dissertações. Esses argumentos justificam a realização da presente pesquisa.

Num segundo momento, redimensionamos a revisão ampliando para outros quatro termos de busca: a) “formação de professores do campo”, b) “formação de educadores do campo”, c) “formação de professores na licenciatura em educação do campo” e d) “formação continuada de professores do campo” (ver nos apêndices C e D a listagem completa dos trabalhos). Não delimitamos um recorte temporal, já que se trata de um campo de estudo recente, portanto foram contempladas todas as produções encontradas no Banco.

O levantamento dos trabalhos selecionados no BTDC foi realizado no período compreendido entre outubro de 2018 e maio de 2019. Os resultados da seleção dos trabalhos por meio dos cinco termos de busca no BTDC são apresentados no quadro 2.

Quadro 2 - Número de trabalhos selecionados no BTDC por nível e termos de busca

BTDC da CAPES	Termos de busca/ N° de trabalhos selecionados					Total
	“Licenciatura em Educação do Campo”	“formação de professores do campo”	“formação de educadores do campo”	“formação de professores na licenciatura em educação do campo”	“formação continuada de professores do campo”	
Doutorado	35	5	17	0	1	<b>58</b>
Mestrado acadêmico	78	14	26	1	7	<b>126</b>
Mestrado profissional	4	2	1	0	0	<b>7</b>
<b>Total</b>	<b>117</b>	<b>21</b>	<b>44</b>	<b>1</b>	<b>8</b>	<b>191</b>

Fonte: Organizado pela autora (2019).

Para atender os objetivos desta pesquisa optamos pela leitura do título, das palavras-chave e do resumo de todos os trabalhos encontrados, ou seja, das 191 produções acadêmicas (sendo 58 teses, 126 dissertações de mestrado acadêmico e 7 dissertações de mestrado profissional), procurando identificar os trabalhos que investigaram docentes formadores da LEdoC como fontes de informação para o desenvolvimento das pesquisas, de modo a nos aproximarmos de resultados de produções científicas realizadas no contexto de nosso interesse, ou seja, a universidade e a formação do docente formador que atua no curso de LEdoC com habilitação na área de Ciências da Natureza.

Paralelamente à leitura dos títulos, resumos e palavras-chave, foi realizada a organização dos dados de todos os trabalhos que resultaram da busca, destacando os seguintes aspectos: título, autor, ano, programa de pós-graduação, universidade, sujeitos investigados, instrumentos para coleta de dados, área de habilitação da LEdoC, objeto de pesquisa investigado. Nos casos em que o resumo não trazia as informações referentes aos dados a serem coletados, foi preciso consultar outras seções do trabalho, como os capítulos onde era descrito a metodologia do trabalho ou até a apresentação dos resultados, a fim de confirmar se o docente formador era um dos sujeitos selecionados para participar da pesquisa.

Como foram realizados dois movimentos independentes de revisão no banco de dados, primeiramente com o termo LEdoC, e em seguida com outros quatro termos vinculados à palavra formação, percebemos ser necessário confrontar os resultados alcançados em cada uma das etapas, a fim de comparar se havia produções que se repetiam. Assim, diminuindo os trabalhos repetidos entre o primeiro movimento de revisão e o segundo momento, dos 191 trabalhos iniciais, esse total caiu para 171 trabalhos analisados.

No quadro 3 apresentamos o recorte selecionado, os 171 trabalhos, organizados por termos de busca e ano de produção, para termos uma ideia do aumento dessa produção a partir da emergência dos 42 cursos de LEdoC, com o Edital de 2012 (BRASIL, 2012).

Conforme explicitado no quadro 3, é possível verificar que desde 2006 até 2018 (12 anos) foram produzidos 171 estudos sobre a Licenciatura em Educação do Campo e a formação de professores/educadores do Campo. O aumento considerável nas produções se dá a partir de 2012 e há um indicativo de diminuição destas produções em 2018.

Quadro 3 - Número de teses e dissertações selecionadas na revisão bibliográfica por ano

Nível	Ano	LEdoC	“formação de professores do campo”	formação de educadores do campo”	“formação de professores na LEdoC”	“formação continuada de professores do campo”	Total
Mestrado e Doutorado	2006	-	1	-	-	-	1
	2007	-	2	3	-	-	5
	2008	-	1	-	-	-	1
	2009	2	1	2	-	1	6
	2010	1	-	4	-	-	5
	2011	4	-	2	-	-	6
	2012	11	-	-	-	-	11
	2013	15	-	1	-	3	19
	2014	16	1	4	-	1	22
	2015	16	-	5	-	1	22
	2016	18	2	3	-	1	24
	2017	27	4	3	-	-	34
2018	7	4	3	-	1	15	
		<b>117</b>	<b>15</b>	<b>31</b>	<b>0</b>	<b>8</b>	<b>171</b>

Fonte: Organizado pela autora (2019).

Entendemos que a Educação do Campo vem se desenvolvendo em nosso país como uma forma de resistência (CALDART, 2010), buscando articular as demandas da classe trabalhadora do campo a um projeto de educação pensado a partir da realidade do campo e com os sujeitos que vivem e produzem suas vidas nesse contexto. Esse movimento se fortalece nos anos 2000 pela articulação da relação entre a Educação do Campo e as políticas do governo, abrindo espaço para a emergência de diversos fóruns de diálogos, como é o caso do Fórum Nacional de

Educação do Campo (FONEC) e eventos de socialização das experiências em andamento, análises da conjuntura nacional e encaminhamentos coletivos de ação, como é o caso dos Seminários de Educação do Campo (SIFEDOC). Entendemos que, nos últimos anos, esse movimento dá sinais de desaceleração pela mudança na conjuntura nacional, onde os desafios mudam radicalmente. Se antes a luta era por uma educação do campo como direito, que permitia o acesso do trabalhador do campo à universidade, pública e com ensino de qualidade, que respeita seu modo de vida e mantém o sujeito no campo produzindo enquanto estuda, agora a luta é pela permanência dos cursos de LEdoC e do acesso das camadas populares à universidade pública.

Como não temos a intenção nesse trabalho de caracterizar de forma geral os trabalhos encontrados no seu conjunto, prosseguimos com a indicação e análise dos trabalhos selecionados que usaram o critério de ter como sujeito de pesquisa o docente formador da LEdoC com habilitação em Ciências da Natureza.

Considerando os dois movimentos de revisão, foram encontrados ao todo cento e noventa e um trabalhos, sendo que vinte deles se mostraram repetidos quando comparadas as produções encontradas nos dois movimentos de busca. Usando o termo de busca “Licenciatura em Educação do Campo”, dos cento e dezessete trabalhos, apenas uma produção a nível de mestrado, da Universidade Federal de Santa Catarina, foi selecionada por ter o foco temático na formação do docente formador e envolver a área de habilitação da Ciências da Natureza. Já quando consideramos os demais termos de busca, das setenta e quatro produções inicialmente analisadas, seis se encaixaram no critério de seleção, três a nível de doutorado e quatro a nível de mestrado. As produções que não contemplavam a área de Ciências da Natureza da LEdoC ou não envolviam como sujeitos da pesquisa os docentes formadores foram excluídas nesse segundo movimento. O quadro 4 apresenta os trabalhos selecionados para análise.

Para cada uma das produções selecionadas foi elaborado um quadro síntese, contemplando os principais elementos que subsidiaram a análise dos trabalhos.

Quadro 4 - Trabalhos selecionados para análise

<b>Título</b>	<b>Autoria</b>	<b>IES</b>	<b>Ano</b>	<b>Nível</b>
(1) Reflexões sobre a Formação Docente na Área de Conhecimento Ciências da Natureza: A Licenciatura em Educação do Campo - UFSC	PAITER, Leila Lesandra	UFSC	2017	M
(2) As perguntas do professor de Física e a didática da produção de sentidos na formação de educadores do campo	CALAZANS, Marcos Moraes.	UFMG	2013	M
(3) Licenciatura em Educação do Campo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará: Estudos sobre sua Organização Curricular	DUARTE, Adalcilena Helena Cafe.	PUC-SP	2017	M
(4) De Luta Histórica pela Posse da Terra ao Grito de uma Licenciatura para Formação de Educadores do Campo na Região Sudoeste do Paraná	ROTTA, Mariza	PUC-PR	2017	D
(5) Política de Formação de Educadores do Campo e a Construção da Contra-Hegemonia Via Epistemologia da Práxis: Análise da Experiência da LEdoC-UFPA-Cametá'	SILVA, Hellen do Socorro de Araújo.	UFPA	2017	D
(6) Caminhos da Interdisciplinaridade: Da Formação por Área de Conhecimento À Prática Educativa de Egressos da Licenciatura em Educação do Campo Procampo/IFPA, <i>campus</i> de Castanhal, PA	SILVA, Marcia Cristina Lopes e	UFC	2017	D
(7) Concepções e Práticas dos Sujeitos Envolvidos no Curso de Licenciatura em Educação do Campo no Polo de Castanhal/PA.	SILVA, Maria Divanete Sousa da.	UFPA	2013	M

Fonte: A autora (2019). (M = Mestrado Acadêmico e D = Doutorado)

A primeira dissertação analisada, “Reflexões sobre a formação docente na área de conhecimento Ciências da Natureza: a Licenciatura em Educação do Campo” (PAITER, 2017), abordou a formação docente por Área de Conhecimento (AC) em Ciências da Natureza na Licenciatura em Educação do Campo da UFSC. A autora teve como objetivo identificar e refletir sobre as características formativas orientadoras dessa proposta de formação docente, assim como refletir sobre as percepções que os docentes formadores apresentam sobre elas. Sinaliza para “três características formativas que orientam a formação docente nas LEdoC e que se apresentam como pressupostos de uma formação por AC: a) a compreensão da realidade; b) a interdisciplinaridade; e a c) seleção de conteúdos” (PAITER, 2017, p. 45-46).

Como resultados da investigação, a autora aponta que, do modo como vem se constituindo essa formação no curso de LEdoC da UFSC, há aspectos que se aproximam e

outros que se afastam dos pressupostos originários da formação por AC na perspectiva da Educação do Campo:

Dentre os aspectos que se afastam das características formativas da AC, pode-se citar (em alguns momentos) o distanciamento da realidade concreta e também o afastamento do trabalho interdisciplinar no planejamento de algumas práticas educativas, implicando assim na seleção de conteúdos em alguns momentos desvinculados da realidade concreta dos estudantes.

[...]

Mas é importante também destacar os aspectos que se aproximam dos pressupostos da formação docente por AC, tais como a preocupação dos docentes formadores de alguma forma articular a realidade, mesmo tendo diferentes pontos de partida, isso reflete que existe um esforço de abordar conteúdos e relacioná-los com um entendimento de “realidade”, buscando critérios para não tratar os conteúdos com um fim em si mesmos, mesmo que, em alguns momentos, essa decisão tensione uma tradição disciplinar advinda de suas formações iniciais e das demandas escolares (PAITER, 2017, p. 146-147).

Outra característica que aproxima a formação docente por AC da formação desenvolvida no curso da UFSC é o reconhecimento de que “a interdisciplinaridade é um processo coletivo entre os docentes, relevante inclusive para o seu processo formativo enquanto docente formador” (PAITER, 2017, p. 147). Contudo, Paiter (2017) destaca a necessidade dos espaços formativos e momentos de planejamento coletivo para efetivar as características formativas da formação por AC nas Ciências da Natureza.

Mesmo que a formação do docente formador não tenha sido o foco do olhar da pesquisa da autora, percebemos que os elementos trazidos para assegurar a formação por área do conhecimento no curso investigado também são essenciais para se pensar a formação do docente formador no seu exercício profissional na LEdoC. Isso porque a formação por AC é um dos elementos estruturantes do curso vivenciados por esses docentes que constantemente se questionam acerca do que ensinar, de como selecionam seus conteúdos de ensino nos diferentes componentes curriculares ministrados, que orientam os licenciandos no planejamento das suas aulas durante os estágios do curso e percebem suas dificuldades no domínio de conteúdos para relacioná-los aos temas emergentes dos contextos das escolas.

A segunda dissertação analisada busca compreender como as perguntas orquestradas pelo professor contribuem para a formação dos conceitos científicos no contexto de uma sala de aula de Física da LEdoC, onde se dá o encontro entre os diferentes saberes dos alunos do campo e os saberes da ciência escolar. Foi defendida no Programa de Pós-Graduação em Conhecimento e Inclusão Social em Educação, na UFMG.

Neste estudo foi realizada uma análise das interações discursivas em sala de aula de Física e o autor destaca a relevância dessa investigação na formação de professores “no desenvolvimento da habilidade e consciência dos professores sobre o uso de perguntas para fomentar a aprendizagem dialógica e o desenvolvimento de consciências autônomas dos sujeitos do campo” (CALAZANS, 2013, p. 117).

Destaca ainda, dois aspectos importantes das perguntas que tencionam as suas funções ditas monofônicas ou polifônicas: a natureza dialética e o contexto social. Quanto à natureza dialética das perguntas, o autor argumenta que ao mesmo tempo em que elas fomentam a produção de sentidos (discurso dialógico), também os restringem (discurso de autoridade), ou seja, “por um lado evocam ideias para a solução de um problema, por outro, restringem sentidos direcionando o pensamento” (CALAZANS, 2013, p. 118).

Quanto ao contexto social das perguntas menciona as características dos sujeitos da LEdoC, que conta com a presença de militantes engajados de movimentos sociais ou estudantes com características próximas a estes, o que confere “à turma uma postura crítica e ativa nas aulas” (CALAZANS, 2013, p. 117). Também indica como importante a preocupação da coordenação do curso no estímulo à participação dos estudantes na gestão do curso, somado à preocupação dos professores “em oferecer um ensino que leve em conta os saberes dos estudantes do campo, [esses aspectos] compõem uma conjuntura que caracterizamos como favorável para que as vozes dos estudantes não estejam apenas na sombra do conhecimento escolar” (CALAZANS, 2013, p. 117).

As contribuições da pesquisa analisada permitem considerar dois sentidos importantes na formação de professores. O primeiro sentido, mais restrito, está direcionado à sala de aula do docente formador e ao papel das perguntas na construção de conceitos científicos de forma mais dialógica, promovendo a fala e entendimentos dos acadêmicos a partir de perguntas mais abertas. O segundo sentido, considerado mais amplo, possibilita refletir se o contexto do curso tem promovido ou não a participação de todos os sujeitos e interações mais dialógicas, diante das dificuldades de enfrentar e manter uma proposta pedagógica que inova na sua organização curricular.

A terceira dissertação analisada, “Licenciatura em Educação do Campo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará: estudos sobre sua organização curricular”, defendida no Programa de Educação: Currículo, da PUC-SP, traz à tona a realidade da região Norte, olhando para a organização curricular desta licenciatura. Analisando documentos do curso, como o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) e relatórios de atividades dos acadêmicos,

somada a uma entrevista com a coordenadora do curso, a autora promoveu uma análise do currículo da LEdoC, mostrando o funcionamento da sua proposta pedagógica, bem como aspectos inovadores do currículo e fragilidades e desafios a serem enfrentados. Durante a análise dos dados o que nos chama a atenção é a importância da formação do docente formador, sinalizada por uma iniciativa que aconteceu no início do curso no Instituto Federal do Pará (IFPA):

A lógica que rege a especificidade e a organização de um curso superior de formação docente como é o da LPEC [Licenciatura em Educação do Campo] ofertada pelo IFPA, bem como todos os desafios superados e aqueles que ainda precisam de superação, fizeram com que estivesse prevista a realização de formações continuadas com os professores que iriam atuar no curso. Diante disso, foi planejada a realização de formações continuadas estaduais que propiciassem um espaço de diálogo e construção de conhecimento sobre o curso e a materialidade de seu itinerário formativo (DUARTE, 2017, p. 92).

Essa iniciativa trouxe uma série de avanços ao grupo dos docentes formadores, já que contribuiu para o processo de compreensão

[...] do perfil do profissional que pretende formar, sua atuação como docente multidisciplinar, sua função social junto a comunidade e seu papel como educador do campo. E ainda, propiciou o planejamento coletivo de práticas docentes interdisciplinares, de elaboração de Planos de Estudos e Pesquisa orientadores do Tempo Comunidade, de Planejamento de viagens técnicas durante o tempo acadêmico, planejamento de socialização e sistematização dos Tempos Comunidade” (DUARTE, 2017, p. 92).

A autora esclarece que esse modelo de formação continuada dos docentes formadores foi interrompido após dois anos de realização, por questões da política institucional do IFPA de gestão de recursos centralizada, e passou a acontecer apenas a nível local, ou seja, ficou a cargo de cada *campus* organizar. A partir dos dados coletados na entrevista junto à coordenadora do curso da LEdoC, a autora ainda argumenta que a formação continuada dos docentes formadores que atuam na licenciatura

[...] é um ponto nevrálgico que afeta diretamente a qualidade da formação inicial ofertada, pois o professor ao atuar no curso de LPEC/IFPA que não tiver a compreensão sobre o lugar político e social do educador do campo e seu vínculo com um projeto contra-hegemônico de desenvolvimento de sociedade, não conseguirá ultrapassar a prática prescritiva-linear conteudista de sua própria disciplina (DUARTE, 2017, p. 93-94).

Podemos tomar esse argumento como uma séria denúncia e, ao mesmo tempo, um alerta para os processos de seleção dos docentes formadores dessa nova modalidade de curso

de formação de professores nas instituições públicas de ensino. Inclusive a demanda pela criação destes cursos foi uma conquista da luta dos movimentos sociais, invertendo a lógica clássica da origem dos cursos universitários, visando garantir que as propostas considerem as culturas, anseios e necessidades dos povos do campo. Ao coletivo dos docentes formadores é essencial entender a história, a construção e as especificidades dessa formação de educadores do campo, demandada pelos movimentos do campo. O objeto de estudo da presente tese parte desse princípio pedagógico e tenta entender como se dá a formação do docente formador nesse processo de exercício profissional na LEdoC, já que não podemos tomar como ponto de partida a seleção de um docente que já compreenda esse contexto, sobretudo na área de Ciências da Natureza.

O quarto trabalho analisado é uma tese de doutorado, defendida em 2017, intitulada “De Luta Histórica pela Posse da Terra ao Grito de uma Licenciatura para Formação de Educadores do Campo na Região Sudoeste do Paraná”, de autoria de Mariza Rotta. O trabalho foi realizado no Programa de Pós-Graduação em Educação, na área de Pensamento Educacional Brasileiro e Formação de Professores, da PUC/PR. Ao analisar a formação de educadores do campo no curso da LEdoC, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), *campus* Dois Vizinhos-PR, pensado para jovens que vivem em assentamentos da reforma agrária, acampamentos e comunidades rurais, a autora recupera elementos que definem as diretrizes da LEdoC, como a formação por área de conhecimento, a alternância entre TU/TC<sup>19</sup> e a docência multidisciplinar. Ainda reforça o argumento de que no perfil de egressos da LEdoC além da docência, ainda são estabelecidas a gestão de processos educativos escolares e a gestão de processos educativos comunitários. No enfrentamento desta nova proposta de curso, a autora argumenta acerca do perfil de docentes formadores para atender essa licenciatura:

A construção curricular e consolidação da LEdoC vem requerendo a constituição de um corpo de educadores que realize um trabalho orgânico e coletivo, sob uma concepção de que o conhecimento se desenvolva de forma integrada entre os diferentes campos do conhecimento e das relações que se estabelece com a comunidade (ROTTA, 2017, p. 173).

Percebemos que a produção acadêmica relacionada à LEdoC já sinaliza há algum tempo a necessidade do trabalho coletivo dos formadores, e acreditamos ser possível avançar na compreensão acerca de que espaços estão sendo constituídos nas experiências da LEdoC onde realmente acontece um trabalho docente coletivo e se nessa relação estão acontecendo

---

<sup>19</sup> É importante ressaltar que apenas a primeira turma da LEdoC se manteve no regime de alternância.

problematizações que permitam aos sujeitos questionar a sua docência, a sua forma de trabalhar, a sua forma de ver os estudantes, a sua maneira e critérios de selecionar os conteúdos a serem trabalhados, etc.

A organização pedagógica do curso ainda previa o acompanhamento sistemático de organizações e movimentos sociais que conquistaram as políticas de formação superior ao trabalhador do campo. Nesse trabalho, a autora analisa os embates entre as concepções da universidade e dos movimentos sociais, colocando uma questão recorrente durante a pesquisa: “Os professores da LEdoC precisam ter uma formação especial?” (ROTTA, 2017, p. 197). Esse questionamento se coloca frente a divergências da universidade e dos movimentos e organizações sociais quanto ao processo de seleção de estudantes para o ingresso no curso, ao acompanhamento do TC, ou melhor, a ausência de acompanhamento dos professores no TC, entre outros aspectos.

Ressalta-se que, pela origem do curso e protagonismo dos movimentos sociais na LEdoC investigada, há representantes dos movimentos e organizações sociais no colegiado de curso, há acompanhamento dos estudantes por representantes do MST e Associação de Estudos, Assistência e Orientação Rural (ASSESOAR) nas suas comunidades de origem, fato que contribui para evidenciar formas muito distintas de entender a formação na LEdoC entre docentes e lideranças sociais. Assim, a tese defendida pela autora reforça que os aspectos da formação na LEdoC, no contexto da luta pela posse da terra na Região do Sudoeste Paranaense, possuindo a responsabilidade de formar o educador para atuar em escolas do campo, no Paraná, não refletem os ideais políticos/pedagógicos primordialmente almejados pelas instituições que movimentam esse processo; ao contrário, os negam.

Frente aos resultados da análise desta tese, cabe perguntar se as expectativas dos sujeitos que produzem suas vidas em contextos distintos, movimentos sociais e docentes universitários, poderão ser aproximadas, poderão ser compreendidas e ressignificadas e o que é necessário para alcançar um processo de diálogo e formação desses sujeitos. Penso que esse trabalho nos auxilia a ver mais uma dimensão da formação do formador que se coloca para além da relação direta com os elementos tradicionais do currículo de uma licenciatura, que é o vínculo desse curso com os movimentos do campo e as articulações necessárias nessa lógica de trabalho coletivo para entender a concepção de formação almejada para os professores do campo.

Na quinta tese analisada a autora tem como objetivo analisar como a política de formação dos educadores do campo assegura os princípios da educação do campo através de referenciais contra-hegemônicos no Curso de Licenciatura em Educação do Campo na

Universidade Federal do Pará (UFPA), *campus* do Tocantins em Cametá. Indica como resultado do trabalho que o curso em análise, como uma política de formação de educadores, encontra-se vinculado aos princípios originários da Educação do Campo, destacando: a prática interdisciplinar, formação por área de conhecimento, resistência/afirmação da identidade docente, ingresso dos estudantes, alternância pedagógica e a transformação da escola do campo. Estes princípios, em sua essência, sinalizam uma formação contra-hegemônica na educação superior referenciada pela epistemologia da práxis (SILVA, H. 2017).

No diálogo com o objeto de pesquisa desta tese, é importante considerar uma das tensões que a pesquisadora identifica na seleção dos docentes formadores da LEdoC das áreas de conhecimento das Ciências Agrárias e das Ciências da Natureza. Nem sempre os docentes formadores vieram de uma tradição da educação do campo ou da educação popular, e essa falta de referência da vivência de uma militância e de um engajamento que envolvem a educação do campo “não pode ser o argumento para se afastar do que se apresenta como novo” (SILVA, H. 2017, p. 204). A autora complementa:

[...] o engajar-se no trabalho e o permitir-se a produção de novos referenciais teórico-metodológico tem sido os desafios da FECAMPO, em contribuir com os docentes que buscam se descobrir como um docente que precisa construir uma identidade ligada aos princípios, conhecimentos, as práticas, saberes sociais e políticos que norteiam a educação do campo (SILVA, H. 2017, p. 204-205).

Contudo, essa busca pelo conhecer não se faz sem tensão e conflito, já que foram identificadas muitas resistências dos docentes para interagir com a cultura dos povos do campo daquele território. Nesse sentido a pesquisadora se pergunta “o porquê de um curso que nasce no diálogo com os movimentos sociais, ter selecionado docentes muitas vezes tão distantes da compreensão epistemológica da educação do campo” (SILVA, H. 2017, p. 205). Para compreender esse contexto, a autora se propõe a estudar os editais que selecionaram os docentes que ingressaram via concurso coordenado pela Faculdade de Educação do Campo (FECAMPO), nos quais “damos destaque para os temas das provas que nem sempre estavam relacionados com a educação do campo, ou que apresentasse uma militância política e social” (SILVA, H. 2017, p. 205). Disto resultou que os três primeiros docentes concursados pela LEdoC pediram permuta para outra faculdade. Segundo o coordenador do curso esse fato permitiu chamar outros professores desta vez com identificação com a educação do campo. Já nos editais seguintes, os pontos apresentavam “temáticas que estavam diretamente relacionadas

com a educação do campo, movimentos sociais, agroecologia e questão agrária” (SILVA, H. 2017, p. 205).

Outro elemento que dificultou a seleção de docentes identificados com a educação do campo foi a composição da banca de seleção dos concursos, composta por docentes que também não tinham relação com a educação do campo e tomaram como referência que os docentes aprovados fossem atuar em licenciaturas disciplinares. Por outro lado, o trabalho docente e pedagógico se fortaleceu com o ingresso de “profissionais cuja identidade tem fortes aproximações com a militância social, política e acadêmica envolvidos na educação do campo, educação popular e, sobretudo, relacionada à pedagogia do movimento” (SILVA, H. 2017, p. 207)

A autora acredita ser possível que os docentes sem vínculos orgânicos com a militância social, política ou engajados nas lutas pela educação do campo e educação popular venham a construir uma identidade com o curso; para isso, “a FECAMPO tem organizado formação continuada dos docentes e estudantes acerca de um conjunto de temas ligados aos princípios originários da LEDOC” (SILVA, H. 2017, p. 209). A própria vivência e envolvimento nas ações do curso e no entendimento de que “o trabalho é coletivo e formativo, por meio dos projetos de pesquisa e de extensão e no contato com as comunidades e realidade dos estudantes, vão construindo outra identidade docente, desta vez sintonizada com os modos de vida dos povos do campo, das águas e das florestas” (SILVA, H. 2017, p. 264).

Outro elemento importante no trabalho analisado está relacionado às práticas interdisciplinares desenvolvidas no curso. São apresentadas contradições com a análise dos dados, já que algumas falas sinalizam para relações estabelecidas entre conhecimento acerca das áreas de atuação dos docentes, trazendo exemplos contextualizados e permitindo aos estudantes perceberem conflitos que circundam a educação do campo. Por outro lado, estudantes denunciam grupo de docentes que se limitavam a trabalhar o “conteúdo específico de sua disciplina, sem fazer as relações necessárias para contextualizar o conhecimento na universidade, na escola e na comunidade, para o estudante este perfil de docente parece não acreditar no projeto de formação defendido pela educação do campo” (SILVA, H. 2007, p. 190). Somado a essa questão, alguns docentes reforçam as dificuldades para implementar a formação interdisciplinar e já sinalizam para uma compreensão complexa de interdisciplinaridade: por um lado, expressam conseguir estabelecer o diálogo entre a Física, a Química e a Biologia e as Ciências Agrárias, e das suas relações com a realidade vivida pelos sujeitos sociais em suas comunidades de origem; por outro lado, reconhecem seus limites ao

buscar relacionar os princípios da educação do campo com os processos educativos e de ensino. Silva, H. (2017, p. 196) indica que as dificuldades de relacionar a área de conhecimento com a educação do campo

[...] estão atreladas a trajetória de vida e de formação que fora produzida distante das lutas sociais e culturais dos povos no campo, no entanto temos clareza que essas dificuldades não se traduzem num fim em si mesmo, ao contrário, percebemos que há uma tentativa de mudança para entender e de relacionar a educação do campo no seu trabalho como docente.

Em síntese, essa análise nos auxiliou a pensar na relação que os docentes formadores estabelecem com o curso ao ingressarem na LEdoC e as dificuldades com relação ao trabalho interdisciplinar quando possuem a identificação com a proposta do curso. A princípio, pelos resultados de Silva, H. (2017), experiências anteriores vinculadas à participação em movimentos sociais e na luta pela Educação do Campo favorecem uma identidade com o curso, sendo outra possibilidade a própria vivência na LEdoC formar esses vínculos mais orgânicos. Isso nos chama a atenção para procurar entender que tipo de vínculos com esse curso os docentes participantes da presente pesquisa estão construindo, tendo em vista inclusive que no *campus* de Erechim não são ofertados cursos das licenciaturas disciplinares de Ciências Biológicas, Física e Química, o que não favorece de imediato uma migração entre cursos afins, e o processo de remoção depende de disponibilidade de códigos de vaga.

Na sexta tese analisada, Silva, M. (2017) investiga a interdisciplinaridade na prática educativa dos egressos da Licenciatura em Educação do Campo PROCAMPO-IFPA-*campus* de Castanhal - Pará, para contribuir com a formação de educadores do campo da Amazônia Paraense. Aponta para a necessidade de coerência entre aquilo que os egressos vivenciaram durante sua formação no curso com o que se espera que seja realizado na sua atuação profissional, assim também se propõe olhar para a interdisciplinaridade na formação na LEdoC, conforme segue:

Na LEDOC, a interdisciplinaridade existiu na relação do tempo comunidade, na pesquisa de questões referentes à comunidade rural, assentamento e à escola, associando essas observações e análises com as teorias presentes nas disciplinas durante o curso. O problema é que esses elementos trazidos pelos discentes eram pouco trabalhados pelo grupo de professores, o que dificultou a experiência dos mesmos nos aspectos interdisciplinares da construção do conhecimento. Parto da compreensão de que os elementos apontados pelos educandos precisam a cada semestre ser a referência para as demandas de novos olhares sobre o curso e suas necessidades, apreciadas e implementadas pelo corpo docente (SILVA, M. 2017, p. 212).

A autora aponta que as maiores dificuldades no diálogo entre as disciplinas aconteceram com os docentes da área de Ciências da Natureza, segundo ela esse fato pode ser justificado pela “formação baseada na visão fragmentada do conhecimento, e do método quantitativo de análise. Por isso, foram conhecidas durante muito tempo, como ciências duras” (SILVA, M. 2017, p. 137). Essa citação mostra uma visão clássica da área de Ciências da Natureza, com viés positivista, reforçando imagens deformadas de ciência e de conhecimento científico (GIL PÉREZ *et al.*, 2001). Também traz à tona a forte vinculação dos docentes da área com pesquisas direcionadas para um conhecimento físico, químico e biológico distanciados de referenciais da educação e da docência.

Uma alternativa para buscar a interdisciplinaridade na dinâmica do curso foi o desenvolvimento de formações com os docentes formadores antes de cada tempo acadêmico, nos dois primeiros anos da LEdoC, com dezesseis horas de duração, onde aconteciam “palestra sobre o eixo temático em questão, oficinas temáticas da educação do campo, planejamento da disciplina, assim como da dupla de professores que iriam atuar no mesmo período (SILVA, M. 2017, p. 138). Segundo a autora, esse momento de organização pedagógica tinha reflexos importantes em sala de aula, repercutindo “em aulas com disciplinas mais inter-relacionadas, discutindo suas aproximações e especificidades, não hierarquizando conhecimentos, mais dialogando com determinado objeto” (SILVA, M. 2017, p. 138). Infelizmente, por múltiplos motivos essa iniciativa foi descontinuada e é indicado a necessidade de retomá-la, sobretudo pelo fato dos docentes terem frequentado licenciaturas disciplinares.

Considerando as análises realizadas pela autora, podemos concluir que a interdisciplinaridade é um dos elementos estruturantes da LEdoC que tensiona a atuação dos docentes formadores na LEdoC, e nem todos estão dispostos a se abrir para os diálogos e aproximações que essa perspectiva de trabalho exige. A formação disciplinar que acompanhou a caminhada acadêmica desses docentes é um dos fatores que contribuiu para essa dificuldade e outro é não ter participado de movimentos sociais. Essa fragilidade vivida na LEdoC teve reflexos na formação dos egressos, que demonstram uma compreensão reduzida da interdisciplinaridade, tratando-a como “o envolvimento de várias disciplinas entre si, reduzem o termo a uma atividade pedagógica, e não percebendo-a como uma concepção de mudança curricular, de escola, de PPP e de educação” (SILVA, M. 2017, p. 172).

O sétimo trabalho, de dissertação procurou analisar as concepções e práticas dos sujeitos envolvidos no Curso de Licenciatura em Educação do Campo no Polo de Castanhal/PA e foi desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, na UFPA.

Os resultados da pesquisa revelaram que a presença do formador na Licenciatura Plena em Educação do Campo “sem a identificação com a educação do campo tem se apresentado como um problema que pode alterar a identidade do curso, à medida que esse formador não consegue viabilizar a proposta que consta no mesmo, por meio de sua prática docente” (SILVA, 2013, p. 101). Como no quadro de professores do IFPA, não há docentes formadores que se identificam com a proposta do curso, a autora argumenta que se buscam formadores externos para “garantir minimamente que essa formação não se distancie tanto da perspectiva do Programa” (SILVA, 2013, p. 102). Por outro lado, há limites nessa alternativa já que o MEC tem exigido que os formadores do programa sejam do quadro institucional. Outro limite para avançar na inovação pedagógica da proposta é a impossibilidade de se realizar a formação dos formadores por questões financeiras e conjunturais do IFPA.

A compreensão da educação do campo no entendimento dos sujeitos participantes da pesquisa (coordenadora estadual do PROCAMPO, dois professores da LEdoC e acadêmicos), em contrapartida, se mostra voltada à perspectiva da transformação: “mobilização, cultura popular, processo em construção, defesa de classe, identidade camponesa, oposição à educação rural” (SILVA, 2013, p. 102). Já na perspectiva da prática, o destaque está na pesquisa como princípio educativo, vivenciada durante a formação no curso e que tem sido uma das referências importantes na atuação dos docentes nas escolas do campo: “A pesquisa tem sido utilizada como estratégia na aproximação entre educação e trabalho na escola do campo” (SILVA, 2013, p. 103). Pelos limites também sinalizados pela pesquisa, a autora recomenda um processo permanente de avaliação do PROCAMPO e redirecionamentos para alcançar seus objetivos originários.

Na tentativa de relacionar os resultados da revisão bibliográfica com o objeto desta tese, que é a formação dos docentes formadores da LEdoC, foi possível definir três referências teóricas que emergiram da análise das teses e dissertações: a) a importância do trabalho coletivo de docência; b) o necessário diálogo entre todos os sujeitos implicados na LEdoC e c) o planejamento e implementação de processos de formação do docente formador da LEdoC.

O trabalho coletivo de docência aproxima os formadores da construção de uma identidade com o curso e com os sujeitos do campo. Isso se expressa tanto na relação dos conteúdos com a realidade do campo quanto na abertura para entender o papel da educação voltada para a transformação da realidade do campo, para a identificação e o desvelamento das questões presentes nas comunidades dos sujeitos do campo, evidenciando o que se coloca em

disputa ao pensar uma escola que atenda as especificidades dos sujeitos do campo por meio de outro modelo de campo (PAITER, 2017; SILVA, H. 2017).

A necessidade da formação dos docentes formadores, desde o seu ingresso na LEdoC, também foi reiteradamente apontada como uma das formas de aproximar os docentes dos princípios e práticas da Educação do Campo que apresenta especificidades (DUARTE, 2017; SILVA, H. 2017). Aparece também a necessidade de tensionar as práticas prescritivas de desenvolvimento de conteúdos que são tomados como um fim em si mesmos. Mas precisamos melhor compreender qual o formato dessa formação, o que significa realizar um trabalho coletivo de docência no contexto deste curso, pois o esforço em relacionar os campos disciplinares da Biologia, Física e Química não é suficiente. É preciso avançar articulando a relação dos campos disciplinares com as necessidades da educação do campo em disputa, para contribuir com um projeto de campo que inclua as pessoas que vivem no campo. Para isso, é preciso conhecer a realidade do campo, entender suas contradições e incorporar essas temáticas ao currículo da LEdoC.

Um dos elementos marcantes nos resultados das pesquisas é buscar compreender como se dá o engajamento dos docentes formadores da LEdoC com essa proposta de formação, considerando que não são oriundos, sobretudo os docentes da área de Ciências da Natureza, de uma tradição de luta e militância na Educação do Campo. Nesse sentido, Rotta (2017), Calazans (2013) e Silva H. (2017) apontam a necessidade do diálogo entre os sujeitos, sejam eles professores, discentes, lideranças de movimentos sociais, implicados na participação das ações do curso em diferentes níveis e formas de atuação.

Esta revisão da literatura apontou alguns caminhos investigativos relacionados ao tema da formação do docente formador da LEdoC, posto que as reflexões dos autores apontam para desafios enfrentados pelos docentes formadores na LEdoC, resistências de distintas ordens ao se depararem com a proposta do curso e possibilidades para construir uma identidade que os aproxime dos princípios, práticas e saberes da educação do campo. Nosso objeto de investigação, ao considerar que a formação dos docentes formadores vai se construindo na vivência dos elementos estruturantes da LEdoC durante a atuação no curso, permite aprofundamento e a emergência de novos elementos sobre esse tema.

Entendemos que os elementos estruturantes, que compõem as diretrizes fundantes do curso de LEdoC, podem ser caracterizados como sendo: a organização curricular por área de conhecimento, a alternância pedagógica entre TU e TC, a docência multidisciplinar com vistas

a práticas interdisciplinares, a luta pelo ingresso no curso dos sujeitos do campo e a transformação da escola do campo e construção da sua identidade.

A partir desses princípios fundantes podemos entender o quanto essa proposta de licenciatura inova em termos de organização pedagógica, e, por sua vez, exige um trabalho coordenado e orgânico da equipe formativa. Ao olhar para o docente formador da LEdoC e para o contexto do curso, fica mais clara a necessidade de políticas de acolhimento e de formação desse profissional que atua no curso, sobretudo os que têm formação em um dos campos disciplinares das Ciências da Natureza que tem uma tradição muito forte de fragmentação do conhecimento.

Também foi apontado na produção analisada a importância do trabalho coletivo de docência, a necessidade do diálogo entre diferentes sujeitos implicados na LEdoC e o planejamento e realização de processos de formação de docentes formadores para dar conta dos elementos estruturantes da LEdoC que se constituem enquanto seus princípios e diretrizes fundantes.

Afirmamos que a LEdoC se apresenta como um espaço privilegiado de formação, já que pressupõe superar a perspectiva do isolamento do trabalho docente, amplia as relações com diferentes segmentos sociais e desvela outras formas de compreender os problemas sociais enfrentados pelos trabalhadores, dando maior sentido para o papel desempenhado pelo professor na construção de uma sociedade mais humana e mais igual.

Acreditamos que essa formação do docente formador, necessária no contexto do curso, necessita de diálogos com referenciais teóricos e epistemológicos que tomam a realidade concreta como ponto de partida para pensar os conhecimentos sistematizados, que compreendem a formação como uma prática social de desvelamento de situações opressoras, e estes são elementos que dão sentido ao papel da docência e do professor também no contexto universitário de formação do licenciado/a. Assim, no próximo capítulo vamos abordar a perspectiva da educação libertadora e problematizadora em Paulo Freire em diálogo com elementos estruturantes da LEdoC.

### **3 PEDAGOGIA FREIREANA NA FORMAÇÃO DOS DOCENTES FORMADORES DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO**

No capítulo anterior procuramos abordar o contexto de implantação das LEdoC no Brasil, destacando elementos estruturantes de sua proposta político-pedagógica, como o regime de alternância entre o TC e o TU, a docência multidisciplinar na formação por área de conhecimento, o trabalho coletivo de docência e a prática interdisciplinar. Também buscamos identificar o que tem se produzido de conhecimentos vinculados à LEdoC e a formação de professores do campo, resultando na percepção de que o foco das pesquisas de mestrado e doutorado tem privilegiado abordar questões relacionadas aos sujeitos que estão cursando esta licenciatura ou seus egressos, silenciando completamente o tema da formação do docente formador que atua na LEdoC.

Essa preocupante lacuna na pesquisa precisa ser enfrentada, já que as singularidades da proposta da LEdoC têm exigido de seus docentes formadores a vivência de muitas situações novas na docência, considerando suas caminhadas formativas e profissionais marcadas por frequentar cursos de campos disciplinares específicos, caracterizados por uma organização pedagógica que se mantém fragmentada e distante da materialidade da vida dos sujeitos com quem se atua. Essa lógica hegemônica da formação de professores, assim como uma breve caracterização dos gargalos do campo de pesquisa da docência no Ensino Superior, apresentados no primeiro capítulo da tese, mostram que a LEdoC busca se construir a partir de outra perspectiva formativa.

Por acreditar que os pressupostos da perspectiva educacional freireana, por meio da defesa de uma concepção de educação libertadora e problematizadora fundamentam o processo de docência dos docentes formadores que vivenciam os elementos estruturantes no CIEduCampo-CN/UFFS, vamos apresentá-los neste capítulo em diálogo com os desafios da implantação da LEdoC. Comprometido fortemente com a educação popular, Paulo Freire defende nas suas obras a capacidade do sujeito de *ser mais*, enquanto seres de busca, frente à superação de condições históricas de dominação, exploração e desigualdade presentes em suas realidades.

A ampliação da tradução das obras freireanas para diversos idiomas, os inúmeros fóruns e centros de pesquisa que seguem refletindo acerca dos fundamentos de sua obra, somados à diversidade de experiências educativas que são desenvolvidas por meio de seus referenciais revelam a importância e a atualidade de seu pensamento. Streck (2014, p. 88) coloca que a

pergunta que importa não é se Freire continua atual, “mas de que forma ele nos ajuda a sermos habitantes de nosso tempo”. Sobretudo ao considerarmos o atual contexto da sociedade, frente ao retorno de visões conservadoras e antidemocráticas, as quais pretendem a manutenção e naturalização da desigualdade social, a ponto de grupos questionarem explicitamente a legitimidade da presença dos sujeitos do campo em uma vaga na universidade pública durante a implantação da LEdoC.

Cabe destacar que os trabalhos do NUEG, grupo de pesquisa e estudo do qual participei durante o doutorado, sempre procuraram trazer essas referências para pensar os diferentes objetos de pesquisa em andamento no grupo, onde a construção teórica surge sempre relacionada ao desenvolvimento de práticas, e por meio dessas situações reais e concretas é possível realizar a leitura dos seus elementos constituintes e suas interfaces com as questões teóricas. Não se trata de princípios a serem postos em prática linearmente, de forma mecânica, mas são referências que ajudam a analisar situações concretas por meio de um distanciamento que exige entender que princípios as orientam, tornando esses princípios conscientes para os sujeitos.

A primeira parte do presente capítulo explicita a compreensão da *Educação Libertadora e Problematizadora* de Paulo Freire a partir de seus pressupostos, e desenvolve três elementos centrais de sua concepção educativa que apresentam contribuições para se refletir sobre uma docência crítico-transformadora: a) O sujeito do conhecimento é um ser que se constitui nas suas relações socioculturais e pertence a uma determinada comunidade; b) O conhecimento é construído nas relações sociais, em um processo essencialmente coletivo, e da realidade local emergem conteúdos de ensino; e c) A dialogicidade, a problematização e a conscientização como possibilidades formativas dos docentes formadores. Na verdade, esses tópicos são indissociáveis na leitura das ideias de Freire; eles se interconectam. Para melhor defini-los, contudo, optamos por abordá-los em separado, assim será possível notar que algumas ideias acabam se repetindo em alguns momentos em diferentes tópicos.

Na segunda parte do capítulo, vamos realizar uma aproximação da perspectiva da educação libertadora e problematizadora de Freire com os desafios apontados na análise das potencialidades e dos riscos nos dez anos da implantação da LEdoC, buscando balizadores teóricos para a análise de documentos e da produção dos dados realizados na pesquisa de campo. Finalizamos trazendo uma caracterização do que entendemos ser uma docência crítico-transformadora forjada na vivência dos elementos estruturantes da LEdoC. O compromisso

com uma educação crítica e transformadora é um pressuposto básico para a docência na perspectiva freireana.

### 3.1 FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO PROBLEMATIZADORA E LIBERTADORA DE PAULO FREIRE

Para avançarmos no entendimento de uma docência crítico-transformadora dos docentes formadores do CIEduCampo-CN/UFFS buscamos compreender, com Freire (2014), sua concepção de educação libertadora e problematizadora. A formação de uma consciência crítica diante das situações de opressão, que negam os sujeitos como *seres para si* e o transformam em *seres para outro*, é o motor que nos conduz ao processo de transformação social, possibilitando a busca do *ser mais*. É o processo de desvelar a realidade concreta na qual vivem e sobre a qual deve incidir sua ação transformadora, no intuito de ir se inserindo criticamente nessa realidade, que precisa ser mudada pela ação dos sujeitos.

Trata-se de uma educação que precisa ser forjada com os sujeitos e não para eles. É uma educação que busca denunciar a opressão enquanto estrutura desumanizante na qual vivem os indivíduos e anunciar o compromisso dos sujeitos e sua possibilidade de humanização. E esta luta somente tem sentido quando “os oprimidos, ao buscarem recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealisticamente opressores, nem se tornam, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade de ambos” (FREIRE, 2014, p. 41).

Infelizmente, a condição de oprimidos e a imersão na realidade opressora não permitem aos oprimidos entender que a libertação da sua condição perpassa por superar a lógica individualista e opressora das relações. A libertação perpassa por reconhecer que a realidade opressora não é um fato imutável, determinado, percebendo que ela pode ser transformada, pela sua ação libertadora. Contudo, reconhecer os limites impostos pela realidade opressora não significam a sua libertação; para tal, se faz necessário o engajamento na luta por libertar-se, a práxis. A exigência para a libertação é a transformação objetiva da situação concreta que gera a opressão. Nesse sentido, Freire (2014, p. 51) esclarece:

A realidade social, objetiva, que não existe ao acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma ao acaso. Se os homens são os produtores desta realidade e se esta, na “inversão da práxis”, se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens.

No movimento de busca da libertação, é que vamos ganhando a consciência crítica da opressão, buscando emergir dessa realidade domesticadora e voltar a ela buscando compreendê-la a partir de outras bases: “É por isso que só através da práxis autêntica que, não sendo blá-blá-blá”, nem ativismo, mas ação e reflexão, é possível fazê-lo” (FREIRE, 2014, p. 52). A transformação da realidade objetiva, exige um reconhecimento verdadeiro das situações de opressão pelos oprimidos, bem como sua inserção crítica nessa realidade opressora. Para tal, há a necessidade do enfrentamento da visão *bancária* de educação, onde a centralidade reside na transmissão daquele que sabe aos que nada sabem, exercitando nos educandos a posição de passividade, onde os seres humanos são vistos como seres da adaptação e o saber deixa de ser de *experiência feito* para ser de experiência narrada. Contudo, mesmo aqueles que praticam a educação bancária não percebem que é nos próprios depósitos que se encontram as contradições, conforme Freire (2014, p. 85-86) nos alerta:

A sua “domesticação” e a da realidade, da qual se lhes fala como algo estático, pode despertá-los como contradição de si mesmos e da realidade. De si mesmos, ao se descobrirem, por experiência existencial, em um modo de ser inconciliável com a sua vocação de humanizar-se. Da realidade, ao perceberem-na em suas relações com ela, como devenir constante.

Por outro lado, a educação libertadora é aquela que desenvolve a consciência crítica resultante da inserção dos sujeitos no mundo como transformadores dele. Nessa busca não é possível servir-se da concepção bancária de educação. Freire (2014, p. 93) explica essa situação:

O que nos parece indiscutível é que, se pretendemos a libertação dos homens, não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo.

Há a necessidade de se utilizar de um mecanismo de ação diferente da educação bancária quando se visa a libertação, ou seja, não se pode querer preencher a consciência do oprimido com outro conteúdo, já que “não podemos aceitar, também, que a ação libertadora se sirva das mesmas armas da dominação, isto é, da propaganda dos *slogans*, dos “depósitos”” (FREIRE, 2014, p. 93). Ao contrário disto, Freire propõe a educação problematizadora, que permite superar a dicotomia entre educador-educandos, baseada numa relação dialógica entre sujeitos que crescem juntos. Assim, “[...] o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa (FREIRE, 2014, p. 96).

Trata-se de outro tipo de relação entre educador e educando, onde a ação educativa deve orientar-se no sentido da humanização de ambos. Sabemos dos condicionantes do próprio sistema de educação, contudo mesmo numa situação educativa que negue o diálogo, ainda assim se pode dialogar sobre essa negação como forma de resistência, onde a educação problematizadora, “de caráter autenticamente reflexivo, implica um constante ato de desvelamento da realidade” (FREIRE, 2014, p. 97).

Entendemos que é na educação libertadora e problematizadora que se encontram os fundamentos teórico-metodológicos de uma docência crítico-transformadora na LEdoC. Essa concepção de docência está embasada no compromisso dos sujeitos coletivos para entenderem as contradições presentes em suas realidades que precisam ser desveladas e enfrentadas com ações transformadoras, envolvendo a denúncia da realidade constatada e o anúncio do que ainda não existe, resultando desse processo a *conscientização* dos sujeitos envolvidos.

Eis que esse mesmo compromisso e *conscientização* permitem a promoção de novas formas de organização pedagógica, que têm por base o reconhecimento e a valorização do pertencimento social dos sujeitos coletivos, ressignificando a *autodesvalia*; o diálogo entre saberes mobilizando um processo de trabalho coletivo de docência no curso; a abertura a processos dialógicos que reflitam sobre as práticas pedagógicas que acontecem na realidade concreta do curso; e a compreensão de uma concepção ampliada de formação enquanto um “que-fazer pedagógico-político indicotomizável do que-fazer político-pedagógico” (FREIRE, 2000, p. 21), que conduz à *práxis* transformadora. Assim, ao analisarmos a vivência dos elementos estruturantes no CIEduCampo-CN/UFFS, fundamentados a partir da concepção de educação libertadora e problematizadora de Freire, viabilizamos a construção da docência crítico-transformadora dos docentes formadores no curso.

### **3.1.1 O sujeito do conhecimento é um ser que se constitui nas suas relações socioculturais e pertence a uma determinada comunidade**

A formação no sentido freireano não se destina apenas a educandos durante processos de escolarização, mas a todo ser humano em distintos momentos de suas vidas e de sua formação escolar/acadêmica. Essa definição de formação vai ao encontro ao princípio freireano que assume o inacabamento dos seres humanos e seu permanente movimento de busca do *ser*

*mais*. E, para Freire (2014, p. 102), essa é a condição que conduz os sujeitos na busca do conhecimento de si e do mundo e é o pressuposto para a formação permanente, já que

[...] diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão. Aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens e na consciência que dela têm. Daí que seja a educação um *quefazer* permanente. Permanentemente, na razão da inconclusão dos homens e do *devenir* da realidade.

A não neutralidade da educação, em Freire, também é entendida a partir da concepção de ser humano e de mundo presentes nas teorias pedagógicas. Neste sentido podemos recuperar duas possibilidades de entender o ser humano: como um ser da adaptação ao mundo, este entendido em sentido amplo, a partir dos seus elementos naturais somados aos estruturais e histórico-culturais; ou, por outro lado, como um ser de transformação do mundo, sendo seu *quefazer* educativo cada vez mais libertador. Para Freire (1997, p. 10), “porque admira o mundo e, por isso, o objetiva; porque capta e compreende a realidade e a transforma com sua ação-reflexão, o homem é um ser de práxis”. É nessa incompletude e na consciência que dela tem, que “o homem é um ser da busca permanente” (FREIRE, 1997, p. 10).

A busca permanente do ser humano implica em três elementos: a) um sujeito; b) um ponto de partida e c) um objeto. Ser sujeito implica ser um sujeito da busca, uma pessoa que reflete acerca de sua realidade concreta, tomando-a como ponto de partida, conhecendo-a profundamente com vistas à transformação das condições opressoras vividas pelo povo. Sem dúvida, essa busca é coletiva e permeada por princípios que transcendem os interesses individuais.

A educação bancária, denunciada por Paulo Freire, retira essa possibilidade de ser sujeito. Quando se considera que para ser um bom professor é preciso apenas reproduzir em aula um conjunto de saberes especializados oriundos de processos de pesquisa, e cobrar que o acadêmico e/ou estudante os domine, reitera-se a contradição presente na relação educador-educando, o que contribui para uma concepção de educação que deseja adaptar o ser humano ao mundo, numa perspectiva desumanizadora. Freire (1997, p. 13) aponta que da não superação dessa contradição decorre:

- a) que o educador é sempre quem educa; o educando é educado;
- b) que o educador é quem disciplina; o educando, o disciplinado;
- c) que o educador é quem fala; o educando, o que escuta;

- d) que o educador prescreve; o educando segue a prescrição;
- e) de que o educador escolhe o conteúdo dos programas; o educando o recebe na forma de “depósito”.
- f) que o educador é sempre quem sabe; o educando, o que não sabe;
- g) que o educador é o sujeito do processo; o educando seu objeto.

Assim, pensar o caráter político e pedagógico dos processos de formação permanente dos profissionais da educação requer tomar a realidade e suas contradições como ponto de partida da prática pedagógica e assumir o diálogo como princípio fundante da relação numa perspectiva do trabalho coletivo, da partilha de saberes, do refletir criticamente sobre a prática e problematizá-la com vistas ao desvelamento da realidade. Assim, o ponto de partida da busca permanente se encontra no sujeito e em suas relações com o mundo e com os outros sujeitos, já que “não poderia transcender seu aqui e seu agora se eles não constituíssem o ponto de partida dessa superação” (FREIRE, 1997, p. 12).

Freire (2015, p. 40) destaca que “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Os movimentos de formação docente, enquanto um processo permanente de reflexão crítica sobre a prática, devem se constituir de modo coletivo, pois como nos alerta Silva (2004, p. 296): “Só a crítica coletiva como forma de análise situacional/relacional da prática vivenciada, realizada pelos sujeitos envolvidos, é capaz de desvelar e de propiciar [...] transformações necessárias”.

Em síntese, podemos mencionar as duas concepções de educação em disputa: a bancária e a humanizadora. Na concepção bancária ocorre a negação do sujeito como um ser de busca, da possibilidade do *ser mais*, submetendo-o a esquemas rígidos de pensamento, conformista, imobilizantes, *ser menos*. Já a concepção humanizadora e libertadora reconhece o sujeito como um ser histórico, que vive numa realidade dinâmica, mesmo que condicionada, contudo tem uma visão crítica, onde seu *quefazer* é constantemente problematizado, jamais depositador. Nessa segunda concepção de educação “em lugar do homem-coisa adaptável, luta pelo homem-pessoa transformador do mundo” (FREIRE, 1997, p. 14). E o homem-pessoa é o próprio sujeito, é o ser que é práxis, que se constitui na sua relação com o outro e com o mundo. Assim, educadores e educandos, “mediatizados pelo mundo, exercem sobre ele uma reflexão cada vez mais crítica, inseparável de uma ação também cada vez mais crítica” (FREIRE, 1997, p. 17).

No contexto universitário, o docente pode ser compreendido como oprimido, já que há um processo que intensifica a competição, a burocratização, a solidão pedagógica, o individualismo em prol de um projeto neoliberal de universidade (ISAIA; BOLZAN, 2004). Por outro lado, o projeto da LEdoC, demandado por movimentos sociais conscientes de que

educador a escola do campo necessita, já procurou pautar outros princípios que pudessem fazer o enfrentamento destas práticas institucionalizadas nas universidades brasileiras. Gostaríamos de pontuar, a título de exemplo, dois elementos que, ao nosso ver, permitem contrapor a lógica hegemônica nas relações universitárias, de modo geral, e nos cursos de graduação, de forma específica.

O primeiro deles remete à potencialidade formativa da alternância pedagógica no contexto da matriz curricular da LEdoC. Trata-se de constituir um vínculo concreto entre as questões históricas, culturais, sociais, políticas, presentes nas realidades dos educandos e o modo de entender esses elementos por meio de um distanciamento crítico mediado na prática pedagógica na universidade. Este diálogo de saberes mobiliza docentes universitários e educandos a questionarem permanentemente seu papel na sociedade como sujeitos coletivos, diante de situações ainda de extrema desigualdade social, de um projeto de campo que deseja o esvaziamento desse espaço, da lógica de produção de alimentos com agrotóxicos, do fechamento das escolas do campo, entre outros. O segundo elemento trata do compromisso do docente universitário em contribuir na construção de uma outra organização pedagógica para a escola do campo, diferente da educação rural, que possibilita pensar um currículo organizado a partir das demandas desse espaço e que aborde temas que ajudem a pensar o papel do jovem no campo, o acesso a tecnologias de informação e comunicação, a gestão da propriedade agrícola, o papel da mulher na economia familiar, entre tantos outros.

Neste sentido, Freire (2014) chama a atenção para o papel do educador enquanto aquele que acredita no pensar autêntico dos educandos, que intenciona superar a falsa dicotomia entre educador-educandos pautada no autoritarismo, que promove o diálogo e problematiza as *situações-limite* vividas pelos educandos, a fim de que na ação e reflexão dos sujeitos estes possam transformar o mundo.

### **3.1.2 O conhecimento é construído nas relações sociais, em um processo essencialmente coletivo, e da realidade local emergem conteúdos de ensino**

A ideia deste tópico é entender o sujeito como participante ativo e crítico na percepção das problemáticas vividas na sua realidade local, originando soluções possíveis de serem desenvolvidas para enfrentá-las. Entender também, que a realidade local é fruto de uma construção histórica, e reflexo de um contexto mais amplo que precisa ser interpretado e compreendido.

Um dos pressupostos da proposta da LEdoC é que possamos tomar a realidade concreta dos educandos como ponto de partida para o planejamento das ações pedagógicas, uma vez que se deseja uma formação voltada à emancipação humana. Assim, auxiliar a desvelar as situações que se mostram contraditórias nas realidades dos educandos nos aspectos sociais, econômicos, culturais, educacionais, etc. é um caminho a ser construído durante o curso e, para isso, a pesquisa durante o TC é essencial para identificar os principais problemas que afetam a vida desses sujeitos e entender o modo pelo qual as pessoas percebem e compreendem as suas questões. A mudança da cultura alimentar com a introdução de muitos produtos ultraprocessados, a escassez de matéria-prima para a confecção dos artesanatos e o consumo de bebidas alcoólicas destiladas, por exemplo, podem ser questões problema para a população kaingang identificadas pelos docentes formadores do CIEduCampo-CN/UFFS mediante demandas trazidas pelos próprios alunos durante os levantamentos realizados durante o TC. Mas isso define a realidade das comunidades ou identifica seus problemas? Cabe perguntar como captar a realidade das comunidades, que tipo de ferramentas podemos usar para compreendê-la (COAN; SANTOS; PAGLIARIN, 2019).

Uma das potencialidades dos elementos estruturantes do CIEduCampo-CN/UFFS que merece destaque é a articulação entre o TU e o TC, possibilitada pela alternância pedagógica. Nas palavras de Freire (2014, p. 116):

Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos -, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada.

É para a situação existencial concreta dos sujeitos que o olhar do docente formador se volta, mas não a partir da visão do formador, da sua visão pessoal da realidade. Freire vai nos ensinar que é no diálogo com o povo que reside a possibilidade da emancipação, não para levar-lhes um conteúdo a ser depositado, “mas, para, em diálogo com elas, conhecer, não só a objetividade em que estão, mas a consciência que tenham dessa objetividade; os vários níveis de percepção de si mesmos e do mundo *em* que e *com* que estão” (FREIRE, 2014, p. 119). O levantamento preliminar da realidade, que procura trazer elementos concretos das realidades das comunidades, o acompanhamento dos docentes formadores ao TC, a socialização dos elementos reunidos no coletivo do curso e o distanciamento do olhar para eles no TU constituem uma dinâmica importante no CIEduCampo-CN/UFFS do desvelamento das contradições

vividas. Este é um dos argumentos que nos fazem defender a tese da possibilidade da construção de uma docência crítico-transformadora a partir dos elementos vividos na licenciatura.

Nesse sentido, para o processo de compreensão da realidade também encontramos contribuições em Freire (1981, p. 35):

[...] a realidade concreta é algo mais que fatos ou dados tomados mais ou menos em si mesmos. Ela é todos esses fatos e todos esses dados e mais a percepção que deles esteja tendo a população neles envolvida. Assim, a realidade concreta se dá a mim na relação dialética entre objetividade e subjetividade.

Acreditamos que a realidade é compreendida por meio da apreensão das visões de mundo dos sujeitos envolvidos, junto com um conjunto de informações e dados objetivos, assim precisamos também nos perguntar como os próprios kaingang ou sujeitos do campo no geral percebem a sua realidade, que tipo de problemas a identifica, se a situação atual sempre foi assim, e como acham que pode ser enfrentada. Essa perspectiva de ação que considera a visão dos sujeitos sobre a própria realidade, também se constrói como uma educação do/no campo, pensada **com** os povos do campo e não **para** esses povos.

Torna-se fundamental para pensar a formação do professor no CIEduCampo-CN/UFFS acompanhar o processo educativo realizado no TC. É nesse espaço que temos a possibilidade de entender melhor o modo de organização e funcionamento das comunidades de origem dos nossos alunos, a história do seu povo, suas características e crenças, como se dão as relações sociais e culturais, o papel ocupado pela escola e por outras entidades e instituições presentes nas comunidades. E, a partir dessa leitura de mundo, identificar situações de opressão, contradições vividas pelos sujeitos do campo e que podem ser possibilidades de repensar o *quefazer* educacional, de forma a valorizar a cultura dos sujeitos por meio do diálogo, ao mesmo tempo que desencadeia um processo de investigação temática que pode trazer novas compreensões acerca do tema/fenômeno estudado.

A investigação temática, que diz respeito ao processo de obtenção e redução de temas geradores na perspectiva freireana, é central na seleção de conteúdos a partir de problemas da realidade. Durante o processo de investigação temática se desencadeia o movimento pela busca da temática significativa que constituirá a base para a elaboração dos programas educativos. Nesta busca pela temática, tem-se a preocupação de investigar o próprio pensar dos sujeitos sobre a temática presente em suas realidades e a necessidade da problematização das temáticas pela sua relação com outros temas:

A investigação do pensar do povo não pode ser feita sem o povo, mas com ele, como sujeito de seu pensar. E se seu pensar é mágico ou ingênuo, será pensando o seu pensar, na ação, que ele mesmo se superará. E a superação não se faz no ato de consumir ideias, mas no de produzi-las e de transformá-las na ação e na comunicação. [...]. Os homens *são* porque *estão* em situação. E serão tanto mais quanto não só pensem criticamente sobre sua forma de *estar*, mas criticamente atuem sobre a situação em que estão (FREIRE, 2014, p. 141).

Por meio da investigação temática é possível problematizar a realidade na qual vivemos, estabelecer relações e construir significados entre os conhecimentos científicos, os conhecimentos escolares e os conhecimentos cotidianos que os estudantes trazem das suas experiências, de suas relações com outros sujeitos e grupos sociais. A investigação temática pode contribuir para que o docente conheça e interaja com a realidade dos estudantes, auxiliando no processo de identificação de contradições, as quais Freire entende como códigos que precisam ser *descodificados* e problematizados.

O que Freire traz de novo e inédito na defesa da utilização dos temas geradores, segundo Pernambuco (1993, p. 69), é a introdução da dialogicidade na própria elaboração dos programas:

Não se trata nem de valorizar o espontaneísmo e de deixar ao sabor do momento de interação a definição dos tópicos a serem trabalhados, nem de uma pré-fixação dos mesmos tópicos a partir dos interesses de quem conduz o processo. Propõe uma sofisticada interação de uma equipe interdisciplinar com a população participante do processo ensino-aprendizagem, na busca de situações que possam ser significativas e na definição de tópicos de interesse, sua sequência e sua articulação.

Silva (2004, p. 239-240) esclarece que na redução temática deve se realizar uma análise relacional e contextualizada na micro e na macro estrutura social, superando recortes fragmentados de objetos de estudo, conforme afirma:

A análise relacional e sistêmica da realidade local a partir de suas contradições exige sucessivas aproximações e contextualizações metodológicas que a construção de uma rede temática procura organizar. [...] Trata-se de uma referência explícita e detalhada dos discursos analíticos da comunidade e dos educadores e permite uma organização epistemológica e metodológica no sentido de efetivar o diálogo entre essas concepções na prática educativa. Se há diferentes formas de entender a realidade é sinal de que, não é uma a sua compreensão e, em decorrência, as possíveis ações sobre ela. Surge então a necessidade de selecionar conhecimentos sistematizados que tensionarão as interpretações dos conflitos vivenciados visando desnudá-los, revelando as contradições sociais que os substanciam.

Quando Freire (2014) defende a educação como um ato político, entendemos que é um esforço de denunciar muitas das contradições sociais da nossa realidade e, ao mesmo tempo, anunciar um outro papel para a escola e a universidade, que vai muito além do de transmissoras do conhecimento acumulado pela humanidade. Nas palavras de Freire (2016, p. 109, grifo do autor):

E não se diga que, se sou professor de biologia, não posso me alongar em considerações outras, que devo **apenas** ensinar biologia, como se o fenômeno vital pudesse ser compreendido fora da trama histórico-social, cultural e política. Como se a vida, a pura vida, pudesse ser vivida de maneira igual em todas as suas dimensões favela, no cortiço ou numa zona feliz dos “Jardins” de São Paulo. Se sou professor de biologia, obviamente, devo ensinar biologia, mas, ao fazê-lo, não posso seccioná-lo daquela trama.

Contrapõe-se a uma concepção de conhecimento que intenciona apenas transferir ou depositar uma “verdade” aos sujeitos. Com isso, não queremos retirar o valor do domínio dos conhecimentos historicamente acumulados, contudo queremos denunciar que isolados eles não têm a força de transformar realidades e dar sentido para um processo formativo. Saul e Silva (2009, p. 236) vão pontuar o papel desses conhecimentos sistematizados pelas comunidades científicas, a partir dos fundamentos da racionalidade emancipatória, que entende ser necessário colocar “o acervo científico acumulado pela humanidade a serviço do esclarecimento crítico necessário à emancipação dos sujeitos”.

A transposição das concepções de Paulo Freire para um contexto formal de educação teve início em meados da década de 70, quando um grupo de pesquisadores em educação em ciências discutiam uma proposta para o ensino de ciências, no Instituto de Física da Universidade de São Paulo (IFUSP), que tinha entre os seus objetivos a compreensão do mundo em que os estudantes vivem (MUENCHEN, 2010). De acordo com a autora, esse grupo era formado pelos pesquisadores Demétrio Delizoicov e Nadir Castilho, seguidos por José André Angotti e Isaura Simões, que adaptaram pela primeira vez na prática o que havia sido discutido no IFUSP. Muenchen (2010, p. 49) ainda destaca que

a transposição da perspectiva de Freire propõe uma nova relação entre currículo e comunidade escolar. Sua análise leva em consideração, na programação e no planejamento didático-pedagógico, uma *configuração curricular* baseada em temas, os quais são os objetos de estudo a serem compreendidos no processo educacional.

Quadro 5 - Comparativo apresentando as etapas da Investigação Temática e da Abordagem Temática Freireana por meio de uma releitura de Torres (2010)

<b>Investigação Temática</b>	<b>Abordagem Temática Freireana</b>
Dinâmica da Investigação Temática e Redução Temática no contexto da concepção de Educação Libertadora de Freire (2014), sistematizada no terceiro capítulo da Pedagogia do Oprimido.	Transposição da dinâmica educacional freireana para o contexto da escola (DELIZOICOV, 1982; 2008).
1ª Etapa - <i>Levantamento preliminar</i> – levantamento das condições da área em estudo, obtendo dados, avaliando conjuntamente, num movimento de codificação viva e descodificação ao vivo. Trata-se da aproximação dos núcleos centrais das contradições em que estão envolvidos os indivíduos da área e, portanto, da sua temática significativa. O central que se busca é a percepção dos indivíduos acerca de suas <i>situações-limite</i> .	1ª Etapa - <i>Levantamento preliminar</i> - diagnóstico das condições locais em que vivem os estudantes e seus familiares, por meio de documentos, entrevistas, entre outros. Nesta etapa se levanta as situações significativas da realidade investigada, tendo em vista as contradições sociais.
2ª Etapa - <i>Codificação</i> - os investigadores apreendem o conjunto de contradições – <i>situações-limite</i> – em que se encontram envolvidos os indivíduos da área em estudo, e coletivamente elegem aquelas que balizarão as codificações – representações de situações existenciais – que servirão à investigação temática.	2ª Etapa – <i>Análise das situações e escolha das codificações</i> - com base nos dados coletados é realizada a escolha de situações contraditórias a serem compreendidas pelos docentes e estudantes.
3ª Etapa - <i>Círculos de investigação temática</i> , encontros (entre investigadores, especialistas, representantes da área em estudo) que têm como fim a validação das situações e temas representados nas codificações. Os temas geradores são obtidos mediante o processo de codificação-problematização-descodificação.	3ª Etapa – <i>Diálogos descodificadores</i> - com auxílio dos estudantes, familiares e demais sujeitos que compõem a comunidade, faz-se a escolha das situações que podem originar temas geradores e se busca a percepção das concepções de mundo dos sujeitos acerca de suas temáticas para validar ou não a significância das temáticas.
4ª Etapa - <i>Redução temática</i> - Inicia pelo estudo sistemático e interdisciplinar de seus achados. Trata-se do movimento codificação-descodificação-(re)codificação.	4ª Etapa - <i>Redução temática</i> - os docentes realizam um estudo interdisciplinar que auxilia na compreensão dos temas e no processo de elaboração do programa e planejamento de ensino. É nesse momento que ocorre o processo de transformar conhecimentos científicos universais em conteúdos programáticos escolares. E, estes últimos, são estruturados com o auxílio dos <i>Momentos Pedagógicos</i> (DELIZOICOV; ANGOTTI, 1991; DELIZOICOV, ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2002), durante as atividades educativas na escola.
5ª Etapa – <i>Círculos de Cultura</i> - momento de devolver aos sujeitos do ato educativo sua temática significativa, como forma de problemas a serem compreendidos e enfrentados/superados – o que perpassa o trânsito da <i>consciência ingênua à consciência crítica</i> .	5ª Etapa - <i>Sala de aula</i> - após o processo de preparação dos temas, com o programa e o material sistematizados, os docentes auxiliam os estudantes a decifrarem os problemas encontrados em seu cotidiano, tendo em vista a transformação da realidade concreta.

Fonte: Adaptado de Torres (2010).

Em sua tese de doutorado, Torres (2010) reconstrói a dinâmica de investigação dos temas geradores ou da temática significativa, de caráter essencialmente conscientizador, a partir de Freire (2014), e também recupera o estudo de Delizoicov (1982) que sistematiza essa dinâmica conscientizadora para o contexto escolar de educação, sobretudo no ensino de Ciências. No quadro 5 (pag. 111), apresentamos, de forma esquemática, as etapas da investigação temática e da abordagem temática freireana, a partir de uma releitura de Freire (2014) e de Delizoicov (1982), realizada por Torres (2010).

A partir da concepção dialógico-problematizadora de Freire (2014), Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2002) propõem para o desenvolvimento do programa de ensino em sala de aula os três momentos pedagógicos. No primeiro momento pedagógico, denominado *problematização inicial*, “os docentes apresentam situações reais que os estudantes conhecem e presenciam e que estão envolvidos nos temas” (DELIZOICOV; ANGOTTI, PERNAMBUCO, 2002, p. 200). Também é o momento de problematizar o conhecimento que os alunos expõem. É um momento,

[...] caracterizado pela apreensão e compreensão da posição dos alunos frente às questões em pauta, a função coordenadora do professor se volta mais para questionar posicionamentos, inclusive fomentando a discussão das distintas respostas dos alunos, e lançar dúvidas sobre o assunto, do que para responder ou fornecer explicações (DELIZOICOV; ANGOTTI, PERNAMBUCO, 2002, p. 200).

De modo geral, este primeiro momento tem como objetivo propiciar um distanciamento crítico do aluno ao se defrontar com as interpretações das situações propostas para discussão, além de despertar o estudante para a necessidade de aquisição de novos conhecimentos.

No segundo momento pedagógico, *organização do conhecimento*, são selecionados os conhecimentos necessários para a compreensão dos temas e da problematização inicial. Uma diversidade de atividades pode ser utilizada neste momento pedagógico para desenvolver a conceituação científica. O grande desafio desse momento é “a articulação estruturada entre temas e conceituação científica, além do conhecimento prévio do aluno, o qual precisa ser obtido, problematizado e superado” (DELIZOICOV; ANGOTTI, PERNAMBUCO, 2002, p. 278).

O terceiro momento pedagógico, a *aplicação do conhecimento*, tem por finalidade “abordar sistematicamente o conhecimento que vem sendo incorporado pelo aluno para analisar e interpretar tanto as situações iniciais, como outras situações que, embora não estejam

diretamente ligadas ao motivo inicial, podem ser compreendidas pelo mesmo conhecimento” (DELIZOICOV; ANGOTTI, PERNAMBUCO, 2002, p. 202). Os autores reforçam, novamente, que variadas atividades devem ser desenvolvidas, buscando a generalização da conceituação que já foi abordada, inclusive formulando os chamados problemas abertos. O desafio é que os estudantes consigam empregar a conceituação científica em situações reais.

Angotti (2015) destaca que os momentos pedagógicos vão além da dinamização de abordagens tradicionais do ensino. É necessário articular temas, *conceitos unificadores* e momentos pedagógicos com vistas à elaboração de um programa e seu planejamento deve constituir-se em um trabalho de equipe.

### **3.1.3 A dialogicidade, a problematização e a conscientização como possibilidades formativas dos docentes formadores**

No processo de planejamento de formação de docentes universitários, a perspectiva dialógica e a perspectiva problematizadora de Freire constituem eixos estruturadores (SILVA; DELIZOICOV; PERNAMBUCO, 2017). O processo de formação permanente em Freire é efetivado por meio da dialogicidade, da construção coletiva e da problematização, ou seja, esses conceitos estão intimamente ligados e são dimensões indissociáveis da formação.

Entendemos que é por meio do diálogo sobre as práticas pedagógicas concretas tomadas como objetos de estudo pelos docentes formadores, que se podem potencializar a emergência da *consciência crítica* sobre o papel social da educação e as contradições vividas nas suas atividades profissionais como formadores, levando a uma atuação política e transformadora do seu contexto. Concordando com Freire (2015, p. 75), entendemos que a formação sempre estará comprometida com uma visão de mundo, com intencionalidades que se aproximam da transformação ou da adaptação:

No mundo da história, da cultura, da política, *constato* não para me *adaptar*, mas para *mudar*. [...]. Constatando, nos tornamos capazes de *intervir* na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela. [...]. Há perguntas a serem feitas insistentemente por todos nós e que nos fazem ver a impossibilidade de *estudar por estudar*. De *estudar* descomprometidamente como se misteriosamente, de repente, nada tivéssemos que ver com o mundo, um lá fora e distante mundo, alheado de nós e nós dele. [grifos do autor]

Ao refletir coletivamente sobre as suas ações, os sujeitos apropriam-se da própria ação, da qual são sujeitos, com o propósito explícito de transformar essa ação ou essa realidade. Sem

esse protagonismo do professor, acreditamos que não haja possibilidades de transformação de práticas pedagógicas, já que é indispensável que, em qualquer etapa da sua formação, o docente se assuma como sujeito da produção do saber, compreendendo que “ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção (FREIRE, 2015, p. 24).

Essa é a dinâmica do processo de ação-reflexão-ação em Freire, onde os sujeitos se constituem seres da práxis: “Práxis que, sendo reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, é fonte de conhecimento reflexivo e criação” (FREIRE, 2014, p. 127). É imprescindível compreendermos que esse processo de ação e reflexão é uma construção coletiva recompensadora, por mais trabalhoso que esse movimento possa ser (PERNAMBUCO, 1993). Assim, entendemos que o processo constante de ação-reflexão-ação articula teoria e prática no CIEduCampo-CN/UFFS, em várias dimensões: no estudo da realidade das comunidades dos educandos; nos seminários finais de socialização da pesquisa do TC; na programação do TU, durante as aulas; no trabalho coletivo de docência realizado nos diferentes CCr ao longo do curso.

O desafio está em estabelecer uma relação equilibrada entre ação e reflexão, já que a prevalência de uma dimensão sobre a outra compromete o seu caráter transformador. Assim, se “esgotada a palavra de sua dimensão da ação, sacrificada, automaticamente, a reflexão também, se transforma em palavreria, verbalismo, blá-blá-blá” (FREIRE, 2014, p. 108). Ao contrário, caso se “ênfatiza ou exclusiviza a ação, com o sacrifício da reflexão, a palavra se converte em ativismo. Este, que é ação pela ação, ao minimizar a reflexão, nega também a práxis verdadeira e impossibilita o diálogo” (FREIRE, 2014, p. 108). Nas palavras de Freire (2014, p. 109)

[...] o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes.

O caráter dialógico implica uma relação de horizontalidade e reciprocidade entre os sujeitos que dialogam, pois “não há quem detenha todo o conhecimento como não há quem tudo ignore. A dialogicidade implica em uma relação de respeito aos diferentes saberes que possuem os sujeitos do processo educativo, o professor e o aluno” (LAMBACH, 2013, p. 88).

Para Freire (2014) o diálogo pressupõe o amor, a humildade, a fé nos seres humanos e a esperança. Defende que não há diálogo se não há a convicção da inconclusão humana, a possibilidade do *ser mais* e do pensar crítico. É nesse processo de pensar e repensar a sua prática

pedagógica, percebendo as contradições presentes na sua realidade, de maneira dialógica e problematizadora, que os educadores avançam nas suas compreensões de mundo, resultando na possibilidade de superar a *consciência ingênua* para uma *consciência crítica*. Nas palavras de Freire (2014, p. 39-40)

[...] o saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, “desarmada”, indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito. [...]. O que se precisa é possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica.

Entendemos que para Paulo Freire o diálogo sobre o mundo precisa ser significativo para os sujeitos envolvidos. No diálogo está implicado o respeito sobre o que o outro sabe, pela sua forma de compreender e pensar o objeto concreto de estudo do coletivo, e nesse processo é essencial que se estabeleça uma verdadeira partilha, para a possibilidade de mudança de consciência. Mudar vai além de mudar uma visão isolada, um conceito, mas é uma nova forma de trabalhar, um novo ponto de partida que seja referência para outros projetos, que consiga fazer emergir o que é fundamental de ser questionado, de ser visto, de ser considerado.

Nessa perspectiva, o docente formador necessita tornar-se o sujeito de sua prática, e abrir-se para o diálogo, pois a tomada de consciência implica uma mudança na ação do sujeito, já que “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (FREIRE, 2014, p. 108). Por conseguinte, desse docente formador, comprometido com o diálogo e com a transformação da realidade, espera-se:

[...] uma ação centrada na formação humanizadora do outro em suas aulas, investigações, em seus projetos de extensão, nos espaços administrativos que frequenta – tornando-os de fato mais democráticos – e na convivência junto aos colegas nos cursos de pós-graduação e graduação, bem como nos departamentos. Um pleno educador que pacientemente e rigorosamente compreenda os limites e possibilidades das ações e reflexões individuais e coletivas de todos os sujeitos com quem se relaciona. A esses educadores comprometidos com a problematização das condições de opressão e alienação humana têm-se a constituição do que chamo de **docência humanizadora** (ROCHA, 2018, p. 331-332, grifo do autor).

Entretanto, muitas vezes eles não conseguem tornar a docência uma construção humanizadora por estarem imersos em uma condição de opressão que dificulta sua compreensão acerca da realidade a ser transformada. Nesse sentido, a formação precisa contribuir para o desvelamento das contradições existentes na sociedade e na realidade vivida,

por meio do diálogo e da construção da *consciência crítica*. O diálogo freireano se apoia na problematização sobre as *situações-limite* vividas, já que “não são as situações-limite, em si mesmas, geradoras de um clima de desesperança, mas a percepção que os homens tenham delas num dado momento histórico, como um freio a eles, como algo que eles não podem ultrapassar” (FREIRE, 2014, p. 126). Já a superação das *situações-limite*, por meio de sua percepção crítica, “somente pode verificar-se através da ação dos homens sobre a realidade concreta em que se dão as situações-limite” (FREIRE, 2014, p. 126).

As *situações-limite* precisam ser identificadas e percebidas enquanto um desafio a ser enfrentado no desvelamento da realidade que oprime os sujeitos. Para isso, é preciso se distanciar do mundo e de si mesmo e tomá-los como objetos de sua consciência, capacidade eminentemente humana e que diferencia o ser humano dos demais animais (FREIRE, 2014). Já, os atos-limite (FREIRE, 2014) constituem-se em ações na realidade, desencadeadas pelos sujeitos implicados na situação, que buscam transformá-la. Essas ações implicam a constatação das contradições presentes na percepção anterior dos sujeitos da situação concreta vivida, superando assim explicações muitas vezes centradas na perspectiva fatalista ou mítica. Deste movimento pode surgir o *inédito viável* (FREIRE, 2014), que diz respeito à práxis (ação-reflexão-ação), enquanto ato criativo e crítico humano que possibilita a humanização.

Ao docente formador que suscita atitudes individuais e coletivas fundadas no diálogo, na comunicação, na participação, na democracia, nos direitos sociais, na sensibilidade ao outro, na ética, que se reconhece como um ser “condicionado, mas capaz de ultrapassar o próprio condicionamento” (FREIRE, 2015, p. 126), é que podemos chamar de professor *do momento*, autêntico:

O professor de quem a sociedade brasileira precisa no hoje de seu trânsito há de ser aquele que jamais traia a sua missão de educador da juventude. Há de ser aquele que jamais se deleite com sua sabedoria, às vezes, inautenticamente livresca, apresentada em aulas que funcionam quase como se fossem cantigas de ninar. O seu papel há de ser outro. E não há tempo a perder numa opção a ser feita: **ou se insere criticamente no trânsito de sua sociedade e se faz um mestre do momento, ou permanece ingênuo, como professor no momento.** Ou adere ao diálogo criador e comunica ou se minimiza como simples veículo de ingênuos e inoperantes comunicados. Ou se julga humildemente um companheiro de seu estudante, a quem ajuda a ajudar-se na busca de conhecimento, com quem também busca esse conhecimento ou corre o risco de seu esvaziamento. [...]. Mais uma vez, caímos na única atitude, para nós legítima do professor que seja um mestre *do momento* nacional: a do diálogo, a da criticidade (FREIRE, 1962, p. 47, grifo nosso).

Desta forma, concordamos com Saul e Silva (2011) que o *inédito viável* na formação dos docentes formadores no ato de educar, na atuação profissional crítica, necessita focalizar a prática concreta, possibilitando a realização de *diálogos descodificadores* do *quefazer* docente em um movimento de ação-reflexão-ação. Nesse contexto, a problematização das práticas concretas é entendida como uma exigência, com a intenção de se conhecer e compreender seus múltiplos condicionamentos, explicitando conflitos socioculturais, tensões epistemológicas e relações, e também como ponto de chegada da ação formativa transformadora, pautada pela racionalidade emancipatória.

Esse *quefazer* problematizador é dialético, pois “ninguém, na verdade, problematiza algo a alguém e permanece, ao mesmo tempo, como mero espectador da problematização” (FREIRE, 2011, p. 112). Para Freire (2011), a problematização também é inseparável das questões concretas, acontece no campo da comunicação e demanda a compreensão de percepções e sentidos atribuídos à situação problemática. E é justamente na análise crítica da problemática que o docente permanece aprendendo. Nas palavras de Freire (2011, p. 114):

Esta é a razão pela qual, partindo dessas últimas [das situações concretas], cuja análise leva os sujeitos a reverem-se em sua confrontação com elas, a refazer esta confrontação, a problematização implica um retorno crítico à ação. Parte dela e a ela volta. No fundo, em seu processo, a problematização é a reflexão que alguém exerce sobre um conteúdo, fruto de um ato, ou sobre o próprio ato, para agir melhor, com os demais, na realidade.

Assim, é preciso construirmos uma docência que questione permanentemente o mundo da universidade; dos contextos regionais de atuação em suas dimensões históricas, sociais, culturais; da ciência; do saber popular; do trabalho docente, enfim, que investigue “criticamente, numa operação totalizada, sua ação e a de outros sobre o mundo” (FREIRE, 2011, p. 115). Nesse processo reside a potencialidade de percebermos a forma como estamos conhecendo a realidade, e assim reconhecemos a necessidade de conhecer melhor, de aprofundar nossas compreensões.

Ao tomar a prática como ponto de partida no trabalho docente, são reveladas tensões, conflitos, intencionalidades e contradições, próprias de um processo de construção coletiva e onde está o germen do processo de formação permanente do docente formador na vivência de suas atividades profissionais. A reflexão coletiva acerca dos objetos em estudo, buscando alcançar uma compreensão crítica deles, é o que pode levar a um processo de conscientização, ou seja, a passagem de uma *consciência ingênua* a uma *consciência crítica* da realidade.

Para Freire (2014, p. 57) a conscientização tem dois momentos distintos:

O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo permanente de libertação.

O destaque nos dois momentos citados está para “a ação profunda, através da qual se enfrentará, culturalmente, a cultura da dominação” (FREIRE, 2014, p. 57). É preciso que os oprimidos possam tomar consciência das razões de seu estado de opressão, superando a dualidade oprimido-opressor, para que pouco a pouco assumam um *quefazer* libertador. Isto implica que se reconheçam “como homens, na sua vocação ontológica e histórica de *ser mais*” (FREIRE, 2014, p. 72).

Portanto, é a inserção crítica na realidade, na situação histórica, que leva à crítica dessa mesma situação concreta, objetiva, e à necessidade de transformá-la. A transformação, por sua vez, implica ação e reflexão verdadeiras dos sujeitos sobre a realidade, que é a própria práxis: “A educação problematizadora se faz, assim, um esforço permanente através do qual os homens vão percebendo, criticamente, como *estão sendo* no mundo *com que e em que se acham*” (FREIRE, 2014, p. 100, grifos do autor).

No processo educativo, Freire defende uma concepção de educação que seja problematizadora dos sujeitos em suas relações com o mundo, já que não há ser humano abstrato, solto, desligado do mundo, assim como também não há mundo sem sujeitos: consciência e mundo se dão simultaneamente:

“A consciência e o mundo”, diz Sartre, “se dão ao mesmo tempo: exterior por essência à consciência, o mundo é, por essência, relativo a ela”. [...].

Na verdade, não há eu que se constitua sem um *não eu*. Por sua vez, o *não eu* constituinte do *eu* se constitui na constituição do *eu constituído*. Desta forma, o mundo constituinte da consciência, um percebido objetivo seu, ao qual se intenciona. Daí a afirmação de Sartre, anteriormente citada: “consciência e mundo se dão ao mesmo tempo”.

Na medida em que os homens, simultaneamente refletindo sobre si e sobre o mundo, vão aumentando o campo de sua percepção, vão também dirigindo sua “mirada” a “percebidos” que, até então, ainda que presentes ao que Husserl chama de “visões de fundo”, não se destacavam, “não estavam postos por si”.

Dessa forma, nas suas “visões de fundo”, vão destacando percebidos e voltando sua reflexão sobre eles.

O que antes já existia como objetividade, mas não era percebido em suas implicações mais profundas e, às vezes, nem sequer era percebido, se “destaca” e assume o caráter de problemas, portanto, de desafio.

A partir desse momento, o “percebido destacado” já é objeto da “admiração” dos homens, e, como tal, de sua ação e de seu conhecimento (FREIRE, 2014, p. 98-100).

Assim, compreendemos que a conscientização é um processo permanente de construção da criticidade, de aumento do seu campo de percepção, cujos percebidos se destacam configurando os *percebidos destacados*, ou seja, é um distanciamento possível da realidade, que a desvela para conhecê-la e para identificar uma captação mágica do real, que engana e que ajuda a manter a dominação. Os problemas, temas, desafios, identificados como *percebidos destacados*, é que precisam ser enfrentadas no processo de transformação de suas realidades. Essa concepção de educação contempla os fundamentos para o desenvolvimento de uma docência crítico-transformadora.

### 3.2 A DOCÊNCIA CRÍTICO-TRANSFORMADORA: ARTICULAÇÕES ENTRE OS PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO LIBERTADORA E PROBLEMATIZADORA DE FREIRE E A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

Tendo em vista os doze anos que se passaram desde o início das experiências piloto da LEdoC foi desenvolvida uma pesquisa vinculada à Rede Universitas/BR e ao Observatório da Educação, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), intitulada “Políticas da Expansão da Educação Superior no Brasil”. Uma das frentes dos sete subprojetos que integram a referida pesquisa tem ocorrido no âmbito da formação de professores do campo, e envolveu dez IES, abrangendo as cinco regiões do país, tendo sido coordenada pelos professores Monica Castagna Molina e Salomão Mufarrej Hage. Os docentes que foram convidados a integrar a pesquisa desenvolvida, são das seguintes IES e regiões: Universidade Federal do Pará – UFPA (*Campus Cametá*), Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará – UNIFESSPA (*Campus Marabá*) e Universidade Federal do Tocantins – UFT (*Campus de Tocantinópolis*), na região Norte; Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB (*Campus Amargosa*) e Universidade Federal do Maranhão – UFMA (*Campus Bacabal*), na região Nordeste; Universidade de Brasília (*Campus Planaltina*), na região Centro-Oeste; Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ (*Campus Seropédica*) e Universidade Federal de Viçosa - UFV, na região Sudeste; Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC e Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS (*Campus Laranjeiras*), na região Sul.

Deste trabalho resultou um e-book, publicado em 2019, fruto de um processo formativo e de pesquisa de cada curso de LEdoC participante. Nesta obra, organizada por Molina e Hage (2019), cada IES participante apresenta o contexto de implantação e as contradições enfrentadas

pelos coletivos para a materialização dos seus cursos, destacando riscos e potencialidades para a consolidação dos mesmos. Cabe esclarecer que os cursos analisados nessa obra, em sua maioria, foram criados a partir do Edital SECADI/MEC nº 02/2012 (BRASIL, 2012), tendo, até a publicação do livro, aproximadamente sete anos de existência, e tendo ingressado “em uma rede que já era tecida com muitas mãos em diferentes regiões do país” (ANTUNES-ROCHA, 2019, p. 445). Ainda é necessário ressaltar que “riscos poderiam se converter em potencialidades e potencialidades em riscos, dependendo de diferentes fatores relacionados à correlação de forças presente em cada Instituição de Ensino Superior” (MOLINA; ROCHA; SANTOS, 2019, p. 297).

Assim, a partir da análise da obra “Licenciaturas em Educação do Campo: Resultados da Pesquisa sobre os Riscos e Potencialidades de sua expansão”, publicada em 2019, nos interessa, neste momento, apresentar as principais características desses cursos de formação que contribuem para tensionar ou não as concepções e práticas dos docentes formadores, no sentido do seu compromisso e defesa de um projeto de Educação do Campo que busque a humanização dos sujeitos. Assim, nos perguntamos: Será que a vivência das novas formas de organização do trabalho pedagógico no curso tem conseguido promover uma problematização das concepções e práticas desses docentes formadores? A partir do exercício de leitura atenta de todos os artigos publicizados na referida obra sobre as experiências dos cursos de LEdoC, buscamos encontrar referências que nos permitem analisar se os elementos estruturantes da LEdoC têm permitido tensionar a formação desse docente formador. Nossos argumentos se ancoram teoricamente no referencial freireano, buscando explicitar as articulações da matriz formativa da LEdoC com o potencial da educação libertadora e problematizadora de Freire.

Dentre os desafios sinalizados nas experiências analisadas, buscamos, para cada curso de licenciatura envolvido na publicação, responder a seguinte pergunta: **Quais os potenciais desenvolvidos na vivência do curso que permitem impor limites à continuidade de uma formação baseada na racionalidade técnica e prática, e em que aspectos sinalizam para um processo de formação permanente dos docentes formadores que vivenciam cotidianamente a LEdoC?**

A partir da análise dos textos, organizamos a reflexão em torno dos principais desafios da LEdoC que se destacam nas dez experiências analisadas. Trata-se de um enorme esforço analítico pensar as características vivenciadas nesse curso que têm possibilidades de problematizar a docência dos docentes formadores numa perspectiva libertadora e problematizadora. Para tal, realizamos um exercício de leitura e sistematização atenta, buscando

encontrar os elementos estruturantes da proposta formativa que interferem nas concepções e práticas docentes em cada uma das experiências desenvolvidas na obra em estudo, em diálogo com a perspectiva freireana. Assim, chegamos a três categorias *a priori*: práxis transformadora; a ação coletivizada e dialógica na problematização da prática pedagógica; e a formação em processo. Estas categorias serão discutidas nos próximos itens, que seguem.

### 3.2.1 Práxis transformadora

Por meio da perspectiva freireana, fundamentada em sua concepção de educação libertadora e problematizadora, entendemos que a articulação entre teoria e prática potencializada na alternância se ampara na forma como o sujeito constrói o conhecimento, ou seja, esse conhecimento é produzido nas relações sociais entre sujeitos, tendo como ponto de partida e ponto de chegada as suas realidades. Quando mencionamos que é o sujeito que constrói o conhecimento, entendemos que se trata da pessoa que realiza a ação, bem como que essa ação realizada é construída pelo sujeito em interação com o mundo, com o meio que o implica.

Assim, é importante destacar que o grupo de docentes da LEdoC precisa fazer acontecer a alternância e ao buscarem realizar esse exercício do fazer, também estão aprendendo a fazer, ao mesmo tempo que buscam refletir sobre o seu fazer. No primeiro capítulo desta tese mostramos que esse movimento de ação-reflexão-ação na formação de professores já é defendido por muitos pesquisadores em educação (NÓVOA, 1995; ZEICHNER, 2008; GATTI, 2010; PIMENTA, 2012). Entretanto, defendemos a articulação entre teoria e prática na alternância fundamentada na proposição de Freire sobre a ação-reflexão-ação, construída no primeiro tópico deste capítulo. Os conceitos de diálogo, problematização e conscientização são elementos constitutivos de um processo de formação crítico e transformador, pautado na dinâmica da ação-reflexão-ação.

Para Freire, o ponto de partida sempre é a ação, que corresponde à realidade ou à prática do sujeito, enquanto um sujeito histórico, inacabado e consciente de seu inacabamento. E é por meio do diálogo sobre a ação concreta com os sujeitos que se potencializa a reflexão consciente, distanciada da ação, fundamentada em leituras dessa realidade, aprofundando o entendimento da própria ação, da qual todos são sujeitos, com vistas a transformá-la, e, ao transformá-la, se transforma a própria realidade. Segundo Freire (2014, p. 55), “Num pensar dialético, ação e mundo, mundo e ação, estão intimamente solidários. Mas a ação só é humana quando, mais que

um puro fazer, é quefazer, isto é, quando também não se dicotomiza da reflexão”. Portanto, é a própria inserção crítica na realidade por meio da ação-reflexão-ação, já que nenhuma realidade se transforma a si mesma, e a reflexão não se dá no nível estritamente intelectual. É importante salientar que o processo de ação-reflexão-ação sempre ocorre enquanto uma construção coletiva, dando-se no fazer e refazer da prática pedagógica.

Assim, é preciso buscar compreender se a vivência dos elementos estruturantes do CIEduCampo-CN/UFFS, neste caso a alternância pedagógica, promove essa visão dialética entre a teoria e a prática, se há uma interdependência entre o fazer e o refletir do docente formador. É preciso pensar se as questões oriundas dos levantamentos e acompanhamentos do TC e dos próprios estágios ou ações de ensino e extensão promovem reformulações dos planejamentos das ações no TU. Esse movimento levanta problemas concretos ao coletivo, desafiando a prática do docente formador, que, ao ser problematizada na sua vivência coletivizada no curso, desencadeia o compromisso na transformação de suas ações. Este, sem dúvida, se constitui num processo permeado por tensões e conflitos de ideias, mas de onde pode emergir a tomada de consciência da própria atuação como docente, e este é o verdadeiro objetivo da problematização da ação, ou seja, a reflexão sobre a ação concreta que conduz a uma ressignificação e a uma nova ação, mais consciente da sua intencionalidade.

A alternância pedagógica na formação de professores da LEdoC é ressignificada a partir de experiências formativas anteriores desenvolvidas no PRONERA e gestadas a partir dos movimentos sociais e sindicais que tiveram o protagonismo na própria criação da política que origina as licenciaturas do campo. Molina (2017, p. 589) aponta como um dos diferenciais da LEdoC a sua origem: “foram as experiências formativas acumuladas pelos trabalhadores rurais, especialmente pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), nas lutas pelo direito à terra e à educação, que possibilitaram o acúmulo de forças à elaboração e implantação dos cursos”. Esse aspecto é central nessa política, tendo em vista que parte de uma demanda e de uma conquista dos próprios trabalhadores para a garantia do direito à educação escolar dos camponeses em seus territórios.

A articulação entre teoria e prática na LEdoC tem sido potencializada em vários movimentos coletivizados de docência, como é o caso do planejamento e acompanhamento das atividades do TC; na dinâmica de como articular as áreas do conhecimento nos estágios curriculares e na necessidade de que os educandos tomem a realidade escolar como ponto de partida dos planejamentos; nos componentes curriculares ministrados por mais de um docente que envolve o planejamento e a negociação permanentes; entre outros.

A alternância pedagógica se organiza a partir dos Tempos Educativos: Tempo Escola ou Tempo Universidade, período em que os acadêmicos estão desenvolvendo os estudos e atividades científico-acadêmicas e didático-pedagógicas durante as aulas presenciais na universidade, e Tempo Comunidade ou Tempo Localidade, que compreende os trabalhos e ações dinamizadas em seus territórios de origem, orientados pelos professores da LEdoC e, em alguns momentos, acompanhados por eles. O grande desafio está no diálogo orgânico entre esses tempos educativos, onde o TU possa embasar os temas, as problemáticas e as análises advindas das pesquisas realizadas no TC, ao mesmo tempo em que planeja o que será pesquisado nas comunidades de origem dos educandos. Os relatos de docentes dos cursos da UNIFESSPA e da UFRB, explicitam a função do TC e a diversidade de práticas associadas a esse tempo educativo:

O Tempo/Espaço Localidade é o tempo das vivências que eles vão fazer as práticas políticas nos movimentos sociais, por que nós temos uma grande quantidade que são lideranças, que são presidentes de associações, que são lideranças de igrejas, então eles fazem as atividades políticas da vida deles. Têm educandos que produzem nos lotes, então é o tempo que eles estão na relação mais direta na comunidade, na localidade, seja em atividades produtivas. É também o tempo que eles vão problematizar o olhar que eles tinham sobre a comunidade, então as questões que a universidade traz para eles nas reflexões, as leituras que eles fazem no Tempo Universidade, agora eles vão olhar para sua localidade e vão refletir a partir dos temas (FARIAS, HAGE, 2019, p. 143).

O Tempo Comunidade é o espaço de pesquisa e sistematização das atividades propostas no Caderno de Atividades, cuja socialização acontece no Seminário Integrador, geralmente na primeira semana do Tempo Universidade. [...]. No caso anunciado a atividade definida foi o Diagnóstico Rural Participativo (DRP), tendo como temática “Educação do Campo, Questão Agrária e a Relação Sociedade-Natureza”, para a qual os educandos fizeram uso de três ferramentas: 1) “Mapa mental” da comunidade e/ou município; 2) “Árvore dos problemas”; 3) “Diagrama de Venn”. A proposta visava criar condições para que os educandos produzissem leituras críticas de suas realidades (LIMA *et al.*, 2019, p. 196).

A partir dos relatos conseguimos entender melhor o modo como a alternância pedagógica possibilita integrar a teoria e a prática durante a formação superior. Essa inter-relação acontece por meio das pesquisas desenvolvidas no TC e ressignificadas no TU. Contudo, a compreensão dessa dinâmica, o modo como cada curso de LEdoC busca organizá-la e o entendimento dos sujeitos coletivos do curso sobre a proposta de formação, a concepção de conhecimento, de currículo, as finalidades da formação, entre outros aspectos, são colocadas em questão.

Como potencialidades destacadas nas experiências relacionadas à alternância pedagógica nos cursos investigados na pesquisa em análise, que tem o caráter de problematizar as práticas docentes, podemos destacar dois elementos: a) a valorização do pertencimento social dos sujeitos e b) a interação entre conhecimento e realidade nas comunidades, colocando discentes e docentes em contato com a realidade concreta.

A alternância pedagógica na LEdoC acaba se constituindo um importante espaço para entender a pesquisa como princípio educativo e formativo dos sujeitos, uma vez que permite aos povos do campo conhecer sua história, recuperar elementos importantes que marcam a sua cultura, identificar e compreender as suas problemáticas com olhar de pesquisadores, e todo esse movimento ser reconhecido como legítimo pela universidade, valorizando seu pertencimento social, além de ser indispensável para a produção de conhecimento. Concordamos com os docentes que escreveram o relato da UFPA *campus* Cametá, que trazem que a alternância pedagógica:

Apresenta-se como uma territorialidade que busca reconhecer a identidade, os modos de vida, os saberes sociais e especialmente a expressão de uma heterogeneidade e diversidade que afirmamos pelo polo do trabalho e da cultura, tendo na formação a possibilidade de transgredir, pela pesquisa, as lógicas hegemônicas e fragmentadas de olhar a realidade sociocultural de homens e mulheres que se constituem como expressão de resistência no campo (SILVA; HAGE; CORBIN, 2019, p. 62).

É a indissociabilidade entre os tempos educativos que favorece a construção do olhar crítico, permitindo ao sujeito questionar as explicações óbvias da sua condição social e buscar entender por que sua realidade se apresenta dessa forma, e ainda como pode ser protagonista de mudanças no território que dá sentido à sua existência. Nesse processo, esse mesmo sujeito do campo passa a entender que o seu modo de vida, a sua cultura, a sua história, o seu trabalho, são importantes como ponto de partida para a produção de conhecimentos. Este é o sentido atribuído por Freire (2014, p. 109) ao diálogo: [...] “o diálogo é uma exigência existencial”. Trata-se de diálogo compreendido em diferentes sentidos, diálogo entre sujeitos que interagem, diálogo entre saberes que se complementam, diálogo entre instituições que se engajam e se articulam, resultando na ampliação acerca da compreensão de mundo e na possibilidade de transformação social.

Outro elemento importante que Freire nos auxilia ver é a introjeção da autodesvalia que os sujeitos educandos trazem de sua história de vida e de educação ao chegarem na

universidade, já que acabam introjetando a “visão que deles têm os opressores” (FREIRE, 2014, p. 64). O autor segue explicando:

De tanto ouvirem de si mesmos que são incapazes, que não sabem nada, que não podem saber, que são enfermos, indolentes, que não produzem em virtude de tudo isto, terminam por se convencer de sua “incapacidade”. Falam de si como os que não sabem e do “doutor” como o que sabe e a quem devem escutar. Os critérios de saber que lhe são impostos são os convencionais (FREIRE, 2014, p. 69).

É fundamental estarmos atentos, no processo formativo da LEdoC, ao modo como nos relacionamos com a história e os saberes dos nossos educandos. No modo clássico, da racionalidade técnica, os educandos são aqueles que vêm buscar os “saberes do doutor”, são aqueles que nada sabem, ou seu saber não tem espaço legítimo no ambiente universitário. A LEdoC vai na contramão dessa forma de pensar e fazer, desde sua criação até sua dinâmica de organização pedagógica. Nos interessa entender a cultura dos nossos educandos e as razões implícitas a suas ações, o porquê dos seus silêncios, dos seus isolamentos, das desconfianças, enfim, podemos resumir em uma questão: nós, como docentes formadores, estamos atentos a suas atitudes, a ver seus modos de pensar? Nesse movimento, Freire (2014) nos ajuda a entender o impacto de mudar a forma de enxergar nosso educando e a nós mesmos, como docentes formadores, já que vamos aprendendo que, ao desvelarmos as situações opressoras, podemos transformá-las.

Assim, a alternância enquanto movimento de ir e vir, de estar com os sujeitos, ouvir, refletir, agir, atentar para o conteúdo do diálogo, requer que “creiamos nos homens oprimidos. Que os vejamos como capazes de pensar certo também” (FREIRE, 2014, p. 73). Caso contrário, estaremos promovendo o *antidiálogo*: “Não podemos esquecer que a libertação dos oprimidos é libertação de homens e não de ‘coisas’. Por isto, se não é autolibertação – ninguém se liberta sozinho -, também não é libertação de uns feita por outros” (FREIRE, 2014, p. 74). É na relação dialógica permanente com os sujeitos que brota o reconhecimento das situações de opressão.

Ao tratar da alternância pedagógica, os docentes da LEdoC que habilita para as Ciências Agrárias, na UFRB, argumentam a necessidade de um exercício constante de ação-reflexão-ação de educadores e educandos para dar conta dos desafios e potencialidades da Educação do Campo, numa perspectiva pautada pela práxis. E ainda esclarecem que a categoria Práxis supera a Epistemologia da Prática, já que esta última, “desconsidera fatores centrais para a qualificação da prática docente, como as condições sociais, econômicas, políticas e culturais” (LIMA *et al.*, 2019, p. 196). Dentre as atividades de pesquisa e sistematização do TC constam Diagnósticos

Rurais Participativos (DRP) e Seminários Territoriais que acontecem nas comunidades. Nesse sentido, os docentes ocupam 30% da carga horária de cada CCr para dinamizar essas ações do TC e aprofundar as compreensões dos dados levantados pelos estudantes nas suas comunidades. Esses movimentos dos docentes têm gerado reorganização de “suas formas de avaliação e suas aulas assumindo, pela primeira vez, o desafio de ir até as comunidades dos educandos como parte do Tempo Comunidade, orientando e/ou acompanhando o planejamento e/ou a realização do DRP e dos Seminários” (LIMA *et al.*, 2019, p. 197).

É possível percebermos, nesse movimento realizado na UFRB, mudanças importantes na prática de docentes formadores e acadêmicos, já que os docentes precisam acompanhar as ações no TC, aprofundar teoricamente nos CCr os elementos levantados nos diagnósticos participativos, e acompanhar a caminhada ao longo do semestre dos educandos, movimento este que tem transformado suas práticas de sala de aula. Ademais, a universidade precisou reconhecer o TC como parte essencial da carga horária de um curso presencial. No caso dos discentes, também temos trajetórias formativas participativas, já que os educandos precisam estudar e entender melhor no TU os dados que coletam no TC, mobilizar as suas comunidades nas suas pesquisas e ainda organizar junto a lideranças locais momentos de socialização e debate em seus territórios. Esse é o movimento da práxis na LEdoC potencializada pela alternância pedagógica, elemento estruturante que exige a “prática do diálogo e do abandono do planejamento individual, solitário, egoísta. Descola o docente, aproxima conhecimentos e experiências tão distintas [...]” (LIMA *et al.*, 2019, p. 198).

Na experiência da alternância pedagógica relatada pelos docentes vinculados à UFRRJ, também ocorre a articulação dos tempos educativos. Em cada TU se planejam as ações e as informações a serem acessadas no TC por meio de diferentes instrumentos. No retorno do TC ocorre a socialização dos estudos de cada grupo, os docentes realizam coletivamente a avaliação dos dados e apontamentos para próximas pesquisas. Segundo Bicalho e colaboradores (2019, p. 345-346), “Esse ir e vir representa a Pedagogia da Alternância, que, ao articular dois espaços-tempos formativos, implica não apenas uma nova ‘metodologia’, mas todo um sistema educativo diferenciado para os segmentos populares do campo”. Portanto, longe de significar ensino a distância, o movimento de “ir e vir” potencializado na alternância significa:

a) diálogo entre Tempos e Espaços diferenciados (Tempo na Universidade e Tempo na Comunidade rural), de forma que estudantes, monitores e professores vivenciem experiências várias, enriquecendo suas práticas e visões de mundo com os elementos da teoria e vice-versa, bem como o diálogo entre os elementos da cultura escolar e o mundo cotidiano do trabalho, e a

cultura das comunidades populares rurais; b) alterna tempo(s) de estudo, de intervenção (extensão) e de pesquisa nesses diversos espaços. (BICALHO; MACEDO; RODRIGUES, 2019, p. 342)

Pensamos que a dinâmica da alternância expressa nessas experiências analisadas, somada a outros elementos estruturantes do curso, permitem promover o exercício da docência como um ato político, portanto formativo tanto para docentes formadores quanto para educandos e demais sujeitos envolvidos. Ao promover um sentimento de pertencimento, valorização dos sujeitos do campo e potencializar uma observação atenta das suas comunidades de origem, possibilitando integrar os elementos trazidos do território com o conhecimento acadêmico-científico e didático-pedagógico, os educadores-educandos e educandos-educadores têm a possibilidade de reconstruir o que conhecem e de promover um conhecimento novo. Partilhamos com Freire (2014, p. 72-73) o entendimento de que a educação pode ser o instrumento político de conscientização, quando “A reflexão e a ação se impõem, quando não se pretende, erroneamente, dicotomizar o conteúdo da forma histórica de ser do homem. [...]. Por outro lado, se o momento já é o da ação, esta se fará autêntica práxis se o saber dela resultante se faz objeto da reflexão crítica”.

Segundo Bittencourt e Molina (2019, p. 269), é ao acompanhar os acadêmicos da LEdoC no TC que se constrói o diferencial “no trabalho docente do professor universitário, que pode contribuir para ampliar a sua formação na perspectiva da Epistemologia da Práxis”. A Educação do Campo propõe uma formação docente voltada ao desenvolvimento do ser humano. O verdadeiro sentido da alternância está em materializar a produção do conhecimento de forma integrada (MOLINA, 2015), e, para isso, precisamos enfrentar o limitador da falta de professores no TC.

A importância do acompanhamento do TC também é relatada pelos docentes da UFV que atuam na Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Ciências da Natureza. Segundo os autores há o estreitamento da relação com os movimentos sociais durante as pesquisas e trabalhos realizados no TC, onde os estudantes são estimulados a entrar em contato com esses movimentos e a participar de suas ações. Mas outro dado que chama a atenção é que educadores do curso também se fazem presentes: “[...] educadores e educandos passam alguns dias por semestre desenvolvendo atividades pedagógicas nos territórios de origem dos educandos, conhecendo os movimentos e as lutas travadas na disputa por esses territórios” (FERRARI *et al.*, 2019, p. 374). Ainda há a participação de educadores e educandos em eventos promovidos pelos movimentos, já identificando a LEdoC como mais um dos movimentos atuantes na região. Considerando um número significativo de docentes da área de Ciências

Agrárias<sup>20</sup> no curso, talvez essa aproximação maior com os territórios dos educandos tenha relação com o próprio curso de formação inicial dos docentes, onde o acompanhamento dos agricultores é uma construção presente na maioria dos cursos dessa área. Outros instrumentos pedagógicos também permitem refletir sobre a conexão entre os tempos, espaços, vivências e saberes intercambiados no processo de formação por alternância, como os Planos de Estudos/Projetos de Estudos Temáticos e a Colocação em Comum. Para se chegar nesses instrumentos, a prática da Alternância Pedagógica da LEdoC/UFV

tem sido caracterizada por ações de estudos e planejamentos do coletivo dos docentes acerca da organização dos tempos e espaços de formação e da relação teoria e prática, buscando efetivar processos de formação dialógica e participativa, e ações coletivas que viabilizem o desenvolvimento da Educação do Campo e da Agroecologia (FERRARI *et al.*, 2019, p. 379).

É possível perceber o nível de engajamento dos sujeitos docentes com a proposta, destacando que, por meio do diálogo de saberes envolvendo a escuta, os questionamentos, as proposições, temos a potencialidade de uma educação como prática de liberdade, verdadeiramente problematizadora e emancipatória.

No movimento de construção do curso de LEdoC na UFSC, chama a atenção o fato de interiorizarem a oferta do curso, resultando no deslocamento dos docentes para a realização dos TU nos municípios. Segundo Britto e Brick (2019), essa estratégia visou potencializar o ingresso de sujeitos do campo no curso, a partir de um levantamento prévio dos territórios catarinenses com potencial de atender o perfil de educandos almejado, e acabou resultando numa diminuição da evasão dessas turmas, bem como no estabelecimento de parcerias nos territórios de origem dos educandos com o Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), escolas, secretarias de educação, entre outras. Nos parece que nesse caso específico ocorre uma aproximação orgânica do coletivo docente com o território de origem dos educandos, abrindo espaço para um maior conhecimento de seus modos de vida, trabalho, cultura, etc. É preciso evidenciar o compromisso docente com a formação de professores do campo ao tomarem a decisão de se deslocar até esses territórios, mesmo enfrentando fragilidades institucionais relativas a transporte, hospedagem e alimentação.

Contudo, ao analisar as experiências das LEdoC relatadas na pesquisa que avalia os dez anos de sua implantação, é notório que estamos longe de materializar todos os potenciais da

---

<sup>20</sup> Dos cinco autores do trabalho, quatro tem sua formação na pós-graduação vinculado as Ciências Agrárias: dois com mestrado em Extensão Rural, um com pós-doutorado em fitotecnia e outro com mestrado em Agronomia.

alternância no Ensino Superior. Segundo Antunes-Rocha (2019, p. 454) a formação por alternância cumpriu dois papéis importantes: “garantir uma formação sedimentada no diálogo teoria/prática e possibilitar condições concretas para que os estudantes pudessem organizar seus tempos formativos de forma concentrada em um período semestral”. Contudo, as dificuldades que se impõem na institucionalização da alternância no nível da Educação Superior se relacionam ao “acompanhamento individual e coletivo dos estudantes e um modelo de avaliação contínua, processual, dinâmica e permanente, que deve ocorrer também nas próprias comunidades de origem dos educandos e não apenas nos períodos de sua presença no TU” (BITTENCOURT; MOLINA, 2019, p. 267). Nesse mesmo sentido, na UFRRJ, os autores citam os desafios vivenciados com a incompreensão da relação entre o TC e o TU de maneira interdisciplinar, por parte de docentes e discentes, assim como as dificuldades de planejamento coletivo das disciplinas do semestre (BICALHO; MACEDO; RODRIGUES, 2019).

Como articulação permanente entre a formação docente e a realidade, a alternância coloca em evidência o próprio sentido de realidade, que precisa ser melhor compreendido. Molina, Rocha e Santos (2019, p. 326) levantam ao menos duas concepções, uma mais restrita, e outra numa perspectiva mais ampliada e mais próxima dos princípios originários da LEdoC: “a primeira seria considerar a realidade apenas como referência, na perspectiva da ‘adequação’ de conteúdos e métodos; a segunda pressupõe o compromisso com a realidade e com os contextos vividos, na perspectiva da transformação no campo e nas escolas”. Essa concepção ampliada de realidade contribui para o entendimento da indissociabilidade do projeto de Educação do Campo de um projeto de campo, conforme defende Caldart (2012), onde não seria possível defender um projeto de educação dos camponeses sem confrontar a lógica capitalista da agricultura, cuja expansão territorial implica a expulsão das populações que ali vivem e trabalham.

Ao analisar as experiências desenvolvidas pelas dez IES, Antunes-Rocha (2019) sinaliza para o desafio de refletir conceitualmente sobre a alternância, sinalizando que se trata de um debate pouco mencionado nos relatos. Pelas considerações feitas, a autora aponta que as experiências relatadas se aproximam mais do que tem sido denominado por alguns pesquisadores de Formação em Alternância, sendo distinto “da Pedagogia da Alternância como matriz pedagógica com histórico, princípios, conceitos e práticas específicas dos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs)<sup>21</sup>” (ANTUNES-ROCHA, 2019, p. 457).

---

<sup>21</sup> Para um aprofundamento nessa temática sugere-se a consulta das pesquisas: BEGNAMI, João Batista. Pedagogia da Alternância em movimento. In: MOLINA, Mônica Castagna; MARTINS, Maria de Fátima Almeida

Realmente, as denominações são diversas entre os artigos escritos e não se tem a preocupação de aprofundar as referências conceituais.

Ainda assim, consideramos que as LEdoC têm sido capazes de promover processos formativos que procuram romper com a lógica hegemônica da racionalidade técnica e prática nos cursos de formação de professores. As inovações desenvolvidas na matriz formativa ampliada da LEdoC, sobretudo na organização do trabalho pedagógico em alternância podem trazer contribuições para fortalecer e disseminar processos formativos baseados na racionalidade crítica. Para a Educação do Campo, tão importante quanto desenvolver os conhecimentos acumulados pela humanidade é trabalhar a formação humana, a construção de valores, a compreensão das contradições existentes na sociedade que produzem injustiças e desigualdade social.

### 3.2.2 Ação coletivizada e dialógica na problematização da prática pedagógica

Nas lutas e reivindicações dos movimentos sociais pelo direito à educação dos povos dos campos, um dos desafios foi criar um curso novo, com uma proposta político pedagógica adequada para a formação de profissionais que contribuíssem na construção de uma escola verdadeiramente do campo, que atenda a especificidade desses sujeitos sociais. Assim, surge um curso com propostas pedagógicas e princípios educativos até então pouco vivenciados no âmbito da Educação Superior: regime de alternância, formação por área do conhecimento, docência multidisciplinar, currículo ligado à realidade, interdisciplinaridade. O trabalho coletivo de docência acabou sendo uma exigência desse movimento, pois a vivência de inúmeros desafios cotidianos novos conduzia à organização de um processo permanente de reflexão sobre a proposta político-pedagógica do curso e as demandas que surgiam no processo.

Ao longo da leitura das dez experiências analisadas na pesquisa coordenada por Molina e Hage (2019), percebemos que são consolidados diversos espaços na LEdoC para o trabalho coletivo de docência: encontros de planejamento dos TU e TC; acompanhamento do TC no território dos educandos; seminários de socialização das ações do TC; reuniões do Núcleo

---

(Orgs.). **Formação de Formadores**: reflexões sobre as experiências da Licenciatura em Educação do Campo no Brasil. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 255-278. Bem como a seguinte tese: QUEIROZ, João Batista Pereira de. **Construção das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil. Ensino Médio e Educação Profissional**. Brasília, 2004. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade de Brasília, Brasília-DF, 210p.

Docente Estruturante (NDE); encontros sobre os estágios curriculares; docência compartilhada nos CCr assumidos por dois ou mais docentes; programas de ensino e de extensão. Quando nos referimos a espaços, não estamos querendo dar apenas a conotação de espaço físico, já que entendemos que essa organização coletiva retrata um espaço de partilha de ideias, de tensões, de conflitos, de vivências, de conhecimentos múltiplos, de cultura.

O que nos chama atenção é o aspecto relacionado a pensar juntos o processo educativo por meio das questões concretas que surgem no curso, procurando articular diferentes aspectos da formação: a formação de professores do campo, as especificidades da Educação do Campo e os conhecimentos relacionados à área do conhecimento de habilitação do curso. Nesse processo de construir e reconstruir coletivamente os conhecimentos, problematizando saberes e práticas, com o objetivo de transformar ações, desencadeia-se a formação permanente, sobretudo dos docentes.

Este movimento de trabalho coletivo dos docentes na LEdoC, pelo caráter inédito das suas ações, implica diálogos, abertura para ouvir e respeitar o outro, estabelecer relações mais próximas, mais solidárias entre colegas, para que juntos possam assumir decisões tomadas coletivamente. Este modo de ser e estar na docência na LEdoC é único e potencializa uma experiência formativa para docentes formadores e egressos, já que movimenta uma lógica de que todos podem se reconhecer como protagonistas e construtores do projeto educativo. É importante destacar, também, que a existência desses espaços de trabalho integrados na licenciatura demonstra coerência com o que procuramos exigir dos egressos, no sentido de que estabeleçam trabalhos interdisciplinares na escola, tendo já os vivenciado na graduação.

Caldart (2011) já alertava que a organização curricular por área do conhecimento não pode ser vista como um elemento isolado na LEdoC. Na verdade, a formação por área do conhecimento se tratou de uma ferramenta escolhida dentro das circunstâncias históricas que se apresentavam para desenvolver um projeto maior na formação de educadores do campo, pensando caminhos para transformar a escola. Ainda, a autora acrescenta, que a decisão tomada priorizou a “Licenciatura em Educação do Campo”, não a “Licenciatura por Área”, buscando justamente subverter a lógica das licenciaturas tradicionais, pois se imaginava que apenas a “Licenciatura por Área” não teria a força necessária para enfrentar a lógica hegemônica da formação pautada na racionalidade técnica presente nas universidades. E este elemento estruturante do curso acabou desencadeando a necessidade permanente do trabalho coletivo de docência na LEdoC, possibilitando um trabalho mais integrado, uma vez que necessita um

repensar constante de aspectos pedagógicos e epistemológicos que devem orientar as ações no curso para superar a fragmentação do conhecimento.

O grande alerta nesse debate vem das professoras e pesquisadoras Molina e Sá (2012) que reiteram que as disciplinas não são o objetivo central do trabalho pedagógico com o conhecimento, mas sim as questões da realidade como objeto de estudo, que tem como base a apropriação do conhecimento científico já acumulado. Dito dessa forma, pode parecer um movimento fácil de ser efetivado, contudo essa lógica vai na contramão da caminhada de formação escolar e acadêmica de todos os docentes, e requer um forte movimento coletivo de docência para ser descontinuado, problematizado e ressignificado. A partir de sua perspectiva de educação crítica e transformadora, Freire (2008, p. 11) nos ensina que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, assim como o ato de ler palavras implica, necessariamente, uma contínua releitura do mundo.

Paiter (2017) desenvolveu sua dissertação de mestrado procurando entender as características formativas orientadoras da formação docente por área de conhecimento em Ciências da Natureza na LEdoC da UFSC. A autora propõe um conjunto de três características que se apresentam como pressupostos para pensar a proposta de formação docente por área do conhecimento nas LEdoC: compreensão da realidade, interdisciplinaridade e seleção de conteúdos. As três características formativas destacadas se complementam, e não devem ser tomadas como algo pronto e acabado, mas sim como um processo a ser construído pelos sujeitos.

Enquanto característica formativa, a compreensão da realidade na LEdoC está relacionada à superação gradual e coletivizada das ideias de realidade como cotidiano ou realidade como a contextualização dos conteúdos já pré-estabelecidos. Para Paiter (2017, p. 64), a “realidade concreta está em movimento dinâmico, deve ser considerada mediatizadora para problematização de situações desumanizadoras e, por isso, um critério para seleção de conteúdos a serem trabalhados”. Assim, é a realidade concreta, e não as disciplinas que ganham centralidade no currículo da LEdoC, e é a partir dela que se define o que será trabalhado nas disciplinas.

Ao tomar a interdisciplinaridade como uma das características formativas, Paiter (2017) pontua que a interdisciplinaridade aparece como possibilidade de superação do caráter fragmentário dos conteúdos, das atividades e das disciplinas, entendidos como sendo fins em si mesmos, distante da vida dos sujeitos e da visão de totalidade que os constitui. Assim, a autora

se opõe à visão de interdisciplinaridade como articulação abstrata dos campos disciplinares, e a insere em um processo mais amplo, de compreensão da realidade:

[...] o seu ponto de partida é o estudo, investigação e problematização da realidade concreta, sob o ponto de vista crítico de um coletivo interdisciplinar, no qual se buscam novas relações e articulações, vislumbrando como ponto de chegada o desvelamento de contradições sociais presentes. Esse processo está associado a uma mudança no modo como o sujeito percebe, entende e age diante da realidade (PAITER, 2017, p. 70).

Contudo, ainda são relatadas pelas IES que compõem a pesquisa em estudo muitas dificuldades para materializar a interdisciplinaridade por meio do trabalho coletivo de docência: “[...] as IESs vivenciam o dilema entre a compreensão da área como uma totalidade ou como diálogo entre disciplinas” (ANTUNES-ROCHA, 2019, p. 458).

A seleção de conteúdos é o terceiro elemento sinalizado como característica formativa da formação por área do conhecimento que lança um olhar sobre “o que” ensinar e “para quem” ensinar: “é necessário questionar o que do conhecimento universal é necessário vincular aos conteúdos escolares, rompendo com a tradição de conteúdos pré-estabelecidos” (PAITER, 2017, p. 73). Para tanto, essa seleção precisa ser realizada pelos sujeitos coletivos, de forma que “sejam conteúdos socialmente relevantes e sua investigação, acompanhada do estudo dos conceitos científicos historicamente construídos, possibilitem a transformação da realidade concreta, por meio de um processo interdisciplinar” (PAITER, 2017, p. 73). Guiando a seleção de conteúdos pela sua relevância social, possibilitando a compreensão e transformação de realidades injustas, os conteúdos se tornam meios para alcançar as intencionalidades educativas.

Recuperando as características formativas da formação por área do conhecimento, podemos afirmar que a promoção do trabalho coletivo de docência se torna uma exigência, e ganha centralidade na formação na LEdoC. E o grande desafio está em superar uma tradição que entende o conhecimento científico como um fim em si mesmo e, ao mesmo tempo, aprender no processo coletivizado a ler as realidades, denunciando situações opressoras em que os sujeitos concretos estejam imersos, e anunciando novas maneiras de compreender essa realidade por meio da ampliação da visão dos sujeitos. Nesse sentido, o processo de Investigação Temática freireano, desenvolvido no terceiro capítulo da Pedagogia do Oprimido, é uma referência fundamental.

Para dinamizar a formação por área do conhecimento, a UFV propõe a Agroecologia como matriz pedagógica para o ensino de Ciências da Natureza: “As práticas agroecológicas trazem implícitos saberes da biologia, da química e da física de forma contextualizada”

(FERRARI *et al.*, 2019, p. 375). É por meio da Agroecologia que se estudam “processos que fazem parte da realidade dos educandos, aportando conteúdos das Ciências da Natureza, tais como diversidade dos ambientes, biodiversidade, diversidade química, diversidade de saberes” (FERRARI *et al.*, 2019, p. 375). A preocupação com a integração dos conteúdos de diferentes áreas do conhecimento (Ciências da Natureza, Ciências Sociais e Ciências Humanas), não se dá no nível apenas conceitual, já que os temas surgem “a partir da prática dos movimentos sociais do campo que compõem o corpo de educandos da Licena/UFV<sup>22</sup>, reforçando a aproximação dos conteúdos acadêmicos com as diferentes práticas desenvolvidas pelos sujeitos do campo, sejam elas de ordem técnica ou política” (FERRARI *et al.*, 2019, p. 376).

Fica muito claro na experiência formativa da UFV a articulação orgânica entre os conteúdos das diferentes áreas do conhecimento com a realidade dos sujeitos do campo, sua bagagem, seus anseios e potenciais. É ressaltado pelos autores que esse movimento “implica não apenas em esforço cognitivo, mas em mudança na forma de organização do trabalho docente, que deve ser coletiva e reflexiva” (FERRARI *et al.*, 2019, p. 376). Esta lógica de organização, pautada numa relação dialógica, pressupõe o respeito aos sujeitos do campo e aos modos de produção, cultura e trabalho de seus territórios de origem, fortalecendo o direito de “dizer a sua palavra” (FREIRE, 2015). Das dez experiências que analisam os limites e potencialidades da consolidação das LEdoC, a UFV cria um tópico específico para falar sobre “Trabalho coletivo docente em foco”; nos demais artigos, a referência ao trabalho docente na LEdoC apareceu dentro de outros itens de maior visibilidade, como por exemplo ao tratar da alternância. Sabemos, pelas características do curso, que é pouco provável que o trabalho coletivo de docência não aconteça na LEdoC, mas queremos dar destaque a experiências que já amadureceram em um nível em que ele ganha centralidade.

Como uma das potencialidades da LEdoC, a UnB também relata que o seu coletivo de professores vem alterando as relações sociais na Educação Superior, “outrora tomada pela lógica da individualidade e da competitividade herdadas das bases capitalistas. O ‘trabalho coletivo’ vem construindo o trabalho docente integrado visando à superação da fragmentação do conhecimento também na Educação Superior” (BITTENCOURT; MOLINA, 2019, p. 289).

Também sabemos, pela análise trazida no segundo capítulo e confirmada agora nas experiências descritas no livro organizado por Molina e Hage (2019), que os focos temáticos estudados permanecem sendo voltados aos educandos que cursam a licenciatura, seja nos

---

<sup>22</sup> Por Licena/UFV entende-se: Curso de Licenciatura em Educação do Campo – Ciências da Natureza, da Universidade Federal de Viçosa.

processos de ingresso, para manter a política de entrada dos sujeitos do campo, ou na organização pedagógica do curso, ou mesmo o olhar para a atuação dos egressos, bem como as relações com os movimentos sociais. Assim, ainda não houve um esforço de pesquisa com foco nos docentes formadores da LEdoC desses cursos.

Outro elemento que apareceu na revisão bibliográfica, no segundo capítulo, foi o processo de seleção de docentes para trabalhar no curso com perfil adequado à nova proposta. Nos chamou atenção o processo de seleção docente desenvolvido pela UFRRJ:

Na realização dos concursos, além de romper com a complexidade da tramitação interna, foi possível **solicitar a todos os candidatos um plano de trabalho que conseguisse viabilizar as atividades de ensino, pesquisa e extensão na sua estreita relação com a Pedagogia da Alternância**. Foi possível também incluir no edital o seguinte trecho: “Os candidatos aprovados para as áreas referentes ao Departamento de Educação do Campo, Movimentos Sociais e Diversidade, quer sejam, Teatro na Educação do Campo, Educação do Campo e Agroecologia e História, Cultura Política e Educação do Campo, terão, obrigatoriamente, atuação em sistema de alternância (Pedagogia da Alternância)” (BICALHO *et al.*, 2019, p. 351, grifo nosso).

Trazer à tona, no próprio concurso, elementos estruturantes do curso e deixar claro ao candidato o contexto de atuação, e ainda buscar que ele já aprofunde um dos principais elementos de organização pedagógica do curso, a alternância, sem dúvida, representa uma ótima estratégia de seleção de pessoas que possam estar mais identificadas com a proposta e ter um maior pertencimento à dinâmica do curso.

Na UFFS, *campus* Laranjeiras do Sul/PR, é indicado que praticamente a metade dos docentes do curso tem experiência com práticas vinculadas aos movimentos sociais, e este fato tem sido um diferencial “na compreensão orgânica da Educação do Campo e tem permitido avançar na garantia e defesa do curso no interior da universidade e no debate de políticas efetivas para a carreira do egresso” (HAMMEL; ZENERATTI, 2019, p. 413). Essas experiências anteriores que apresentam centralidade no trabalho coletivo também têm permitido ao coletivo de educadores realizar iniciativas conjuntas de planejamento de ações, definição de tarefas, promoção da participação das turmas em eventos e elaboração da proposta metodológica de cada etapa. O desafio sinalizado está em

[...] elaborar processos articulados, compreendendo que os conteúdos específicos são fundamentais para entender os fenômenos da realidade e para o exercício da docência, mas somente a sua compreensão conjunta e articulada possibilitará avançar numa concepção de escola e de prática docente que

contribua na emancipação dos sujeitos do campo (HAMMEL; ZENERATTI, 2019, p. 412).

Nessa mesma abordagem, é mencionado no artigo da UFV que todos os docentes que atuam na LEdoC “trazem em suas bagagens experiências de atuação nos movimentos sociais com os povos do campo e o comprometimento com a proposta de Educação do Campo” (FERRARI *et al.*, 2019, p. 376). Podemos questionar qual a compreensão de movimentos sociais implicada nessa afirmação que aparece em muitos momentos ao longo da história de implantação das LEdoC, e mesmo em eventos e fóruns. Ao abordar a relação entre a educação e os movimentos sociais, a partir da defesa de que a origem da educação popular está nos movimentos sociais populares, Streck (2010) cita uma nota de rodapé da Pedagogia do Oprimido, que aponta a relação dos movimentos sociais no contexto internacional com o surgimento da educação popular, e ainda retrata a própria compreensão de Freire sobre os movimentos sociais:

Os movimentos de rebeldia, sobretudo de jovens, no mundo atual, que necessariamente revelam peculiaridades dos espaços onde se dão, manifestam, em sua profundidade, esta preocupação em torno do homem e dos homens, como seres no mundo e com o mundo. Em torno do *que* e do *como* estão sendo. Ao questionarem a “civilização do consumo”, ao denunciarem as “burocracias” de todos os matizes; ao exigirem a transformação das Universidades, de que resulte, de um lado – o desaparecimento da rigidez nas relações professor-aluno, de outro – a inserção delas na realidade; ao proporem a transformação da realidade mesma para que as Universidades possam renovar-se; ao rechaçarem velhas ordens e instituições estabelecidas, buscando a afirmação dos homens como sujeitos de decisão, todos esses movimentos refletem o sentido mais antropológico do que antropocêntrico de nossa época (FREIRE, 1981, *apud* STRECK, 2010, p. 302).

A partir dessa citação, podemos compreender alguns dos elementos que compõem a visão de Freire acerca dos movimentos sociais. Partindo das ideias de Freire, Streck (2010, p. 302) escreve que os movimentos sociais:

- a) são ações coletivas, com certo nível de organização;
- b) são portadores de uma rebeldia que impulsiona as mudanças na sociedade;
- c) são localizados, respondendo a desafios específicos de uma classe, de um grupo social, de uma questão social emergente;
- d) são ao mesmo tempo portadores de uma preocupação essencial, de caráter universal, que no caso seria a busca de humanização;
- e) são lugares de constituição do homem e da mulher como sujeitos;
- f) da atualidade indicam a ultrapassagem de uma visão antropocêntrica em direção a uma visão antropológica.

Complementando os elementos pontuados pelo autor, em outro trabalho, Zibechi (2007) citado por Streck (2012, p. 186) ainda explica que “as clássicas definições de movimento social não correspondem à realidade”. As características de enfatizar os aspectos formais, como o modo de organização, as etapas de funcionamento, a identidade dos participantes e seus objetivos, dão lugar a uma organização configurada pela capilaridade, e pela forma pouco estável e institucionalizada de ação, como é o caso, por exemplo, “das mulheres das periferias urbanas que não se enquadram nessa classificação [tida como clássica], mas que mesmo assim desempenham um papel importante na transformação social (STRECK, 2012, p. 186).

Estes apontamentos nos remetem a uma visão ampliada de movimentos sociais. Nessa perspectiva, podemos entender que a participação em movimentos em defesa da educação pública, de diferentes grupos sociais, de uma questão social emergente, são lugares que constituem as pessoas como sujeitos, como alguém capaz de dizer a sua palavra. Entendemos que é nesse sentido ampliado que a participação dos docentes em movimentos sociais contribui para que entendam e se engajem com os elementos pioneiros e inovadores do curso da LEdoC, potencializando os trabalhos coletivos de docência.

Muito embora todos os textos analisados na pesquisa coordenada por Molina e Hage (2019) tragam a importância dos movimentos sociais para assegurar os princípios balizadores da LEdoC, nenhum deles fala dos impactos dessa relação na formação do docente formador. Nesta pesquisa vamos buscar entender em que medida as experiências anteriores dos docentes formadores, entendidas em uma concepção ampliada de participação em movimentos sociais, fazem ou não diferença durante o processo de compreensão e engajamento com a proposta do curso estudado, e se auxiliam a entender sua dinâmica.

Defendemos que é preciso, em todas as experiências da LEdoC, resistir ao trabalho individual, competitivo, solitário, que reafirma o mérito individual, tão característico no mundo acadêmico, e que ao ser vivido na universidade contribui para perpetuar valores e princípios de um sistema excludente, opressor e desigual, característico da sociedade capitalista. No caso da LEdoC, é uma exigência atentar para essa lógica perversa da produção de conhecimentos e das relações humanas na universidade, a fim de combatê-las, já que o curso se propõe questionador de situações que oprimem e de injustiças, e busca transformar realidades, pela formação de educadores do campo.

Ferrari e colaboradores (2019, p. 380), indicam algumas das práticas contra hegemônicas do trabalho coletivo dos docentes da UFV:

Tal coletividade se manifesta em diferentes instâncias: a organização geral, o planejamento pedagógico do curso com a totalidade dos educadores envolvidos e a presença de pessoas colaboradoras e professores de outros cursos; a implementação de um conselho de cooperação do curso e as relações estabelecidas com os movimentos sociais; as atividades de coordenação realizadas por uma comissão composta por quatro membros; o planejamento e o desenvolvimento dos conteúdos disciplinares do curso, envolvendo pelo menos dois educadores.

No artigo é desenvolvido pelos autores o trabalho coletivo no âmbito da organização pedagógica do curso, com destaque para as “imersões pedagógicas”, onde o coletivo de docentes se reúne, por aproximadamente uma semana, em espaços externos à universidade, para assumir exclusivamente as ações de planejamento do semestre: “estruturação do curso; planejamento dos tempos e espaços de formação no semestre letivo; articulação da Licenciatura com as ações de ensino, pesquisa e extensão; estudo de temáticas e metodologias, Conselho de Cooperação da Licena/UFV, entre outras questões relacionadas ao curso” (FERRARI *et al.*, 2019, p. 381). Toda a organização das imersões é de responsabilidade dos próprios docentes, que propõem os temas necessários a serem debatidos, assim como elaboram o cronograma de trabalho e criam as equipes responsáveis pelas diversas ações. Conforme os temas e questões, são convidadas outras pessoas para dinamizar os debates. É destacado pelos autores que “ao final de cada imersão, a integração da equipe docente e seu amadurecimento como grupo são perceptíveis. E o processo continua ao longo do semestre” (FERRARI *et al.*, 2019, p. 381).

Outra iniciativa que demonstra a centralidade do trabalho coletivo na UFV está relacionada aos encontros docentes semanais com duração de quatro horas com vistas a realizar o planejamento e a organização pedagógica de cada TU. Destes encontros surgem demandas para encontros de grupos menores para trabalhos específicos que apresentam na semana seguinte, na reunião geral, suas sugestões de encaminhamentos. Os encontros são mesclados por

atividades de interação e descontração, casos e poesias são utilizados e bem-vindos. Inicialmente, costumava-se eleger pessoas para serem guardiãs do tempo, da energia, da memória, responsáveis por cuidar desses processos nas reuniões. Atualmente, com o desenvolvimento do grupo, essas ações já estão internalizadas e sob responsabilidade coletiva (FERRARI *et al.*, 2019, p. 382).

A dinâmica do trabalho coletivo docente já se encontra impregnada da organicidade proposta para os educandos da LEdoC no intuito de desenvolver a autogestão dos processos formativos. E, todo esse “cuidado com o coletivo e com o processo grupal se manifesta no

cotidiano das relações profissionais e do planejamento do trabalho, sendo também uma tarefa coletiva, mais ou menos espontânea ou autogestada” (FERRARI *et al.*, 2019, p. 381).

Como podemos perceber, o trabalho coletivo de docência segue na contramão ao *modus operandi* das universidades brasileiras no contexto da LEdoC. Pensamos que essa vivência traz ganhos pedagógicos para os próprios docentes do curso, como também para a formação dos educandos, e ainda compromete politicamente os docentes formadores seja na transformação de suas práticas educativas, seja no anseio de contribuir com a transformação na região de atuação da universidade.

Percebemos que uma ideia central que dialoga com a perspectiva freireana é que os sujeitos se constroem e reconstroem nas relações sociais que estabelecem, sendo sujeitos da práxis, por meio de um processo dialógico que possibilita a problematização e permite a construção da conscientização. Sobre o processo de conscientização em Freire (2011, p. 39-40) destacamos:

Este aprofundamento da tomada de consciência, que precisa desdobrar-se na ação transformadora da realidade, provoca, a superação do conhecimento preponderantemente sensível daquela com que se alcança a razão da mesma. É uma apropriação que faz o homem da posição que ocupa no seu aqui e no seu agora, do que resulta (e ao mesmo tempo produz) o descobrir-se em uma totalidade, em uma estrutura, e não “preso” ou “aderido” a ela ou às partes que a constituem. Ao não perceber a realidade como totalidade, na qual se encontram as partes em processo de interação, se perde o homem na visão “focalista” da mesma. A percepção parcializada da realidade rouba ao homem a possibilidade de uma ação autêntica sobre ela.

No trabalho coletivo dos docentes da UFV é perceptível o esforço conjunto do grupo de docentes formadores na organização e sistematização de toda a programação que será desenvolvida em cada semestre, perpassando tanto as ações do estudo da realidade, dos conteúdos a serem desenvolvidos nos CCr da matriz curricular, como também em atividades de extensão e pesquisa. Essa análise coletiva pode se desdobrar na necessária e desafiadora ação transformadora, inserindo criticamente o coletivo docente nos temas debatidos e procurando ver a realidade como totalidade.

Defendemos a centralidade do trabalho coletivo de docência na formação por área do conhecimento por meio de um compromisso em tomar como ponto de partida os conhecimentos e saberes da realidade, refletindo e problematizando esses saberes a partir dos conhecimentos já sistematizados pela humanidade, retornando com um novo olhar, crítico, para a realidade

vivida. Nesse processo, há a participação ativa dos docentes e discentes na seleção e no recorte do que será abordado.

Merece destaque que, nas diferentes propostas pedagógicas das LEdoC apresentadas na pesquisa (MOLINA; HAGE, 2019), fica evidenciada a institucionalização de espaços, entendidos não apenas na sua referência física, mas na mediação que promovem, potencializando o desenvolvimento do diálogo e da problematização das concepções e práticas dos docentes formadores, desencadeando transformações importantes no curso.

### 3.2.3 Formação permanente em processo

Partindo do argumento de que o docente é o sujeito de seu processo formativo, já que é quem realiza a ação e a reflexão sobre ele, defendemos que, como sujeito, se encontre inserido em todos os momentos de sua formação, não apenas em situações pontuais quando recebe uma formação de outro sujeito. Esse é o princípio que defendemos neste tópico e que entendemos fazer parte da dinâmica dos cursos de LEdoC, dada a sua organização política e pedagógica.

Esta perspectiva de formação é nova para o coletivo de docentes, uma vez que se diferencia das experiências que vivenciaram ao longo de seus processos formativos. Trata-se de uma formação onde o docente se assume como sujeito da produção do seu conhecimento. E essa atitude possibilita entender o outro, seja seu colega ou aluno, também como sujeito. Essa postura implica uma participação ativa em todo o processo da produção do conhecimento, ou seja, como autor das mudanças da sua prática e da sua própria formação. Lembrando que essas práticas formativas, pautadas no diálogo e na problematização, que possibilitam ao docente ser sujeito do processo, são sempre ações coletivas, relações com outros sujeitos.

Freire (2015, p. 24-25) esclarece essa relação entre sujeito e objeto do conhecimento, conforme segue:

Se, na experiência de minha formação, que deve ser permanente, começo por aceitar que o *formador* é o sujeito em relação a quem me considero o *objeto*, que ele é o sujeito que *me forma* e eu, o *objeto* por ele *formado*, me considero como um paciente que recebe os conhecimentos-conteúdos-acumulados pelo sujeito que sabe e que são a mim transferidos. Nesta forma de compreender e viver o processo formador, eu, objeto agora, terei a possibilidade, amanhã, de me tornar o *falso sujeito* da “formação” do futuro objeto de meu ato formador. [grifos do autor]

Entendemos que a proposta formativa da LEdoC busca fazer o enfrentamento a esse tipo de relação verticalizada na formação de professores, por considerar os sujeitos como seres

históricos que têm a possibilidade de intervir no mundo para transformá-lo. Neste processo a dialogicidade, a problematização e a conscientização são referências para a construção coletiva desse currículo das LEdoC, já que

[...] desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É nesse sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem *formar* é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado (FREIRE, 2015, p. 25).

Assim, a formação de um sujeito crítico não significa apenas entender um conteúdo novo, mesmo que este tenha relação com a realidade. Significa dizer que a formação de docentes formadores não se esgota no aprendizado de um conjunto de conteúdos dos diferentes campos disciplinares ou mesmo pedagógicos, enquanto um repertório que se considera necessário o professor dominar; repertório, lamentavelmente entendido, na maioria das vezes, como transferência do saber. O processo de formação permanente se inscreve nesse movimento de busca, produzindo conhecimento novo na ação com os sujeitos, que se sabem inacabados, no mundo e com o mundo, assumindo uma posição de luta para superar obstáculos:

É nesse sentido que, para mulheres e homens, *estar no mundo* necessariamente significa *estar com o mundo* e com os outros. Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem “tratar” sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem ideias de formação, sem politizar não é possível (FREIRE, 2015, p. 57, grifos do autor).

A intencionalidade de toda a proposta da LEdoC é a formação permanente de pessoas para ações coletivas, contrária a lógica neoliberal, que tem buscado implantar um modelo de universidade distante das demandas populares. Molina, Rocha e Santos (2019, p. 325) afirmam que

[...] o deslocamento da perspectiva autocentrada da Universidade como centro de referência da produção e sistematização dos conhecimentos é considerável, na medida em que a presença de novos sujeitos políticos coletivos na Universidade implica no desafio da construção de uma agenda de pesquisa decorrente da demanda popular.

A aproximação orgânica com os territórios dos educandos e com as práticas dos movimentos sociais potencializa perceber as demandas reais e concretas que necessitam de

investimentos em pesquisa para compreender melhor questões problema do contexto. E todo esse movimento desencadeado na LEdoC é considerado parte das ações docentes, portanto, espaço de formação. E trata-se de uma dimensão de extrema importância, pois é no reconhecimento da identidade cultural, tanto individual quanto de classe, dos educandos, que o educador poderá fazer a diferença “como força formadora ou como contribuição à assunção do educando por si mesmo” (FREIRE, 2015, p. 43). Certamente, as experiências formativas vividas pelos educadores nos territórios dos educandos, ou mesmo na compreensão dos elementos que estes trazem para análise coletiva no TU, dão sentido à prática docente e auxiliam, sobremaneira, no exercício da criticidade que “implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica [...]” (FREIRE, 2015, p. 46).

É recorrente, infelizmente, a compreensão de que as ações do TU sejam reduzidas ao ensino a distância, ou mesmo, a um trabalho acadêmico de um componente curricular. O próprio acompanhamento dos docentes das ações do TU, muitas vezes, é descaracterizado nas IES, pelo fato da não compreensão da totalidade da proposta formativa. Esse enfrentamento já vem sendo feito por muitas instituições.

Molina, Rocha e Santos (2019, p. 314) esclarecem que na UnB foram aprovadas duas Resoluções que regulamentam as ações dos professores na LEdoC, merecendo destaque o entendimento de que a organização do trabalho pedagógico docente não se limita apenas ao tempo de sala de aula, assim são papéis fundamentais do professor do curso de LEdoC:

a participação nos planejamentos coletivos da área de conhecimento em que atua, como também da subárea de atuação; a participação nas atividades de Tempo Comunidade, que incluem planejar, acompanhar e avaliar atividades de TC dos discentes, que é uma ação fundamental e condição necessária ao alcance dos objetivos a que o curso se propõe; a participação nos espaços de formação dos estudantes, denominados de Tempo Organicidade.

Trata-se de uma concepção de formação que considera todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano, a formação crítico-transformadora freireana. Está por trás dessa ideia a intencionalidade educativa comprometida com a compreensão da realidade, problematizando esses conhecimentos e saberes oriundos das vivências cotidianas, a fim de criticizá-los, refletindo sobre eles por meio de um aprofundamento teórico. Assim, é nossa intenção nesta pesquisa entender se os docentes formadores do CIEduCampo-CN/UFFS compreendem que suas ações profissionais na licenciatura estão contribuindo para a sua própria formação, já que na organização da LEdoC se procurou criar as condições para o processo de ação-reflexão-ação que possibilita a criticidade na coletividade. É por meio desse processo de

ação-reflexão-ação que acreditamos ser possível uma formação político-pedagógica dos docentes formadores no sentido de autodeterminação do seu *quefazer* educativo na licenciatura em que atuam.

Dentre os enfrentamentos sinalizados pelos docentes Britto e Brick (2019, p. 419), da UFSC, está a “constituição de uma docência universitária que supere a racionalidade acadêmica”. Por meio da análise dos riscos e potencialidades já apresentados neste texto, numa perspectiva dialética, é possível perceber o pioneirismo da proposta da LEdoC e o nível de comprometimento e abertura para (re)aprender e (re)inventar a docência na atuação como professor nesse curso. Nesse sentido, ao procurar argumentar acerca do percurso desafiador e formativo dessa experiência para aqueles que a vivenciam, Britto e Brick (2019, p. 426-427, grifo nosso) salientam

O desafio e a condição formativa se estabelecem na medida em que a formação por áreas perpassa a Educação do Campo e a Educação em Ciências sob a perspectiva educacional de um trabalho interdisciplinar, um desenho curricular por alternância e uma ação docente multidisciplinar como quesitos para as ações educativas nas escolas do campo e na formação para o campo. São demandas que **desafiam as trajetórias formativas e profissionais dos docentes que atuam na Licenciatura oriundos de cursos de campos disciplinares específicos e de experiência escolar marcada por uma organização curricular seriada e disciplinar que se mantém bastante fragmentada e descomprometida com a materialidade da vida dos sujeitos do campo.**

Ao trazer à tona as caminhadas de formação e atuação dos docentes formadores do curso, os autores desvelam o tamanho do desafio que esses coletivos necessitam enfrentar para a consolidação do curso, somado ao desconhecimento sobre as especificidades da Educação do Campo da maioria deles ao ingressarem na licenciatura. Se contrapor aos princípios e práticas vivenciados em sua formação inicial, pautados na racionalidade hegemônica de formação de professores no Brasil, é um passo importante.

A saída encontrada pelo coletivo docente da UFSC reúne um elemento central para este trabalho de tese e reside no estabelecimento de um “processo contínuo de ação-reflexão-ação para ajustes e consolidação do seu PPP e matriz curricular [...]” (BRITTO; BRICK, 2019, p. 427). Percebemos que o caminho se faz ao caminhar, vivenciando os princípios e as novas formas de organização pedagógica do curso, articuladas nas diretrizes conquistadas pelo movimento da Educação do Campo.

Na tentativa de trazer um exemplo desse processo de ação-reflexão-ação do coletivo docente, podemos reconstruir o entendimento do papel dos eixos do TU e do TC definidos no

PPC da EduCampo/UFSC. Inicialmente definiu-se três eixos que orientariam os quatro anos do curso e estes “determinavam os componentes curriculares que compunham cada ano do curso, num desenho curricular que propiciava fragmentação vertical sob uma perspectiva cumulativa de conhecimentos, dicotomizando a relação teoria e prática, dificultando a leitura da totalidade da realidade no/do campo” (BRITTO; BRICK, 2019, p. 427). Entretanto, nesse processo de ação-reflexão-ação envolvendo o coletivo do curso, foi possível (re)significar essa compreensão, evidenciando “a necessidade de fluidez de tais eixos, [...]. Por sua vez, os conhecimentos de Agroecologia [um dos eixos] foram deslocados ao longo do curso, não como um bloco, mas distribuindo os componentes curriculares do 1º ao 4º ano [...]” (BRITTO; BRICK, 2019, p. 427). É possível perceber o movimento materializado no currículo prescrito, a partir da ampliação do entendimento do papel dos eixos na matriz curricular. Isso mostra o quanto foi possível avançar na problematização das concepções e práticas em constante construção no curso.

Neste processo de ação-reflexão-ação se encontra o germe do que defendemos acerca da potencialidade da vivência de elementos estruturantes no curso, que vão constituindo a base da formação de uma docência crítico-transformadora. Destacamos duas dimensões relacionadas à docência: a crítica e a transformadora. A dimensão crítica está relacionada à inserção orgânica dos docentes na realidade que os cerca, seja ela na universidade ou no contexto da materialidade da vida dos educandos, possibilitando desvelar contradições e conflitos nas suas relações com o mundo, conscientes de que são sujeitos no mundo, problematizando suas ações de maneira dialógica, sempre com um olhar emancipador. Já a dimensão transformadora se refere a como a educação possibilita o enfrentamento das condições que levam à naturalização e aceitação das desigualdades sociais como fatos inquestionáveis, permitindo construir uma compreensão de que se trata de um processo histórico que pode ser mudado pela ação concreta dos sujeitos, mesmo conscientes de seus condicionamentos.

Partindo da ideia freireana de que é na relação que o ser humano estabelece com o mundo, relação dialética entre subjetividade e objetividade, que seu pensamento se constrói, uma das primeiras ideias a ser defendida na busca por uma docência crítico-transformadora é assumir-se como sujeito concreto da práxis educativa. Práxis entendida como uma relação de interconexão entre a “reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 2014, p. 52). Sendo que a inserção crítica dos oprimidos na realidade opressora, objetivando-a, coincide com a própria ação sendo efetivada.

Na LEdoC, a organização política e pedagógica, construída a partir das experiências já vivenciadas por movimentos sociais em suas lutas, implica necessariamente na coletivização das ações dos sujeitos que, por sua vez, possibilita o processo de desvelamento da realidade objetiva e desafiadora sobre a qual os sujeitos devem incidir sua ação transformadora. Enquanto sujeitos, professores formadores, que se sabem inacabados, se abrem para dialogar, no sentido da comunicação, COM o outro sobre suas ações: o outro, entendido também como sujeito, seja seu colega de profissão, seu educando, seu parceiro de luta na defesa dos direitos sociais, ou ainda, o outro, morador da comunidade que dialoga sobre seus saberes e seu modo de ver a sua realidade.

Por serem ambos, docente e discente, sujeitos sócio-historicamente condicionados nas suas ações e conscientes dessa condição, sofrem influências desse meio, interferindo também nas suas intencionalidades e nas atividades que desenvolvem, mostrando o quão complexo é o processo formativo. E é por esse motivo que o diálogo se torna uma necessidade existencial para Freire (2014).

O reconhecimento do pertencimento ao espaço universitário dos sujeitos do campo, sua heterogeneidade, a valorização das culturas que os constituem como sujeitos e dos saberes que os identificam marca profundamente a vivência desse docente formador na LEdoC. Esse reconhecimento e valorização do outro somente acontece quando o docente formador se abre para conhecer a realidade desse sujeito, não como algo isolado, um aspecto descontextualizado, mas se compromete a imergir nesse espaço para entendê-lo em sua totalidade. É preciso se abrir para enxergar temas, situações e necessidades vivenciadas pelos sujeitos coletivos em suas comunidades. Essa atitude investigativa requer que a realidade seja tomada como ponto de partida do processo educativo, que as visões codificadas sejam ampliadas por meio da problematização e do distanciamento teórico propiciado pela análise das questões levantadas, e por fim, se retorne aos mesmos pontos de partida, mas não com as mesmas visões, já que o processo permite o desvelamento de contradições e fomenta o desenvolvimento de uma racionalidade crítica aos sujeitos que dele participam. Esse movimento mostra o compromisso desse docente formador com a população do campo socialmente excluída.

Por outro lado, muitos são os condicionantes que os coletivos da LEdoC enfrentam para manter viva essa proposta formativa que vai na contramão da lógica de organização e formação que se construiu até hoje na grande maioria das universidades. O caso da UFFS não é diferente; embora tendo sido fruto da luta organizada de movimentos sociais que pautaram a construção de uma universidade popular, esse conceito está permanentemente em disputa entre a

comunidade acadêmica e regional. Assim, a partir da análise da obra organizada por Molina e Hage (2019), podemos citar algumas das resistências, de diversas ordens, relacionadas à LEdoC em diferentes estados: no processo seletivo de ingresso que garanta efetivamente a entrada dos sujeitos do campo; na constante defesa de um conceito crítico de alternância pedagógica coerente com a construção histórica e epistemológica que o envolve; na necessidade de reiterar o entendimento ampliado da proposta de uma formação por área do conhecimento que não significa a precarização do ensino de conteúdos, entendidos quase sempre como transferência mecânica de saberes historicamente construídos; no constante enfrentamento de concepções sobre o que significa ações de ensino dentro da licenciatura do campo, que envolve planejamentos coletivos, acompanhamentos nos territórios dos educandos, etc., e para tal, há a necessidade da universidade possibilitar condições para que essas ações ocorram, entre tantas outras. Como podemos notar, a organização política e pedagógica do curso, sobretudo o compromisso com as camadas populares que constituem a LEdoC, impulsiona uma atitude autêntica, solidária e política, buscando enfrentar as dificuldades que se apresentam durante o processo pedagógico nos diferentes tempos e espaços institucionais.

Na docência crítico-transformadora há interação com a produção histórica do conhecimento, mas na sua relação com o entendimento de questões da realidade comprometidas com a transformação de contextos socioculturais desumanizadores; há o respeito e a valorização de diferentes saberes oriundos da diversidade étnico-cultural dos povos; o reconhecimento e a valorização dos sujeitos do campo, suas identidades e histórias de vida que fortalecem outras reflexões, outros olhares, outros enfrentamentos para seus problemas. E, da mesma forma que os docentes vivenciam esses elementos no seu contexto profissional, os professores em formação na LEdoC também tem experiências ricas durante seu processo formativo que serão fundamentais para (re)pensar a organização pedagógica da escola do campo. É nessa perspectiva que defendemos o processo de formação permanente, onde o professor se assume como pesquisador, por ser professor, conforme Freire (2015, p. 30) nos coloca:

No meu entender, o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador.

Há uma relação de complementaridade e interdependência entre o ensino e a pesquisa, uma vez que a atividade docente por si só já implica a necessidade da reflexão, da indagação, da intervenção: “Pesquise para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a

novidade” (FREIRE, 2015, p. 31). Nesse processo, o desafio está em problematizar a *consciência ingênua* acerca de temas e situações desumanizadoras na produção da vida concreta dos sujeitos do campo, em direção a uma *consciência crítica*, por meio do diálogo. Para tal, uma das exigências é se colocar o seguinte questionamento “Como ensinar, como formar sem estar aberto ao contorno geográfico, social, dos educandos?” (FREIRE, 2015, p. 134). Nessa perspectiva pedagógica, o importante é perceber que o conteúdo a ser selecionado e desenvolvido pelo docente formador não é aquele que adapta os sujeitos a uma realidade social determinada, fundamentado em práticas transmissoras de informações prontas, limitando-se a postura de aceitar as relações no mundo como naturalizadas.

Na docência crítico-transformadora há a compreensão da realidade como algo em permanente construção e, no seu desvelamento, a possibilidade da transformação de situações injustas e desiguais pelo conhecimento adquirido pelas camadas populares e pela sua emancipação. Assim, os conhecimentos relevantes para uma formação crítica são organizados coletivamente em diferentes momentos do planejamento do curso, que se faz com sujeitos comprometidos, fazedores da história e por ela feitos, refletindo e interferindo na realidade, e não a aceitando como pronta e acabada, como nos coloca Freire (2015, p. 126):

Nenhuma teoria da transformação político-social do mundo me comove, sequer, se não parte de uma compreensão do homem e da mulher enquanto seres fazedores da história e por ela feitos, seres da decisão, da ruptura, da opção. Seres éticos, mesmo capazes de transgredir a ética indispensável, algo de que tenho insistentemente “falado” neste texto. Tenho afirmado e reafirmado o quanto realmente me alegra saber-me um ser condicionado mas capaz de ultrapassar o próprio condicionamento. A grande força sobre que alicerçar-se a nova rebeldia é a ética universal do ser humano e não a do mercado, insensível a todo reclamo das gentes e apenas aberta à gulodice do lucro. É a ética da solidariedade humana.

E é no exercício da prática docente aberta e atenta à identificação de visões fatalistas que precisam ser enfrentadas no processo educativo que o docente vai construindo sua formação crítica, ouvindo com respeito, agregando dados da realidade, refletindo criticamente objetos de estudo, construindo leituras e questionamentos das suas próprias visões, coerentes com as suas escolhas políticas, éticas e pedagógicas. Em síntese, é no seu trabalho docente enquanto princípio educativo que o docente mantém a certeza de que “vale a pena lutar contra os descaminhos que nos obstaculizam de *Ser Mais*” (FREIRE, 2015, p. 142). É, portanto, nessa lógica que a LEdoC se destaca, já que possibilita a vivência de práticas coerentes com os objetivos político-pedagógicos crítico-transformadores, de formação coletiva e permanente, de

aproximação entre a universidade, as escolas do campo e os territórios dos educandos, visando construir com os sujeitos um posicionamento crítico em relação as contradições sociais identificadas, e de encaminhamentos concretos para a conquista da autonomia profissional. A LEdoC se destaca ainda que todas essas iniciativas possam estar na contramão da lógica do individualismo e academicismo que marca a formação e atuação do professor universitário.

Procuramos analisar os desafios e potencialidades da vivência da proposta inédita da LEdoC, destacadas por docentes formadores de instituições localizadas nas cinco regiões brasileiras e que ofertam o curso em distintas áreas de habilitação. Coerentes com nossa fundamentação teórica, tomamos como ponto de partida as reflexões das ações coletivas desencadeadas nos cursos, buscando identificar os princípios organizadores das ações que se relacionam com a formação do docente formador e em diálogo com Freire compreendê-los em uma perspectiva de docência crítico-transformadora. Assim, chegamos em três grandes categorias *a priori* de análise que nos auxiliam a olhar para os documentos e levantamentos empíricos realizados nessa pesquisa de tese, a saber: a práxis transformadora; a ação coletivizada e dialógica na problematização da prática pedagógica e a formação permanente em processo. É nossa intenção analisar em que medida estes princípios organizadores das ações educativas estão sendo assumidos pelo coletivo de docentes formadores do CIEduCampo-CN/UFFS, e se os tem conduzido a problematizar sua docência.

#### **4 O PROCESSO DE PRODUÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA NO CONTEXTO DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO**

O curso Interdisciplinar de Educação do Campo: Ciências da Natureza – Licenciatura (CIEduCampo-CN/UFFS) tem sua proposta pedagógica embasada nos princípios curriculares considerados estruturantes da Política de Formação de Professores do Campo (PROCAMPO), formalizados no Edital N° 02/2012 (BRASIL, 2012), o qual buscou selecionar Instituições Federais de Educação Superior para criar cursos de LEdoC na modalidade presencial. Entre os princípios privilegiados destacamos: a organização escolar e pedagógica por área do conhecimento; o regime de alternância entre o Tempo Comunidade e o Tempo Escola; a docência multidisciplinar; a garantia do ingresso dos sujeitos camponeses na Educação Superior e a formação emancipatória dos sujeitos do campo, tomando como ponto de partida a realidade social e cultural específica dos povos do campo.

O CIEduCampo-CN/UFFS, selecionado no referido Edital, iniciou suas atividades no segundo semestre de 2013, e teve seu quadro de professores completo no final do ano de 2015. Assim, esse trabalho de tese se propôs a investigar se os elementos estruturantes do curso vivenciados pelo grupo de docentes da área de Ciências da Natureza potencializam a construção de uma docência crítico-transformadora. Neste capítulo caracterizamos como se desenvolveu o processo investigativo que buscou analisar documentos relacionados ao curso, assim como estabelecer o diálogo com os docentes formadores desta licenciatura, com o intuito de entender suas percepções acerca dos elementos estruturantes no CIEduCampo-CN/UFFS, e em que medida essa vivência tem contribuído na sua formação pedagógica.

Para isso, primeiramente, vamos caracterizar o contexto da investigação, iniciando por resgatar elementos importantes da história de criação e implantação da UFFS na região sul do Brasil, o primeiro projeto de universidade conquistado pela luta dos movimentos sociais no país e que tem o perfil de uma instituição pública, popular e de qualidade. Na sequência, apresentamos o CIEduCampo-CN/UFFS, privilegiando aspectos relacionados a seus princípios e organização curricular. Prosseguimos caracterizando os participantes da pesquisa e apresentando os critérios definidos para a seleção dos mesmos, bem como os instrumentos de produção dos dados, destacando os objetivos de cada um deles. O caráter qualitativo desta pesquisa é reiterado ao longo de todo o capítulo, tomando como referência os trabalhos de Lüdke e André (1986) e Minayo (2015) e, quanto ao processo de análise dos dados adotamos a Análise Textual Discursiva proposta por Moraes e Galiuzzi (2007).

Entendemos que a metodologia expressa o caminho do nosso raciocínio na organização e justificação do tema, bem como as escolhas levadas adiante na abordagem da realidade. Minayo (2015, p. 14) caracteriza a metodologia como um caminho que inclui “simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (a sua experiência, sua capacidade pessoal e sensibilidade). Desse modo, entendemos que a metodologia vai muito além das técnicas e instrumentos de investigação, mas ela representa as intencionalidades que o pesquisador tem ao investigar, os conceitos que fundamentam seu pensamento e a hipótese que procura confirmar ou ressignificar. Nesse trabalho, defendemos que, ao vivenciarem os elementos estruturantes da proposta pedagógica do CIEduCampo-CN/UFFS, os docentes formadores criam possibilidades autênticas de construção da docência crítico-transformadora.

#### 4.1 BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL E DO PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DO CURSO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO - CIÊNCIAS DA NATUREZA NO CAMPUS ERECHIM-RS

A UFFS foi criada pela Lei Nº 12.029, de 15 de setembro de 2009, em atendimento às fortes pressões dos movimentos sociais locais, fato que lhe confere uma importância ímpar na história da educação superior brasileira, já que é a primeira universidade a nascer “de fora para dentro” ou “debaixo para cima”, levando em consideração os interesses da sociedade (TREVISOL; HASS, 2011). É implantada com a mudança de governo no Brasil, em 2003, onde se buscava atender metas de ampliação de matrículas do ensino superior previstas no Plano Nacional de Educação (2001-2010) por meio, sobretudo, do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)<sup>23</sup>, o qual preconiza a interiorização da oferta da educação superior pública e ampliação da possibilidade de acesso e permanência a este nível de ensino.

Seu nome faz referência explícita à região onde está localizada: Mesorregião Grande Fronteira do Mercosul (Mercado Comum do Sul)<sup>24</sup>, território historicamente desassistido pelo

---

<sup>23</sup> BRASIL. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007.

<sup>24</sup> Pela Política Nacional de Desenvolvimento Regional, do Ministério da Integração Nacional, implementou-se o Programa de Promoção da Sustentabilidade de Espaços Sub-Regionais (PROMESO), criando treze mesorregiões diferenciadas no território nacional. As mesorregiões diferenciadas têm como objetivo principal fomentar o planejamento mesorregional, visando reduzir as disparidades regionais e são formadas por territórios de uma ou mais unidades da federação. São consideradas regiões marginalizadas, com características semelhantes e baixo grau de desenvolvimento.

Estado na oferta da Educação Superior pública, gratuita e de qualidade. A “Fronteira Sul” se refere a uma região do sul do Brasil, situada na fronteira com a Argentina, abrangendo 396 municípios, 42 no sudoeste do Paraná, 131 no oeste catarinense e 223 no norte do Rio Grande do Sul (Figura 2). Ressalta-se que essa região está localizada entre 400 a 600km de distância das três capitais dos três estados do Sul e, dentre suas marcas, ao longo dos séculos, destaca-se as permanentes lutas pela posse da terra e a falta de investimentos em infraestrutura e serviços básicos.

Figura 2 - Representação da Mesorregião da Grande Fronteira do Mercosul, com destaque para os *campi* da UFFS nos 3 Estados



Fonte: DECIAN (2018), Laboratório de Geoprocessamento, da URI – Campus de Erechim/RS.

No conjunto dos problemas que afetam essa região, a exclusão do direito ao acesso à educação superior pública e gratuita certamente alimentou o movimento de luta e mobilização social pela criação de uma universidade pública federal, originando, em 2005, o Movimento

Pró-Universidade Federal<sup>25</sup>. Defendeu-se a construção de uma IES pública e popular, preocupada com a transformação da realidade, inclusiva e promotora do desenvolvimento regional integrado. Inicialmente, a UFFS foi constituída com cinco *campi*: Chapecó (SC), sede da instituição; Realeza e Laranjeiras do Sul (PR) e Cerro Largo e Erechim (RS); contudo, no ano de 2013, foi implantado um novo *campus*, em Passo Fundo (RS).

Visando atender às necessidades da Mesorregião Grande Fronteira Mercosul, a UFFS tem como metas: a) Promover o desenvolvimento regional integrado — condição essencial para a garantia da permanência dos cidadãos na região; b) Assegurar o acesso ao ensino superior como fator decisivo para o desenvolvimento das capacidades econômicas e sociais da região, para a qualificação profissional e para o compromisso de inclusão social; c) Desenvolver o ensino, a pesquisa e a extensão como condição de existência de um ensino crítico, investigativo e inovador e a interação entre as cidades e estados que compõem a Mesorregião Grande Fronteira Mercosul e seu entorno.

Para alcançar essas metas foram estabelecidos princípios norteadores no Projeto Pedagógico Institucional (PPI) da UFFS. Destacamos a política de ingresso com base na lei de reservas de vagas nas instituições federais de educação, que garante, aproximadamente 90% das vagas da graduação para estudantes que cursaram o ensino médio exclusivamente em escolas públicas, firmando seu compromisso com a **Inclusão Social**. Como políticas de assistência estudantil, a instituição desenvolve um programa de apoio financeiro e pedagógico ao estudante, com a criação de bolsas e auxílios, proposto para diminuir os índices de evasão e favorecer uma maior dedicação dos estudantes às atividades acadêmicas.

Outro princípio norteador da UFFS é a **gestão democrática** que preconiza uma relação dialógica e solidária com a sociedade. Foram criados espaços institucionais de diálogo com a comunidade: no âmbito institucional temos dois conselhos superiores (conselho universitário e conselho estratégico social); no âmbito do *campus* temos o conselho de campus e o conselho comunitário. Merecem destaque também as Conferências de Ensino, Pesquisa e Extensão (COEPE) que são realizadas para debater e definir políticas e ações prioritárias.

A **agricultura familiar e a agroecologia** também se constituem em compromisso institucional visando a produção de conhecimentos, tecnologias e práticas sustentáveis que contribuam com os pequenos produtores rurais, com a agricultura familiar e com a

---

<sup>25</sup> O Movimento Pró-Universidade Federal foi coordenado pela Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar da Região Sul (FETRAF-SUL) e pelo Movimento Sem Terra (MST), que passaram a articular nesse processo universidades, setores da igreja católica, movimento estudantil, sindicatos, associações, imprensa, vereadores, prefeitos, deputados, senadores, etc.

sustentabilidade ambiental da região. A agroecologia é princípio norteador dos cursos de agronomia, oferecidos nos campi de Chapecó, Cerro Largo, Erechim e Laranjeiras do Sul, e dos cursos de Educação do Campo: Ciências da Natureza – Licenciatura, ofertados nos *campi* de Erechim/RS e Laranjeiras do Sul/PR.

A UFFS se orienta na construção de uma universidade que estabeleça dispositivos de combate às desigualdades sociais e regionais, incluindo condições de **acesso e permanência no ensino superior, especialmente da população mais excluída do campo e da cidade**. Uma universidade comprometida com o **desenvolvimento sustentável e solidário da região sul** do país. Uma universidade **pública e popular**, comprometida com o avanço da arte e da ciência e com **a melhoria da qualidade de vida** para todos nós.

No *campus* Erechim, da UFFS, temos oferta regular de 11 cursos de graduação e três mestrados, além de edições de especializações. Os seguintes cursos de graduação são ofertados: três cursos de bacharelado – Agronomia<sup>26</sup>, Arquitetura e Urbanismo e Engenharia Ambiental e Sanitária e seis cursos de licenciatura - Ciências Sociais, Geografia, História, Filosofia, Pedagogia e Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências da Natureza.

É importante mencionar que a UFFS não apresenta estrutura departamental. Todos os docentes estão diretamente vinculados à coordenação acadêmica de cada *campus* e, em escala inferior, aos cursos em que atuam. O currículo dos cursos de graduação constitui-se de um corpo de conhecimentos organizados em três domínios: comum, conexo e específico, que têm por objetivo assegurar que todos os estudantes da UFFS recebam uma formação cidadã, interdisciplinar e profissional. No Domínio Comum estão reunidos componentes curriculares de formação geral, com o objetivo de desenvolver a contextualização acadêmica e a formação crítico social. O Domínio Conexo compreende o conjunto de componentes curriculares situados na interface entre áreas de conhecimento, objetivando a formação e o diálogo interdisciplinar entre diferentes cursos, em cada *campus*. Já o Domínio Específico reúne os componentes curriculares identificados como próprios de um determinado curso, objetivando prioritariamente a formação profissional (UFFS, 2019a).

Ainda é importante mencionar o movimento realizado na UFFS que deu origem a Política Institucional da UFFS para Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação

---

<sup>26</sup> A UFFS tem parceria com o Instituto Educar, do MST, em Pontão-RS, por meio do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea), atendendo turmas especiais do Curso de Graduação em Agronomia – Bacharelado (Pronea). A UFFS também tem turmas especiais de Licenciatura em História (Pronea) em parceria com o Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA), de Veranópolis-RS.

Básica (Resolução Nº 2/2017)<sup>27</sup>, aprovada pelo CONSUNI/CGAE (Conselho Universitário/Câmara de Graduação e Assuntos Estudantis). O documento construído coletivamente entre todos os cursos de licenciatura dos *campi*, visando a formação de uma identidade profissional docente, bem como a melhoria da qualidade na formação inicial e continuada de professores. Além disso, visa a consolidação do projeto de articulação da universidade com a comunidade regional, contribuindo para educação pública de qualidade na região e a superação do modelo de desenvolvimento excludente, principalmente dos povos do campo.

A Política Institucional da UFFS para Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica tem como princípios orientadores: i) a docência como atividade profissional intencional e metódica; ii) o currículo como produto e como processo histórico; iii) o conhecimento como práxis social; iv) a formação integral e a processualidade dialógica na organização pedagógica; v) a gestão democrática e o planejamento participativo; vi) a articulação com a educação básica pública e outros espaços educativos escolares e não escolares; e vii) o egresso como docente da educação básica pública.

#### **4.1.1 O Curso de Licenciatura em Educação do Campo: Ciências da Natureza da UFFS *campus* Erechim-RS**

O curso Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências da Natureza – Licenciatura, da UFFS *campus* Erechim-RS iniciou suas atividades no segundo semestre de 2013. Nesta época, segundo informações das Secretarias Municipais de Educação e da 15ª Coordenadoria Regional de Educação, nas escolas do campo de Ensino Fundamental e de Ensino Médio, a área de Ciências da Natureza era aquela que apresentava o maior índice de carência de professores habilitados, havendo nessa área muitos professores atuando sem a devida formação profissional. Tal carência de formação em Ciências, Biologia, Física e Química ainda é preocupante, o que não se apresenta somente em contexto local e regional, mas também nacional (UFFS, 2013). Nesse sentido, o curso foi proposto de modo a oferecer habilitação na área de Ciências da Natureza, enfrentando, assim, o desafio de formar profissionais para essa área do conhecimento. Destaca-se que, nesta região, não havia na época de criação do curso e, não há até hoje, instituição que ofereça curso de licenciatura em Física e Química. Apenas uma

---

<sup>27</sup> Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/resolucao/consunicgae/2017-0002>. Acesso em agosto de 2020.

instituição comunitária, com sede em Erechim, oferece o curso de Licenciatura em Biologia, no turno noturno, na modalidade presencial.

Outro elemento a considerar é o perfil dos docentes que atuam nas escolas do campo ou mesmo nas escolas localizadas no meio urbano, mas que atendem as populações do campo. A maioria são professores oriundos dos centros urbanos e muitos deles “não se identificam com a lógica das comunidades camponesas em diferentes aspectos, por exemplo, os culturais, sociais e de identidade” (UFFS, 2019). Ressalta-se, também, que uma parcela significativa de municípios dessa região conta apenas com uma escola de Ensino Médio e os estudantes oriundos do campo se deslocam até ela com o transporte escolar municipal para cursar este nível de ensino.

Somado aos fatores apontados, outro elemento determinante para a criação do curso é o caráter agrícola da região do Alto Uruguai Gaúcho, em especial de agricultura familiar. Dos 31 municípios mais próximos da UFFS *campus* Erechim, que agregam a Associação dos Municípios do Alto Uruguai - AMAU/RS, verificou-se que dezessete (17) municípios apresentavam mais de 50% de sua população residindo no campo, seis (6) municípios entre 40% e 50% de sua população residindo no campo e oito (8) com menos de 40% de sua população no campo (UFFS, 2019). Assim, ao propor a implementação do curso teve-se como finalidade, segundo o PPC (UFFS, 2019, p. 20-21), “contribuir com a construção de um projeto social alternativo de desenvolvimento, tanto para o campo como para a cidade, reforçando a necessidade de produzir com base em práticas sustentáveis articuladas com as demandas da agricultura familiar”. Ainda é importante mencionar que nesses municípios existem comunidades quilombolas (em menor número) e diversas áreas indígenas, a grande maioria kaingang, mas também algumas guarani. Há em cada uma das comunidades indígenas, uma escola que atende sua população, a qual vive na área rural, e também produz sua existência por meio do trabalho agrícola e do artesanato. Normalmente, o docente de Ciências da Natureza que atua nessas escolas não é indígena e não temos na região Licenciatura Indígena.

Segundo o PPC do curso (UFFS, 2019, p. 45), a LEdoC da UFFS *campus* Erechim tem por objetivo geral

Desenvolver o processo de formação inicial do professor do campo com ênfase em Ciências da Natureza, de modo que esteja capacitado para engajar-se aos desafios que se enlaçam à educação e à vida do e no campo, dialogando e mobilizando os acadêmicos para que se assumam consciente e politicamente como sujeitos históricos e de direitos.

E como perfil do egresso, entre outros elementos, destaca-se a formação para “atuar em escolas das zonas rural e urbana, tendo como perspectiva a minimização da complexidade e da dicotomia campo e cidade” (UFFS, 2019, p. 47).

O ingresso no curso acontece através de processo seletivo específico e na modalidade de oferta por regime de alternância. Foi mantido um processo seletivo específico, por meio de edital próprio, para a seleção de candidatos no CIEduCampo-CN/UFFS, com oferta regular anual de vagas. Esta prática se justifica para viabilizar o acesso da população alvo do curso, tais como os professores em efetivo exercício nas redes de ensino, sobretudo nas instituições no campo, educadores que atuam no campo desenvolvendo projetos educativos vinculados a diferentes entidades, educadores da área urbana que tenham interesse na temática, interessados em geral no caso de disponibilidade de vagas. Desde sua criação, a UFFS mantém esse compromisso com estudantes oriundos das escolas públicas e até então excluídos, em sua grande maioria, do acesso ao Ensino Superior. No curso estudado essa lógica se mantém, aproximando-se do que Caldart (2012, p. 263) defende em termos de concepção de Educação do Campo: “Constitui-se como luta social pelo acesso dos trabalhadores do campo à educação (e não a qualquer educação) feita por eles mesmos e não apenas em seu nome. A educação **do** campo não é **para** nem apenas **com**, mas sim **dos** camponeses”.

Quanto à oferta de vagas, de acordo com o Art. 1º da Resolução nº 12/2017 – CONSUNI, atualmente em vigor, houve a redução do número de vagas para o curso, de 120 (cento e vinte) vagas anuais para 40 (quarenta) vagas anuais, com oferta regular. A proposição de cursos por alternância que reformulam a concepção de tempos, espaços e processos educativos, problematizando e modificando metodologias e estruturas curriculares, foi um processo de disputa e conquista pelos movimentos sociais e que tem como referência a Escola do MST. Essa modalidade possibilita a relação prática-teoria-prática vivenciada no próprio ambiente social e cultural dos estudantes.

#### 4.2 O PROCESSO DE SELEÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA

O presente estudo é de natureza qualitativa e envolveu professores formadores que trabalham no CIEduCampo-CN/UFFS, em Erechim-RS. Buscou-se compreender se a vivência cotidiana em um curso que tem uma organização pedagógica na perspectiva interdisciplinar, com regime de alternância, envolvendo as populações do campo, tem possibilitado a problematização da docência do formador.

Mesmo o curso tendo iniciado suas atividades no segundo semestre de 2013, é importante ressaltar que o quadro de docentes formadores se completa apenas no segundo semestre de 2015, com as últimas nomeações relativa aos quinze códigos de vagas docentes disponibilizados para contribuir nessa licenciatura. Destes quinze códigos de vaga tivemos o seguinte quadro de nomeações (Quadro 6):

Quadro 6 - Resumo das vagas docentes nomeadas para atuar no CIEduCampo-CN/UFFS

<b>Formação Inicial</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Domínios atendidos</b>
Licenciatura em Ciências Biológicas	3	Domínio Específico e PCCr*
Licenciatura em Química	3	Domínio Específico e PCCr
Licenciatura em Física	3	Domínio Específico e PCCr
Licenciatura em Ciências Agrícolas	1	Domínio Específico e PCCr
Licenciatura em Pedagogia	1	Domínio Específico e PCCr
Licenciatura em Pedagogia	1	Domínio Conexo e PCCr
Licenciatura em Ciências Sociais	1	Domínio Comum e PCCr
Licenciatura em História	1	Domínio Comum
Licenciatura em Filosofia	1	Domínio Específico, Conexo e Comum e PCCr
<b>Total</b>	<b>15 docentes</b>	

Fonte: A autora (2020).

\* A PCCr (Prática como Componente Curricular) no curso corresponde aos oito componentes curriculares de Seminários Integradores de Práticas Pedagógicas.

É importante ressaltar que além dos docentes que vieram por intermédio dos códigos de vaga pactuados pelo Edital PRONACAMPO/2012, ainda temos alguns docentes que atuam em outros cursos de graduação no *campus* mas que estruturaram a proposta inicial aprovada e seguem ministrando aulas na LEdoC pela afinidade com o curso. Neste grupo destacamos a atuação orgânica de três docentes com formação inicial nos seguintes cursos: Licenciatura em Biologia, Licenciatura em Educação Física e Licenciatura em História. Cabe destacar o papel central destes docentes na estruturação da proposta inicial do curso, na defesa dos seus princípios junto a diferentes órgãos institucionais, na definição dos perfis docentes para as vagas de concurso que melhor atendessem à dinâmica da proposta aprovada e na continuidade de suas contribuições quando do início das atividades do curso. Ressaltamos que pela formação em biologia de um deles, este também foi considerado nos critérios para seleção dos sujeitos de pesquisa.

Para definição dos sujeitos de pesquisa, colegas de curso, utilizamos como critério ser docente formador 0 (Ciências Biológicas, Física ou Química). Buscamos realizar a entrevista com dois colegas docentes de cada um dos campos disciplinares da área de Ciências da Natureza. Privilegiamos, inicialmente, os colegas que não estavam em afastamento, o que coube

para a biologia, já que, dos quatro colegas com essa formação, uma estava afastada no período de realização da entrevista e a outra vaga é ocupada pela autora deste trabalho, e os demais aceitaram participar da pesquisa. No caso da química, tínhamos apenas uma colega atuando e outros dois afastados para capacitação; contudo, pelo tempo transcorrido até o retorno de um dos convites, acabamos convidando os três colegas da Química e, ao final, como os três aceitaram, todos foram incluídos como participantes dessa pesquisa. No caso da física, tínhamos dois colegas afastados para capacitação e o terceiro com pedido de redistribuição tramitando internamente e tendo demonstrado ao longo dos últimos anos um distanciamento com a proposta do curso. Assim, optamos por convidar os dois colegas que se encontravam em afastamento no período de realização das entrevistas.

É importante enfatizar que os docentes formadores participantes da pesquisa são os titulares dos códigos de vaga docente da UFFS, mesmo que alguns se encontrassem afastados para capacitação durante o período de realização desta pesquisa. Ainda assim, todos os participantes vivenciaram pelo menos três anos de atuação antes do afastamento. Ressaltamos que não foram considerados nos critérios de seleção da pesquisa os docentes formadores substitutos, já que ocupam a vaga dos docentes afastados por um tempo determinado (máximo de dois anos), e não podem ser membros de Colegiado de Curso, Núcleo Docente Estruturante ou propor projetos de ensino, pesquisa e extensão institucionais.

A partir dos critérios definidos foram entrevistados sete docentes formadores que aceitaram colaborar com a pesquisa: dois com formação inicial em Ciências Biológicas, dois em Física e três em Química. Eles estão caracterizados no quadro 7, a seguir. Ressalta-se que um dos colegas com formação no campo disciplinar da Biologia não ocupa as vagas docentes destinadas ao CIEduCampo-CN/UFFS, tendo sido nomeado em um dos códigos de vagas do curso de Pedagogia no *campus*, mas pela afinidade com a proposta da Educação do Campo passa a compor o quadro de docentes do curso.

Na reflexão com esse coletivo por meio das entrevistas obtivemos elementos significativos para pensar o processo de formação da docência desses formadores na vivência dos elementos estruturantes que compõem a proposta do curso. Os docentes que aceitaram o convite para participar da pesquisa leram e concordaram com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE, conforme Apêndice E) e, caso necessitem, terão seus interesses defendidos pelo Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH) da UFSC, já que o projeto foi aprovado no CEPSH (CAAE: 19538819.0.0000.0121).

Quadro 7 - Caracterização dos docentes participantes da pesquisa

<b>Formação</b>	<b>CCr ministrados</b>	<b>Nome Fictício</b>
<b>Graduação:</b> Licenciatura em Química <b>Mestrado:</b> Educação <b>Doutorado:</b> Educação em Ciências (em andamento)	Química na Educação Básica I Prática Pedagógica no Ensino Médio (Estágio III)	Sonia
<b>Graduação:</b> Licenciatura em Química <b>Mestrado:</b> Educação em Ciências <b>Doutorado:</b> Educação em Ciências	Química na Educação Básica III Ciências da Natureza no Ensino Médio Estágio Supervisionado no Ensino Médio (Estágio IV)	Silvia
<b>Graduação:</b> Licenciatura em Química <b>Mestrado:</b> Ensino de Ciência e Tecnologia <b>Doutorado:</b> Ensino de Ciência e Tecnologia (em andamento)	Química na Educação Básica II Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental (Estágio II) Trabalho de conclusão de curso II	Claudio
<b>Graduação:</b> Licenciatura em Física <b>Mestrado:</b> Educação nas Ciências <b>Doutorado:</b> Educação nas Ciências (em andamento)	Seminário Integrador das Práticas Pedagógicas II Física na Educação Básica II e III Prática Pedagógica no Ensino Fundamental (Estágio I)	Jackson
<b>Graduação:</b> Licenciatura em Física <b>Mestrado:</b> Educação <b>Doutorado:</b> Educação (em andamento)	Fundamentos da Matemática Física na Educação Básica I Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental (Estágio II) Estágio Supervisionado no Ensino Médio (Estágio IV)	Jeronimo
<b>Graduação:</b> Licenciatura em Ciências Biológicas <b>Mestrado:</b> Educação <b>Doutorado:</b> Educação Científica e Tecnológica	Biologia na Educação Básica I e III Prática Pedagógica no Ensino Fundamental (Estágio I) Seminário Integrador das Práticas Pedagógicas VI	Mariana
<b>Graduação:</b> Licenciatura Curta em Ciências e Licenciatura Plena em Biologia <b>Mestrado:</b> Educação <b>Doutorado:</b> Educação	Seminário Integrador das Práticas Pedagógicas I Estágio Curricular Supervisionado – Gestão Escolar	André

Fonte: Adaptado do Projeto Pedagógico do Curso (UFFS, 2019).

Considerando que o período de realização das entrevistas coincidiu com as recomendações de isolamento e distanciamento social por estarmos vivenciando uma pandemia de covid-19<sup>28</sup> tivemos que redimensionar o modo de coleta de dados. Assim, ao invés de realizarmos as entrevistas de modo presencial com cada docente, todas foram realizadas *online*, com auxílio de programas específicos, sendo que as mesmas foram gravadas e transcritas com

<sup>28</sup> "do inglês "coronavirus disease 2019", doença infecciosa respiratória, causada pelo coronavírus (SARS-CoV-2). Fonte: <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca#o-que-e-covid>".

o consentimento dos entrevistados. Para preservar o anonimato dos docentes participantes, substituímos seus nomes por outros, para que suas identidades fossem preservadas, e assim os colegas professores passam a ser nomeados como: Mariana, André, Jackson, Silvia, Jeronimo, Sonia e Claudio. Os nomes foram escolhidos por pertencerem a pessoas que marcaram a caminhada formativa da pesquisadora.

#### 4.3 A CONSTRUÇÃO DO PROCESSO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO

A ação investigativa constitui momento singular para aperfeiçoar o olhar sobre a realidade, bem como para aprofundar teoricamente os estudos acerca da temática. De acordo com Costa (2002, p. 14),

[...] a pesquisa nasce sempre de uma preocupação com alguma questão, ela provém, quase sempre, de uma insatisfação com respostas que já temos, com explicações das quais passamos a duvidar, com desconfortos mais ou menos profundos em relação a crenças que, em algum momento, julgamos inabaláveis. *Ela se constitui na inquietação.* [grifo da autora]

A pergunta que nos instigou a empreender esta investigação nos leva a analisar se a vivência dos elementos estruturantes da proposta pedagógica do CIEduCampo-CN/UFFS influenciam na docência dos formadores da área de Ciências da Natureza em uma perspectiva crítico-transformadora. Essa preocupação está vinculada a interesses e circunstâncias vividas pela autora no contexto do curso, já que “nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática” (MINAYO, 2015, p. 16).

Assim, neste tópico são abordadas uma breve caracterização da pesquisa qualitativa, a organização do referencial teórico que sustenta a investigação neste trabalho, a perspectiva de análise de documentos do CIEduCampo-CN/UFFS que nos possibilitam entender a sua dinâmica de funcionamento (em especial na alternância, na organização curricular e pedagógica por área do conhecimento e na docência multidisciplinar), bem como a percepção dos docentes formadores, via entrevista semiestruturada, a respeito dos elementos estruturantes vividos no curso e a possibilidade, ou não, de problematização da sua docência.

Compartilhamos a compreensão de que a ciência é uma das formas de explicar a realidade; digamos que se trata da forma hegemônica de fazê-lo, sobretudo no âmbito acadêmico. Segundo Minayo (2015, p. 10), uma das razões que justificam essa hegemonia, de ordem interna à própria ciência, “consiste no fato de os cientistas terem conseguido estabelecer uma linguagem fundamentada em conceitos, métodos e técnicas para compreensão do mundo,

das coisas, dos fenômenos, dos processos e das relações”. Contudo, é crucial observarmos que a garantia de “cientificidade não pode ser reduzida a uma forma determinada de conhecer: ela pré-contém, por assim dizer, diversas maneiras concretas e potenciais de realização” (PAUL DE BRUYNE *et al.*, 1995 *apud* MINAYO, 2015, p. 10).

Para realizá-la, em geral, se parte do estudo de um problema, que desde sua proposição “traz consigo, inevitavelmente, a carga de valores, preferências, interesses e princípios que orientam o pesquisador” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 3). Neste sentido, marcamos o campo das Ciências Humanas e Sociais, advogando seu caráter específico e diferenciado em relação às Ciências Naturais, em especial, pelo seu objeto de conhecimento e pela natureza desse objeto. Minayo (2015) atribuem quatro características que distinguem as Ciências Sociais sem, com isso, desvinculá-las dos princípios da cientificidade: a) Seu objeto é histórico (se constrói numa determinada época histórica e é marcado por determinações do passado e possibilidades de construção, portanto provisório e dinâmico); b) seu objeto tem consciência histórica (grupos e sociedades específicas significam as suas ações e construções, explicitando intenções e projetando o futuro); c) ela é intrínseca e extrinsecamente ideológica (não há neutralidade nas ciências, toda ciência passa por interesses e visões de mundo historicamente situadas); e d) o seu objeto é essencialmente qualitativo (a realidade social é o ponto de partida e expressa uma diversidade de significados, os recortes das ciências são sempre incapazes de apreendê-la em sua totalidade).

O ato de pesquisar permite mergulhar na realidade investigada, indagá-la, buscar compreendê-la por intermédio de teorias e instrumentos tendo em vista a compreensão de recortes dessa realidade. Minayo (2015) divide o trabalho científico em pesquisa qualitativa em três etapas, caracterizadas a seguir:

- a) Fase exploratória: período de definição e delimitação do objeto, de construção teórica e metodológica do mesmo, assim como a escolha e descrição dos instrumentos para operacionalizar o trabalho;
- b) Trabalho de campo: consiste em levar para a prática empírica a construção teórica elaborada na primeira etapa. Momento de combinar instrumentos de coleta de dados que visem a interlocução com o contexto pesquisado e com os sujeitos participantes.
- c) Análise e tratamento do material empírico e documental: conjunto de procedimentos para valorizar, compreender e interpretar os dados coletados, articulando-os ao referencial teórico. Vai além de classificar opiniões dos sujeitos participantes, trata-se de apreender a lógica própria do grupo em análise.

Cabe ressaltar que este ciclo nunca termina, pois toda pesquisa produz novas indagações que, por sua vez, conduzem a novas investidas que se consolidam na organização de futuros projetos.

Esta pesquisa foi organizada em três etapas. Na primeira etapa, foi realizada a revisão da produção científica publicada em livros, trabalhos apresentados em anais de evento e revistas da área de Educação e Educação em Ciências, além de teses e dissertações acerca da formação dos docentes formadores do campo na área de Ciências da Natureza, dos princípios estruturantes da política das Licenciaturas em Educação do Campo e reconstrução de conceitos essenciais da Educação Libertadora e Problematicadora em Freire.

Na segunda etapa, procedemos à análise de documentos (PPC, regulamentos de estágio, TCC e Tempo Comunidade, artigos de autoria dos formadores que abordam elementos sobre o curso), procurando caracterizar a dinâmica de funcionamento do CIEduCampo-CN/UFSJ e pontuar, a partir dos documentos, os elementos estruturantes presentes nessa licenciatura, bem como entender os espaços de trabalho coletivo institucionalizados no curso investigado.

Na terceira etapa foi realizado o levantamento das percepções dos docentes formadores acerca dos elementos estruturantes vividos no curso, identificando contradições, tensões e potencialidades que essa realidade gera em seus processos formativos. Essa etapa foi realizada por meio de uma entrevista semiestruturada.

#### **4.3.1 Análise de Documentos e Instrumentos de Produção dos Dados da Pesquisa**

Na primeira etapa do trabalho de tese (capítulos 1, 2 e 3) procuramos construir a fundamentação teórica, que envolveu a leitura e análise de livros, artigos, trabalhos apresentados em anais de evento e revistas da área de Educação e Educação em Ciências. A seleção se deu a partir do levantamento de obras de autores tidos como referência no campo estudado, indicados nos grupos de pesquisa integrados pela autora e vinculados ao PPGECT, bem como pelas referências bibliográficas dos próprios trabalhos estudados.

O corpo teórico do trabalho também envolveu a análise de teses e dissertações no BTDC da CAPES. Selecionamos sete produções que se aproximavam do tema da pesquisa, os docentes formadores que atuam na LEdoC e esta análise está desenvolvida no item 2.3 do capítulo 2.

A análise de documentos constituiu a segunda etapa da pesquisa. A sistematização e o registro do contexto dessa pesquisa, a Universidade Federal da Fronteira Sul *campus* Erechim-RS, e o curso Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências da Natureza – Licenciatura

foram estudados a partir de documentos institucionais, a saber: o Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI) em vigência; o Projeto Pedagógico de Curso atual (2019) e o anterior (2013). Ao olharmos os espaços institucionalizados que propiciam o trabalho coletivo de docência ampliamos nosso olhar a outros documentos do curso, além do PPC (UFFS, 2013; 2019): regulamentos de estágio, TCC e Tempo Comunidade. Também nos utilizamos, para tal, de artigos publicados em livros, periódicos e eventos de autoria dos colegas docentes que atuam no curso em questão e já apontam temáticas relacionadas à proposta de formação no curso. No quadro 8 sinalizamos os temas abordados e o título e autoria dos artigos analisados.

Quadro 8 - Produções dos docentes formadores relacionadas ao CIEduCampo-CN/UFFS

<b>Tema</b>	<b>Publicação</b>	<b>Título do Artigo</b>	<b>Autoria/ Ano</b>
Alternância	Revista Brasileira de Educação do Campo/ 2017	Formação de Professores em Ciências da Natureza para escolas do/no campo na UFFS – Campus Erechim: perspectivas e desafios	PRSYBYCIEM; SANTOS A., SARTORI, 2017
	Trabalho completo em Evento/ 2017	Processos Formativos de Licenciandos do Curso de Educação do Campo no Âmbito dos Seminários Integradores das Práticas Pedagógicas	COAN; PAGLIARIN, 2017
	Capítulo de livro	O Seminário Integrador das Práticas Pedagógicas no Curso Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências da Natureza	SARTORI; ONÇAY, 2019
	Capítulo de livro	Processos de Inclusão de Alunos Indígenas na Educação Superior: uma experiência na Licenciatura em Educação do Campo - Ciências da Natureza da UFFS Campus Erechim/RS	COAN; SANTOS D.; PAGLIARIN, 2019
	Revista de Educação, Ciência e Cultura	A pedagogia da alternância como possibilidade formativa nas licenciaturas em educação do campo	SARTORI; SILVA; PAGLIARIN, 2019
	Capítulo de livro	A Educação do Campo, os Desafios e as Possibilidades na Construção de uma Matriz Curricular Emancipadora	GOULART; PAGLIARIN; ONÇAY, 2020
Interdisciplinaridade	Capítulo de livro	Interdisciplinaridade e Formação Docente em Ciências da Natureza: um olhar sobre o curso Interdisciplinar em Educação do Campo – Ciências da Natureza da UFFS, Campus Erechim	ODY; PAGLIARIN, 2019
Formação por Área	Capítulo de livro	A Formação de Professores por Área de Conhecimento: A Perspectiva Agroecológica como Prática Política	SILVA; ODY, 2020

		e Interdisciplinar nas Ciências da Natureza	
	Revista Brasileira de Educação do Campo	Abordagem interdisciplinar a partir do tema Consumo de Bebidas Alcoólicas: uma experiência na Educação do Campo da Universidade Federal da Fronteira Sul	COAN; LERIN; MORO (submetido)
Estágios	Trabalho completo em Evento	O Estágio em Ciências da Natureza no Ensino Médio: vivências na Licenciatura em Educação do Campo	MÜNCHEN; OLIVEIRA, 2019
	Capítulo de livro	Seminários Integradores e sua Relação com o Estágio Curricular na Formação de Professores no Curso Interdisciplinar em Educação do Campo – Ciências da Natureza	COAN; SANTOS D.; PRSYBYCIEM, 2020
Fundamentos da Educação	Capítulo de livro	Formação de Professores na Educação do Campo no Horizonte da Pedagogia Freireana	SANTOS A.; SARTORI; ODY, 2020

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

#### 4.3.1.1 A Entrevista

A entrevista, um dos principais instrumentos utilizados nas produções científicas na área de Ciências Humanas, Sociais e na Educação e Ensino de Ciências, foi escolhida como instrumento de produção de dados na terceira etapa da pesquisa.

Optamos pela entrevista semiestruturada, pois segundo Manzini (2012), esse tipo se caracteriza por conter um roteiro de perguntas abertas e é indicado para trabalhar com grupos específicos, como é o caso dos docentes que são formados em uma das licenciaturas que compõem a área de conhecimento das Ciências da Natureza e/ou que atuam no domínio específico do curso investigado. O autor ainda ressalta a flexibilidade na apresentação das perguntas aos entrevistados ou mesmo a criação de novas questões complementares, surgidas durante a entrevista e que possam auxiliar na compreensão do objeto de estudo.

Lüdke e André (1986, p. 34) entendem que a “grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada [...]”. O contato direto com os sujeitos também merece destaque, uma vez que permite captar outras manifestações como gestos, tons de voz, expressão de sentimentos. A característica de maior liberdade e flexibilidade da entrevista semiestruturada também permite que esteja entre as técnicas mais usadas. Muito embora, ao analisar roteiros de entrevista de jovens pesquisadores, Manzini (2004, p. 1) conclui que “a maioria dos participantes apresentou objetivos que não

poderiam ser alcançados por meio de uma entrevista”, já que é preciso ter clareza de que se trata de um procedimento de coleta “que trabalha com um tipo de dado específico: a versão sobre um fato” (MANZINI, 2012, p. 153).

Manzini (2012) sinaliza para os cuidados necessários ao utilizar a entrevista semiestruturada como instrumento de levantamento de informações. Um dos destaques se refere à clareza de que as perguntas do roteiro respondam os objetivos da pesquisa e que todas sejam feitas durante a entrevista, já que na análise se prevê comparação de respostas às mesmas questões. Outros cuidados seriam: a) a quantidade de perguntas nos roteiros; b) análise da linguagem usada nas perguntas (vocabulário, jargão técnico, palavra vaga, etc.); e, c) a sequência das perguntas nos roteiros.

A quantidade de perguntas nos roteiros está relacionada aos objetivos do estudo: um objetivo mais amplo deverá conter maior número de perguntas, contudo nesse caso é importante avaliar se a entrevista semiestruturada seria o melhor caminho. Com relação à formulação da pergunta, seria importante evitar perguntas com múltiplas finalidades, pois elas conduzem a ocorrências de perguntas manipulativas, ou seja, a um enviesamento inconsciente do pesquisador no anseio de buscar respostas para o seu problema de pesquisa (MANZINI, 2004, p. 8). A organização de blocos temáticos na sequência das perguntas é indicada como uma forma de manter a atenção do entrevistador em um campo semântico.

Para além desses cuidados, outro elemento central na utilização das entrevistas é a preocupação com a elaboração e a sequência das perguntas no roteiro, já que se optou por questões abertas que permitem uma maior liberdade do entrevistado para se expressar e podem surgir novos questionamentos por parte do pesquisador a fim de complementar respostas do entrevistado. Nesse sentido, o roteiro de perguntas seguiu três eixos: I) o contexto de formação; II) a docência na LEdoC e III) a aprendizagem da docência na LEdoC (ver roteiro da entrevista no Apêndice F). A intenção foi trazer à tona não apenas os avanços identificados em um processo novo que tem especificidades de diferentes ordens, mas apontar também as fragilidades e as contradições desse processo formativo.

No primeiro eixo, do contexto de formação, teve-se a intencionalidade de buscar identificar a vinculação do participante ao contexto do campo na sua caminhada formativa, assim como perceber as experiências docentes anteriores destacadas e se o entrevistado já havia se desafiado em trabalhos com caráter de integração. Ainda buscamos entender o papel dos programas de pós-graduação cursados nas reflexões de questões pedagógicas vinculadas à docência no Ensino Superior.

O segundo eixo versou sobre a docência na LEdoC. Esse bloco da entrevista foi subdividido em quatro temas. Iniciamos o diálogo abordando o início no curso, a partir da caracterização de como o entrevistado chegou até à docência na LEdoC, se já conhecia essa proposta de formação, como ocorreu seu acolhimento na chegada e o auxílio para que compreendesse as singularidades da proposta, em especial os trabalhos coletivos de docência. Prosseguimos abordando o tema da alternância, em seguida do trabalho coletivo de docência, e finalizamos, com a formação por área do conhecimento. A ideia geral foi perceber a compreensão do docente sobre esses elementos, caracterizá-los na dinâmica do curso, e sinalizar potencialidades e limites no seu desenvolvimento.

O último bloco versou acerca das aprendizagens da docência na LEdoC e o principal foco foi perceber a concepção de docência do formador, se essa vivência tem conduzido a pensar o papel da docência a partir da possibilidade da humanização dos sujeitos, ou se o foco se volta ainda para a preocupação com a transmissão do conhecimento. Com esse movimento, buscamos pontuar aproximações e distanciamentos dessa compreensão com os fundamentos pedagógicos assumidos a partir da perspectiva formativa emancipatória.

Realizamos um estudo piloto da coleta de dados e da Análise Textual Discursiva (ATD), transcrevendo a entrevista piloto e elaborando as duas etapas iniciais da ATD, chegando à elaboração de categorias iniciais, a fim de avaliar o instrumento e averiguar se os dados coletados respondem ao objetivo da pesquisa. Essa experiência inicial, anterior à qualificação do projeto, contribuiu muito para uma maior clareza no processo de categorização. O participante da entrevista piloto foi um colega docente, formador do CIEduCampo-CN/UFFS, que não atendia ao critério de participante da pesquisa por ter formação inicial no curso de Filosofia.

As entrevistas buscaram evidenciar as relações entre a docência no curso a partir da formação e experiências anteriores do docente formador e seus processos de aprendizagem da docência. Como vimos, foram organizadas contemplando três blocos de questões. Todas foram gravadas em áudio buscando registrar as falas na íntegra, bem como foi utilizada uma ficha de registro para anotações de impressões e sínteses dos elementos marcantes. Inicialmente, seriam realizadas na universidade, de forma presencial, contudo, tendo em vista o isolamento e distanciamento social desencadeado pela pandemia de covid-19, tiveram que ocorrer de modo virtual.

Para a análise dos resultados, a gravação das entrevistas foi essencial, já que permitiu consultar constantemente seu conteúdo e o contexto em que os argumentos foram colocados

pelos participantes. As entrevistas foram transcritas na íntegra, e analisadas de acordo com a metodologia da Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2007).

#### 4.4 A ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA

Para a análise dos dados e informações obtidos nesta investigação, optamos pela Análise Textual Discursiva (ATD), desenvolvida por Moraes e Galiazzi (2007), por se tratar de metodologia de natureza qualitativa e que possibilita produzir novas compreensões acerca dos fenômenos estudados. O principal argumento para a escolha dessa metodologia reside no exercício permanente de autoria do pesquisador, já que a leitura dos dados possibilita uma multiplicidade de significados relacionados com a intenção do autor, com seus referenciais. Nesse sentido, Moraes e Galiazzi (2007, p. 14) defendem como pressuposto que “toda leitura já é uma interpretação e que não existe uma leitura única e objetiva. Ainda que, seguidamente, dentro de determinados grupos, possam ocorrer interpretações semelhantes, um texto sempre possibilita construir múltiplos significados”. Segue uma breve apresentação de cada uma das três etapas do ciclo da ATD:

*1ª Etapa* - Desmontagem dos textos: exame dos materiais em seus detalhes, desconstrução textual e fragmentação das informações no sentido de atingir unidades constituintes. Foram considerados como *corpus* da pesquisa os documentos do curso analisado e a transcrição das entrevistas realizadas com os docentes formadores que atenderam os critérios definidos na pesquisa.

*2ª Etapa* - Estabelecimento de relações: denominada de *categorização*, implica construir relações entre as unidades base, combinando-as e classificando-as na formação de conjuntos mais complexos, que expressam os novos sentidos construídos no processo de análise. Estes dão origem às categorias emergentes (iniciais, intermediárias e finais).

*3ª Etapa* – Captando o novo emergente: comunicação das novas compreensões atingidas ao longo dos dois estágios anteriores, assim como de sua crítica e validação, por meio da construção de um *metatexto* (processo reiterativo de reconstrução).

A construção das unidades de sentido na ATD, num processo recursivo de escrita e reescrita do *corpus* de análise, permite que o pesquisador elabore seus próprios significados a partir de seus pressupostos teóricos, num processo de aprofundamento constante na interpretação dos dados gerados e de autonomia na condução do trabalho. Neste movimento merece destaque o esforço do autor de empreender uma atitude de se colocar no lugar do outro,

na perspectiva dos participantes da pesquisa para melhor compreender o problema estudado. De modo algum esse esforço significa negar as próprias ideias e teorias por uma suposta neutralidade: “É impossível ver sem teoria; é impossível ler e interpretar sem ela. [...]. Se as teorias estão presentes em qualquer leitura, também o estarão nas diferentes etapas da análise” (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 15). Contudo, o esforço de entender os elementos teóricos dos participantes, manifestados nos textos em análise, pode permitir a construção de novas teorias pelo pesquisador. É o que se denomina teorias emergentes da análise.

Nesta pesquisa, utilizamos tanto textos produzidos especialmente para compreender o problema dessa investigação, como é o caso da transcrição das entrevistas semiestruturadas, quanto documentos já existentes e que orientam ações na universidade e no curso investigado. Assim, as duas versões do PPC (UFFS, 2013; 2019), e os textos produzidos por docentes que atuam no CIEduCampo-CN/UFFS sobre diferentes elementos da proposta pedagógica, constituem o *corpus* da pesquisa, conforme é apresentado no quadro 9.

Quadro 9 - Textos que compõem o *corpus* da pesquisa

<b>Textos analisados</b>	<b>Autores</b>
Projeto de Desenvolvimento Institucional da UFFS	Construção coletiva sistematizada pela Pró-reitoria de planejamento da UFFS
Projeto Pedagógico do CIEduCampo-CN/UFFS	Grupo de professores formadores
Ementa de CCr que envolve docência coletiva	Professores responsáveis por ministrar os CCR
Regulamentos de Estágio, Regulamento de Trabalhos de Conclusão de Curso e Regulamento do Tempo Comunidade	Grupo de professores formadores
Artigos dos Docentes Formadores sobre o CIEduCampo-CN/UFFS	Conforme quadro 8.
Transcrição de entrevistas	Docentes formadores que atuam no CIEduCampo-CN/UFFS e têm formação inicial em uma das licenciaturas da área de Ciências da Natureza.

Fonte: A autora (2020).

Nesse processo de desconstrução, um dos pontos importantes é que as unidades de sentido são sempre identificadas por meio da sua relação com os propósitos da pesquisa. Assim, primeiramente a própria seleção de fragmento literal do *corpus* já configura um destaque do pesquisador em compreender um dos elementos do tema que está sendo investigado. A reescrita do fragmento literal permite ao pesquisador identificar sentidos construídos a partir do contexto da produção da unidade de sentido, já que na fragmentação de ideias se tende a

descontextualizá-lo, como também permite ao pesquisador tecer apontamentos implícitos, relações que se estabelecem em função de entendimentos que se constroem ligados às suas teorias para (re)interpretar o texto de forma criativa e original. Percebe-se que com esse processo há uma desorganização dos textos, a partir de uma leitura aprofundada, que possibilita uma nova organização a partir de significados atribuídos pelo pesquisador, fato que marca, na análise final, a autoria da pesquisa.

Moraes e Galiuzzi (2007) sinalizam que a definição das unidades de sentido pode partir tanto de categorias definidas *a priori*, como de categorias emergentes. Essa diferença é avaliada considerando se o pesquisador conhece os grandes temas ou categorias da análise de antemão, ou seja, *a priori* (método dedutivo), ou se busca identificar esses grandes temas a partir da análise (método indutivo). No caso de já identificar os grandes temas *a priori*, as unidades de sentido já podem ser separadas de acordo com esses temas. O cuidado a ser tomado em qualquer uma das formas de trabalho é que o pesquisador seja capaz de articular as unidades de sentido com os objetivos e questões colocadas no projeto de pesquisa.

Nesta pesquisa procuramos definir categorias *a priori*, por meio do diálogo entre pressupostos da educação libertadora e problematizadora de Freire e os resultados de pesquisa sobre os riscos e as potencialidades nos dez anos de implantação da LEdoC, avaliados por docentes formadores de dez IES em diferentes regiões do Brasil (MOLINA; HAGE, 2019). Nesse diálogo, estabelecemos três categorias *a priori*: a práxis transformadora; a ação coletivizada e dialógica na problematização da prática e a formação permanente em processo. Essas categorias *a priori* serviram de balizadores para a análise dos documentos e da produção dos dados realizados na pesquisa de campo.

As categorias emergentes constituem conceitos abrangentes que permitem compreender os fenômenos estudados, tendo partido das categorias *a priori* mas sendo redimensionadas ou melhor explicitadas a partir da análise dos textos do *corpus*, sempre em articulação com o objeto de investigação desta pesquisa. As relações entre as várias categorias emergentes da análise foram expressas na construção do metatexto, conforme argumentam Moraes e Galiuzzi (2007, p. 30):

Pesquisar e teorizar passam a significar construir compreensão, compreender esse nunca completo, mas atingido por meio de um processo recursivo de explicitação de inter-relações recíprocas entre categorias, superando a causalidade linear e possibilitando uma aproximação de entendimentos mais complexos.

O processo de autoria do pesquisador na construção do metatexto define, em grande medida, a qualidade da análise empreendida, ou seja, quanto mais afastada da descrição literal do *corpus* analisado, mais o pesquisador se aproxima da interpretação do material original e alcança uma maior abstração na análise. Como tentativa de síntese, podemos dizer que “toda a análise textual discursiva corresponde a um processo reiterativo de escrita em que, gradativamente, atingem-se produções mais qualificadas”. (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 32).

O desafio para o pesquisador é ir construindo, ao longo do metatexto, teses parciais originais (ou argumentos centrais) que sustentam a tese principal da sua pesquisa, neste caso: a vivência dos elementos estruturantes da proposta pedagógica do CIEduCampo-CN/UFFS tem influenciado na formação dos docentes formadores da área de Ciências da Natureza em uma perspectiva crítico-transformadora. Esse é um momento de criação do pesquisador, de expressar sua autoria resultante do envolvimento intenso no fenômeno investigado. Ao dizer isso, entendemos que a autoria vai além de expressar algo já existente nos textos do *corpus*, mas mostram nossas teorias e nossas visões de mundo.

Em síntese, podemos afirmar que o primeiro momento do movimento em ciclo proposto na ATD é a desconstrução dos textos que constituem o *corpus* da pesquisa, sendo elementos teóricos ou empíricos. Trata-se da desorganização dos materiais de análise, bem como um momento de impregnação intensa nos fenômenos da investigação. Segue-se outro momento de reconstrução, buscando novas compreensões e organizações no sentido de buscar novos significados, expressos no terceiro momento em metatextos. Assim, a ATD foi o processo escolhido para a construção de novos significados do nosso objeto de estudo, a formação do docente formador que atua no CIEduCampo-CN/UFFS, a partir de materiais textuais relacionados aos fenômenos investigados.

## **5 PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO DO CAMPO – CIÊNCIAS DA NATUREZA DA UFFS: AS POTENCIALIDADES E DESAFIOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CAMPO**

A proposta formativa da LEdoC busca superar, no ensino superior, concepções e práticas pedagógicas fragmentadas e, na maioria das vezes, desconectadas da realidade do campo. Como foi amplamente defendido nas seções anteriores, vimos que se trata de uma perspectiva formativa fundamentada na leitura crítica da realidade social, política, econômica em que a sociedade está inserida, em uma nova forma de organização pedagógica do trabalho docente por meio da perspectiva interdisciplinar, e que busca incorporar nos processos de formação docente as especificidades da vida no campo.

É possível exemplificar o pioneirismo da LEdoC pela sua origem a partir das demandas dos movimentos sociais e sua organização pedagógica, que tem a marca da alternância, do trabalho coletivo de docência e da formação docente por área de conhecimento, características singulares e inéditas ao contexto do Ensino Superior. Na atualidade, fazer o enfrentamento para assegurar a manutenção da política pública relacionada à LEdoC, tanto no âmbito da reflexão conceitual quanto na organização pedagógica de suas práticas, é um dos grandes desafios vivenciados.

Conforme explicitado no capítulo quatro desta pesquisa, na seção 4.1.1, o CIEduCampo-CN/UFFS, na UFFS *campus* Erechim-RS, foi implementado no segundo semestre de 2013, com o apoio do Edital SESU/SETEC/SECADI N° 2/2012, e possibilitou a entrada de estudantes do campo, de terras indígenas, das cidades, das comunidades típicas da região do Alto Uruguai gaúcho. São ofertadas, desde 2018<sup>29</sup>, anualmente, 40 vagas, que são preenchidas por processo seletivo especial, de modo que o curso se constitui como ação afirmativa para a garantia do direito de acesso à Educação Superior para a população camponesa.

Ao longo desses sete anos, com o andamento das primeiras turmas, a organização do curso sofreu ajustes no seu PPC e sua primeira versão, de 2013, foi modificada pelo coletivo do curso. A reformulação do PPC aconteceu por demandas legais, como a homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior, a Resolução CNE/CP 2/2015 (BRASIL, 2015), do Conselho Nacional de Educação, e um processo de estudo

---

<sup>29</sup> Do segundo semestre de 2013 ao primeiro semestre de 2016 foram ofertadas 120 vagas anuais para cumprir as exigências do Edital n° 2/2012. Em 2017, o curso não abriu turmas novas para melhor atender a demanda já existente.

e debate coletivos das licenciaturas de todos os *campi* da UFFS que culminou com a publicação da Política Institucional da UFFS para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica, a Resolução N° 2/2017, do Conselho Universitário. Somado às demandas legais, o CIEduCampo-CN/UFFS realizou um processo de auto avaliação, envolvendo todos os segmentos (alunos, professores e técnico-administrativos) vinculados ao curso, sobre sua organização e desenvolvimento, e ainda passou pela avaliação de curso, realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira- INEP/MEC, onde foram sinalizadas potencialidades e desafios em relação a diferentes pontos. Neste período, o quadro efetivo de docentes vinculados ao curso já estava formado, e muitas reflexões sobre a proposta formativa foram debatidas, de tal forma que se iniciou o processo de reformulação que culminou na aprovação da nova versão do PPC no primeiro semestre de 2019.

Cabe destacar que o docente que coordenou a elaboração do primeiro PPC (UFFS, 2013), sendo o primeiro coordenador de curso, se mantém atualmente na equipe docente e fez parte da elaboração da segunda versão do projeto, sendo o único membro que se manteve na equipe de elaboração nas duas versões do documento. Na época da reformulação do PPC, o quadro de docentes do curso já estava completo, ou seja, já haviam sido nomeados os quinze códigos de vagas para atuação no curso. Contudo, temos um movimento de afastamentos para capacitação (doutorado) considerável na equipe de trabalho, já que, dos quinze nomeados, a imensa maioria ingressou no serviço público com a titulação de mestre e nos primeiros anos do curso iniciou atividades em programas de pós-graduação. Assim, ao longo dos anos de 2018 e 2019 tivemos oito docentes do curso em licença, sendo que no primeiro semestre de 2020 seis deles ainda permaneciam afastados (cinco com formação em um dos campos disciplinares da área de Ciências da Natureza). Esse contexto vem implicando na contratação e atuação no curso de docentes substitutos, que ingressam tendo as dificuldades iniciais de compreender a proposta formativa da Educação do Campo.

Assim, para olharmos para o PPC do CIEduCampo-CN/UFFS, retomamos a pergunta posta na seção 3.2: ***Quais os elementos privilegiados no desenvolvimento do curso que permitem impor limites à continuidade de uma formação baseada na racionalidade técnica e prática, e em que aspectos sinalizam para um processo de construção de uma docência crítico-transformadora pelos docentes formadores?***

Neste momento, vamos olhar para as duas versões do documento (UFFS, 2013; 2019) buscando entender se na proposta de formação de professores do campo ganha centralidade o processo permanente de ação-reflexão-ação da prática pedagógica, permitindo que a realidade

social do campo esteja no centro do processo formativo, articulando o TC e o TU. Vamos, ainda, analisar as possibilidades do desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar, buscando perceber o lugar do trabalho coletivo de docência no exercício profissional dos formadores e compreendendo a própria concepção de formação defendida na proposta.

### 5.1 A ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CAMPO COMO RESISTÊNCIA E ENFRENTAMENTO DA RACIONALIDADE TÉCNICA

Podemos ver ao longo da argumentação construída no primeiro capítulo desta pesquisa que a fragmentação curricular e o isolamento disciplinar e a desresponsabilização formativa são traços comuns nos cursos superiores, e também características das nossas licenciaturas. São construções históricas dos modelos de formação docente, onde é emblemática a seguinte máxima: “Cada conhecimento em seu quadrado fechado, cada professor em seu nicho especializado. Cada um por si. Alguém fez a grade das disciplinas e cada um olha para o dia e hora de ‘minha’ disciplina” (GATTI, 2018, p. 27).

O Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio de seu Parecer CNE/CP 2/2015 (BRASIL, 2015a, p. 22), ao tratar sobre a formação de professores, destaca a docência “como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na socialização de conhecimentos, no diálogo constante entre diferentes visões de mundo”, e o currículo “como o conjunto de valores propício à produção e à socialização de significados no espaço social e que contribui para a construção da identidade sociocultural do educando [...], às práticas educativas formais e não formais e à orientação para o trabalho” (BRASIL, 2015a, p. 22). Esta perspectiva de formação se contrapõe ao modelo da racionalidade técnica presente em muitos cursos de formação inicial de professores, em especial, aqueles de licenciaturas específicas, “que ainda se restringem a um forte bloco de disciplinas fundadas na conceituação científica descontextualizada e a um bloco pontual de disciplinas que trabalham os conhecimentos e fundamentam metodologicamente a docência e a prática pedagógica” (BRITTO; BRICK, 2019, p. 433).

Fica explícita a necessidade da construção de um projeto institucional para as licenciaturas, com uma identidade própria dos cursos voltada para a formação dos docentes, forjada no coletivo de cada curso, com amplo processo de reflexão, bem como é necessário o estabelecimento do vínculo dos docentes formadores que atuam no curso com a finalidade da

formação do mesmo, definida pelo próprio coletivo do curso na sua proposta pedagógica, quando considerada um documento organizador do processo. A LEdoC nasce com uma esperança de que é necessário reinventar essa escola do campo e, por sua vez, o próprio curso de formação de professores do campo, onde se constituam processos curriculares integradores, compartilhados pelos sujeitos envolvidos, com finalidades comuns assumidas coletivamente, voltadas para refletir sobre as relações entre a vida, a cultura, os conhecimentos, as escolas do campo, os docentes que atuam nas escolas, bem como os processos necessários para a aprendizagem.

Assim, apesar de todo esse contexto gestado sócio historicamente na universidade, foi possível emergir um movimento de enfrentamento e resistência na formação de professores do campo, demandado pelos movimentos sociais, embasados em sua trajetória política e pedagógica, buscando tensionar o modelo hegemônico de formação docente desenvolvido, e ainda ser propositivo na organização de uma proposta inovadora que atenda as reais necessidades da escola do campo. Nesse cenário de luta surgem as LEdoC, que longe de serem a salvação da pátria, contribuem para problematizar uma série de elementos que embasam a racionalidade técnica na formação. É nossa intenção, neste ponto, trazer à tona a partir da análise do PPC do CIEduCampo-CN/UFFS a forma de sua organização pedagógica e a concepção de educação por trás da sua proposta formativa.

Um pressuposto inicial da organização do curso, mencionado na justificativa de sua criação, se relaciona à defesa de uma concepção de educação “que possa permitir o acesso, a permanência e a relação prática-teoria-prática vivenciada no próprio ambiente social e cultural dos estudantes” (UFFS, 2019, p. 18). Esse ponto de partida para pensar a organização do curso já se constitui uma mudança importante na Educação Superior, pois inova na concepção formativa, nas metodologias e na estrutura curricular até então hegemônicas.

Somada a isso, e considerando o contexto de abrangência do curso na região, envolvendo municípios onde grande parte da economia gira em torno de trabalho no campo de pequenas propriedades, a finalidade do curso “consistia e consiste em contribuir com a construção de um projeto social alternativo de desenvolvimento, tanto para o campo, como para a cidade, reforçando a necessidade de produzir com base em práticas sustentáveis, articuladas com as demandas da agricultura familiar” (UFFS, 2019, p. 20-21).

É importante recordar com Caldart (2008) que o conceito de Campo e da própria Educação do Campo estão em disputa. E, mais que isso, “[...] foi o campo, sua dinâmica histórica, que produziu a Educação do Campo” (CALDART, 2008, p. 71). E aqui é importante

reforçar que não se trata de uma ideia de campo, mas do “campo real, das lutas sociais, da luta pela terra, pelo trabalho, de sujeitos humanos e sociais concretos; campo das contradições de classe efetivamente sangrando” (CALDART, 2008, p. 71). Sabemos que a Educação do Campo nasceu se opondo à reduzida visão do campo como negócio, agronegócio, contra o esvaziamento do campo e a expulsão das famílias para a periferia das cidades, contra o fechamento das escolas do campo com a justificativa de que o campo não precisa de escola e precisa cada vez menos de pessoas. Entender o vínculo entre campo e educação, entre projeto de campo e projeto de educação, é essencial para quem trabalha com a Educação do Campo, já que precisamos nos posicionar acerca do contraponto a uma visão liberal de campo e de educação, que hoje infelizmente é a hegemônica.

Merece destaque que, na época de estruturação da proposta para concorrer ao edital N° 2/2012/MEC, que aprovou o curso, um grupo de docentes da UFFS reuniu professores de escolas do campo de dez municípios da região para entender quais eram as características, limites e possibilidades de suas escolas. Pensamos que essa aproximação, antes mesmo da elaboração da proposta do curso, vai ao encontro da concepção de educação libertadora proposta por Freire (2014), trabalhando desde o seu início numa proposta com os sujeitos envolvidos nas escolas do campo, numa relação de aproximação e diálogo para buscar compreender as necessidades, preocupações e demandas sentidas pelos docentes em seu contexto de atuação.

A denúncia mais relevante que surge dessa aproximação entre a UFFS e as escolas é a preocupação real com o fechamento das escolas do campo, motivado pelo dado do reduzido número de estudantes por turmas, que precisa ser compreendido dentro do projeto em desenvolvimento para o campo que tem alavancado o esvaziamento da população campesina. Outro aspecto denunciado tem relação com o perfil dos professores que atuam nas escolas do campo, na maioria oriundos dos centros urbanos e sem identificação com a realidade do campo. Como anúncio, foi identificada a relevante participação da comunidade escolar nas ações educativas das escolas do campo (UFFS, 2013). Ainda, são relatados desafios que estavam sendo construídos coletivamente com movimentos e lideranças sociais regionais: expansão da oferta de Ensino Médio nas escolas do campo e ampliação de temas prioritários no currículo escolar como a agroecologia, produção e renda e infraestrutura, além da demanda por profissionais preparados para atuar com a realidade do campo.

A partir dos levantamentos e aproximações iniciais para estruturar a proposta de formação de professores do curso é assumido o compromisso pela perspectiva de transformação

da escola do campo e da realidade do campo expressa na principal meta definida na primeira versão do PPC (UFFS, 2013, p. 25), e reiterada na versão atual, mantendo a mesma redação (UFFS, 2019, p. 23):

Em relação ao curso, destacamos ainda, que sua principal meta é a formação de professores para atuar em escolas do/no campo, favorecendo a reflexão e a formação adequada à permanência e produção de vida no meio rural pelo viés da agroecologia. Por fim, enfatizamos que, na oferta deste curso de graduação (licenciatura), os processos formativos estarão permanentemente fundados na interdisciplinaridade, bem como em ações próprias da vida do/no campo, protagonizando, assim, que o ensino, a pesquisa e a extensão estejam voltados às atividades da agricultura familiar sustentável.

Aqui aparece a grande intencionalidade de contribuir para a transformação da escola do campo, sendo uma das frentes a formação de docentes do campo que trabalharão nas escolas da região, sejam elas localizadas no campo ou na cidade, possibilitando a inserção de temas significativos para as comunidades camponesas (em especial indígenas, agricultores familiares, quilombolas, assentados) no currículo escolar em oposição à cultura urbana mais difundida em materiais didáticos, e até mesmo por docentes sem essa preparação durante sua formação inicial. No primeiro semestre de 2020 tínhamos cinco turmas em andamento, e cinco turmas diplomadas no curso.

Assim, entendemos que as escolas do campo podem promover o desenvolvimento das comunidades onde se encontram a partir de uma perspectiva contra-hegemônica, onde se valorizam a agricultura familiar, práticas agroecológicas, a historicidade e a identidade de cada povo e de cada comunidade, a cultura, a religiosidade, o artesanato, as comidas típicas, os saberes populares. Não há como fazer o enfrentamento desse modelo de campo sem um projeto de educação, sem uma proposta formativa que possibilite construir conhecimentos que possam ser, por sua vez, verdadeiras ferramentas para a compreensão do real e a superação de suas contradições.

Outro importante elemento que se apresenta como pressuposto importante na justificativa da criação do curso se refere à oferta da licenciatura por meio da interdisciplinaridade. E essa concepção supera a ideia da mera articulação de diferentes disciplinas no currículo, mas pressupõe, sobretudo, que o trabalho interdisciplinar, coletivizado, tem na compreensão da realidade o seu ponto de partida e o de chegada, conforme consta no PPC (UFFS, 2019, p. 50):

O curso Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências da Natureza – Licenciatura abarca conhecimentos de diversos campos do saber, como: a Matemática, a Biologia, a Física, a Química, a Educação, a Informática, a Agroecologia, dentre outros, o que exige uma postura de ressignificação do processo de organização, desenvolvimento e construção do conhecimento. Neste sentido, a interdisciplinaridade se apresenta como uma maneira precípua para promover uma formação integrada e articulada com a realidade social, política, econômica e cultural, que exige sempre mais uma formação cidadã, consciente, crítica, reflexiva e emancipatória.

Cabe registrar que a busca pela consolidação de trabalhos interdisciplinares na LEdoC não tem a intenção de negar a produção do conhecimento mais especializado nos diferentes campos disciplinares, muito menos terminar com as disciplinas acadêmicas ou escolares. Sartori e Onçay (2019), ao olharem para os desafios da formação inicial no horizonte da interdisciplinaridade no currículo do CIEduCampo-CN/UFFS, pontuam o questionamento: “a interdisciplinaridade é uma metodologia ou uma atitude?” (SARTORI; ONÇAY, 2019, p. 46). Os autores entendem que para assumir uma atitude interdisciplinar se faz necessária a busca da solução/compreensão dos problemas reais e complexos do cotidiano escolar, o que implica em um trabalho coletivo e solidário entre os sujeitos envolvidos, materializado pelo diálogo e pela problematização, conforme segue:

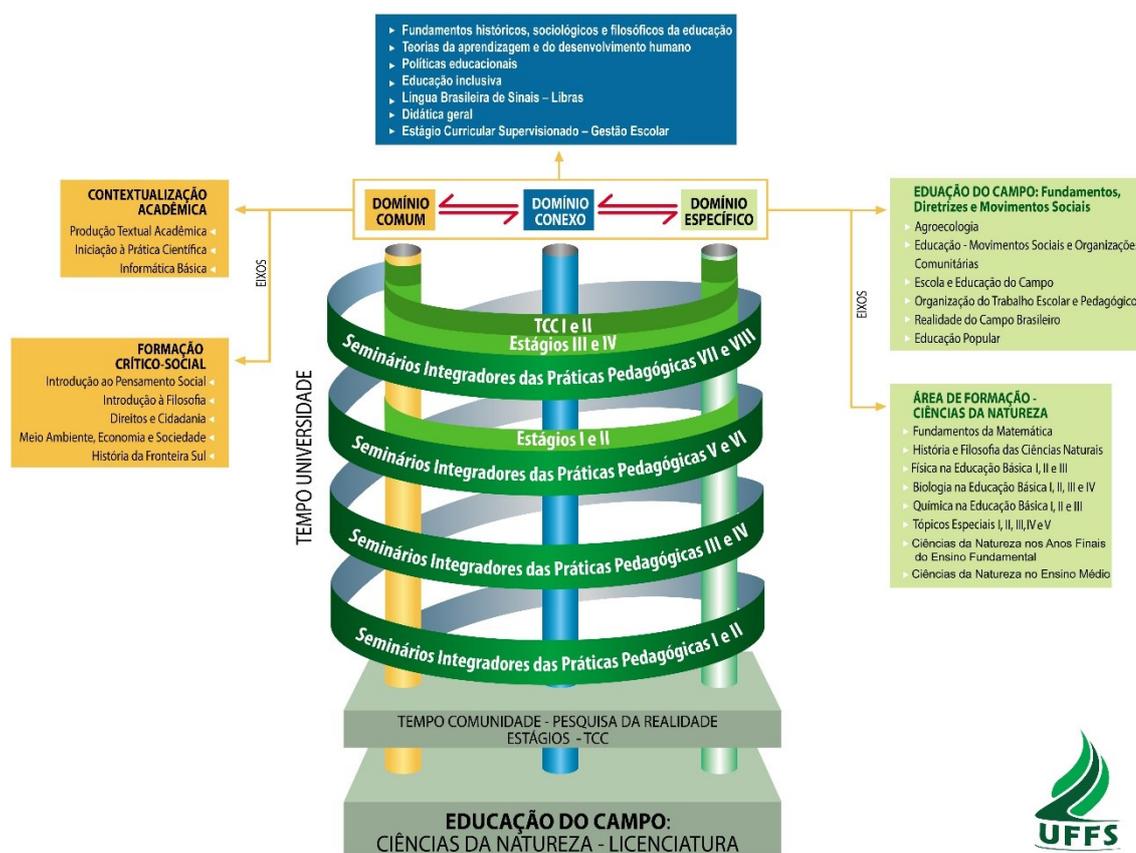
No curso em Educação do Campo, um dos principais desafios enfrentados pelos professores formadores, refere-se à prática interdisciplinar. Arriscamos a dizer que a maior dificuldade está em romper com as fronteiras das disciplinas da matriz curricular cujo foco está nas Ciências da Natureza, considerando as especificidades peculiares de cada CCR, principalmente da Biologia, Física e Química. É essencial, pois, criar espaços e tempos para desenvolver ações de intervenção pedagógica de forma a desenvolver na prática a atitude interdisciplinar na escola do/no campo (SARTORI; ONÇAY, 2019, p. 52).

Assim, vamos buscar conhecer melhor a organização pedagógica do curso, a fim de percebermos que tempos e espaços são esses que permitem entender a interdisciplinaridade enquanto atitude pedagógica.

O CIEduCampo-CN/UFFS, já inicialmente apresentado na subseção 4.1.1 deste trabalho, se estrutura em oito semestres letivos, com carga horária total prevista de 3.600 horas, somando 240 créditos (Figura 3). A formação acontece por área de conhecimento, habilitando para exercer a docência nas Ciências da Natureza. É organizado por alternância, e as aulas presenciais do TU acontecem na UFFS em períodos quinzenais, às quintas-feiras – tarde e noite; às sextas-feiras – manhã e tarde e aos sábados – manhã e tarde, tendo períodos intensivos em julho e janeiro/fevereiro com aulas manhã e tarde. Já o TC acontece intercalado aos períodos

do TU. As ações do TC equivalem a, aproximadamente, 25% da carga horária de cada um dos CCr do curso, sendo, portanto, caracterizadas como atividades de ensino e desenvolvidas em todos eles.

Figura 3 - Representação gráfica da matriz curricular do CIEduCampo-CN/UFFS, destacando os domínios formativos e os respectivos componentes curriculares.



Fonte: PPC (UFFS, 2019, p. 80)

Conforme representado na Figura 3, no âmbito do curso as práticas formativas envolvem três domínios inter-relacionados: a) o Domínio Comum, abrangendo os CCr que abordam os eixos de Contextualização Acadêmica e Formação Crítico-Social (totalizando 32 créditos); o Domínio Conexão<sup>30</sup> (com 30 créditos) com a finalidade de situar e habilitar o acadêmico do curso para a prática docente na área de Ciências da Natureza; e o Domínio Específico que contempla os CCr dos eixos Educação do Campo: Fundamentos, Diretrizes e Movimentos

<sup>30</sup> Ainda se consegue garantir que as disciplinas do domínio conexão sejam ofertadas ao curso de Educação do Campo atendendo as especificidades de seu calendário. Assim, geralmente, os conteúdos desses CCr são adequados organicamente as demandas profissionais do licenciando da LEdoC, e não reúnem acadêmicos de diferentes cursos.

Sociais e Área de Formação – Ciências da Natureza (87 créditos). Neste último domínio ainda está inserida a carga horária de Prática como Componente Curricular (PCCr/ 28 créditos), os estágios do Ensino Fundamental (13 créditos) e do Ensino Médio (12 créditos) e os Trabalhos de Conclusão de Curso I e II (TCC/ 8 créditos). O acadêmico ainda precisa cursar 16 créditos de CCr optativos e 14 créditos de atividades complementares para integralizar os 240 créditos do curso.

Fica evidente que essa matriz curricular propõe uma estratégia interdisciplinar de trabalho docente, onde temos CCr considerados integradores no curso: Seminários Integradores das Práticas Pedagógicas, os Estágios e os TCC. Ainda conforme esquema da figura 3, a articulação entre os tempos educativos (TU e TC) acontece principalmente por meio dos Seminários Integradores das Práticas Pedagógicas I, II, III, IV, V, VI, VII e VIII, distribuídos em todos os semestres letivos, concretizando a PCCr no curso. Destacamos, também, a integração dos CCr ministrados nos estágios curriculares supervisionados no Ensino Fundamental e Médio, do quinto ao oitavo semestres, e, no último ano, no trabalho de conclusão de curso. Na primeira subseção deste tópico vamos olhar para a potencialidade de articulação da teoria e da prática na dinâmica dos Seminários Integradores das Práticas Pedagógicas, buscando entender se potencializam a práxis transformadora no ensino.

Com relação à área de habilitação do curso, percebemos a oferta de CCr de Biologia, Física e Química, assim como chamam atenção dois CCr de Ciências da Natureza voltados ao Ensino Fundamental e Médio, estes últimos tendo surgido como uma novidade em relação à primeira versão do PPC (UFFS, 2013). Na segunda subseção deste tópico vamos procurar entender melhor o papel que essa organização cumpre na formação por área do conhecimento, articulado à forma de funcionamento dos estágios no Ensino Fundamental e Médio.

Finalizamos esta seção com uma síntese das tensões e potencialidades identificadas na análise do PPC e de artigos publicados em livros, periódicos e eventos de autoria dos docentes formadores que atuam no curso investigado sobre temáticas relacionadas à proposta de formação desenvolvida na LEdoC (ver a relação de textos analisados no Quadro 8, no capítulo quatro desta pesquisa, seção 4.3.1). O quadro 10, a seguir, traz uma síntese das categorias de análise, partindo das categorias *a priori* provenientes do diálogo entre a fundamentação teórica freireana e as dez experiências da LEdoC analisadas na seção 3.2. Após a desconstrução do *corpus* de pesquisa desta etapa em unidades de sentido da análise e na sua reorganização chegamos a três categorias emergentes, a partir das quais construímos o metatexto de análise de documentos, organizado em subseções neste capítulo. É preciso reforçar a importância de

olhar para a situação que temos no curso, aquilo que já é feito e de que forma é proposto, a fim de entender em que sentido a vivência no CIEduCampo-CN/UFSF potencializa contextos que privilegiam a reflexão e a problematização da prática pedagógica possibilitando a (re)construção da docência.

Quadro 10 - Síntese da Organização das categorias de análise dos documentos

<b>Categorias a priori</b>	<b>Unidades de Sentido da Análise</b>	<b>Categorias emergentes</b>
Práxis transformadora	<p>Reconhecimento e valorização da diversidade dos sujeitos do campo no curso</p> <p>Compreensão da alternância</p> <p>Papel dos seminários integradores na proposta pedagógica do curso</p> <p>Compromisso dos docentes para entender a realidade do campo</p> <p>Tomar como ponto de partida a realidade concreta dos estudantes</p> <p>O processo de escuta dos sujeitos na construção da proposta pedagógica dos seminários</p> <p>A dimensão formativa da vivência do tempo comunidade</p>	5.1.1 A práxis transformadora potencializada pela articulação da teoria e prática na dinâmica desenvolvida nos Seminários Integradores das Práticas Pedagógicas
Ação coletivizada e dialógica na problematização da prática pedagógica	<p>Compreensão de interdisciplinaridade</p> <p>Compreensão sobre formação por área de conhecimento</p> <p>Trabalho por temas comuns</p> <p>Papel e seleção dos conteúdos de ensino</p> <p>Abertura para o trabalho coletivo</p> <p>Planejamento e avaliação coletivos no curso</p>	5.1.2 A atitude interdisciplinar na formação por área do conhecimento em Ciências da Natureza
Formação permanente em processo	<p>Intencionalidades do projeto de formação da educação do campo</p> <p>Agroecologia como projeto alternativo de desenvolvimento do campo</p> <p>Articulação entre a concepção de campo e de educação</p> <p>Agroecologia como eixo articulador do trabalho pedagógico</p> <p>Compreensão sobre formação a partir da vivência no curso</p> <p>Disposição ao diálogo e o papel social da docência</p>	5.1.3 A concepção de formação ampliada na LEdoC e sua articulação com a Agroecologia: Tensões e Potencialidades do trabalho de formação de professores na perspectiva interdisciplinar

Fonte: A autora (2020).

### 5.1.1 A práxis transformadora potencializada pela articulação da teoria e prática na dinâmica desenvolvida nos Seminários Integradores das Práticas Pedagógicas

Os Seminários Integradores das Práticas Pedagógicas são CCr articuladores das ações da alternância e centralizam a “organização e planejamento coletivo por parte dos docentes do curso, assim como tem interface com a comunidade escolar” (UFFS, 2019, p. 35). Está previsto que, para o planejamento, o desenvolvimento de ações e a avaliação em cada Seminário, todos os CCr ministrados em cada fase precisam se envolver para “manter a coerência com a opção pela reflexão sobre a prática, bem como pelo registro dessa reflexão, enquanto momento privilegiado de acesso e tomada de consciência, bem como de construção e ressignificação de conhecimentos” (UFFS, 2019, p. 35).

Cada Seminário Integrador das Práticas Pedagógicas (I a VIII), desde o primeiro semestre até o último, apresenta um eixo temático de investigação que busca articular, a partir de um projeto integrador, os CCr de cada semestre do curso, como mostrado no Quadro 10.

Quadro 11 - Detalhamento dos eixos temáticos de investigação dos Seminários Integradores das Práticas Pedagógicas por semestre do curso e os CCr de cada semestre

Semestre	CCr articulador/ Eixos temáticos de investigação	Componente Curricular
1º	Seminário Integrador das Práticas Pedagógicas I  O sujeito do campo e sua formação a partir de seu contexto e organização	Produção Textual Acadêmica
		Fundamentos da Matemática
		Informática Básica
		Fundamentos Históricos, Sociológicos e Filosóficos da Educação
		Optativa I
2º	Seminário Integrador das Práticas Pedagógicas II  Desafios e perspectivas da escola do campo	Agroecologia
		Introdução ao Pensamento Social
		Iniciação à Prática Científica
		Ciências da Natureza nos Anos Finais do Ensino Fundamental
		Escola e Educação do Campo
		Realidade do Campo Brasileiro
3º	Seminário Integrador das Práticas Pedagógicas III  Educação popular e as diferentes formas de organização	História da Fronteira Sul
		Políticas Educacionais
		Química na Educação Básica I
		Teorias da Aprendizagem e do Desenvolvimento Humano
		Educação Popular
4º		Física na Educação Básica I
		Biologia na Educação Básica I
		Didática Geral

	Seminário Integrador das Práticas Pedagógicas IV	Organização do trabalho escolar e pedagógico
	O diálogo entre os saberes populares e o conhecimento científico	Química na Educação Básica II
		Física na Educação Básica II
		Biologia na Educação Básica II
		Estágio Curricular Supervisionado – Gestão Escolar
5º	Seminário Integrador das Práticas Pedagógicas V	Educação – Movimentos Sociais e Organizações Comunitárias
	A relação entre as práticas do campo e o currículo de Ciências da Natureza	Língua Brasileira de sinais (Libras)
		Prática Pedagógica no Ensino Fundamental (Estágio I)
		Química na Educação Básica III
		Física na Educação Básica III
		Biologia na Educação Básica III
6º	Seminário Integrador das Práticas Pedagógicas VI	Optativa II
	Propostas teórico-metodológicas para o ensino de Ciências da Natureza a Escola do Campo	Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental (Estágio II)
		História e Filosofia das Ciências Naturais
		Direitos e Cidadania
		Biologia na Educação Básica IV
		Meio Ambiente, Economia e Sociedade
7º	Seminário Integrador das Práticas Pedagógicas VII	Optativa III
	A agroecologia e os recursos naturais como princípio da educação do campo.	Introdução à Filosofia
		Prática Pedagógica no Ensino Médio (Estágio III)
		Educação inclusiva
		Trabalho de Conclusão de Curso I Ciências da Natureza no Ensino Médio
8º	Seminário Integrador das Práticas Pedagógicas VIII	Optativa IV
	A identidade e saberes do professor de Ciências da Natureza da Educação do Campo	Estágio Supervisionado no Ensino Médio (Estágio IV)
		Trabalho de Conclusão de Curso II

Fonte: Adaptado pela autora do PPC do curso (UFFS, 2019)

Olhando para os eixos de investigação, a partir da primeira fase do curso até a última, se percebe que avançam no sentido de “envolver situações cada vez mais complexas e abrangentes, partindo de uma compreensão inicial do próprio sujeito para a compreensão cada vez mais ampliada do mundo” (UFFS, 2019, p. 60). O documento defende que essa organização por meio dos Seminários Integradores estabelece um fio condutor de todo o curso e possibilita um acompanhamento contínuo do processo formativo vivenciado pelo licenciando.

A dinâmica de trabalho estabelecida para desenvolver esses eixos temáticos de investigação inclui a realização de projetos integradores. No início de cada semestre são

organizados espaços de debate, socialização de conteúdos de cada CCr de uma mesma fase e aprendizagens já construídas com as turmas anteriores, com vistas ao planejamento e organização da proposta subsequente. Coordenado pelos professores responsáveis pelo CCr de Seminário Integrador, todos os docentes da fase se envolvem na escrita do projeto, prevendo objetivos e a realização de ações que dialogam com os conteúdos de suas ementas:

Durante a execução das atividades no TC, os acadêmicos deverão executar procedimentos em conformidade com a solicitação do professor responsável de cada atividade proposta, mas potencializando registros e análises em documento próprio que se constitui como um memorial que expresse a trajetória acadêmica no curso. O resultado destas atividades deverá ser apresentado no retorno ao TU, no Seminário Integrador e/ou em cada componente curricular. Esta produção/resultado será elemento a ser considerado na composição da avaliação semestral do referido componente curricular, conforme previsão no plano de ensino (UFFS, 2019, p. 57).

Os projetos integradores, juntamente com os pareceres de acompanhamento do TC por representantes das escolas e/ou organizações, os relatórios de visitas de acompanhamento pedagógico por parte dos educadores e a apresentação dos resultados no seminário final de socialização, são instrumentos pedagógicos adotados ao longo das oito fases do curso. Visam promover a interdisciplinaridade e a articulação entre os tempos educativos, favorecendo uma integração entre ensino, pesquisa e extensão na licenciatura. Com eles é possível aproximar os CCr à realidade das comunidades dos educandos, compreender os modos de produção da vida, do trabalho e da cultura nessas comunidades, elaborar um diagnóstico das problemáticas que as afetam e como são encaradas pelos sujeitos que ali vivem; ou seja, se estabelece o diálogo entre os saberes populares relacionados à vida do campo e os saberes produzidos pela ciência. Assim, os Seminários Integradores têm o seguinte papel (UFFS, 2019, p. 60):

Neste sentido, pretendemos, de forma intencionalmente planejada, criar um ambiente de discussão coletiva em que os estudantes possam relacionar os conteúdos e as aprendizagens apropriados nos componentes curriculares com as experiências e saberes produzidos nas comunidades e nas escolas, a partir de observações, registros, análise documental, diálogo com os sujeitos educativos e intervenções nos processos.

A proposta de alternância no CIEduCampo-CN/UFFS, organizada nos tempos universidade e comunidade, deve prever a integração contínua e processual da teoria e da prática, permitindo “dotar os sujeitos de capacidade para compreender as diversas contradições, principalmente, as ideológicas, éticas e sociais e refletir sobre a realidade e transformá-la” (UFFS, 2019, p. 56). Assim, no PPC é ressaltada a necessária construção dessa relação entre o

curso e as comunidades de origem dos acadêmicos por meio das ações do TC, a fim de que “os estudantes exercitem e experimentem diferentes intervenções no local de origem (no Tempo Comunidade), ressignificando-as no Tempo Universidade e vice-versa” (UFFS, 2019, p. 34-35).

Sartori e Onçay (2019, p. 56), professores do CIEduCampo-CN/UFFS, apresentam a organização pedagógica desses CCr que representam o elo de ligação horizontal entre os saberes das diferentes disciplinas desenvolvidas em cada fase do curso a partir de um roteiro com três elementos:

a) **contextualização** - traz o contexto histórico, as concepções de educação, a realidade social, econômica, política, cultural, científica e técnica em que estamos inseridos, considerando as relações que se entrecruzam no contexto real e, as representações que o agronegócio e a agroecologia imprimem à vida dos camponeses; b) **visão crítico-reflexiva** – analisa criticamente as contribuições da educação para produzir e/ou reproduzir as desigualdades sociais, considerando as orientações da matriz do sistema capitalista e, a relação entre ciência e evolução e/ou involução da produção da vida no campo; c) **processo vivenciado** - aponta, de forma articulada, o que efetivamente se configura como experiência de aprendizagem sobre as questões que tratam do processo histórico da educação e da realidade do campo, é a síntese das compreensões realizadas a partir dos conteúdos estudados nos CCRs de cada fase do curso no Tempo Escola.

Ao analisarem as intencionalidades dos CCr de Seminário Integrador das Práticas Pedagógicas por meio das compreensões dos acadêmicos de quatro turmas já formadas, extraídas nos trabalhos elaborados e apresentados nos seminários, os autores concluem que os mesmos percebem a vinculação entre os conhecimentos das diferentes disciplinas da fase com a realidade do campo brasileiro, indicam que as experiências realizadas permitiram sistematizar as suas compreensões e relacioná-las a questões mais amplas e complexas e que as trocas realizadas no TU e no TC permitiram aprender com professores, colegas, membros de suas comunidades de origem. Este movimento tem contribuído para desnaturalizar a ideia do fatalismo nas leituras da realidade e ampliar suas visões de mundo sobre, por exemplo, a história da questão fundiária e da distribuição de renda e de riquezas no Brasil; os modos de produção do agronegócio e a importância da agroecologia; a educação do campo como movimento capaz de transpor a concepção de educação rural, entre outros (SARTORI; ONÇAY, 2019). Esse é um dos caminhos na formação inicial de professores do campo para subverter a lógica clássica da escola e construir uma outra escola do campo.

Os autores reforçam, também, que os Seminários Integradores, mesmo com temáticas específicas para cada fase, visam estabelecer um fio condutor ao curso, permitindo um

acompanhamento contínuo do processo vivenciado pelos licenciandos, e se constituem em “espaços privilegiados às discussões e aos debates acerca de conceitos e das contradições emergentes da vivência nos diferentes tempos: Escola e Comunidade” (SARTORI; ONÇAY, 2019, p. 58).

Assim, entendemos que a alternância pedagógica desenvolvida no CIEduCampo-CN/UFFS tem como intencionalidade integrar os tempos educativos para potencializar uma educação problematizadora e emancipatória para os sujeitos envolvidos no processo, permeada pela escuta, questionamentos, encaminhamentos coletivos na medida em que:

[...] permite aos sujeitos tomar como ponto de partida de seu trabalho o enfrentamento de sua visão sobre a realidade e da visão que os outros têm, em relação aos mesmos elementos. Desse modo, a problematização, elemento inerente à atividade de pesquisa, torna-se um dos eixos do ato de ensinar e de aprender, o que pode contribuir para a concretização do estreitamento da relação entre teoria e prática (UFFS, 2019, p. 36).

Nesse movimento de articulação entre teoria e prática há possibilidade de o coletivo descobrir-se como sujeitos, reconhecendo os problemas emergentes das suas realidades, das condições concretas de vida, de cultura, de trabalho, de ambiente, de história e modos de vida das populações do campo, enfim, entendendo como se dá a construção do conhecimento e a serviço de quem e de que projeto de educação se dá essa construção.

Nessa proposta ganha centralidade a conexão com as realidades, essas se constituindo ponto de partida para pensar o curso, sendo permanentemente investigadas, aprofundando as compreensões acerca dos temas emergentes, estimulando projetos na perspectiva transformadora, estabelecendo uma nova relação com o conhecimento nas licenciaturas, se comparada ao modelo hegemônico baseado na racionalidade técnica.

Segundo Goulart, Pagliarin e Onçay (2020, p. 113), professores do CIEduCampo-CN/UFFS, a alternância tem potencial de articular ações de ensino com o desenvolvimento de pesquisa e extensão nas comunidades de origem dos acadêmicos, contudo para “que haja de fato ações articuladas, é preciso planejamento, desenvolvimento e avaliação das ações tanto individuais (de cada componente curricular) quanto coletivas (do grupo de docentes, discentes e comunidade”. Assim, os autores mencionam a necessidade permanente do aprofundamento de referenciais teóricos e metodológicos orientadores da área de Educação do Campo, para que, na proposta da alternância, possam assumir que tanto a universidade como a comunidade se tornem espaços de aprendizagem.

Molina (2015) destaca a importância da alternância para manter o licenciando residindo em seu local de origem e dar aos professores que já estão em exercício a possibilidade de cursar a licenciatura sem abandonar a escola. Contudo, aponta o risco de que as ações formativas da licenciatura se restrinjam ao tempo universidade “sendo simplesmente ignorado como tempo e espaço de aprendizagem as condições de vida e trabalho no campo durante os períodos de Tempo Comunidade” (MOLINA, 2015, p. 158). Na justificativa sobre a reformulação do PPC, chama atenção o destaque para o vínculo que os educandos do curso têm com as suas comunidades de origem, conforme o PPC (UFFS, 2019, p. 26):

[...] destacamos a relação com a comunidade de onde esses sujeitos [os licenciandos do curso] são oriundos. Esta relação vem se construindo de maneira positiva, possibilitada pelo Tempo Comunidade e pelos projetos integradores, estratégias pedagógicas adotadas pelo corpo docente para trabalhar com intervenções mediatizadas e problematizadas nas comunidades. O pano de fundo das reflexões destas intervenções são as condições conjunturais da vida nas comunidades e no campo e, a necessidade de se pensar a educação nesse contexto.

Percebemos como uma potencialidade importante esse vínculo dos estudantes com seus territórios de origem numa organização pedagógica do curso com formação por área de conhecimento (Ciências da Natureza) e em alternância (TU alternado pelo TC). Nesse movimento se anunciam outras formas de trabalho na licenciatura, que dizem respeito a relação dos CCr com os conteúdos, a mediação dos docentes formadores, ao processo de avaliação, resultando numa verdadeira práxis transformadora.

Sartori, Silva e Pagliarin (2019), professores do CIEduCampo-CN/UFFS, escrevem um artigo sobre a relevância e o potencial da alternância na trajetória da formação inicial, e ainda trazem algumas reflexões sobre a alternância na visão dos licenciandos do CIEduCampo-CN/UFFS. Assim, os autores reiteram a importância do planejamento conjunto das ações do TC pelos docentes formadores, com a participação dos acadêmicos, bem como das avaliações constantes sobre as atividades desenvolvidas, para que esse tempo educativo seja formativo: “Este movimento entre os distintos tempos (TU e TC), sem dúvida, incita a análise crítica por parte dos formadores, que buscam por meio da reflexão melhorar a articulação entre os diferentes saberes, que se entrecruzam no espaço acadêmico” (SARTORI; SILVA; PAGLIARIN, 2019, p. 48).

Os autores acrescentam a visão do TC na alternância de um grupo de acadêmicos do curso, que enfatizam que o TC representa uma possibilidade de formação ao levantar dados concretos e aproximar os conteúdos com suas realidades. O desafio que se coloca nessa

modalidade formativa de docentes é o planejamento de atividades que atendam as demandas da realidade local dos acadêmicos. Para isso, torna-se uma exigência que os docentes formadores conheçam os acadêmicos e as suas comunidades.

Nesse sentido, a alternância exige dos docentes formadores a articulação entre saberes locais, das comunidades de onde os acadêmicos são oriundos, e os saberes acadêmico-científicos, buscando problematizar, nesse processo, percepções e ações, construindo a ideia de que “tanto a universidade quanto a comunidade de origem são responsáveis pela formação desse docente, ou seja, pela constituição do professor da escola do campo” (SARTORI; SILVA; PAGLIARIN, 2019, p. 45).

No PPC do curso (UFFS, 2019) há explicitamente o destaque para a importância da alternância para processos de reflexão e análise das práticas pedagógicas, apontando para a possibilidade de aprendizagem da docência:

A pedagogia da alternância é um instrumento central nos processos formativos da Educação do Campo por **possibilitar a relação entre os saberes acadêmicos, populares e as práticas sociais**. Essa relação acontece no processo formativo, sobretudo através dos Seminários Integradores, momentos nos quais, esses saberes se relacionam de forma mais **explícita e materializam elementos de avaliação da prática pedagógica acentuando o caráter interdisciplinar em função de agregar todos os componentes curriculares das respectivas fases**. (UFFS, 2019, p. 153, grifo nosso).

Merece destaque nessa passagem a articulação entre conhecimentos científicos e populares durante o processo de formação de professores do campo, não só desmistificando a ideia de supremacia de um conhecimento sobre o outro, da própria hierarquia que existe na origem dos conhecimentos, como também ressignificando a ideia de quem produz conhecimentos. Ao recuperarmos a concepção e a organização da alternância no curso, podemos perceber, também, o espaço ocupado pelo diálogo, um espaço político que aproxima sujeitos na busca para compreender suas realidades, não apenas para descrevê-las mas, sobretudo, para transformá-las, por meio da construção de um olhar crítico-transformador (FREIRE, 2014).

Ao analisar o PPC e algumas reflexões publicadas por professores do curso, podemos concluir que a alternância vem acontecendo por meio de ações coletivas de docentes que organizam espaços e tempos de formação, relacionando teoria e prática, buscando consolidar processos de formação dialógicos e participativos, promovendo o desenvolvimento da Educação do Campo e da Agroecologia. As entrevistas possibilitam complementar esses resultados, permitindo reconhecer se esse docente formador se abre para compreender os

problemas da realidade do educando, e se busca reformular o TU a partir do que se constrói de conhecimentos e experiências no TC.

É possível perceber, ainda, a intencionalidade explícita na proposta de aproximar a formação inicial de professores do campo para o anúncio de uma outra organização para a escola do campo, permitindo repensar a escola ainda baseada na educação rural que atende os sujeitos do campo nas suas comunidades. Na formação ofertada pelo CIEduCampo-CN/UFFS se busca provocar os sujeitos para superarem uma forma reducionista de ver a escola do campo, refletirem sobre que conhecimentos devem ser priorizados e para qual projeto de campo eles convergem e com quais lutas e organizações eles estão sintonizados. Assim, a proposta de formação dessa escola do campo diferenciada precisa incluir e promover os saberes locais, a identidade, a memória e a história dos povos do campo, conforme segue:

[...] a terra deve ser o elemento-chave; já a cultura, a identidade, as lutas, a história do campo, necessitam ser o ponto de partida para o trabalho em sala de aula. Então, a Escola do Campo não é qualquer escola que fica limitada ao mundo das primeiras letras, ou com saberes que não contribuam para que o aluno do campo resgate a autoestima de ser agricultor(a). Ou seja, esta escola precisa estar plantada no solo do campo, produzindo conhecimentos sobre a realidade e ajudando as pessoas que nela vivem para transformá-la. Isso indica que os temas a serem explorados na escola precisam estar vinculados ao mundo do trabalho e ao desenvolvimento do campo. O como ensinar (metodologia) também deve ser adequado à realidade do campo, resgatando os materiais disponíveis no meio ambiente que facilitem a interface com a ênfase dessa formação (Educação do Campo), conhecimentos que os pais, os estudantes, os técnicos, as lideranças das comunidades possuem sobre as diferentes temáticas a serem trabalhadas na área de Ciências da Natureza (UFFS, 2019, p. 28-29).

Esta intencionalidade de selecionar conhecimentos que valorizam grupos sociais e culturais é política, justamente para se contrapor à ideia de um padrão urbano e industrializado como sendo superior, ideia que reforça estereótipos e visões deformadas das comunidades rurais, indígenas, quilombolas, tidas como atrasadas e arcaicas.

Contudo, sabemos que a formação docente na LEdoC desafia a lógica das instituições formadoras em muitos sentidos, estruturais, administrativos e pedagógicos. Assim, entendemos que o TC necessita de recursos para o seu acompanhamento e o seu papel necessita ser compreendido pelas equipes de gestão, assim como os estágios por área de conhecimento; defendemos que a carga horária dos docentes precisa ser legitimada em CCr compartilhados; e destacamos a necessidade de condições propícias para efetivar um trabalho coletivo nas licenciaturas e implementar novas formas de avaliar, de se relacionar com os conteúdos, de

produzir conhecimentos nas licenciaturas. Essas novas formas precisam ter espaço e ser vividas na universidade, a fim de que se tornem referência para os licenciandos de uma nova forma de pensar a escola do campo. Consideramos que essas dificuldades são elementos que devem aparecer nas entrevistas com os docentes formadores.

Esse movimento desencadeado pela proposta teórico-metodológica relacionada ao Seminário Integrador das Práticas Pedagógicas desvela e dinamiza uma outra forma de conceber o papel do aluno, do professor e do conhecimento na formação inicial. Ao aluno cabe também participar do processo de planejamento das ações a serem realizadas no TC, uma vez que, de forma orientada pelo docente, ele vai buscando olhar dialeticamente para sua realidade e ampliando a sua visão de mundo sobre os problemas concretos. Nessa perspectiva, o conhecimento deixa de ser um conjunto de informações abstratas, tomadas como verdade absolutas, e por muitas vezes destituídas de um processo histórico de acertos e erros. Ao contrário disso, o conhecimento se produz nessa relação dialética com a realidade por meio de movimento dialógico entre os sujeitos nela imersos (FREIRE, 2011; 2014; 2015). Trata-se de um conhecimento que dá sentido e traz à consciência as intencionalidades presentes no nosso agir em prol da superação de *situações-limite* que emergem da análise das realidades (FREIRE, 2014). Concordamos com Severino (2011, p. 39) sobre o significado de intencionalidade: “a força norteadora da organização e do funcionamento da escola [e da universidade] provinda dos objetivos preestabelecidos”.

Assim, Severino (2011, p. 40) entende que o saber que dá intencionalidade à ação pedagógica exige que o conhecimento aconteça por meio de um processo interdisciplinar de construção dos seus objetos:

[...] podemos concluir que o saber, ao mesmo tempo em que se propõe como desvendamento dos nexos lógicos do real, tornando-se então instrumento do fazer, propõe-se também como desvendamento dos nexos políticos do social, tornando-se instrumento do poder. Por isso mesmo, o saber não pode se exercer perdendo de vista essa sua complexidade: só pode mesmo se exercer interdisciplinarmente. Ser interdisciplinar para o saber é uma exigência intrínseca, não uma circunstância aleatória. Com efeito, pode-se notar que a prática interdisciplinar do saber é a face subjetiva da coletividade política dos sujeitos. Em todas as esferas de sua prática, os homens atuam como sujeitos coletivos. Por isso mesmo, o saber como expressão da prática simbolizadora dos homens, só será autenticamente humano e autenticamente saber quando se der interdisciplinarmente.

O autor ainda acrescenta que, por ser histórico e coletivo, “o fundamental no conhecimento não é sua condição de produto, mas seu processo” (SEVERINO, 2011, p. 40).

No âmbito pedagógico, a postura interdisciplinar torna-se ainda mais crucial, “tanto como objeto de conhecimento e de pesquisa como espaço e mediação de intervenção sociocultural” (SEVERINO, 2011, p. 41). Isso se justifica na medida em que não se refere unicamente aos requisitos epistemológicos da formação do cientista, mas “o que está em jogo é a formação do homem, mas o homem só pode ser efetivamente formado como humano se for formado como cidadão” (SEVERINO, 2011, p. 40). Assim, o projeto educacional se torna necessário tanto para o indivíduo quanto para a sociedade: no indivíduo é preciso superar sua visão de mera individualidade e na sociedade o projeto visa estender a todos os indivíduos emergentes das novas gerações a intencionalidade da cidadania visando a democracia nas relações.

Nesse sentido, estamos defendendo que as intencionalidades do processo formativo, sistemático e intencional, estão relacionadas ao processo de humanização dos sujeitos, com vistas a torná-los participantes do processo de pensar e transformar a sociedade. Como docentes, para desencadear um processo humanizador mediado pelo ensino também é preciso constantemente problematizar a ação pedagógica, a fim de entender seus condicionantes e quais alternativas coletivas buscar para seguir avançando. Assim, o processo formativo visa contribuir com a humanização de docentes e discentes pelo trabalho coletivo e interdisciplinar numa perspectiva de inserção crítica e transformadora na sociedade.

Para finalizar esse subitem retomamos algumas questões que consideramos centrais, relacionadas à alternância nesse processo de repensar o papel do conhecimento e dos sujeitos no processo educativo no CIEduCampo-CN/UFFS: ***Como os problemas vividos pelas comunidades dos nossos licenciandos têm sido identificados e trabalhados nos CCr do curso? Como se dá a articulação entre os problemas trazidos pelos educandos de suas comunidades com os conhecimentos abordados no TU na LEdoC? Que lugar o conhecimento ocupa no enfrentamento dos problemas da prática pedagógica? Como o conhecimento construído na vivência da LEdoC tem potencializado o enfrentamento das dificuldades sentidas no desenvolvimento da proposta do curso pelo coletivo docente?*** Este subitem apresentou algumas possíveis respostas a essas perguntas a partir de aspectos do PPC do curso (UFFS, 2019) e da análise de concepções de alguns docentes formadores formuladas em artigos publicados relacionados à experiência do CIEduCampo-CN/UFFS. No processo de desenvolvimento desta pesquisa, as entrevistas com os participantes complementam essas ideias e nos possibilitam trazer novos elementos à análise.

### **5.1.2 A atitude interdisciplinar na formação por área do conhecimento em Ciências da Natureza**

Atualmente, sabemos que existe uma grande distância entre os conhecimentos trabalhados nos CCr dos cursos de licenciatura e a prática docente na universidade e os conhecimentos historicamente trabalhados nas escolas e a prática docente na educação básica. Essa aproximação entre universidade e escola não é assumida por todos os docentes que trabalham na licenciatura, ficando restrita, na maioria dos casos, aos docentes que atuam nas práticas de ensino e nos estágios curriculares, sobretudo, no último ano da formação (PIMENTA, 2012; GATTI, 2010).

No CIEduCampo-CN/UFFS, uma das estratégias para diminuir essa distância está relacionada à seleção de professores dos campos disciplinares de Biologia, Física e Química, que tenham cursado licenciatura na graduação e mestrado e/ou doutorado nas áreas de educação ou ensino de Ciências. Assim, esses docentes atuam no curso tanto com os CCr que têm relação maior com os conhecimentos de referência da Biologia, Física e Química, quanto com os CCr de estágios.

Para que o curso cumpra com a sua finalidade, preferencialmente deverão atuar nele professores que tenham cursado licenciatura, que tenham em sua trajetória acadêmica e profissional experiência acumulada, tanto no ensino, como na pesquisa e extensão, ligadas à Educação do Campo (UFFS, 2019, p. 158).

Com relação aos CCr relacionados a conhecimentos da área de referência dos campos disciplinares de Biologia, Física e Química temos no curso a seguinte organização: quatro CCr de biologia - Biologia na Educação Básica I, II, III e IV; três CCr de física - Física na Educação Básica I, II e III; e três CCr de química - Química na Educação Básica I, II e III. Fica evidente que no próprio nome dos CCr há uma referência clara acerca da articulação do mesmo com a escola da educação básica. Isso nos levanta o seguinte questionamento: De que tipo de articulação se trata? Se trabalha nesses CCr o ensino de biologia, física e química na escola? A reflexão busca dar conta de como esses conteúdos contribuem para a formação do futuro professor? Buscando entender melhor essa relação, vamos trazer um exemplo da Química. O CCr de Química na Educação Básica III acontece na quinta fase do curso, a qual tem como eixo temático de investigação “A relação entre as práticas do campo e o currículo de Ciências da Natureza”:

**CCr:** Química na Educação Básica III<sup>31</sup> (5 créditos, com total de 75 horas)

**Ementa:** Introdução à química orgânica. Ligações de carbono e cadeias carbônicas. Funções Orgânicas. Biomoléculas: carboidratos, lipídios e proteínas, identificação e caracterização. Reações Orgânicas: esterificação, saponificação e fermentação. Isomeria.

**Objetivo:** Conhecer as cadeias carbônicas e as funções orgânicas. Caracterizar as biomoléculas e sua relação com os alimentos. Reconhecer reações de esterificação, saponificação e fermentação. (UFFS, 2019, p. 120).

Ao olhar o PPC (UFFS, 2019), percebemos nesse exemplo que não há menção explícita, seja na ementa ou no objetivo, dessa aproximação com a Educação Básica. Das cinco referências básicas elencadas neste CCr, quatro delas são manuais acadêmicos de química orgânica. Nos perguntamos então se essa articulação do CCr com a Educação Básica está presente nos assuntos de química listados na ementa, já que são tópicos tradicionalmente abordados na disciplina de Química na escola de Educação Básica, sobretudo no Ensino Médio. Outra possibilidade de articulação seria estabelecer relação com a Educação Básica nas ações do TC. A partir da análise do CCr no PPC não conseguimos obter essa resposta, assim buscamos acessar o plano de ensino mais atual disponível no sistema interno da UFFS para entender que articulação existe entre o CCr e a Educação Básica.

Nos objetivos específicos do plano de ensino de Química na Educação Básica III são apresentados dois tópicos que se aproximam do ensino de Química: “Conhecer diversas propostas metodológicas para o ensino de química e ciências; e Elaborar proposta para o Ensino Médio relacionada à química orgânica”. Nos conteúdos programáticos fica claro que a articulação com a Educação Básica acontece nas ações do TC, sendo previstas análise de livros didáticos e sua relação com a educação do campo e entrevista com professores da disciplina de Química do Ensino Médio. Na avaliação são previstas atividades relacionadas à entrega dos trabalhos do TC e a apresentação de propostas e materiais didáticos para o ensino de Química, sendo reservados para tal dois encontros presenciais.

A partir do exemplo podemos perceber que na LEdoC há diferenças importantes na forma de abordar os conhecimentos de referência dos campos disciplinares, ou seja, há uma preocupação por parte dos professores formadores em estabelecer um vínculo com a formação profissional do egresso nas aulas. E esse vínculo se estabelece, sobretudo, nas ações do TC sendo refletidas e problematizadas no TU. Nessa lógica, podemos perceber avanços relativos à clássica dicotomia existente nas licenciaturas entre as disciplinas de conhecimentos de

---

<sup>31</sup> Ressalta-se que esse exemplo foi aleatório dentro do conjunto de CCr do PPC voltados ao eixo da área de formação das Ciências da Natureza, já que podemos encontrar exemplos na mesma lógica na Física e na Biologia.

referência do campo disciplinar e as disciplinas de conhecimentos de referência pedagógica, situação bastante denunciada pelos pesquisadores da formação de professores no Brasil (ROCHA, 2018; GATTI, 2010; PIMENTA, 2012).

Ao tomarmos um segundo exemplo da Biologia a partir do CCr Biologia na Educação Básica II (4 créditos, com total de 60 horas), podemos ver que na ementa aparecem muitos tópicos relacionados a conhecimentos de referência da botânica, contudo já aparece um tópico relacionado ao ensino de botânica: “Fundamentos teórico-práticos para o ensino de Botânica” (UFFS, 2019, p. 113). Assim como no objetivo do CCr:

Proporcionar aos acadêmicos os elementos necessários para compreenderem a anatomia e fisiologia dos órgãos vegetativos e reprodutivos, reconhecendo a diversidade de organismos estudados pela Biologia Vegetal em uma perspectiva evolutiva e recontextualizando esses conhecimentos botânicos na Educação Básica. (UFFS, 2019, p. 113).

Esse CCr é ministrado na quarta fase do curso, que tem como eixo temático “O Diálogo entre os saberes populares e o conhecimento científico” (UFFS, 2019, p. 74). Buscando detalhar as ações previstas no plano de ensino, percebemos que as ações do TC articulam levantamentos na comunidade e na escola, já que os estudantes precisam selecionar uma espécie vegetal de importância para a comunidade, realizar uma entrevista com foco nos saberes populares acerca da planta, e ainda dialogar com o conhecimento científico. Um dos tópicos de conteúdo do CCr se relaciona à análise de conteúdos e metodologias da área de botânica em livros didáticos utilizados nas escolas de Educação Básica.

Fica evidente que as ações do TC previstas nos dois CCr mencionados (Química na Educação Básica III e Biologia na Educação Básica II) têm relação com o eixo temático de investigação da fase em que se encontram, onde se espera que sejam articulados aos projetos integradores em um trabalho interdisciplinar a partir de elementos trazidos da realidade dos estudantes, bem como guardam interfaces importantes com o contexto de atuação do egresso na Educação Básica.

Contudo, ainda chama a atenção outro ponto de aproximação entre os dois CCr analisados: durante as aulas no TU são desenvolvidos um conjunto de conteúdos de referência de cada campo científico, no caso exemplificado, da química e da biologia. Pensamos que esse ainda seja um dos desafios a serem enfrentados pelo coletivo de docentes da Educação do Campo: como abordar esses conceitos e conteúdos de cada campo acadêmico-científico nos CCr de Biologia, Física e Química, de modo que pudessem estar mais articulados a uma formação por área do conhecimento.

Com isso, de modo algum, temos a intenção de minimizar a importância do desenvolvimento dos conceitos e conteúdos de cada campo disciplinar, contudo a forma de desenvolvê-los, nos parece ainda um limite a ser enfrentado pelo grupo. Neste sentido, vemos esforços dos docentes formadores do curso ao reformularem o PPC, buscando enfrentar essa dificuldade já percebida no processo de avaliação de diferentes elementos do curso. Uma alternativa viabilizada pelo grupo foi a criação de dois CCr novos. Em relação à primeira versão do PPC (UFFS, 2013), percebemos na versão atual (UFFS, 2019) a inserção de dois CCr novos relacionados a área de habilitação do curso: Ciências da Natureza nos Anos Finais do Ensino Fundamental, inserido na segunda fase do curso e Ciências da Natureza no Ensino Médio, contemplado na sétima fase.

Ao consultar os calendários de oferta dos CCr novos, no ano de 2019 e no primeiro semestre de 2020, se observa que o componente voltado ao Ensino Médio não foi ministrado em nenhuma turma até o momento e o CCr voltado ao Ensino Fundamental aconteceu a partir do trabalho coletivo de docência, envolvendo professores dos campos disciplinares da Biologia, Física e Química. Segundo Coan, Lerin e Moro (submetido, grifo nosso), esses CCr foram criados no processo de reformulação do PPC, a partir de uma demanda identificada pelos docentes durante os estágios:

Como o curso se organiza a partir da alternância pedagógica entre o TU e o TC e pela formação por área do conhecimento sempre procuramos desafiar os acadêmicos a organizarem seu projeto de ensino e respectivos planos de aula articulando conteúdos de Física, Química e Biologia ao tema significativo selecionado para ser desenvolvido nas escolas campo de estágio. Nesse processo é natural surgir inúmeras dúvidas, de diferentes ordens: O que considerar para definir o tema do projeto? Como proceder para levantar as problemáticas presentes na realidade das comunidades? No planejamento precisa envolver conhecimentos de biologia, física e química? Como organizar esses conteúdos no projeto de forma articulada?

A fim de possibilitar que os acadêmicos se defrontem com essas perguntas antes de chegar nos estágios, e **já estejam familiarizados com o desafio de articular os temas do contexto aos conteúdos de Ciências da Natureza** é que foram inseridos dois novos CCr no PPC.

Pela justificativa de criação desses dois CCr, se percebe a intencionalidade clara de auxiliar os acadêmicos na abordagem articulada dos conteúdos da área de Ciências da Natureza com temas de relevância identificados no contexto das escolas do campo, conforme consta na proposta desses CCr no PPC:

**Objetivo do CCr Ciências da Natureza nos Anos Finais do Ensino Fundamental:** Compreender os conceitos de Ciências da Natureza na perspectiva interdisciplinar a partir de temas do contexto regional por meio das Situações de Estudo, Unidades de Aprendizagem e/ou Projetos de Trabalho (UFFS, 2019, p. 91).

**Ementa do CCr Ciências da Natureza no Ensino Médio:** Alfabetização Científico-Tecnológica Ampliada no Ensino de Ciências da Natureza por meio de um planejamento coletivo por temáticas que possuem um potencial transformador (UFFS, 2019, p. 138).

No nosso entendimento, essa ação de propor dois CCr novos que visem a articulação dos campos disciplinares de Biologia, Física e Química, ao mesmo tempo que traz a referência dos temas que emergem da realidade, estabelecendo um foco de convergência ao olhar dos docentes formadores, materializa mudanças importantes na forma de enxergar a formação no curso, em prol de uma maior integração curricular. Disto resulta que a vivência no curso tem problematizado a tradicional forma de desenvolver os conhecimentos dos três campos disciplinares pelos formadores.

A proposição dos CCr que implicam no trabalho coletivo de docência para construir essa formação por área do conhecimento na universidade e, posteriormente, nas escolas do campo, é um passo importante na proposta do curso. Porém, ainda é preocupante e necessário compreender o papel dos conteúdos de referência da Biologia, Física e Química desenvolvidos nos quatro CCr de Biologia, três de Física e três de Química na Educação Básica ao longo do curso. Podemos nos perguntar: Quais critérios de seleção foram utilizados para definir os assuntos contemplados nas ementas de cada um destes CCr? A impressão é que essa proposta de ensino não se encaixa no projeto educativo da LEdoC da forma como está colocada, pois está mais próxima de uma licenciatura tradicional com a transmissão de conhecimentos científicos e técnicos, sem a devida relação com a percepção de uma determinada realidade que lhes dê sentido. Com isso, de modo algum queremos negligenciar a importância desses conhecimentos na formação; ao contrário disso, queremos apenas chamar a atenção para a intencionalidade e o papel que eles cumprem no currículo. Reforçamos novamente que numa proposta como a da LEdoC os conteúdos não devem ser abordados como fins em si mesmos, isolados, mas como meios de compreender o real.

Assim, vemos importantes tentativas de ir construindo um entendimento sobre a formação por área de conhecimento. Essa mesma lógica também se segue nos CCr de estágios, onde é definido em seu regulamento o trabalho coletivo de docência como uma exigência: “**Art. 16** Cada CCR de Estágio Curricular Supervisionado, exceto Estágio de Gestão, será ministrado

por três docentes do Domínio Específico com formações acadêmicas distintas, visando a natureza interdisciplinar nas Ciências da Natureza” (UFFS, 2019, p. 182). Tanto nos encontros do Núcleo Docente Estruturante (NDE) do curso quanto em reuniões referentes aos estágios, o coletivo de docentes envolvidos com os estágios tem o desafio de avaliar sua organização e funcionamento.

A proposta de estágio do CIEduCampo-CN/UFFS se constitui em “possibilidades de experimentação da docência na área na qual o futuro professor está buscando sua formação” (UFFS, 2019, p. 63). A licenciatura prevê a realização de um estágio voltado para a gestão escolar (4ª fase) e quatro estágios relacionados a área de habilitação (da 5ª a 8ª fases). Nos estágios com foco na área de habilitação temos dois semestres voltados aos anos finais do Ensino Fundamental (Estágio I e Estágio II) e os outros dois ao Ensino Médio (Estágio III e Estágio IV).

Assim, os estágios de regência (Estágios II e IV), são precedidos pelos CCr de Pesquisa e Prática Pedagógica no Ensino Fundamental (Estágio I) e Pesquisa e Prática Pedagógica no Ensino Médio (Estágio III). A base das atividades dos estágios I e III consistem na “investigação do contexto da escola. [...] a observação e o acompanhamento das aulas de uma turma. [...] intervenção em uma turma” (UFFS, 2019, p. 63-64).

Coan, Santos e Prsybyciem (2019), com formação em Ciências Biológicas, Física e Química, respectivamente, escrevem sobre as contribuições e desafios de articular os CCr de Seminário Integrador das Práticas Pedagógicas V e Estágio I, envolvendo dez acadêmicos do CIEduCampo-CN/UFFS. Os autores esclarecem que a partir do Seminário V, o projeto interdisciplinar da fase procura estabelecer relação com os estágios e, nesse caso, possibilitou refletir sobre a definição das temáticas a serem abordadas na intervenção na escola a partir da caracterização da realidade da comunidade (a influência da lua na agricultura, as cadeias alimentares no campo e a influência dos agrotóxicos, a dengue e sua relação com a falta de saneamento básico no campo, etc.), a sistematização escrita (produção de um relato de experiência) sobre a prática refletindo sobre os passos vivenciados no Estágio I em diálogo com diferentes autores, a compreensão acerca dos principais recursos e estratégias didáticas utilizados durante as aulas e a criação de espaços pedagógicos coletivos para a reflexão do processo formativo. Como desafios, são destacadas as dificuldades de abordar os saberes populares e sua dinâmica social nos planejamentos realizados e de superar a organização de um planejamento centrado no desenvolvimento de um conjunto de conteúdos clássicos durante a

regência dos licenciandos sem conexão com a realidade e com a integração da área de Ciências da Natureza.

München e Oliveira (2019) relatam a experiência desenvolvida no Estágio III procurando avaliar os desafios vividos no planejamento e intervenção em uma turma do Ensino Médio referente à articulação das disciplinas que compõem a área de Ciências da Natureza. Apontam três aspectos que demonstram as dificuldades na organização e execução dos planejamentos envolvendo biologia, física e química no Ensino Médio pelos licenciandos: “a) o conhecimento do conteúdo; b) o conhecimento pedagógico do conteúdo; c) a organização curricular das escolas” (MÜNCHEN; OLIVEIRA, 2019, p. 5). Argumentam ainda que, mesmo com as dificuldades encontradas, essa formação tem possibilitado construir um olhar diferenciado para as comunidades e realidades locais, já que muitas das propostas desenvolvidas nas intervenções pedagógicas (Agroecologia e produção de alimentos; Culinária Kaingang; a criação de suínos e seus impactos; entre outras) estiveram vinculadas a questões locais e a ampliação do entendimento das problemáticas do campo e da cultura camponesa e indígena.

Pela análise do PPC e pelas produções dos professores formadores que tratam da reflexão sobre vivências formativas no curso, constatamos a existência de diversos espaços que podem estar auxiliando, gradativamente, a análise coletiva da prática pelos docentes formadores e promovendo seu engajamento na proposta educativa, tais como: o planejamento e acompanhamento das ações do TC; a socialização das pesquisas no seminário final; as reuniões de planejamento e avaliação dos estágios; e os projetos de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidos no âmbito do curso.

Nessa dinâmica é possível percebermos intencionalidades importantes para uma prática interdisciplinar, que requer uma grande abertura por parte do docente formador. Há a exigência em articular as ações do TC em seu plano de ensino com o coletivo de professores da fase por meio do projeto integrador, levando em consideração a realidade dos acadêmicos e o próprio conhecimento que eles trazem desse contexto. Também é necessário abordar os conteúdos da ementa considerando o contexto das escolas do campo das comunidades de origem dos acadêmicos e, em alguns casos, uma aproximação com os professores de Ciências dessas escolas e com os materiais didático-pedagógicos adotados por eles, a fim de pensar o ensino de Ciências. E ainda é preciso selecionar e organizar um conjunto de conhecimentos acadêmico-científicos, tanto teóricos quanto práticos, considerando que essa será a referência desse assunto para os estágios e a prática docente posterior.

Logicamente, o que está por trás dessa formação vai muito além do conteúdo pelo conteúdo; se quer justamente superar a lógica, também ilusória e simplificadora, de que é preciso estudar um manual acadêmico relacionado a um determinado assunto para estar bem preparado para atuar no ensino desse tema. O que se busca na proposta de formação interdisciplinar é construir com o acadêmico a ideia da necessidade do planejamento coletivo, do ponto de partida relacionado à investigação do contexto dos alunos para seleção e aprofundamento dos temas a serem desenvolvidos, e a posterior definição dos conceitos e conteúdos envolvidos em cada disciplina. Nisto reside pensar qual é a função da escola do campo e da própria universidade. Neste curso a ênfase está em assumir um compromisso político e social com uma prática educativa que esteja em conexão com um currículo que representa os modos de vida e *quefazeres* (FREIRE, 2014) dos sujeitos do campo.

Nesse sentido, a ressignificação do processo formativo também vai se dando para o docente formador com o tempo e com a compreensão da formação de professores do campo, onde as referências das suas caminhadas formativas já não são suficientes ou, até se pode dizer, são impróprias para ajudar a pensar o processo. Da mesma forma que o curso busca formar o acadêmico para uma prática interdisciplinar, o próprio docente precisa encontrar essa formação na vivência no curso.

Pensamos que um dos elementos que contribui fortemente para problematizar a prática pedagógica do docente formador é a docência por área do conhecimento. Nesse sentido, tomando como referência a construção de alguns autores que abordam o tema (CALDART, 2011; RODRIGUES, 2011), levantamos alguns questionamentos importantes sobre a formação por área do conhecimento: **O que seria uma formação por área do conhecimento na LEdoC? Quais elementos a caracterizam e como é possível desenvolvê-la nas aulas?** Retomamos nesse momento um dos pressupostos centrais defendidos por Caldart (2011) acerca desse elemento estruturante na LEdoC que é focar no debate da docência por área do conhecimento relacionado a um projeto de transformação da forma escolar atual, em dois sentidos: a) desfragmentar o currículo por meio de um vínculo orgânico entre o estudo que se faz dentro da escola e as questões da vida dos seus sujeitos concretos; e b) reorganizar o trabalho docente, superando a cultura do trabalho isolado e individual dos professores.

Nos interessa pensar nesse contexto, de que a formação por área, enquanto habilitação da LEdoC e não como uma licenciatura na área do conhecimento, busca tensionar fortemente a organização e a forma de conceber as disciplinas na matriz curricular do curso. Carrega a intencionalidade de dar visibilidade à compreensão da realidade concreta e ao enfrentamento

dos problemas vividos nela de modo coletivo, invertendo a lógica clássica de organização das disciplinas, muito fechadas em si mesmas e na transmissão dos conhecimentos acadêmico-científicos tradicionais. Como vimos a partir do Seminário Integrador, do trabalho coletivo de docência, dos estágios, trata-se de ressignificar a importância das disciplinas e dos conhecimentos clássicos que desenvolvem, buscando dar visibilidade aos critérios de seleção dos conhecimentos, às novas formas de apropriação dos conhecimentos e dos métodos de sua produção, fundamentais para compreender e intervir no contexto local. Com isso, não estamos negando a importância dos conhecimentos acadêmico-científicos, mas dizendo que eles ocupam outro lugar no currículo, que é o de contribuir para compreender os fenômenos da realidade.

Segundo Caldart (2011, p. 116), a mudança da forma de organização do trabalho docente cumpre dois importantes objetivos:

O primeiro é o de instaurar ou organizar o trabalho coletivo dos educadores, o que é fundamental tanto do ponto de vista formativo mais amplo, ou seja, na perspectiva do padrão das relações sociais (“escola organizada e conduzida coletivamente” por educadores e educandos) que se quer que a escola também “ensine”, como do ponto de vista de garantir a implementação da nova lógica de estudo não centrada no trabalho de disciplinas isoladas. E o segundo objetivo é o de resguardar no trabalho docente a especificidade das áreas de conhecimento na formulação dos objetivos instrucionais (aqueles relacionados especificamente à apropriação de conteúdos básicos), que devem acompanhar o trabalho pedagógico com o conhecimento dos fenômenos da realidade, e a preparação específica do ensino dos conteúdos disciplinares, que continua necessário, apenas não de forma independente nem descolada do trabalho educativo mais amplo da escola.

No CIEduCampo-CN/UFFS se mantém a organização por disciplinas na matriz curricular, mas se propõe uma nova forma de pensá-las, buscando que, na elaboração de seus planejamentos de ensino, seja de um único docente responsável ou de uma docência compartilhada na mesma disciplina, sempre haja uma articulação da disciplina ao projeto integrador da fase em que ela é ministrada, evidenciando o necessário diálogo entre os docentes, entre os docentes e discentes, e destes com a(s) realidade(s) de cada turma do curso.

Na UFFS *campus* Erechim o próprio nome do curso carrega o termo “interdisciplinar” para reafirmar uma posição política e pedagógica da licenciatura e, ao se referenciar na interdisciplinaridade, se “coloca para o curso a necessidade da construção de novas posturas teórico-metodológicas para a produção do conhecimento” (UFFS, 2019, p. 58).

A concepção de interdisciplinaridade que permeia o CIEduCampo-CN/UFFS e a forma como se pretende desenvolvê-la a partir da proposta desenvolvida no PPC (UFFS, 2019) é um

dos itens apresentados no artigo publicado pelos docentes formadores do curso Ody e Pagliarin (2019). Num primeiro momento, a partir da análise da proposição de trabalhar em uma perspectiva interdisciplinar na formação inicial de professores de modo geral, Ody e Pagliarin (2019, p. 100) apontam algumas características ou requisitos: “estrutura curricular com disciplinas que colaboram e relacionam entre si, sem hierarquia ou linearidade e que tenha um movimento dialético”. Ainda acrescentam uma exigência aos docentes formadores para esse processo acontecer:

[...] abandonar a ideia de uma estrutura fechada e hierarquizada de disciplinas, estrutura essa que engessa grande parte desses cursos no Brasil, bem como colocar-se à disposição para o trabalho e a aprendizagem com seus pares, em uma perspectiva de que uma área do conhecimento contribui para o avanço de outras áreas do conhecimento (ODY; PAGLIARIN, 2019, p. 100).

Ao olhar para o CIEduCampo-CN/UFFS, os autores apontam que há um duplo desafio: pensar a interdisciplinaridade no curso e integrar a área de Ciências da Natureza na modalidade da Educação do Campo (ODY e PAGLIARIN, 2019). Tendo em vista serem licenciados em Filosofia e Pedagogia, se propuseram a refletir sobre o primeiro desafio, a interdisciplinaridade no curso. Os autores acreditam que ela acontece a partir da articulação dos CCr de cada fase com o Seminário Integrador das Práticas Pedagógicas, já que nessa dinâmica se promove

o diálogo e ação coletiva entre as disciplinas, visando a superação das acentuadas divisões disciplinares. [...] o papel dos Seminários Integradores é gerir a articulação do tema com os componentes curriculares ofertados na fase, além de estabelecer relações com a comunidade onde os alunos vivem e com seus saberes (ODY; PAGLIARIN, 2019, p. 101).

É nesse sentido que entendemos que a docência por áreas de conhecimento no curso tem seu pilar de sustentação nas práticas interdisciplinares em permanente construção:

Nos componentes de Seminário Integrador das Práticas Pedagógicas I, II, III, IV, V, VI, VII e VIII, distribuídos em todos os semestres letivos, serão realizados momentos de planejamento e avaliação das atividades didático-pedagógicas de cada semestre, em cada Seminário, **processos esses realizados no coletivo do curso**. Importante salientar que o planejamento, o desenvolvimento de ações e a avaliação dessas pressupõe o envolvimento de todos os componentes curriculares da fase, sendo esses componentes de Domínio Comum, do Domínio Conexo e do Domínio Específico, além de sistematizações realizadas no campo dos estágios curriculares. Com isso, **buscaremos manter a coerência com a opção pela reflexão sobre a prática, bem como pelo registro dessa reflexão, enquanto momento privilegiado de acesso e tomada de consciência, bem como de construção e ressignificação de conhecimentos** (UFFS, 2019, p. 35, grifos nossos).

No desenvolvimento do projeto integrador no curso há o envolvimento de todos os docentes que atuam na respectiva fase, não se restringindo a uma articulação entre os docentes da área de Ciências da Natureza, mas abrangendo a articulação de todas as áreas entre si. Este é um ponto importante do processo, já que possibilita integrar a área de Ciências da Natureza com os princípios políticos e pedagógicos da Educação do Campo, que aparecem no projeto do curso de forma explícita em CCr como Realidade do Campo Brasileiro, Escola e Educação do Campo, Educação Popular, Agroecologia e Educação, Movimentos Sociais e Organizações Comunitárias. Nestes CCr constam como referências básicas muitas obras de autores conhecidos nacionalmente pela pesquisa em Educação do Campo, assim como são abordados temas relacionados ao Campo e as Políticas Públicas voltadas ao campo e a Educação no/do Campo: Educação Rural X Educação do Campo; Pesquisas e Práticas Pedagógicas na Educação do Campo; Reforma Agrária, Agronegócio X Agroecologia; Experiências de Auto-organização, entre outros.

Assim, entendemos que a formação por área do conhecimento com habilitação em Ciências da Natureza, no CIEduCampo-CN/UFFS não fica restrita a articular conhecimentos apenas dos campos disciplinares da Biologia, Física ou Química por meio de temas significativos. A ideia é ampliar o diálogo com outros conhecimentos e com os saberes que representam a realidade vivida dos sujeitos do campo, potencializando leituras de mundo que favoreçam uma inserção crítica dos educadores em seus locais de atuação, sobretudo relacionada às ações do TC:

[...] para que a prática interdisciplinar ocorra o trabalho no curso precisa ser integrado, promovendo trocas entre os diversos campos do saber que envolve a formação do professor. Com base nisso, **a postura dos docentes do curso necessita ser a de abertura ao diálogo, ao intercâmbio, ao trabalho em conjunto, tendo em vista que a formação do licenciado em Educação do Campo, com foco na área de Ciências da Natureza requer uma formação interdisciplinar, por isso, é essencial que todos se predisponham a trabalhar de forma colaborativa e participativa** (UFFS, 2019, p. 50-51, grifo nosso).

É notório que as práticas interdisciplinares dependem sobremaneira da disposição dos docentes de se comprometerem com a proposta educativa e exercitarem, durante a formação inicial com os estudantes, uma prática dialógica, coletiva, reinventando modos de produção de conhecimentos a partir da realidade vivida pelos sujeitos. Também se percebeu que esse movimento é detalhado no PPC, sobretudo na sua relação com as ações do TC. Por este motivo,

é preciso considerar que o trabalho pedagógico tanto na universidade quanto nas escolas do campo não está livre de condicionamentos e restrições de condições propícias à sua realização. Partilhamos do entendimento de que há possibilidades de alternativas que tornam possíveis superar as tamanhas dificuldades, haja vista as experiências analisadas no capítulo três desta tese (FARIAS; HAGE, 2019; BICALHO; MACEDO; RODRIGUES, 2019; FERRARI *et al.*, 2019; BRITTO; BRICK, 2019).

Ademais, percebemos pela análise dos documentos que os docentes formadores do CIEduCampo-CN/UFFS têm imprimido esforços no sentido de qualificar os processos formativos em diferentes frentes, procurando avaliar permanentemente as concepções e as práticas visando superar a lógica da fragmentação e do isolamento. Entendemos até aqui a necessidade ainda bem presente de ampliar esse trabalho coletivo dos docentes entre si e com os discentes, para que venham a estar mais integrados nos planejamentos das ações, bem como dos estudos teóricos e práticos com as escolas e comunidades de origem dos educandos.

Dentre os desafios da formação por área do conhecimento associada ao trabalho interdisciplinar na Educação do Campo podemos considerar as mudanças do quadro de docentes como uma dificuldade. É possível perceber que na própria equipe de elaboração do PPC (UFFS, 2019) não houve participação de muitos docentes formadores já efetivos no curso, por se encontrarem em afastamento para capacitação. Essa rotatividade interfere nos processos de planejamento e acompanhamento coletivos do trabalho, na compreensão dos processos pedagógicos envolvidos no curso e na necessidade de definir as reformulações.

### **5.1.3 A concepção de formação ampliada na LEdoC e sua articulação com a Agroecologia: Tensões e Potencialidades do trabalho de formação de professores na perspectiva interdisciplinar**

Ao olhar para o PPC do curso da UFFS e para as produções dos docentes formadores relacionadas ao curso, tomadas como documentos de análise nesta parte da pesquisa, procuramos analisar algumas das concepções teóricas e metodológicas que orientam a proposta formativa, merecendo destaque o trabalho coletivo entre docentes e discentes e a relação com a realidade local das comunidades dos licenciandos como elementos indispensáveis na alternância, na interdisciplinaridade e na formação por área do conhecimento. Mas a pergunta que permanece, e que estamos buscando reconstruir nesta análise ao nos questionarmos acerca das possibilidades de problematização da docência do docente formador frente às vivências

singulares do CIEduCampo-CN/UFFS, é sobre como tem sido feito esse enfrentamento do processo formativo de educadores frente a esses pressupostos inovadores para a proposta formativa, e em que sentido tem possibilitado a (re)construção da docência.

Pensamos que alguns princípios da educação libertadora e problematizadora de Freire podem contribuir, sobremaneira, com a formação de professores do campo e na própria docência dos formadores. No PPC (UFFS, 2019, p. 34) identificamos alguns elementos associados a essa aproximação e base teórica e metodológica, considerados como princípios para a ação no curso: “o diálogo, a problematização, a contextualização, a interdisciplinaridade, a relação teoria-prática, a humanização, a ética e o compromisso com a transformação”. Assim, é possível perceber que o processo formativo no CIEduCampo-CN/UFFS já procura fundamentar suas ações nessa perspectiva formativa.

Entendemos que o espaço de atuação profissional do docente formador na LEdoC, frente à sua organização política e pedagógica, tem o potencial de se tornar também um espaço formativo cotidiano, num permanente movimento de busca, onde se produz conhecimentos novos na ação com os sujeitos, que se sabem inacabados. Essa concepção de formação não acontece ao acaso, precisando ser construída na vivência na LEdoC, e a sua proposta política e pedagógica objetivou criar condições para processos de ação-reflexão-ação que possibilitem a criticidade na coletividade, voltadas para uma formação profissional e humana dos sujeitos envolvidos.

Na proposta pedagógica do curso (UFFS, 2019) é previsto um conjunto de ações que necessitam de planejamento coletivo, do compromisso com o desenvolvimento de atividades que extrapolam os limites de um CCr, da constituição de grupos de trabalho que acompanhem e avaliem sistematicamente o rumo da implantação e do andamento do curso, da aproximação gradativa com as escolas do campo a fim de entender as suas demandas, os seus problemas. Todo esse movimento que demanda ações e reflexões coletivas também gera debates e conflitos acerca das alternativas possíveis para o enfrentamento dos problemas concretos, num movimento dialético de análise e crítica do real. Diante dessas considerações, entendemos que essa dinâmica extrapola aquela ideia de formação por meio de cursos pontuais, a partir de uma lista de temas preestabelecidos que, na maioria das vezes, não tem potencial de mobilizar transformações estruturais da proposta pedagógica. Defendemos uma concepção de formação forjada nesses espaços coletivizados de trabalho, que permita problematizar concepções e práticas pedagógicas alicerçadas em experiências baseadas numa perspectiva tradicional e

academicista de formação presentes de forma hegemônica nas propostas de formação de professores vivenciadas pelos docentes formadores.

Defendemos uma concepção que caminhe no sentido de uma formação permanente do coletivo docente, que se constrói em sua práxis cotidiana, ou seja, que reconhece que o próprio exercício profissional no curso, com características específicas de organização pedagógica, envolvendo muitos espaços de reflexões coletivas sobre a prática, constitui-se como um processo permanente de formação.

Assim, nos caminhos de construção da educação como um ato político em Freire, é preciso entender a construção histórica dos sujeitos, a necessidade de se constituírem como *seres para si* nas relações sociais, em um processo dialógico e coletivo, onde da realidade emergem conteúdos de ensino com potencial de desvelar contradições e contribuir para a conscientização dos sujeitos. O ponto de partida certamente é olhar para as situações concretas da realidade objetiva, reconhecendo e aprofundando a compreensão das *situações-limite* que se colocam, com vistas a transformá-las. Essa perspectiva de educação, de ensino, de ser humano, guarda semelhanças com a concepção de Educação **do** e **no** campo. Segundo Caldart (2012, p. 265), a Educação **no** e **do** Campo é expressão dos seus sujeitos, da valorização dos seus conhecimentos e de suas práticas:

No plano da práxis pedagógica, a Educação do Campo projeta futuro quando recupera o vínculo essencial entre formação humana e produção material da existência, quando concebe a intencionalidade educativa na direção de novos padrões de relações sociais, pelos vínculos com novas formas de produção, com o trabalho associado livre, com outros valores e compromissos políticos, com lutas sociais que enfrentam as contradições envolvidas nesses processos. E sua contribuição original pode vir exatamente de ter de pensar estes vínculos a partir de uma realidade específica: a relação com a produção na especificidade da agricultura camponesa, da agroecologia; o trabalho coletivo, na forma de cooperação agrícola, em áreas de Reforma Agrária, na luta pela desconcentração das terras e contra o valor absoluto da propriedade privada e a desigualdade social que lhe corresponde. Vida humana misturada com terra, com soberana produção de alimentos saudáveis, com relações de respeito à natureza, de não exploração entre gerações, entre homens e mulheres, entre etnias.

Quando argumentamos acerca da necessária articulação entre a materialidade da vida das comunidades dos licenciandos e seus processos de formação inicial, estamos defendendo o indispensável compromisso dos docentes formadores no fortalecimento dos povos do campo, implicando que se apropriem da sua história, dos seus saberes, das suas concepções de mundo, dos desafios que enfrentam para produzir suas vidas no campo. Para tal, entendemos que a

atuação do docente formador transcende o espaço da sala de aula, e implica sua participação nas ações coletivas de planejamento, socialização e avaliação dos projetos nos Seminários Integradores; no planejamento, acompanhamento e avaliação dos TC e estágios nas fases em que atua; do envolvimento orgânico nos CCr compartilhados; enfim, no desenvolvimento de ações coletivas que envolvem alcançar os objetivos da proposta pedagógica de um curso interdisciplinar.

No processo formativo da LEdoC esse compromisso dos docentes formadores implica pautar suas ações em concepções opostas à educação bancária (FREIRE, 2014), em que foram formados e que tiveram como referência durante sua formação e, em muitos casos, na sua própria atuação docente. Aos poucos, a vivência no curso, especialmente com o estreitamento de vínculos entre a universidade e as escolas do campo e a universidade e as comunidades do campo, potencializa uma mudança no olhar dos formadores sobre a licenciatura, como identificam as dificuldades e limites da formação inicial e como passam a visualizar novos caminhos e possibilidades de transformação. A condição para a consciência crítica perpassa o debate coletivo, a crítica, a partilha de saberes entre colegas acerca de problemas comuns que se colocam nas suas realidades e as sínteses produzidas nos diálogos. E, nesse movimento, fica cada vez mais evidente para os sujeitos a sua inconclusão e a necessidade de ter cada vez mais claro qual é o seu papel social como educador. Sobre esse permanente processo de aprender para ensinar, Pinto (1993, p. 115-116, grifo nosso) esclarece a necessária reciprocidade da relação entre educando e educador:

É evidente que o educador tem um avanço na escala de conhecimentos sobre o educando, mas **isso não significa necessariamente maior consciência da realidade**. O saber material possuído não se identifica ainda com o exercício social do saber. Para o educador ingênuo o saber é concebido como algo que deve ser transmitido como um volume de mão em mão. Mas o saber só se converte em instrumento de cultura quando é ele mesmo fecundo, ou seja, incorpora na consciência daquele que o possui a compreensão de sua origem, e se destina a frutificar em novas obras de cultura.

Com a inserção dos docentes na realidade das comunidades e escolas do campo, vai se desvelando o direito à educação aos povos do campo, mas não a qualquer educação; trata-se da Educação do Campo, conforme segue:

Trata-se de avançar na construção de outros conceitos de educação, enquanto processo formativo contínuo, que vise à ação para a disputa territorial. Negar a possibilidade de uma educação, que na perspectiva freireana pode ser denominada de libertadora, significa privar as populações rurais do direito à

educação, o que pesa negativamente para a objetivação de projetos de desenvolvimento que buscam superar a matriz de produção fundamentada no agronegócio, sinalizando para a implementação de projetos com base no paradigma agroecológico (UFFS, 2019, p. 28).

Freire (2014) já nos ensinava que não basta estar no mundo, é preciso estar aberto ao mundo, não para se adaptar, mas para mudar, como seres da *práxis*. Esse movimento pressupõe construir um processo formativo pensado junto com os sujeitos, dialógica e coletivamente, somando-se a outros movimentos em prol da construção de um projeto de campo pelo viés da agroecologia, entendida como “uma ferramenta de resistência, de articulação e de ressignificação das Ciências da Natureza, visando um conhecimento científico democrático” (UFFS, 2019, p. 25). O campo da agroecologia, segundo o documento pedagógico em análise, representa uma proposta alternativa de exercer uma agricultura familiar mais justa, que seja economicamente viável e ecologicamente sustentável, conforme segue:

[...] a Agroecologia busca integrar os saberes históricos dos agricultores com os conhecimentos de diferentes ciências, permitindo, tanto a compreensão, análise e crítica do atual modelo do desenvolvimento e de agricultura, como o estabelecimento de novas estratégias para o desenvolvimento rural e novos desenhos de agriculturas mais sustentáveis, desde uma abordagem transdisciplinar, holística (CAPORAL, 2009 *apud* UFFS, 2019, p. 33).

Percebemos que há um entendimento de pautar a agroecologia como uma matriz pedagógica para o enlace entre o Ensino de Ciências da Natureza e a Educação do Campo, possibilitando a articulação entre os campos disciplinares na perspectiva de uma formação por área do conhecimento integrada as concepções e práticas realizadas nas comunidades dos licenciandos. Assim, “trazemos a Agroecologia enquanto conceito organizador, uma ciência integradora, que se utiliza do conjunto de conhecimentos das diferentes ciências” (UFFS, 2019, p. 39). Na proposta pedagógica do curso, vislumbramos essa possibilidade na dinâmica dos Seminários Integradores que contemplam a leitura coletiva da realidade, articulando saberes populares e conhecimentos historicamente produzidos nas diferentes ciências com vistas à ampliação do entendimento do mundo que nos cerca.

A inserção da temática da Agroecologia na proposta pedagógica do curso merece uma atenção especial, sobretudo na questão curricular. Explicitamente, ela aparece como um CCr de quatro créditos na primeira fase do curso, chamado de “Agroecologia” (UFFS, 2019, p. 86), somada a um eixo temático na sétima fase, assim descrito: “A agroecologia e os recursos naturais como princípio da educação do campo” (UFFS, 2019, p. 64). Consideramos pertinente a abordagem transversalizada no currículo via Seminários Integradores das Práticas

Pedagógicas, contudo é preciso estar atento ao risco de o debate ficar restrito apenas aos espaços que abordem o tema de forma explícita, caso as reflexões não estejam maduras o suficiente no coletivo do curso.

A ideia que embasa essa dinâmica é pensar a Educação do Campo associada a outras organizações e movimentos sociais, que estreitam vínculos com as comunidades do campo, não para serem protagonistas de transformações locais, mas para pensarem junto com os sujeitos as possibilidades de construção de uma vida digna no campo, ampliando sua compreensão crítica da realidade local pelo viés da produção sustentável, da agroecologia, da valorização da cultura e da arte popular, das experiências de organizações coletivas em seus territórios, mesmo diante de todos os desafios que o atual sistema nos coloca.

Silva, D. e Ody (2020) se propõem a recuperar alguns aspectos centrais na concepção do processo formativo por área do conhecimento, apontando desafios e possibilidades dessa perspectiva de formação, a partir de suas atuações como docentes do CIEduCampo-CN/UFFS, tendo formação inicial em Física e Filosofia. Defendem como desafios ao curso conduzir um processo formativo de professores na área de Ciências da Natureza onde a Agroecologia seja compreendida como “temática integradora entre as diferentes especificidades, promovendo o desenvolvimento do conhecimento das questões sociais e culturais em consonância com as questões ambientais” (SILVA, D.; ODY, 2020, p. 130). Nesse sentido, a partir da Agroecologia é possível integrar os domínios formativos no curso, articulando teoria e prática por meio de ações dialógicas entre os sujeitos de distintas áreas: Ciências da Natureza, Ciências Sociais e Ciências Humanas.

Tais vivências se coadunam com a categoria de *formação permanente* formulada por Freire (2014), a qual exige a participação de *sujeitos* no processo pedagógico, que são históricos e inconclusos, mas que têm a possibilidade de *ser mais* no trabalho coletivo. No processo formativo da Educação do Campo, estes passam a se dedicar a encontrar *inéditos-viáveis*, na descontinuidade com o modelo de formação construído historicamente.

Para tal, voltamos à necessidade do trabalho coletivo na formação de professores do campo para que a cultura do campo, os conhecimentos produzidos nos processos de produção de alimentos agroecológicos, a organização da agricultura familiar, os modos de produzir a vida dos povos do campo estejam no centro do processo formativo de educadores e educandos e potencializem a consciência crítica e a emancipação dos sujeitos. Como nos explicita Freire (2014, p. 175), “não há realidade histórica [...], que não seja humana. Não há história *sem*

homens, como não há uma história para os homens, mas uma história de homens que, feita por eles, também os faz, como disse Marx”.

As inovações trazidas pela LEdoC na formação inicial têm se somado às demandas de repensar a formação inicial e continuada com base na análise das práticas pedagógicas. Um dos elementos centrais da LEdoC que merece destaque é a articulação do TU e do TC, no caso do curso estudado, por meio da dinâmica do Seminário Integrador das Práticas Pedagógicas. O fundamento que está por trás desse movimento é o de aproximar os conteúdos e ações desenvolvidos na universidade da realidade das escolas e das comunidades, e nesse processo permitir que se captem e se desvelem as contradições presentes nas práticas sociais de educar, tanto por docentes formadores quanto por licenciandos. Trata-se de potencializar uma dinâmica de desenvolver com eles, os licenciandos, pesquisas sobre a realidade escolar e comunitária ao longo do curso e, nesse processo coletivo, dialógico e problematizador, contribuir para tornar o espaço de trabalho no curso um espaço de formação. Isso porque trabalhar o conhecimento nas singularidades da Educação do Campo e dos sujeitos do campo, também em constantes processos de transformação de suas culturas, valores e necessidades, requer processos de formação permanente, entendida como formação crítico-transformadora.

As vivências dessa nova forma de organização pedagógica têm potencializado a tomada das necessidades pedagógicas demandadas pela própria prática docente concreta como objeto de investigação pelos docentes, em um processo de formação permanente que possibilita relacionar e traduzir os novos saberes em novas práticas. Um dos modos de conferir estatuto epistemológico a estas investigações é o registro, a análise e a publicação. Na análise do PPC (UFFS, 2019), também dialogamos com muitos artigos publicados pelo grupo de docentes acerca de diferentes temas que emergiram da vivência no curso em diálogo com teorias que ampliam seus entendimentos. Nesse sentido, concordamos com Pimenta (2008, p. 172): “É no confronto e na reflexão sobre as práticas e os saberes pedagógicos, e com base neles, que os professores criam novas práticas”. Fica claro que, ao captar os problemas que a prática pedagógica nos coloca, os saberes pedagógicos podem colaborar com essa prática.

Contudo, diante das considerações realizadas por meio da análise dos documentos selecionados, ainda é preciso aprofundar as potencialidades e os riscos da vivência desses elementos da LEdoC na formação dos formadores da área de Ciências da Natureza com base nas suas próprias percepções. Nesse sentido, nosso próximo movimento busca dar voz a esses docentes com vistas a entender em que medida essa experiência tem sido formativa para eles, quais suas potencialidades e desafios.

## 6 DIALOGANDO COM OS DOCENTES FORMADORES SOBRE A DOCÊNCIA NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

No processo de organização dos três blocos da entrevista (contexto de formação; a docência na LEdoC e as aprendizagens da docência na LEdoC), consideramos o problema e os objetivos da presente pesquisa, assim como os referenciais teóricos que assumimos. O quadro 11, a seguir, traz, uma síntese da organização das categorias de análise. As categorias *a priori*, elaborados no diálogo entre as dez experiências da LEdoC analisadas na seção 3.2 e a fundamentação teórica freireana, deram origem, após a desconstrução dos textos transcritos nas unidades de sentido e na sua reorganização, a categorias e subcategorias emergentes, a partir das quais foi construído o metatexto de análise das entrevistas, organizado em subseções neste capítulo.

Quadro 12 - Síntese da Organização das categorias de análise das entrevistas

Categorias <i>a priori</i>	Intencionalidades de cada bloco da entrevista articuladas às categorias <i>a priori</i>			Categorias e Subcategorias emergentes
	Bloco 1 Contexto de formação	Bloco 2 – A docência na LEdoC	Bloco 3 – Aprendizagens da docência na LEdoC	
Práxis transformadora	Aproximação com o contexto do campo na caminhada formativa	Abertura para conhecer a realidade  Planejamento coletivo a partir da compreensão da realidade  Diálogo entre saberes	Aproximações e afastamentos com a alternância pedagógica	6.1 Articulação entre teoria e prática fundamentada na alternância pedagógica  6.1.1 Compromisso com as ações do TC 6.1.2 Diálogo entre saberes na compreensão da realidade do campo
Ação coletivizada e dialógica na problematização da prática pedagógica	Experiências anteriores na docência	Possibilidade e dificuldades na participação em trabalhos coletivos  Diálogo entre docentes do curso  Participação em outros espaços	Enfrentamento coletivo dos problemas vivenciados  Aproximações e afastamentos com a formação por área do conhecimento	6.2 A centralidade do trabalho coletivo de docência na formação por área do conhecimento  6.2.1 O trabalho coletivo de docência na LEdoC: a disposição para o diálogo 6.2.2 A concepção de conhecimento na LEdoC e a interdisciplinaridade

		formativos político-culturais		
Formação permanente em processo	Formação pedagógica na Pós-graduação	Expectativas no ingresso na LEdoC Concepção dos elementos estruturantes e suas implicações pedagógicas	Concepção de formação e de docência a partir da vivência no curso Pontos fortes e frágeis da docência na LEdoC	6.3 A concepção de formação ampliada na LEdoC e sua articulação com o trabalho coletivo de docência  6.3.1 A vivência na LEdoC como espaço formativo dos docentes formadores: tensões e potencialidades

Fonte: A autora (2020).

Como foi explicitado no capítulo quatro, os sete docentes formadores, sujeitos desta pesquisa, atuam no CIEduCampo-CN/UFFS e têm formação na licenciatura em um dos campos disciplinares da área de Ciências da Natureza (ver quadro 7, seção 4.2). Todos são efetivos no sistema de ensino federal, têm jornada de trabalho de quarenta horas semanais e regime de Dedicção Exclusiva na universidade. No período de realização das entrevistas (abril e maio de 2020), quatro destes docentes se encontravam afastados para capacitação (doutorado), estando há mais de um ano distantes das atividades no curso. Ressalta-se ainda que uma das docentes retornou há menos de um ano do afastamento. Assim, temos dois colegas participantes que se mantiveram acompanhando o andamento do curso, e, por sua vez, participaram de todo processo de reformulação do PPC (UFFS, 2019). Neste percurso, identificamos cada participante da entrevista com um nome fictício, os quais rememoram pessoas que marcaram a caminhada formativa da autora.

Nesse processo de análise, utilizamos muitos excertos das entrevistas com os sete docentes formadores, a fim de tornar mais compreensíveis as afirmações que fazemos, como também manter as falas dos participantes no texto. Procuramos também estabelecer um diálogo com o referencial que fundamenta este trabalho, para ir construindo os argumentos que possibilitam compreender o problema investigado.

## 6.1 ARTICULAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA FUNDAMENTADA NA ALTERNÂNCIA PEDAGÓGICA

O foco central da alternância pedagógica, conforme fomos construindo ao longo deste trabalho, é a promoção de uma articulação entre a formação e a realidade das populações do campo. Esse é um dos desafios enfrentados pelos cursos de formação de professores do campo, sendo que há uma diversidade enorme de estratégias para se aproximar deste propósito nas LEdoC no Brasil. Na análise dos documentos desta pesquisa, no quinto capítulo, item 5.1.1, foi reconstruída a dinâmica de organização da alternância no curso em estudo, destacando concepções e práticas desenvolvidas. Nesse momento, nosso olhar se volta para os dados produzidos a partir da realização das entrevistas com os docentes formadores do CIEduCampo-CN/UFFS.

Ao estabelecer a alternância como um dos princípios de organização pedagógica da LEdoC, almeja-se que os professores formados nessa licenciatura se comprometam a contribuir na construção de uma escola do campo que tem como pressuposto potencializar a imbricada relação da escola com a comunidade, com vistas a promover uma leitura crítica da realidade vivida pela população do campo. Assim, assumir o papel de problematizar as questões relativas aos processos de disputa que se colocam no campo, aos diferentes modelos de desenvolvimento e de agricultura, à luta pela terra, enfim, à constituição histórica da educação no contexto do campo se torna uma exigência para a construção dessa escola do e no campo.

Nesse sentido, o processo formativo desses professores do campo coloca desafios à universidade, já que se faz necessário assumir como intencionalidade pedagógica essa articulação de saberes: o conhecimento científico e os saberes e experiências próprios dos sujeitos do campo. Sabemos que na LEdoC essa articulação está relacionada, sobretudo, à integração entre os tempos educativos, o TU e o TC, o que torna essencial a construção do entendimento de que tanto os espaços da universidade quanto os vividos nas comunidades potencializam a produção de conhecimentos.

Deste modo, as intencionalidades do movimento de produção de dados para a análise da alternância nesta pesquisa giraram em torno de compreender em que medida está sendo estabelecido o diálogo entre os conhecimentos científicos, próprios dos campos disciplinares, e os problemas que emergem da realidade das comunidades dos futuros docentes, estudantes da LEdoC. Tendo em vista uma educação emancipatória, o ponto de partida seria o levantamento das contradições vividas pelos educandos em suas comunidades, exigindo uma abertura e

mediação do docente formador para reconhecer quais questões da realidade necessitam ser desveladas no processo educativo, a partir da visão apresentada pelos sujeitos imersos na realidade. Identificar aproximações e afastamentos dessa perspectiva educativa assumida pelos docentes formadores do curso se coloca como um propósito neste momento, a partir dos elementos que os mesmos nos trazem nas perguntas da entrevista.

### 6.1.1 Compromisso com as ações do Tempo Comunidade

Uma das questões centrais desta pesquisa se refere à vivência de desafios pelos docentes formadores na sua atuação em um curso interdisciplinar em Educação do Campo, que apresenta uma proposta singular, e se constitui em uma experiência nova para eles. Assim, no processo de sistematização do primeiro bloco da entrevista, buscamos investigar o contexto de formação dos participantes, sendo que uma das questões nos permitia identificar se os docentes se encontravam familiarizados ou não com o contexto do campo.

De modo geral, cinco participantes (Mariana, Jackson, Silvia, Jeronimo e Sonia) não tiveram contato com a realidade do campo, ou seja, não estudaram em escolas do campo, nem desenvolveram atividades durante a graduação ou chegaram a lecionar em escolas do campo. Já a vivência de André é marcada por um vínculo orgânico com esse contexto, tendo nascido, vivido e atuado como docente no campo por muitos anos.

*“Então, esse meu contato direto com o campo, ele vem desde a minha infância, enfim, eu vivi naquele lugar. [...]. E o meu vínculo, então, foi sempre com a vida da família lá na agricultura familiar. Até o momento que eu fui fazer a **Licenciatura em Ciências**, em regime especial de férias. E que eu, logo em seguida, fui contratado para trabalhar como professor. **E os meus primeiros 10 anos de magistério, foram sim no interior, na comunidade de Coronel Teixeira, no município de Marcelino Ramos. Um distrito onde todos os alunos, exceto quem morava na vila, mas quem morava na vila ainda exercia atividades agrícolas. Nesse período eu também trabalhei 6 anos no interior de Concórdia, 22 km de Coronel Teixeira, na comunidade de Tamanduá, também uma comunidade rural, uma comunidade do campo**” (André, grifos nossos).*

No caso de Cláudio, essa aproximação com o campo também acontece durante a graduação, quando assume um contrato como professor substituto para uma escola do campo, e denuncia o silenciamento dessa temática durante sua formação inicial em Química:

*“Aí que comecei a perceber a realidade. E perceber, também, que na graduação não se discutia, não se abordava a Educação do Campo. Eu tentava trazer para discussão, mas também não tinha um feedback”.*

Molina e Martins (2019, p. 22) explicam que já nos anos de 2014 e 2015, durante a realização dos Seminários Nacionais das Licenciaturas em Educação do Campo, foi emergindo dos debates que muitos dos docentes que estavam ingressando nas LEdoC “tinham pouca ou nenhuma experiência anterior com a luta dos sujeitos camponeses e com os desafios diuturnamente enfrentados por eles para conseguirem continuar existindo como tais, como camponeses”.

Em concordância com Molina e Martins (2019), a grande maioria dos docentes do CIEduCampo-CN/UFFS, ao ingressar na LEdoC pelos concursos públicos, desconhecia as fortes contradições existentes atualmente no campo brasileiro. Da mesma forma, não tinham a compreensão aprofundada sobre as concepções de Educação do Campo defendidas pela política pública de formação docente do campo, tampouco do projeto de campo nela contido, ou seja, “ser parte da luta da classe trabalhadora na direção do acúmulo de forças em direção à superação da sociedade capitalista” (MOLINA; MARTINS, 2019, p. 24). Mariana e Silvia falam sobre o processo que as trouxe até a LEdoC e o desconhecimento inicial do trabalho nessa licenciatura:

*“Não conhecia o curso, nem a proposta do curso. Mas naquele momento, quando você passa em um concurso público, a tua expectativa é de você ser nomeada, e aí você acaba procurando formas para que isso aconteça. Então eu fiquei sabendo que esse curso tinha vagas, para área da biologia, e eu entrei em contato e me disponibilizei em trabalhar. Mas até então eu não tinha conhecimento do curso”* (Mariana, grifo nosso).

*“A primeira motivação foi voltar para o Rio Grande do Sul. Mas como o trabalho era numa licenciatura na área de Ciências da Natureza, isso estava muito dentro da minha área de atuação. Por isso também eu quis vir. Não sabia muito bem... Sabia da pedagogia da alternância, que tinha o Tempo Comunidade e o Tempo Universidade por alguns colegas já estarem atuando nos cursos de Educação do Campo Brasil afora. Mas não tinha muito conhecimento de como esse curso funcionava, e muito menos do seu público. Então eu vim meio às cegas, digamos assim. Em relação à organização do curso na UFFS, como ele se desenvolvia”* (Silvia, grifo nosso).

Assim como Mariana e Silvia, Sonia e Jackson também não prestaram concurso específico voltado para atuar na LEdoC, ou seja, vieram por meio de redistribuição de vagas, ou por aproveitamento de vaga de outro concurso que atendia o perfil desenhado pelo Colegiado do CIEduCampo-CN/UFFS. Percebemos que a nomeação e efetivação no quadro de docentes do magistério federal é uma grande motivação, além de estar mais próximo do convívio com

os familiares, residentes na região. Foi assim que Mariana, Silvia e Sonia chegaram ao curso, contudo Mariana e Silvia relataram seu desconhecimento acerca do curso, inclusive Silvia o associa a uma “Licenciatura na área Ciências da Natureza”, demonstrando que este foi um elemento forte que a trouxe para o curso. Este é um dos grandes riscos de perda de unidade e descaracterização da proposta formativa da LEdoC que precisa ser permanentemente debatido e combatido. Honda e Neves (2019, p. 354) argumentam em favor do fortalecimento do sentido de “um curso único, com áreas de aprofundamento, e não de cursos distintos (separados por áreas de aprofundamento)”. Deste modo, defendem que “atuemos em uma unidade que traz em primeiro plano a Educação do Campo, e não sua área de aprofundamento, que configura um segundo plano” (HONDA; NEVES, 2019, p. 354).

Jackson teve uma aproximação inicial com alguns temas da LEdoC pois:

*“[...] tinha estabelecido contato com algumas ecovilas, com algumas comunidades, aonde transitava, assim, um pouco essa ideia de discussão do campo, de ressignificação do campo, de valorização da vida no campo”.*

Sonia já havia atuado em duas licenciaturas que ofereciam habilitação na área de Ciências da Natureza e contribuído na elaboração do projeto submetido para concorrer ao Edital Nº 2/2012, de seleção de IES para ofertar a LEdoC, na instituição anterior em que atuava como docente. Ainda assim, também desconhecia a LEdoC:

*“Então, eu tinha ideia do curso em que eu estaria vindo trabalhar. Mas muito crua. Confesso que, tipo, era só uma ideia, mas não era ainda a prática”.*

Jeronimo e Claudio, por sua vez, ingressaram na LEdoC, em Erechim/RS, por meio de um concurso público específico e já direcionado para temas da sua formação, mas os relacionando à Educação do Campo. Assim, estudar para o concurso da UFFS possibilitou entrar em contato com a literatura da área, e serviu para uma compreensão inicial de diferentes elementos da LEdoC:

*“Então, todas as leituras recomendadas no concurso, no edital eram voltadas para Educação do Campo, com essa especificidade. Eram leituras, até certo ponto, novas. [...]. Então, em alguma medida, era estranho, a Educação do Campo, mas essa questão mais política e social, não. [...]. **Claro que a questão - O que é Educação do Campo? - se você me perguntasse há quatro, cinco anos atrás, com a leitura que a gente tem hoje, até porque hoje a gente atua e vai incorporando no próprio processo, a gente vai aprendendo. [...]. Se preparar para o concurso foi um primeiro grau de compreensão, ou uma primeira elaboração, e depois no processo de atuação isso foi um grande***

*desafio, para você se apropriar dessas ferramentas, do significado, do potencial, do porquê. Para que a gente não confunda isso [se refere à alternância] com educação à distância, que é uma concepção que invariavelmente se tem no senso comum”* (Jeronimo, grifos nossos).

Com a fala expressa por Jeronimo podemos perceber que houve uma familiaridade com a literatura da LEdoC durante o processo de seleção docente, inclusive ele dá indicativos de aproximações com uma perspectiva educacional emancipatória ao destacar a importância do caráter político e social da formação. Ainda expressa um amadurecimento em torno da compreensão acerca da LEdoC, em especial da alternância, posterior ao ingresso no curso e ao processo de aprofundar os fundamentos que o sustentam.

Assim, entendemos que o desconhecimento inicial dos fundamentos da Educação do Campo e da própria história da LEdoC pelos docentes formadores, apontado na literatura em meados da segunda década dos anos 2000 (MOLINA; MARTINS, 2019), se constitui um desafio a ser enfrentado pelo coletivo docente de cada curso. Contudo, esse desconhecimento não trata, necessariamente, de um condicionante que determine uma mudança radical nos seus princípios fundantes. Pode se constituir um condicionante do trabalho quando não há um compromisso coletivo no curso, no sentido de buscar a apropriação de seus fundamentos para melhor compreender e contribuir na construção permanente da proposta. É crucial, portanto, que o trabalho na licenciatura vá se produzindo como um espaço coletivo, dialógico e problematizador de concepções e práticas docentes.

Ao buscar reconstruir as raízes de constituição da Educação do Campo, Caldart (2019, p. 61, grifo nosso) reforça que ela foi criada por sujeitos coletivos que são parte da classe trabalhadora e, enquanto coletivos ou organizações de trabalhadores, lutam pela educação, vinculada a outras lutas, como a luta pela terra. Nessa dinâmica de lutas, passa “a acolher outros sujeitos, nem sempre originariamente do campo: pessoas, grupos, coletivos, **instituições de ensino superior**, que assumem a causa da EdoC [Educação do Campo] e se inserem na sua construção”. O desafio que se coloca a esses “novos” sujeitos, incluindo aqui os sujeitos da LEdoC, é a compreensão dos fundamentos da Educação do Campo, o que exige, segundo Caldart (2019, p. 64-65) avançar em duas compreensões específicas e conectadas entre si:

A primeira compreensão se refere aos termos do confronto de classe, de projeto de campo e de sociedade que determina o desenvolvimento histórico da agricultura. A agricultura camponesa é historicamente anterior ao capital e possivelmente sobreviva a ele. [...]. É ela [a agricultura camponesa] que garante a soberania alimentar dos povos, questão que a lógica da agricultura como negócio capitalista não tem como resolver. [...]. Essas questões se conectam a uma segunda compreensão necessária, sobre os processos ou as

conexões internas ao desenvolvimento da agricultura camponesa: o que ela é, enquanto lógica de produção que se constitui como cultura, modo de vida. Como “agri-cultura”. É essa memória, que articula conhecimento, sentimento, visão de mundo, que o agronegócio tenta matar (expropriar de seus produtores) quando “tira do agro a cultura e coloca o negócio”. Por isso a afirmação de que “agronegócio não é agricultura. É negócio”. [...]. E nossos estudos devem incluir pesquisas de campo (necessariamente interdisciplinares) sobre práticas diversas dessa forma de agricultura e a cultura que expressam/produzem.

Tomamos a liberdade de citar um longo fragmento a fim de mostrar que a compreensão da tensão agronegócio X agricultura camponesa, esta última relacionada à agroecologia, está na raiz da compreensão das realidades dos sujeitos do campo, público prioritário da LEdoC. E, pensando na necessidade de compreensão das contradições presentes em suas realidades, mediadas pelos docentes formadores, um dos desafios que se coloca a esses formadores é a compreensão das raízes históricas deste projeto em disputa no campo brasileiro.

Assim, a partir dos sujeitos que se inserem no curso e das especificidades e experiências que trazem nos seus modos de produzir a vida, é preciso compreender quais são as questões que se colocam nas suas realidades e como eles as compreendem, a fim de buscar desvelar essas contradições históricas que se colocam nos projetos em disputa nos seus contextos. Esse movimento de formação pedagógica que toma a realidade como objeto de estudo na LEdoC, buscando avançar em sua compreensão crítica, se fundamenta numa visão de educação como formação do ser humano para sua emancipação (FREIRE, 2014; 2015).

Deste modo, entrelaçar a questão agrária, as políticas educacionais e as concepções de educação em cada realidade concreta são a chave para entender e trabalhar a Educação do Campo, pois pensar “os termos separados significa na prática promover uma desconfiguração política e pedagógica de fundo da Educação do Campo” (CALDART, 2008, p. 70). Embora ter categorias teóricas claras para a leitura da realidade seja extremamente relevante, Molina e Martins (2019, p. 26) alertam que a Educação nasce como prática, como ação de intervenção para transformação da realidade pelos sujeitos coletivos que a integram, para “depois vir a ter constituída a definição que traduz tais práticas a partir das complexas articulações que necessariamente integram o movimento da realidade que a Educação do Campo quer expressar”. Reitera-se novamente o ponto de partida da LEdoC, os sujeitos coletivos inseridos em uma realidade concreta, e daí a necessidade de compreender as contradições presentes em cada um dos elementos da tríade (campo, políticas públicas e educação) que estrutura essa realidade, bem como suas relações, que configuram a vida das comunidades e sujeitos do campo.

Nesse sentido, tornar-se um docente formador na LEdoC traz diversas exigências, sendo uma delas entender o processo de constituição da Educação do Campo, seus fundamentos, seus diferentes sujeitos coletivos, já que suas raízes materiais permitem

[...] compreender seu percurso como totalidade, constituída pela conexão entre diferentes componentes, e exigem tratar da especificidade da EdC [Educação do Campo] sem isolá-la ou sem tratar da luta por educação que justifica sua existência como um fenômeno em si, mas sim a buscar analisar as determinações sociais de sua configuração. (CALDART, 2019, p. 75).

A Educação do Campo se insere nesse movimento maior, e compreendê-lo é fundamental para consolidar a proposta formativa da LEdoC, sobretudo se considerarmos as dificuldades dessa formação, que confronta as lógicas existentes para a organização da agricultura brasileira, destacando características que, por um lado, marcam o agronegócio, e, por outro lado, a agricultura camponesa, com ênfase na agroecologia. Assim, entendemos as dificuldades de formação enfrentadas pelos docentes formadores frente à necessidade de superar um modelo formativo centrado apenas na socialização dos conhecimentos científicos da área de habilitação que titula o egresso.

É inegável o esforço que vem sendo produzido pelos docentes, coletivamente, para vencer as dificuldades iniciais de entender a dinâmica do CIEduCampo-CN/UFFS. Foi unânime o reconhecimento de que todos foram muito bem acolhidos pelo coletivo já existente no curso, no entanto isso não foi suficiente para amenizar os sentimentos iniciais, expressos ao longo das falas com termos como: perda, insegura, desafiada, assustada, chocada, momento impactante, conforme as falas que se seguem:

*“No início eu me senti muito **perdida**, muito perdida. Eu não sabia assim, como eu ia dar conta. Eu cheguei e o semestre já estava andando e **eu fui atuar com outros colegas** nos Seminários Integradores. Então já cheguei no lugar mais difícil, eu acho, para quem está chegando de uma licenciatura em Química, **com toda formação calcada nesse tipo de licenciatura tradicional**, digamos assim. Então foi, assim, **assustador** no início. [...]. Eu me senti um pouco **assustada**, e assim **desafiada, e insegura** em alguns momentos, de estar atuando frente aos Seminários, chegando, sem conhecer muito o curso. [...]. Foi um **susto**. (Silvia, grifos nossos).*

*“E aí você precisa reavaliar tudo aquilo que você fez até então enquanto professor, procurar novas estratégias, novas metodologias, por que aquilo que você estava acostumada a fazer, você percebe que não dá certo com a realidade e com o contexto daqueles alunos da Educação do Campo. Então nesse sentido para mim foi um **choque**” (Mariana).*

Houve um estranhamento inicial com a periodicidade das aulas, já que a alternância no curso acontece em intervalos de quinze dias e ocorrem períodos intensivos nos meses considerados de recesso acadêmico. Fato que, num primeiro momento, trouxe a ideia de que a LEdoC não acontece por regime presencial, como Silvia mencionou compreender no início de sua atuação no curso:

*“Foi um momento desafiador, impactante, assim, chegar com essa dinâmica muito diferente de uma Licenciatura comum, digamos assim, disciplinar, presencial, nesse sentido”.*

Tratar a licenciatura a partir da ideia de regime semipresencial é outro risco que precisa ser trabalhado, e perpassa pela compreensão do caráter formativo do TC. Pelas falas das entrevistadas, notamos que se apresenta um “choque de realidade”, em alguns aspectos, semelhante ao que Marcelo García (1999) caracteriza que acontece no início da docência, ou seja, um período de tensões, medos e aprendizagens intensas em situações geralmente desconhecidas, e que proporciona frequentemente esse choque.

Freire e Shor (1986) trabalham criticamente o conceito de medo como uma das preocupações do professor em contextos desconhecidos. Embora seja comum esse sentimento do medo, é incomum falar abertamente sobre ele. Uma primeira reflexão importante é reconhecer que o medo é uma característica que define o humano, e, exatamente por isso, precisa ser compreendida para que não o paralise. Ao entender criticamente o medo, os autores o relacionam às nossas opções políticas enquanto educadores: “Pôr em prática um tipo de educação que provoca criticamente a consciência do estudante necessariamente trabalha contra alguns mitos, que nos deformam” (FREIRE; SHOR, 1986, p. 39). Ao contestar os mitos, hegemonicamente construídos na sociedade, tornamos mais claro por quais "sonhos" estamos lutando, por qual projeto de educação, de universidade, de escola. Nesse sentido, se apropriar dos fundamentos da proposta formativa da LEdoC ajuda a recolocar as perguntas acerca dos propósitos que acreditamos e defendemos sobre a formação de professores.

Assim, é normal sentir medo; é uma manifestação legítima frente a um contexto novo e desafiador. A forma como vamos compreendê-lo e lidar com ele é o cuidado que precisamos ter, já que o medo nos ajuda a entender as escolhas que fazemos, as parcerias que construímos no caminho, os condicionantes que enfrentamos em busca daquilo que almejamos, como nos ensinam Freire e Shor (1986, p. 39): "Seu medo pode estar voltado para as forças na sociedade que estão lutando contra o status quo. [...]. Se você racionaliza o medo, então nega o sonho. [...]. O medo vem de seu sonho político, e negar o medo é negar o sonho”.

Acolher e inserir os professores iniciantes na LEdoC em espaços coletivos, que tenham o diálogo, a problematização da realidade e a busca pela autonomia como princípios, apresenta-se como uma necessidade e um potencial para a formação permanente destes sujeitos e a superação do medo. Na experiência da LEdoC, a exigência que se coloca é o trabalho coletivo de docência, as aulas compartilhadas, o acompanhamento do TC, é a proposta de desenvolver projetos integradores coletivamente, junto com os sujeitos do campo que até pouco tempo atrás não acessavam a educação superior, entre tantas outras iniciativas coletivizadas.

Como as nomeações foram acontecendo de forma espaçada no curso, ao longo dos três primeiros anos, um dos elementos que ameniza esses sentimentos, segundo os participantes, é a alta demanda de trabalho no curso, fator que faz com que o docente iniciante na LEdoC já vá sendo inserido em comissões, representações, projetos, assumindo componentes compartilhados, e todas essas atribuições facilitam as aproximações entre colegas e ajudam a ir entendendo melhor a dinâmica do curso. Mesmo assim, é compreensível que os docentes formadores necessitem de um tempo para se familiarizar com a organização pedagógica da LEdoC nas universidades, em especial a alternância, a formação por área do conhecimento, o perfil dos discentes. Em relação à organização pedagógica do curso e ao perfil dos discentes da LEdoC, Silvia sinaliza esse estranhamento inicial acerca das suas expectativas ao ingressar na universidade e na realidade que se coloca na LEdoC:

*“[...] o público que nós atendemos é um público muito diferenciado. Não é um estudante de Ensino Superior tradicional, digamos assim. Não é um estudante de Ensino Superior que tem um Ensino Médio regular, que estudou para passar no processo seletivo pelos métodos que nós conhecemos majoritariamente. **Então esse público traz outras demandas para nossa prática docente, nos faz revisitar várias certezas enquanto docente.** [...]. Então com certeza essa modalidade também nos faz revisitar. **Tanto pelo público, quanto pela forma de funcionamento do curso**” (grifos nossos).*

Ao mesmo tempo que Silvia expressa os desafios da LEdoC, demonstra uma abertura em revisitar suas práticas no processo. Esse comprometimento com o curso e a disposição para a construção de uma proposta formativa diferenciada também é possível vislumbrar pelos dados produzidos pelas entrevistas acerca do entendimento sobre a alternância. Esse conceito foi se modificando com o tempo de atuação dos docentes: de atividades pontuais, individuais, relacionadas ao conhecimento de referência acadêmico-disciplinar abordado em cada CCr, a organização passa a acontecer por atividades coletivas que dialogam com temas emergentes das comunidades dos estudantes.

*“Porque acabava que muitas vezes em algumas disciplinas você tinha que utilizar esse espaço como uma sequência de tarefas, do TU, que não é a proposta, que não é essa lógica né. [...]. Então eu acredito que o lócus para essa dimensão mudou à medida que a gente começou a se **organizar enquanto o corpo docente na lógica de projetos**. Porque quando a gente começou a se organizar nessa perspectiva do projeto integrador, começou a fazer um sentido maior o TC. E aí começou a repercutir em atividades, em tarefas, em ações mais efetivas no sentido do TC, em trazer esse contexto das comunidades, dos sujeitos, as próprias contradições históricas”* (Jackson, grifos nossos).

Todos os CCr do curso preveem parte da carga horária como TC. Passados sete anos de implantação do curso, a maioria dos docentes reconhece ter dificuldades para entender a alternância, e se trata de uma compreensão que ainda está em processo, sobretudo nos CCr relacionados diretamente à área de habilitação do curso: Biologia, Física e Química. De modo geral, entendemos com a fala de Jackson que há abertura e disposição para compreender de onde os alunos vem, qual a sua história, o seu modo de vida, e que implicações essas distintas realidades trazem para o processo formativo na LEdoC frente ao perfil de egresso que se deseja formar. Jeronimo reforça a importância dos estágios no curso para conhecer melhor o contexto de origem dos estudantes, já que os docentes passam a acompanhar e interagir nas escolas do campo:

*“[...] E o estágio, para além das atividades que nós tínhamos e temos, de Tempo Comunidade, me parece que **é um elemento desses que você consegue compreender, no caso específico das comunidades indígenas, como é que eles se organizam**. [...]. É um desafio porque na dinâmica deles a gente tem toda uma questão cultural, que a gente precisa cada vez mais se apropriar. Que eram sempre barreiras, que às vezes, em alguns momentos, as coisas fluíam e se aproximavam daquilo que a gente planejava. E em outras dava aquela sensação de frustração. Por uma série de fatores, inclusive aqueles que envolvem a nossa incompreensão desses limites”* (Jerônimo, grifo nosso).

É importante se considerar o fato de que não há departamentos na UFFS, sendo que a grande maioria dos docentes do domínio específico<sup>32</sup> cumpre toda a carga horária de ensino no CIEduCampo-CN/UFFS. Dessa forma, é muito comum transitarem por distintos CCr da matriz formativa, ou seja, não há a cultura de que o mesmo professor sempre vá assumir um determinado CCr. Como também não é comum constituir turmas formadas por acadêmicos de diferentes cursos, em especial pelo fato de o curso se organizar pelo regime de alternância. Nesse sentido, o isolamento disciplinar e a desresponsabilização formativa, desenvolvido por

---

<sup>32</sup> Aqueles que atuam em componentes curriculares relacionados à formação profissional, como é o caso dos docentes que atuam nos campos disciplinares das Ciências Biológicas, Física e Química.

Rocha (2018) e reconstruído no primeiro capítulo desta pesquisa, não são vistos como um problema na LEdoC. O conjunto de docentes se sente responsável pela totalidade do processo formativo do acadêmico, estabelecendo vínculos orgânicos com a formação profissional do egresso pretendida pelo curso:

*“Tem alguns conteúdos muito abstratos que eu vejo que eles têm um pouco mais dificuldade e isso é uma das coisas que me incomodam como professora. Até porque depois, quando chega no estágio, a gente tem esse momento em que a gente percebe que não foi significativo para eles e que eles não conseguem muitas vezes fazer as relações que a gente pede e que faz parte daquele conteúdo em específico. Fazer relações com a Física, com a Biologia, e a gente vê que eles têm essa dificuldade. Então isso sim. É uma das coisas que eu tento fazer algumas modificações. Mas no todo, não faço. Continua na estrutura muito parecido” (Sonia, grifo nosso).*

Como percebemos, essa característica de um mesmo docente atuar em CCr de conteúdos de referência da Química, por exemplo, e também nos estágios e seminários integradores, entre outros, não diminui o desafio de pensar a relação entre teoria e prática, pois outras questões se colocam como problemas nessa articulação. O elemento central que articula os CCr ainda está centrado nos conhecimentos de referência acadêmico-disciplinares, como é expresso na fala de Sonia. Percebemos que alguns docentes formadores não conseguem ainda estabelecer um vínculo claro da relação dos conteúdos a serem desenvolvidos com a comunidade dos acadêmicos e da importância da referência à realidade para a própria seleção dos conteúdos a serem trabalhados.

Disto resulta o entendimento de que os docentes que atuam diretamente em CCr vinculados à área de Ciências da Natureza precisam avançar na compreensão do papel destes componentes no curso, bem como na necessidade de construir conjuntamente esse processo de análise. Ainda fica evidente que há o predomínio, nos componentes relacionados a área de habilitação da LEdoC (Biologia, Física e Química), de um movimento na direção do TU para o TC. Como consequência, os conteúdos presentes nas ementas dos diferentes CCr são as principais referências que orientam as ações desenvolvidas no TC. No próximo tópico vamos procurar desenvolver essas distintas formas de buscar compreender a realidade dos acadêmicos pelos participantes da pesquisa, e se esse movimento tem permitido que ocorram diálogos entre os distintos conhecimentos ao longo do trabalho desenvolvido no curso, contribuindo para mexer nas ideias e estruturas vigentes na universidade.

Temos clareza que a rotatividade dos docentes no curso sinaliza um risco para a construção da proposta formativa na LEdoC, considerando as licenças para capacitação de mais

de dois terços dos docentes com formação vinculada a um dos campos das Ciências da Natureza. Por outro lado, reconhecemos que também se constitui enquanto uma oportunidade, tendo em vista que mais da metade dos colegas afastados associaram suas pesquisas de tese a diferentes questões vinculadas à Educação do Campo, e no retorno isso proporciona uma oxigenação de ideias importantes no curso.

### **6.1.2 Diálogo entre saberes na compreensão da realidade do campo**

Na alternância considerada integrativa (QUEIROZ, 2004; BEGNAMI, 2019), a literatura aponta que tanto o TU quanto o TC são entendidos como espaços de práxis, como espaços que articulam as relações entre teoria e prática (ANTUNES-ROCHA; MARTINS, 2011; CALDART, 2019). Como temos construído ao longo do texto, as finalidades centrais da proposta formativa da LEdoC, que tem a alternância como um dos seus elementos estruturantes, são a formação humana dos sujeitos e a transformação das suas realidades pela emersão das consciências, resultado da inserção crítica na realidade (FREIRE, 2014). Essa indissociabilidade entre TU e TC requer que conhecimentos dos dois contextos, da universidade e das comunidades, possam dialogar e se integrar dialeticamente, o que implica compromisso dos sujeitos envolvidos.

Concordamos com Begnami (2019) que há hoje uma infinidade de práticas originais que identificam distintas perspectivas de alternâncias, no plural. Neste texto, não temos a intenção de definir ou mesmo classificar as tipologias elaboradas sobre a alternância, já que há estudos aprofundados sobre esse tema, a exemplo de Queiroz (2004). A partir da análise das entrevistas dos docentes formadores se buscou entender em que medida é estabelecida uma integração entre o TU e o TC no coletivo do curso, sobretudo entre os docentes que atuam diretamente em CCr da área das Ciências da Natureza, entendendo que esse movimento tem potencial de problematizar a sua docência como formadores de professores do campo.

Entendemos que a alternância é uma proposta em construção no curso em análise, que parte de uma perspectiva justapositiva, onde há uma sucessão alternada de atividades em tempos distintos, como vimos no tópico anterior, e avança para experiências mais articuladoras, numa perspectiva da alternância aproximativa, embora ainda mantenha a primazia da teoria sobre a prática ou do TU em relação ao TC. Podemos perceber, também, experiências que apontam para ações mais integradoras, com protagonismo dos sujeitos, contribuindo para reflexão crítica e desvelamento de problemas vividos nas comunidades, em uma proposta de

formação voltada à emancipação dos sujeitos. Neste último sentido, a alternância está potencializando esta visão dialética entre teoria e prática.

Vamos desenvolver neste tópico três pontos fundamentais que contribuem para entender esse movimento da alternância no curso em direção a uma perspectiva de integração entre a teoria e a prática: a) preocupação dos formadores em entender quem são os sujeitos que chegam à LEdoC, seus modos de vida, sua cultura, seu trabalho, tendo em vista a valorização do pertencimento social dos sujeitos e a compreensão de suas especificidades na formação de professores; b) as relações pedagógicas estabelecidas nas interfaces entre TU e TC; e c) o fortalecimento do trabalho coletivo com vistas a transformações na universidade e nas escolas do campo.

O primeiro ponto se relaciona à importância do TC para melhor conhecer e compreender os sujeitos a partir dos seus modos de vida, conhecer mais a fundo a sua história, sua cultura, seu pertencimento social, suas problemáticas, e, a partir disso, pensar implicações para o processo de ensino no curso. André destaca como central a importância de entender os sujeitos para pensar o processo de ensino no curso, por meio do diálogo, e esse movimento permite a transformação dos próprios sujeitos imersos no contexto.

*“Com certeza eu acho que essa vivência, inclusive para compreender os sujeitos, e não só os sujeitos indígenas, ela realmente remete a você, digamos assim, um pouco aquele pensamento do Paulo Freire, **quando você forma, você também se re-forma.** [...]. Mas sim, eu penso que todas as experiências, quando a gente pensa sobre elas, **inclusive para a gente dialogar,** e eu acho que temos a questão de [pausa], eu digo assim, que é um privilégio de ter, embora com todas as dificuldades, **é um privilégio ter esse contingente de alunos indígenas.** Porque ajuda a gente inclusive a **dialogar com os pré-conceitos do outro lugar, do nosso lugar, do lugar dos brancos nas licenciaturas. Então, eu acho que esse aprendizado também é importante quando a gente compreende melhor eles, quando no caso os indígenas compreendem melhor a sua cultura, a sua forma de ser, a sua forma de agir.** Essa questão que a gente às vezes acha que eles são muito lentos, que eles são muito devagar, que eles são..., às vezes a gente até pensa que eles são displicentes. Mas, isso a gente aprende. E a gente aprende também para dialogar com os outros lugares, para compreender isso. Compreender esses processos. **E entender que nós não temos que enfiar a nossa cultura goela abaixo. Que a gente tem que entender a cultura deles, e a partir dessa cultura como é que a gente ensina.** Tem o objetivo do curso, como é que a gente vai fazer avançar, para constituir eles professores. Mas sem forçar para uma coisa que não faz parte da sua etnia, das suas questões, que eu acho importante que sejam preservadas” (André, grifos nossos).*

Essa fala do colega André é forte, impactante e permeada de elementos centrais ao processo de ensino e aprendizagem e à própria docência. O primeiro destaque é o

reconhecimento do lugar dos sujeitos do campo na universidade, marcada pela classe social que a frequenta, acessando a educação pública, gratuita e de qualidade, sem que para isso necessitem sair do campo. Esses sujeitos do campo trazem uma série de demandas novas à universidade e aos formadores, o que tem contribuído bastante para repensar a formação e suas intencionalidades, enquanto formação humana e que tem compromisso com o desenvolvimento social dos povos.

Diferentemente de uma prática bancária, que nega a identidade dos sujeitos depositando conhecimentos e informações que não contribuem para um pensar autêntico, o *pensar certo*, a educação libertadora, se orienta na *conscientização* dos educandos, no sentido de desvelar a realidade opressora em que vivem, para transformá-la. Para tal, André sinaliza na sua fala que é preciso entender que tipo de educação serve para a classe trabalhadora: na perspectiva bancária é a permanência da imersão nas situações de opressão, adequando a mentalidade dos educandos a essa sociedade de classes; já na libertadora se busca sua inserção crítica, fazendo emergir a conscientização dos sujeitos para a realidade que vivem.

Na compreensão de André, a vivência da experiência da alternância tem potencializado grandes aprendizados para a prática pedagógica no curso, procurando articular a cultura, os conhecimentos e as experiências das comunidades com as reflexões teóricas e metodológicas dos processos de ensino e aprendizagem na graduação. Desse modo, quando começa a vivenciar o TC, passa a entender algumas questões de forma mais clara, como:

*“[...] a discriminação, o bullying sofrido, em especial quando dizem passar a frequentar as escolas do branco, o silenciamento das mulheres indígenas”*  
(André).

Considerando o contexto histórico da educação brasileira, em especial nas comunidades indígenas, as análises das realidades remetem à conclusão de que o acesso à educação foi historicamente negado a estes sujeitos do campo.

Nesse sentido, a alternância possibilita superar uma lógica hegemônica e discriminatória de olhar para certas populações do campo e o compromisso em continuar a garantir o seu acesso e permanência no curso. Esse entendimento acaba se traduzindo em um currículo que seja representativo dos modos de vida e das experiências dos sujeitos do campo, em diferentes níveis de engajamento, já que:

*“[...] à medida que a gente vai indo para as comunidades, a gente vai tendo uma capacidade de repensar nossa própria prática e pensar que coisas que a*

*gente fazia, e entender porque que o resultado não era tão positivo, compreender limites e ver outras alternativas” (Jeronimo).*

Selecionamos um fragmento longo que nos ajuda entender a dimensão do choque cultural vivido no curso, e de quanto é novo e desafiador esse contexto, e também por isso, acaba inquietando e engajando o coletivo do curso:

*“Bom, quando a gente começa a trabalhar no curso em Erechim, a gente percebe, pelo perfil dos nossos estudantes, que é um mundo completamente à parte daquele que a gente até então conhecia. [...]. E quando a gente começa a conviver com eles, a gente percebe que é um outro ritmo, em alguns momentos outros valores, questão cultural. E quando você chega na aldeia, é quando você percebe, efetivamente, como é que as coisas se processam. Essa questão da temporalidade do indígena, ou do indígena kaingang, é algo que a gente percebe na aldeia. A gente percebe também no campus, também nas salas de aula. **Mas lá a gente [pausa], parece que cai a ficha. Lá parece que toma um outro sentido. Eles vivem num outro ritmo. Fomos para um dia cultural deles, onde essa questão da temporalidade ficou muito marcada para mim. Primeiro, ainda que seja na aldeia, a gente não pensa que será no meio do mato. Pelo menos eu não pensava. E a atividade foi toda no meio do mato, na beira de um rio. Então, ali a gente começa a entender como é que eles funcionam. Então no meio do mato, não tem parede, não tem cadeira. É um outro mundo, literalmente. A questão do tempo é completamente diferente. A questão da gente se portar para alimentação é completamente diferente. É ficar em volta da fogueira, e não é uma fogueira de um acampamento. É uma fogueira de indígena, ali mesmo no meio do mato. Toca o pau, come o ‘fuvá’, elas preparando. Mas tem muito... tem essa compreensão dos desafios que nós temos. Nós que somos diferentes deles, ou eles que são diferentes da gente, num processo de formação para uma escola que não é a escola onde nós fomos formados. Então há esse distanciamento. Ou lá, no meio do mato, numa atividade como essa, que eu fui perceber o tamanho dos nossos desafios. E tem aprendizados da cultura. Como é que eles lidam com espaço, como é que eles lidam com o tempo, como é que eles lidam nas relações sociais deles, a gente começa a entender algumas coisas. O significado que tem a gente estar lá para eles. Isso acredito que acaba fazendo com que crie esse grau de simpatia deles conosco, de simpatia que leva a uma segurança, que transmite um pouco mais de responsabilidade. E para quem lida com ser humano, mesmo de culturas diferentes, **você ter essa relação de confiança, me parece que é algo que se estabelece nesses momentos. Que para a gente é algo atípico, anormal e diferente, mas que eles estão completamente... é o meio deles, aquilo ali é a vida deles. Então nisso a gente percebe o distanciamento, a gente consegue compreender algumas posturas e a gente compreende o tamanho do que é o nosso desafio de formá-los para uma escola, que ainda que seja uma escola pública lá do Estado, ou do município aonde eles vão atuar dentro de uma lógica que é a nossa, mas dentro de uma cultura que é a deles. Então isso é extremamente desafiador”** (Jeronimo, grifos nossos).***

Ao rememorar um acompanhamento de TC, Jeronimo retrata manifestações culturais dos educandos indígenas kaingangs que remetem às suas raízes, às suas identidades, às suas lutas, aos seus territórios, aos seus modos de produzir a vida. Reconhecer e entender que tais sujeitos possuem uma dinâmica social e cultural próprias, que deve ser conhecida e respeitada em seus processos formativos, é fundamental, como mostra o relato de Jeronimo.

Frente a essa realidade, é possível perceber também a necessidade de um exercício constante de ação-reflexão-ação dos docentes, já que a alternância diversifica e complexifica as formas, os tempos e espaços de ensinar e aprender, de construção coletiva de conhecimentos na perspectiva do diálogo e das partilhas de saberes. Nesse sentido, a vivência da alternância na LEdoC coloca duas questões importantes. A primeira diz respeito ao ensino, onde se faz necessário articular os saberes e as práticas populares dos sujeitos do campo e as práticas pedagógicas vivenciadas no curso, desenvolvendo, a partir de suas realidades, a construção dos conhecimentos científicos. A segunda potencialidade está relacionada à ampliação da pesquisa acadêmica para conhecimento mais profundo da realidade dos sujeitos do campo em suas localidades, no sentido de entender as especificidades da formação de professores para a educação básica nas escolas do campo e nas aldeias, aproximando a universidade das comunidades.

Afinal, é urgente ressignificar a visão estereotipada de que os sujeitos que vivem no campo são atrasados, arcaicos e desqualificados em relação aos que vivem no meio urbano (PRSYBYCIEM; SANTOS; SARTORI, 2017). É inegável a diversidade de saberes e práticas sociais que partilham ao se inserir nos espaços formativos, e resgatar e valorizar essas características do campo articuladas aos processos de ensino e aprendizagem contribui para superar as fragilidades que foram impostas a esses sujeitos por um modelo de sociedade que quer adaptar os sujeitos à homogeneidade cultural.

O segundo ponto que destacamos acerca da alternância é o modo como a realidade dos acadêmicos aparece no TU. Temos duas situações marcantes destacadas nos depoimentos dos participantes, a primeira mostra as dificuldades em articular as ações do TC com o projeto integrador da fase em que o CCr se encontra, e a segunda já retrata práticas pedagógicas em que essa integração acontece trazendo importantes implicações pedagógicas.

A primeira é caracterizada pelas dificuldades dos professores formadores para perceber a articulação da ementa de cada CCr com os projetos integradores da respectiva fase, que tem como princípio a articulação com os contextos históricos, sociais e culturais do campo, conforme podemos observar na fala de Sonia:

*“Eu vejo que seria importante a gente fazer um planejamento conjunto, nem que fosse da área [se refere aos docentes dos campos disciplinares da Biologia, Física e Química]. Até porque quando a gente faz os projetos da fase [se refere ao projeto integrador], quando eu ministro as disciplinas de **Química, eu não me sinto, de certa forma, muitas vezes contemplada.** Porque acaba que o que está listado de conteúdos para a gente ministrar, muitas vezes **eu não consigo contemplar dentro do tema do projeto que foi pensado para esta fase.** Por isso que eu sempre digo que eu sinto falta dessa discussão no conjunto, de a gente montar as coisas juntos, que a gente possa olhar e ver aonde que a Química se encaixa”* (Sonia, grifos nossos).

Disto resulta a proposição de ações de TC, que, embora relacionadas ao levantamento de dados da realidade das comunidades, não dialoga organicamente com o projeto integrador da respectiva fase, nem com uma proposição que articule apenas os CCr da área de Ciências da Natureza. Nesse caso, normalmente, as ações se vinculam à elaboração de estratégias teórico-metodológicas para o desenvolvimento de conteúdos de ensino previstos no CCr:

*“Primeiro eu sondei os alunos sobre quais seriam problemas que eles tinham na comunidade, e que fossem problemas emergentes e importantes de serem abordados. Vários assuntos surgiram, dentre eles **a questão da gravidez na adolescência** e também muitos alunos preocupados porque nas suas comunidades começaram a ter **DSTs**. Então eu achei bem pertinente o assunto sobre isso, e os alunos foram motivados, a cada um, na sua comunidade, fazer uma pesquisa com o posto de saúde local para verificar quais seriam as principais DSTs que estavam acometendo a sua comunidade. [...]. Então eles fizeram um estudo bibliográfico e elaboraram uma oficina pedagógica, onde **o objetivo era que eles pudessem informar a sua comunidade sobre essa problemática**, no sentido de orientar o que que são essas DSTs, que doença é essa que está na comunidade, como que eles podem fazer para se prevenir dessas doenças e também como prevenir a gravidez na adolescência”* (Mariana, grifos nossos).

Ao definir as ações do TC, a alternativa encontrada por Mariana volta-se para a vinculação de conteúdos de referência acadêmico-disciplinar e o modo como são desenvolvidos no contexto da escola do campo. A lógica acaba se voltando a eleger uma temática vinculada a um conteúdo previsto na ementa, em diálogo com a turma, e se desenvolve um trabalho do TC sem articulação com um projeto maior da fase. É possível notar que se tratam de trabalhos acadêmicos relacionados ao CCr desenvolvido, que, mesmo que busquem se aproximar das realidades dos educandos, há primazia da abordagem do conteúdo a ser desenvolvido e da “verdade” a ser revelada aos sujeitos como produtos a serem consumidos. Sentimos a ausência, nessas ações, de relacionar as contradições sociais emergentes no próprio contexto, trazidas pelos estudantes, recuperando os limites explicativos para o entendimento da situação vivida,

e, em seguida problematizá-las com o propósito de desvelar as situações contraditórias e ampliar a leitura de mundo (FREIRE, 2014; 2015).

Essa abordagem estabelece relação direta com o eixo temático previsto na fase, entretanto, em muitos casos, não dialoga com o projeto construído coletivamente pelo grupo. Concordamos com Molina, Rocha e Santos (2019) que essa forma de mediar a relação entre TU e TC reduz o sentido de realidade, já que passa a ser entendida apenas como referência para adequar conteúdos e métodos de ensino. Nessa perspectiva, a realidade é tomada como uma referência para situar o conhecimento específico da disciplina em contextos mais amplos de significação e mais próximos da compreensão dos estudantes.

Identificamos uma outra forma de abordar o TC nos CCr que mantém a dificuldade de integrar os conteúdos acadêmico-científicos ao projeto integrador. A partir da quarta fase do curso iniciam os estágios, assim os eixos temáticos articuladores do TC, bem como o projeto integrador da fase, estão imbricados ao contexto educativo. No relato de Silvia, observamos a proposta de construir um diagnóstico do ensino de Química desenvolvido nas escolas do campo, e analisar materiais didáticos utilizados nessas escolas como atividades do TC. O que chama a atenção é que essa proposta é anterior à construção do projeto integrador da fase:

*“Em geral eu tento articular com algumas **questões vinculadas à escola do campo ou com professores das escolas do Campo**. E também em alguns semestres últimos com alguns **olhares para os livros didáticos de Química e tentando aproximar essas relações**. [...]. Às vezes essas entrevistas acabam alinhadas ao projeto, esse olhar para o professor, para o contexto da escola. **Que já é uma proposta que eu trago antes do projeto**, digamos assim, mas que ele se articula diretamente em muitas fases ao projeto da própria fase, em função de estar nas fases em que o estágio está inserido” (Silvia, grifo nosso).*

Entendemos que, embora haja uma preocupação em aproximar o CCr da realidade do campo, ainda consideramos esse movimento insuficiente, já que não consegue incorporar ao processo um engajamento maior com a discussão coletiva encaminhada via projetos integradores em cada semestre. Essas análises coletivas sobre a realidade social teriam maior potencial de resultar em ações práticas com a intenção de transformação de problemas da realidade, que passam a ser compreendidos em uma complexidade maior. Nesse sentido, podemos argumentar que essas práticas pedagógicas se afastam do propósito fundante desenvolvido nos fundamentos da alternância numa perspectiva integrativa (QUEIROZ, 2004).

Percebemos que essa perspectiva de trabalho revela duas importantes questões: a) as dificuldades encontradas para integrar os CCr da área de Ciências da Natureza aos princípios

político-pedagógicos mais amplos da Educação do Campo, normalmente desenvolvidos a partir do projeto integrador de cada fase; e b) a necessidade de um trabalho mais próximo entre os colegas da área de Ciências da Natureza, os quais precisam construir coletivamente o papel que esses CCr cumprem na matriz formativa do curso para alcançar as intencionalidades pedagógicas previstas.

Na segunda situação retratada nos depoimentos, percebemos a integração dos conteúdos acadêmico-científicos previstos no CCr e o projeto da fase e o reforço à necessidade de abordar aspectos sociais e políticos da temática desenvolvida. Percebemos uma preocupação constante em aproximar o CCr da realidade do campo e ainda desenvolver conhecimentos do campo disciplinar que contribuem para o entendimento do problema estudado, mesmo entendendo a dificuldade de pôr em prática essa perspectiva de trabalho, como Jackson nos explica ao falar sobre o CCr de Física:

*“Eu acredito que algumas áreas sofrem mais com uma espécie de jaula na sala de aula, sabe. Porque parece que você fica preso à sala de aula. Por uma questão histórica, enfim, de como se constituíram algumas disciplinas, e eu acredito que algumas mais que outras. Mas a física, de certa forma, exige um empenho maior para ultrapassar essa jaula da sala de aula, que você fica ali encapsulado. Onde os conceitos fazem sentido na própria sala de aula. **E aí perde-se um pouco o sentido maior, o sentido social, do que você está discutindo ali.** Eu acredito que o TC, a alternância, é uma das chaves que vão abrir essa jaula. Porque te leva para a realidade, te leva para comunidade. E aí de fato, no momento que tem esse contato **e que tu abres a possibilidade dessas vozes trazerem as suas demandas, da sua comunidade, da sua vida prática, real... tu abres uma possibilidade gigantesca para repensar a tua prática.** Porque a Física, por exemplo, ela está na prática, está no dia-a-dia, está na nossa realidade. Então eu acredito que a alternância possibilita isso. [...]. E de fato uma prática que promova reflexões, transformações mais palpáveis. Se não na realidade, mas nos sujeitos, de pensarem a sua realidade” (Jackson, grifos nossos).*

Essa segunda maneira se aproxima de uma maior relação entre a teoria e a prática, concebendo-as de maneira dialética, voltadas a uma perspectiva de educação com potencial emancipatório. Ao abordar o conteúdo de eletricidade, Jackson problematiza o acesso dessa tecnologia nas comunidades durante suas aulas:

*“De que forma a eletricidade está presente na vida dos sujeitos do campo? Por que inicialmente a gente não conhecia muito como era a realidade deles, como era o contato com as tecnologias, como era o contato com a própria eletricidade. Todos tinham eletricidade nas suas casas?”.*

A partir desse problema mais amplo, também se aborda elementos conceituais mais específicos, por exemplo, os circuitos:

*“[...] se eu vou falar de eletricidade, se eu vou falar de circuito, a gente tem a figura do eletricitista aqui na nossa cultura. Mas como é isso lá na cultura deles? Tem alguém que faz essa manutenção?” (Jackson).*

No eixo temático “O diálogo entre os saberes populares e o conhecimento científico”, articulado na quarta fase do curso, o Seminário Integrador busca “situar e compreender as Ciências da Natureza enquanto importante área de conhecimento para compreensão e transformação da realidade” (UFFS, 2019, p. 116). Na física, Jeronimo se utilizou das armadilhas, comuns na cultura kaingang, na caça e na pesca, para a abordagem dos conceitos de:

*“força, de elasticidade, de comprimento, da questão da elasticidade mesmo dos materiais. Para fazer com que eles associem e vejam sentido em coisas que a gente aprendeu no nosso processo de formação, completamente diferente de uma realidade dessa que eu estou trabalhando” (Jeronimo).*

Desse modo, é central auxiliar em como pensar um currículo que esteja comprometido com a vida das comunidades. Para tal, estar inserido nas comunidades, entendendo sua dinâmica, sua forma de organização, torna-se indispensável, conforme aborda Jeronimo a partir de uma das vivências no seminário integrador:

*“Mas o seminário integrador[CCr articulador que estabelece conexões entre os conhecimentos do TU e do TC] possibilita, você conhecer a dinâmica desses estudantes dentro da realidade em que eles vivem. Chegávamos lá 8 horas e ficávamos até 11:30, às vezes almoçávamos em alguns lugares. Isso dá um outro tipo de conhecimento e de inserção que faz a gente compreender os limites, mas também perceber as potencialidades que têm. Porque a gente efetivamente passa um período conhecendo a escola, conhecendo a comunidade, conhecendo o cacique, e isso aproxima. [...]. **E o seminário integrador, de nós professores estarmos nas comunidades por um período, faz com que a gente conheça mais eles e conheça mais eles dentro da realidade deles. E aí a gente consegue acompanhá-los melhor. Porque você trabalha com grupos mais reduzidos, você faz o núcleo de cinco, seis, três, oito, e aproxima um pouco mais. [...]. E nós vemos muito isso no seminário integrador porque tinha essa capacidade de confluir, e de novo, quando você tem cinco, seis, sete componentes curriculares, em alguns semestres a gente via isso como uma grande potência, trazia resultados muito ricos em termos de formação. Em outros semestres a gente via, olha aqui nós enquanto coletivo não avançamos, a turma também não deu uma resposta tão qualificada, tão próxima daquilo que a gente desejava, enquanto coletivo, não***

*conseguimos alcançar as expectativas desejadas no processo de formação deles. Mas é processo”* (Jeronimo, grifos nossos).

Essa perspectiva de trabalho, associada ao projeto integrador desenvolvido pelo coletivo da fase, se aproxima de uma concepção ampliada de realidade, defendida por Molina, Rocha e Santos (2019). É possível perceber um compromisso orgânico das reflexões propostas com os contextos vividos pelos sujeitos do campo, buscando problematizar questões históricas, sociais e culturais. Esse sentido de compreender a realidade associa o processo formativo da Educação do Campo à defesa de um projeto de campo contra hegemônico (CALDART, 2012). Esse movimento de integração tem como característica importante a não hierarquização dos diferentes conhecimentos, assim como o próprio reconhecimento de conhecimentos no mundo acadêmico que são produzidos de modo experiencial.

Percebemos que um elemento central, comum entre os docentes que têm maior facilidade em articular os saberes e experiências oriundos dos conhecimentos das comunidades dos educandos, é a presença e o compromisso em estar acompanhando as ações do TC, é estar presente nas comunidades dos educandos. E ressaltamos que esse acompanhamento normalmente é realizado por grupos de docentes. Essas vivências têm permitido superar limites da formação ao longo da carreira para construir novas formas de organizar a prática pedagógica e os planejamentos coletivos no curso, desencadeando reformulações constantes das ações no TU.

Em síntese, podemos argumentar que todos os docentes se abrem para articular as ações do TC com a realidade dos estudantes, porém a maneira de fazê-lo e de orientar essas ações pedagógicas tem características bem distintas. Procuramos agrupá-las em duas perspectivas: a) a manutenção da primazia do conteúdo do CCr em questão, e busca por, a partir de um diagnóstico inicial da realidade, levar conhecimentos científicos sobre o tema, ampliando o entendimento dos sujeitos; e b) a busca por reconhecer os elementos da realidade dos sujeitos, integrá-los a um projeto coletivo articulado no curso por eixos temáticos de cada fase e selecionar uma abordagem no CCr trabalhado que problematize elementos sociais, históricos e culturais dos contextos vividos pelos sujeitos.

O terceiro ponto relacionado à alternância analisado reforça a necessidade do fortalecimento do trabalho coletivo com vistas a transformações na universidade e nas escolas do campo. A razão de ser desse trabalho coletivo encontramos em diálogo com Giroux (1987), que nos ajuda a entender o papel e a função dos professores como intelectuais. Para o autor, é imprescindível que os professores elaborem e avaliem constantemente sua proposta formativa,

sejam autores de seu planejamento e execução, pois é esse movimento que possibilita refletirem, como grupo, sobre o que e como ensinam e, sobretudo, por quais objetivos mais amplos estão lutando.

Embora o espaço do projeto integrador não seja o único a potencializar essa dinâmica do trabalho coletivo de docência, implicando professores, licenciandos e comunidades, sem dúvida se trata de um espaço privilegiado. Assim, é central que os docentes possam se engajar nessa proposta e que no processo seja possível construir essa articulação maior do projeto integrador. Nesse sentido, Mariana menciona que, no segundo semestre de 2019, foi organizado:

*“um grupo de estudos, e que, a princípio, se definiu como tema discutir o TC, fazer uma avaliação de como o TC está ocorrendo, estudar um pouquinho sobre este TC, e propor, fazer um planejamento coletivo, uma proposta mais estruturada para o TC”.*

Desta forma, percebemos esse movimento de produzir e avaliar o currículo do curso coletivamente pelos professores, procurando fazer o enfrentamento das dificuldades vividas no desenvolvimento dessa proposta tão singular e desafiadora.

Essa dinâmica de organização pedagógica que prioriza o trabalho coletivo de docência, a análise conjunta e permanente das dificuldades e as tomadas de decisões a partir das demandas concretas, é condizente com a natureza política do trabalho do intelectual transformador (GIROUX, 1987). Nessa perspectiva, os indivíduos não são tomados por meio de ações isoladas, mas o ponto de partida sempre é pensar os sujeitos coletivos que podem fazer frente a dificuldades existentes. Nas palavras de Giroux (1987), é quando a linguagem da crítica se une à linguagem da possibilidade que se constroem práticas sociais alternativas para o enfrentamento coletivo de problemas comuns.

É possível perceber diferentes graus de compromisso vinculados à proposta da alternância a partir do modo como os docentes no curso a compreendem e a desenvolvem. De uma perspectiva muitas vezes ainda centrada demasiadamente nos conhecimentos a serem ensinados a partir da lógica da formação que vivenciaram, aos poucos estamos percebendo uma abertura dos docentes para aproximar esses conhecimentos dos contextos de ensino nas escolas do campo e nas comunidades, trazendo elementos da realidade que, na dinâmica coletivizada do curso, possam fazer emergir contradições e novas práticas sociais. Da mesma forma, já estão sendo vivenciados processos mais amplos, vinculados a ajudar o licenciando a entender quem é, quais as especificidades históricas e sociais do seu povo, a fim de criar as condições

pedagógicas para que os estudantes se apropriem dessas experiências para, como educadores, combaterem as injustiças e mudarem a si mesmos.

Percebemos que a convivência com os sujeitos do campo e o reconhecimento da importância da sua presença na universidade, do seu direito ao acesso a uma educação pública, gratuita e de qualidade, que tenha como princípio a valorização das suas culturas, dos seus modos de vida, do seu trabalho no campo e das particularidades dos seus diversos problemas e sonhos, têm feito avançar esse compromisso no grupo de docentes na consolidação do curso:

*“Então assim, toda essa vivência, hoje eu tenho um olhar diferente em relação a essa população, posso dizer, ou essa educação, do que precisa, do que nós poderíamos estar [pausa], e isso mexe comigo, muito mais no íntimo ainda em função de ver assim: será que estou fazendo meu trabalho bem feito? Pensando a comunidade? Será que a gente vai estar ajudando ou não vai estar ajudando? Então isso é uma das coisas que me preocupa bastante”*  
(Sonia).

Assim, defendemos um processo formativo no CIEduCampo-CN/UFFS que tenha como ponto de partida o contexto dos sujeitos do campo, por meio do enfoque de uma discussão epistemológica voltada para a realidades desses grupos sociais. Com isso, não queremos negar a importância do acesso ao conhecimento científico por parte dessa população. Contudo, a forma com que esse acesso ocorre e o sentido atribuído pelos sujeitos a esse conhecimento é uma preocupação constante, já que entendemos e fundamentamos, ao longo deste trabalho, ser essencial que os sujeitos sejam protagonistas no processo de produção dos conhecimentos, como garantia de transformações mais amplas em suas realidades.

Em síntese, podemos dizer que a alternância é um caminho que está sendo construído no curso. Vimos que, mesmo partindo de um total desconhecimento dos fundamentos da Educação do Campo e, na sua maioria, sem vínculos com o contexto do campo, há uma disposição e engajamento, em diferentes níveis, para o diálogo com as realidades concretas dos sujeitos que integram o curso. Consideramos essas articulações distanciadas do debate e planejamento coletivo dos projetos integradores ainda insuficientes para potencializar uma leitura mais crítica das contradições presentes na realidade dos sujeitos.

O grupo que se aproxima da concepção de uma docência crítico-transformadora está integrado a uma proposta de trabalho coletivizada no curso, que potencializa uma discussão em torno de uma formação que questiona o *status quo* na sociedade, e desenvolve uma alternância próxima à concepção integrativa. Neste grupo de formadores, conseguimos identificar o processo de superação da fragmentação da teoria e prática, do trabalho individual e isolado e

da predominância de um tipo de conhecimento, o que faz referência única e exclusivamente ao campo disciplinar. Essas posições inserem estes formadores no caráter político da educação, contribuindo para transformarem suas práticas pedagógicas e a si mesmos na vivência de processos emancipatórios, como é o caso da construção da LEdoC.

No próximo tópico avançamos buscando entender em que medida o trabalho coletivo de docência acontece no curso na sua relação com a formação por áreas de conhecimento numa perspectiva de potencializar uma formação interdisciplinar. Estaremos atentas às possibilidades e limites dessa perspectiva formativa, apontados pelos docentes formadores, e buscaremos identificar se essa dinâmica de organização pedagógica na LEdoC está potencializando a problematização de sua docência.

## 6.2 A CENTRALIDADE DO TRABALHO COLETIVO DE DOCÊNCIA NA FORMAÇÃO POR ÁREA DO CONHECIMENTO

A proposta pedagógica da LEdoC está ancorada na necessária construção do trabalho coletivo no curso, por isso um dos seus elementos estruturantes é a interdisciplinaridade. Nesse aspecto, o processo interdisciplinar que se deseja desenvolver no curso, e nas próprias escolas do campo, quer superar a ideia de articulação entre componentes da área de Ciências da Natureza ou componentes afins; ou seja, o foco está na integração de CCr dos domínios comum, conexo e específico, e destes com os temas de estudo que emergem das contradições levantadas nas comunidades do campo a partir de suas lutas para garantir sua existência.

Nesse sentido, nossa concepção de formação por área de conhecimento, desenvolvida na pesquisa, está em acordo com o que defende Caldart (2011), ela serve de meio para contribuir com a desfragmentação curricular, pois potencializa um vínculo entre o que se estuda na escola e as questões da vida dos sujeitos, e ainda permite evitar a fragmentação da carga de trabalho em várias escolas, na medida em que demanda que os docentes cumpram sua carga horária vinculados a uma única escola, condição importante para superar a cultura do trabalho individual e isolado de professores.

A formação na LEdoC tende a problematizar a forma atual com que a escola e o seu currículo estão organizados, questionando fortemente os modos de produção e apropriação do conhecimento no contexto do campo. Assim, o desafio reside em compreender a complexidade da construção de uma escola do campo que retrate a realidade dos sujeitos, e que nesse processo possam ocorrer movimentos de intervenção social articulados com outras forças presentes nas

comunidades investigadas, com possibilidades de se somarem ao desenvolvimento de um trabalho coletivo. Com isso, de modo algum entendemos que um currículo que represente as experiências dos sujeitos do campo resulte na secundarização do conhecimento científico tão necessário para o desvelamento das contradições vividas; ao contrário disso, defendemos um processo formativo onde se estabeleça uma integração entre os conhecimentos científicos e populares, na universidade e nas escolas do campo.

Está na base dessa proposta formativa a intencionalidade de formar na direção dos oprimidos, da classe trabalhadora, onde o “conteúdo do quefazer educativo nasce dos camponeses mesmos, de suas relações com o mundo, e vai-se transformando, ampliando, na medida em que este mundo se lhes vai desvelando” (FREIRE, 2011, p. 123).

### **6.2.1 O trabalho coletivo de docência na LEdoC: a disposição para o diálogo**

Como foi definido nos critérios de seleção, os sete docentes formadores participantes da pesquisa são do quadro efetivo de servidores da UFFS, cursaram licenciatura em um dos campos disciplinares vinculados à área de Ciências da Natureza (Ciências Biológicas, Física ou Química) e têm regime de dedicação exclusiva. Com relação à docência no Ensino Superior, temos diferentes cenários no grupo: enquanto para um deles o ingresso no CIEduCampo-CN/UFFS foi a sua primeira experiência de atuação docente no Ensino Superior (Claudio), para outro (André) é marcada pela fase da *serenidade e distanciamento afetivo* (HUBERMAN, 1992), considerando que já está aposentado como docente da rede estadual e com quase trinta anos de magistério no Ensino Superior. Ao ingressarem na LEdoC, Jackson e Silvia haviam atuado por aproximadamente dois anos no Ensino Superior, já Mariana e Jeronimo tinham sete anos de experiência, enquanto Sonia somava mais de treze anos. Para os docentes da física e da química foram comuns as experiências em cursos de bacharelado como Administração, Ciências Contábeis, Sistemas de Informação, Farmácia, Agronomia.

Com relação a elementos que tornam a atuação no contexto do curso na LEdoC distinta, Jackson identifica um elemento novo, sobre a afetividade nas relações interpessoais e a criação de vínculos entre o coletivo docente:

*“Para mim foi fundamental o contato próximo com os diferentes sujeitos professores e com os diferentes sujeitos alunos, obviamente também. Mas no sentido de que eu vejo um corpo, um material humano diferente, sabe, nesse curso [...]. Porque eu vinha de uma realidade, como eu disseste lá no início, falei lá no início, uma realidade de curso técnico [ministrou aulas em cursos*

*técnicos], que é um outro trato. Um trato, digamos, não vou dizer mais frio, mas talvez mais formal, mais técnico mesmo. Então é uma outra dimensão. E entrando no curso de Educação do Campo, na Licenciatura, traz essa outra dimensão, que é uma dimensão emocional, afetiva, que está sempre muito presente. Que eu acredito que inclusive se relaciona intimamente com a cognição. Então eu acho que essa dimensão foi muito interessante de vivenciar para minha prática docente”.*

Quando nos propomos a construir um trabalho coletivo, integrado e desafiador de formação docente, numa perspectiva de um curso interdisciplinar, é importante trazer a referência dos sentimentos de respeito e solidariedade que envolvem as relações sociais e pedagógicas entre o grupo de docentes no curso. Certamente essa característica, além de percebida pelo grupo, traz fortes implicações ao processo de construção da proposta formativa, no sentido de serem encontradas possibilidades de ressignificar na vivência do trabalho coletivo no curso a superação do isolamento, da fragmentação e da visão ingênua do papel da educação. Sonia também menciona esse sentimento de mudança no trabalho no curso frente a outras experiências vividas:

*“É um trabalho coletivo. Pode ser um pouco mais difícil, porque daqui a pouco cada um teve suas vivências, e vieram, como eu, de cursos disciplinares e tal, ou que vieram de outros processos, em outras universidades, também em um trabalho mais individual”.*

No curso, o perfil dos docentes foi pensado pelo grupo que estruturou a primeira proposta do PPC (UFFS, 2013), sendo que um dos docentes permanece na equipe e compõe o grupo dos entrevistados. Ele relembra as tensões internas vividas na universidade para garantir o perfil desenhado para a nomeação dessas vagas:

*“E agora quero te dizer, não é mérito meu, **eu acho que a gente brigou muito por isso** [se refere a manter o perfil de licenciados para as vagas a serem concursadas na LEdoC]. E eu vejo esse potencial no quadro de professores que a gente tem no curso, especialmente os que foram concursados para essas vagas, **que são professores que têm um vínculo com a licenciatura, que têm um vínculo com a educação, com o ensino**, por conta das suas formações de mestrado, agora a maioria no doutorado. Todos vinculados a essa questão da educação” (André, grifos nossos).*

A partir desta fala, é importante registrar que o curso não está imune a toda sorte de regulações, seja numa perspectiva mais reduzida, da universidade, ou mais ampliada, da lógica do sistema capitalista como um todo. Não somos ingênuos ao ponto de pensar que somos totalmente autônomos nas condições para efetivar a proposta formativa, até porque vivemos cotidianamente e constantemente uma série de pressões, que precisamos encaminhar e que

trazem um conjunto enorme de dificuldades: as condições materiais de permanência dos nossos educandos durante as aulas no TU; a compreensão reduzida da alternância por um conjunto de gestores e a dificuldade em legitimá-la como atividade de ensino; a manutenção total da carga horária de ensino para todos os docentes que ministram CCr compartilhados; as condições e o financiamento dos deslocamentos para acompanhamento de estágios e TC; as dificuldades relacionadas ao próprio registro no sistema acadêmico das atividades de TC; as formas de comunicação precárias com um conjunto grande de educandos pela falta de acesso a tecnologias em seus locais de origem; entre tantos elementos que dificultam, porém não nos fazem desistir da perspectiva formativa projetada. Sem dúvida, a licenciatura desafia fortemente a lógica das IES, uma vez que levanta demandas e questiona concepções e práticas fragmentadas de formação que enquadram muitos PPC dos cursos de formação de professores.

Outro aspecto rico que marca esse coletivo docente é o cultivo de uma relação de proximidade e interação com a escola e com os professores da Educação Básica. Seis dos participantes dedicaram-se à atuação como docentes na Educação Básica: André leva mais de vinte anos de experiência na escola para a docência universitária; Jeronimo se aproxima dos dezesseis anos de atuação na escola antes do seu ingresso na LEdoC; já Mariana, Sonia, Claudio e Jackson lecionaram de quatro a oito anos em distintos níveis de ensino e modalidades ao longo de sua trajetória. Chama a atenção a vivência de Claudio, Jeronimo e Jackson em cursos técnicos nas áreas de agropecuária, eletrônica e agroecologia. Percebemos que essa vinculação com a Educação Básica tem facilitado o engajamento em uma série de projetos de ensino, pesquisa e extensão em diálogo com professores e escolas do campo, como podemos destacar com o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), o Residência Pedagógica, a monitoria descentralizada para municípios e escolas do campo, o projeto de extensão Conexões das Ciências<sup>33</sup>, que passa a ser uma ação permanente na UFFS, entre outras iniciativas.

Para além de pensar de maneira esquemática e padronizada as etapas do ciclo de vida profissional propostas por Huberman (1992), consideramos interessante entender a partir delas os movimentos que conduzem os professores a uma maior consciência de suas práticas, das

---

<sup>33</sup> O CIEduCampo-CN/UFFS *campus* Erechim-RS objetiva formar docentes para atuar na Educação Básica, valendo-se do ensino, da pesquisa e da extensão para compreender e transformar o contexto social, político, econômico, cultural e educacional. Articulada a proposta pedagógica do curso e envolvendo a grande maioria de seus docentes, o Projeto Conexões das Ciências visa contribuir para o planejamento, produção e avaliação de materiais didático-pedagógicos acerca de temáticas relacionadas as Ciências da Natureza e a Agroecologia, e na organização de exposições temáticas. Atualmente, duas exposições estão abertas à visitação pela comunidade regional: “Biomás do Rio Grande do Sul e os povos tradicionais do campo” e “Mulheres nas Ciências”.

tensões, dilemas e desafios enfrentados ao longo da carreira. Huberman (1992) apresenta características marcantes da fase de *diversificação e do questionamento*, que corresponde ao período entre sete e vinte e cinco anos de carreira, e podemos perceber que muitas delas se relacionam às características vividas pelos docentes participantes da pesquisa.

Nesse sentido, no período de realização das entrevistas, a maioria dos docentes participantes demonstram ter sua docência marcada pela busca por novos desafios, bem como uma afinidade em se comprometer com propostas coletivas de trabalho, se mantendo integrados e desafiados na profissão. As referências a atividades de ensino com componentes compartilhados, participação em programas do governo federal para a educação, a participação em grupos de pesquisa e projetos de pesquisa e extensão envolvendo um coletivo de pessoas, tudo isso demonstra a vivência dessas características pelos docentes. É significativo ressaltar que cinco colegas docentes entrevistados já estiveram à frente da coordenação ou vice-coordenação do CIEduCampo-CN/UFFS, um deles na coordenação do Mestrado Profissional em Educação da UFFS, assumindo cargos de gestão, e todos se envolvem como membros ativos no colegiado e NDE do CIEduCampo-CN/UFFS. Observam-se investimentos fortes na carreira para experimentar propostas pedagógicas novas, novos compromissos, e envolvimento com projetos de grande envergadura como é o caso do Observatório da Educação do Campo do Rio Grande do Sul.

Ademais, os docentes formadores se dedicaram também à reformulação curricular do curso, em um esforço de avaliação do que estava proposto, daquilo que vinha sendo realizado e de novos encaminhamentos que buscassem qualificar os processos formativos, ao mesmo tempo que gerassem identificação maior com a proposta por parte do grupo já constituído.

Vimos que o grupo de docentes que se engajou na construção e na implementação inicial do CIEduCampo-CN/UFFS, embasado no processo histórico de ações e sujeitos coletivos que conquistaram a LEdoC, adotou estratégias para compor uma equipe de docentes com potencial para dar seguimento aos princípios estruturantes da proposta. Assim, foi organizado um coletivo de docentes com formações variadas. Nesta pesquisa nosso olhar se volta aos docentes vinculados a área de Ciências da Natureza, todos licenciados e com mestrado ou doutorado vinculados a área de educação ou de ensino de Ciências. A formação que se almeja no curso está pautada nas práticas interdisciplinares, assim o trabalho coletivo acaba se tornando uma exigência. Desse modo, dedicamos um tópico da entrevista para entender se acontecem trabalhos coletivos no curso, quais são as suas características e de que modo contribuem na formação do formador.

De modo unânime, os docentes reconhecem que há inúmeros espaços onde se manifestam trabalhos coletivos no curso. Os mais citados foram os estágios e os seminários integradores, os quais são organizados por meio da docência compartilhada, ou seja, dois ou mais professores trabalham juntos no desenvolvimento de um mesmo CCr. Houve, também, menção aos projetos de ensino, pesquisa, extensão, grupos de estudo e espaços colegiados:

*“Eu acredito que o curso trabalha coletivamente em vários espaços, não só na **docência compartilhada**. Em **projetos de extensão, de ensino, de pesquisa, em outras ações também**. Nos próprios espaços colegiados do curso isso acontece, nas discussões do **colegiado, do NDE, enfim, que vão ser debatidos aspectos pedagógicos, está acontecendo esse trabalho docente, essa reflexão, enfim, essa sistematização em muitos espaços. E eu acho que o grupo, de certa forma, está sempre trabalhando coletivamente em alguma frente [...]**”*  
(Silvia, grifos nossos).

*“Então se pensar para mim, nas disciplinas de **estágios**, sim, a gente consegue trabalhar no coletivo. Até porque a gente, no curso, tem conseguido colocar um professor de cada área. De cada área não, de cada disciplina. E aí a gente consegue fazer uma troca. Pelo menos nas disciplinas que eu dividi, eu acho que aí eu consegui ver essa troca, essa organização no coletivo”* (Sonia, grifo nosso).

*“Eu acho que teve o exemplo inclusive do **Residência Pedagógica** que eu entendo que tem toda uma preocupação do grupo de professores, para fazer a coisa acontecer lá naquele lugar, lá na escola. Eu acho que os próprios eventos internos que nós temos, por exemplo a preparação dos **seminários integradores**, o esforço de todos os professores, ao final de cada semestre para produzir, para mostrar aquilo que aconteceu durante o semestre”*  
(André, grifos nossos).

Mesmo percebendo a presença do trabalho coletivo na gestão, construção e desenvolvimento pedagógico do curso, todos reconhecem que há a necessidade de ampliar e qualificar ainda mais essa perspectiva de trabalho. Até porque, no âmbito acadêmico, há dispositivos favoráveis a uma predominância e valorização do trabalho individual, solitário (ROCHA, 2018). Também há o reconhecimento da necessidade de aprender a desenvolver os elos coletivos, já que essa perspectiva não esteve presente na maioria dos processos formativos dos docentes participantes.

Neste sentido, muitas são as estratégias pensadas ao longo do tempo para envolver cada vez mais o grupo na elaboração, avaliação e implementação do curso. Destacamos algumas que apareceram na análise dos documentos do curso e nas entrevistas: a participação na proposição

e organização dos Fóruns Regionais de Educação do Campo<sup>34</sup> e na realização do III Seminário Internacional de Educação do Campo, na UFFS *campus* Erechim/RS; a articulação do curso ao Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Estudos Agrários, Urbanos e Sociais (NIPEAS), formado por representantes de movimentos sociais da região, servidores da UFFS (docentes e técnicos de diversos cursos), acadêmicos; representação de uma entidade/ movimento social no colegiado de curso para acompanhamento sistemático e contribuições no processo de implementação do curso; atividades de coordenação composta por dois docentes, e ampliada para uma comissão de professores para o acompanhamento dos projetos que gestavam os recursos para custeio do curso nas seis primeiras turmas; além dos projetos envolvendo coletivos de docentes do curso, grupos de estudos de temas de interesse do curso, planejamento pedagógico dos seminários integradores e dos CCr que acontecem com docência compartilhada.

Frente a esses movimentos de diferentes instâncias, podemos dizer que são apresentadas experiências diversas de trabalho coletivo entre os docentes formadores. Nesta pesquisa o olhar se voltou para o âmbito da organização pedagógica no curso, o qual foi o foco das questões da entrevista realizadas acerca deste tema. Ficou evidente nas falas que os docentes participantes ainda não enxergam um trabalho coletivo orgânico dinamizado no curso; percebe-se que este é um movimento já iniciado, e que está em processo de elaboração no grupo. O que de fato temos pode ser caracterizado como atividades coletivas pontuais em distintas frentes de trabalho, o que vai demonstrando que há um movimento, uma construção em curso:

*“Eu acho que a gente tem que **reaprender a trabalhar coletivamente**, eu acho que temos uma série de limitações, e que não tem a ver com pessoalidade, assim com sujeito. Tem a ver com a história mesmo, com contradições, criações culturais e históricas. E que desconstruir isso não é fácil. Então a gente tem que buscar alternativas, de conseguir repensar a nossa prática. Mas assim, **a gente teve vários projetos interessantes**, ou várias tentativas – não sei se posso chamar de tentativas – mas vários projetos que a gente teve resultados interessantes, positivos. Com as suas limitações, obviamente. Mas muito melhores do que se não tivéssemos, na sua prática ali dentro do curso. **Então eu acredito que isso ainda é um construir**” (Jackson, grifos nossos).*

*“Porque até então a nossa formação tem sido uma formação engavetada, por disciplinas, e por curso. E agora fazer esse exercício também **é um exercício**”*

---

<sup>34</sup> Para compreender o histórico, as concepções teóricas e metodológicas e as contribuições que orientaram os fóruns da Educação do Campo no estado do Rio Grande do Sul, sugerimos a leitura do artigo: PALUDO, C.; SANTOS, M.G.C.dos. O SIFEDOC e o Processo de Resistência da Educação do Campo no Estado do Rio Grande do Sul. In: GOULART *et al.* (Orgs.). **Diálogos sobre educação do campo, resistência e emancipação social e humana**: um chamamento para reflexão no/do cenário educacional. Curitiba: Appris, 2020.

*que demanda tempo, estudo, pre-disposição para sentar, pesquisar. Então isso tudo, embora a gente tenha bastante conhecimento, cada um na sua área, às vezes isso não é o suficiente para organizar uma proposta mais integrada. Mas eu entendo que no curso há esse esforço”* (André, grifos nossos).

Uma característica importante a se considerar é que esses movimentos são desencadeados pelos próprios docentes no interior do curso, os quais vão ganhando um certo grau de organicidade e comprometimento, incentivando o coletivo, de forma espontânea, a participar. Um exemplo disso foi o grupo de estudos iniciado para aprofundar o debate acerca da alternância e da proposta do TC no curso:

*“[...] eu acho que o grupo de estudos é um outro espaço que também acontece esse vínculo entre os docentes, de estarem olhando para a própria prática e olhando para o andamento do curso também. É um espaço acho que de formação e avaliação do curso ao mesmo tempo”* (Silvia).

Outro espaço que se destaca é a articulação dos docentes para aprofundamento do estudo da agroecologia, a partir de projetos de ensino, extensão e pesquisa, onde se implantou uma horta agroecológica<sup>35</sup> no *campus* da UFFS, conforme Jackson destaca:

*“[...] Então, que bom que o curso de Educação do Campo está existindo, está resistindo, até então, porque eu acho que ele assegura valores fundamentais. Um deles, que não falamos antes, mas que eu me afinizo muito é com a agroecologia, com uma alimentação saudável. Quem vai ter, em tempos de pandemia, uma imunidade alta se não está se alimentando de uma maneira saudável, de um alimento livre de agrotóxicos? E uma das frentes muito importantes neste tema é o trabalho com o projeto da horta no curso [...]”* (Jackson).

A ausência da vivência pelo coletivo docente de práticas de trabalho coletivo e de experiências na Educação Popular anteriores ao ingresso na LEdoC acaba fazendo com que a construção desse processo seja mais gradativa no curso. Podemos observar que essas experiências pontuais de trabalho coletivo que vem acontecendo têm contribuído para a

---

<sup>35</sup> O projeto intitulado “Agroecologia e horta escolar: perspectivas para um ensino de ciências contextualizado a partir da produção de alimentos saudáveis”, coordenado pelo Prof. Dr. Leandro Carlos Ody, busca desenvolver uma unidade de estudo teórico-prático de referência agroecológica, na UFFS *campus* Erechim/RS, de maneira conjunta com as experiências em agroecologia e produção orgânica da comunidade regional, a partir de hortas, num trabalho articulado entre os saberes das Ciências da Natureza e das comunidades onde residem os acadêmicos do curso. Espera-se, a partir desses estudos e práticas, desenvolver o conhecimento agroecológico, dialeticamente, e colaborar para a divulgação dele em diferentes espaços. Assim, a execução de tal projeto permitirá no Curso a formação de professores para a Educação Básica com solidez teórica e metodológica na perspectiva agroecológica e facilitará a implementação de tal prática (horta) em escolas públicas da região. A partir de um ensino de Ciências mais contextualizado, possibilitando vínculos mais estreitos entre espaço e conhecimento da universidade e espaço e conhecimento das comunidades, espera-se o desenvolvimento do conhecimento científico nas áreas das Ciências Naturais e da Agroecologia.

formação, mas em dois sentidos distintos: um mais restrito à articulação de conhecimentos disciplinares-acadêmicos e outro mais amplo, onde emergem debates a partir de um contexto mais geral, articulado a questões de fundo da Educação do Campo, como o debate agrário, a agroecologia, o papel das mulheres no campo e os desafios de pensar a Educação em Ciências nesse contexto de campo. Essas perspectivas de compreensão distintas trazem implicações pedagógicas para a prática docente no curso e até para as ações de pesquisa e extensão.

O primeiro sentido aparece na intenção explícita de potencializar as inter-relações dos campos disciplinares da área de Ciências da Natureza como sinônimo de um trabalho coletivo e interdisciplinar no curso, o que pode ser visualizado nas falas de Mariana e Sonia:

*“Os professores do estágio, normalmente são três professores, um de cada área, de Biologia, Física e Química. Esses professores se reúnem para planejar como serão as aulas, para fazer o plano de ensino e também eles dividem o componente curricular. Então sempre que tem as aulas de estágios, três professores estão presentes na sala de aula e ocorre um diálogo e um planejamento constante desses professores. Também é acordado constantemente com esses professores quais são os procedimentos que a gente vai adotar, quais os problemas que os alunos estão enfrentando, como que a gente pode auxiliar os alunos, nos problemas que eles têm. Então nesse componente curricular eu vejo essa articulação. [...]. Então vamos imaginar, o aluno tem que trabalhar o solo. Qual a visão que a química tem do solo? O que pode ser trabalhado? Como que a química pode ajudar o aluno a compreender o solo? Quais são os elementos que a biologia pode trabalhar que ajuda o aluno a compreender o solo? A física.... Então essa articulação que a gente consegue fazer no estágio, ela é bem interessante. A gente tenta trabalhar de uma forma mais interdisciplinar” (Mariana).*

*“Quando é que eu aprendo a fazer isso? É no coletivo com os colegas, no estágio. Porque eu consigo ali, daqui a pouquinho um conteúdo da Química que a professora da escola pediu, eu consigo ver que o colega da Física consegue trabalhar, alguma coisa que eu também não sabia que poderia. Um colega da Biologia consegue ter aquele olhar também sobre o conteúdo. Então ali eu aprendo muito. Até materiais diferentes, que por exemplo, da área de Física são muito diferentes da minha leitura. Os de biologia até eles se aproximam um pouco de algumas coisas. Mas o da Física, para mim em especial, as leituras são um pouco mais diferentes. Então eu aprendo muito junto com os colegas” (Sonia).*

Embora reconheçamos que essa articulação dos campos disciplinares trazida por Mariana seja um avanço, se tomarmos como referência a clássica e hegemônica fragmentação dos conhecimentos, ainda assim consideramos um processo frágil de formação frente às intencionalidades postas no projeto formativo da LEdoC. É preciso avançarmos para pensar o modo como os conhecimentos acadêmico-disciplinares ajudam a desvelar as contradições históricas e sociais presentes nas comunidades dos educandos. Nesse sentido, podemos trazer

um exemplo relacionado à produção agrícola convencional nas terras indígenas, que envolve muitos elementos, entre eles conceitos e conteúdos de ensino das Ciências da Natureza que contribuem para ampliar a visão de mundo dos sujeitos. Algumas perguntas que surgem: Por que produzimos nas terras indígenas com o uso indiscriminado de agrotóxicos? Quem está produzindo nessas terras? Que implicações para o solo, para as florestas, para os seres vivos, para as famílias, essa prática tem potencializado? A quem ela está servindo? E contra quem ela se coloca?

Nesse contexto, recordamos algumas práticas de estágios. Ao abordar o grupo dos Peixes, seguindo indicações de conteúdos da professora regente, um licenciando parte do questionamento de que não há mais peixes no rio que atravessa a aldeia, e a partir disso há todo um desdobramento para pensar a história, a cultura, os modos de vida, os modos de produção que levaram a essa situação e o conhecimento científico associado. Outro exemplo é o trabalho com o tema do tingimento de taquaras e cipós a partir da extração de pigmentos naturais, onde a licencianda investiga as dificuldades e as distâncias percorridas para buscar matéria-prima para o trabalho de artesanato. Para os indígenas, o artesanato não é sinônimo de lazer, e assim se desdobra todo um planejamento que remete a fragmentação florestal do espaço e a prioridade do cultivo convencional na aldeia, associado ao estudo das plantas, conteúdo escolar que teve a responsabilidade de desenvolver no diálogo com a professora regente.

Nestes dois exemplos residem princípios pedagógicos importantes do trabalho na LEdoC que remetem ao entendimento do trabalho coletivo e da interdisciplinaridade no segundo sentido citado, o mais ampliado. Nessa perspectiva, os docentes entrevistados compreendem a necessidade de superar a compreensão da interdisciplinaridade como sinônimo de articulação dos campos disciplinares da Biologia, Física e Química, e reconhecem a importância do trabalho coletivo com a totalidade dos educadores envolvidos no curso e até com professores de outros cursos ou instituições que são convidados a colaborar na formação do grupo:

*“Eu acho que contribuí muito, porque nós temos um grupo bastante interdisciplinar. Com formações, assim, bem diversas. Embora o grupo das Ciências da Natureza praticamente seja majoritário, nós temos um grande grupo também fora das Ciências da Natureza, que traz olhares de lugares muito diferentes do meu. E são outros óculos, assim, para ver o mundo, muito diferente do meu. Então esses lugares são bem interessantes, porque às vezes eu percebo que o pessoal das Ciências tem um jeito muito prático de ver o mundo, enfim, o funcionamento de tudo, que não é tanto de alguns outros colegas. E às vezes é difícil para a gente aceitar a visão do outro também, que não é tão prático, ou que tem uma discussão maior, enfim, que “é isso, não é*

*isso”. Eu acho que é bem proficuo esses espaços, e eu acho que eles precisam existir mais” (Silvia).*

*“E nós vemos muito isso no seminário integrador porque tem essa capacidade de confluir, e de novo, quando você tem cinco, seis, sete CCr, em alguns semestres a gente via isso como uma grande potência. E, em outros semestres, a gente via, olha, aqui nós enquanto coletivo, a turma também não deu uma resposta tão qualificada, tão próxima daquilo que a gente desejava, enquanto coletivo, no processo de formação deles. **Mas é processo.** A gente vai sempre tentando aprimorar, e a gente tem um coletivo em Erechim que acredito que tem essa capacidade de se auto avaliar ao longo do processo, para que a gente qualifique cada vez mais o processo de formação dos estudantes, mas também que a gente vá aprimorando o nosso processo formativo e a nossa prática, a cada semestre” (Jeronimo, grifos nossos)*

Em síntese, procuramos mostrar que o trabalho coletivo está em construção no curso, sendo que há um conjunto de experiências pontuais acontecendo, que podem e devem ser qualificadas e ampliadas. Esse processo implica a ressignificação de conceitos e práticas, de modo gradativo, ao longo dessas diversas experiências em andamento. Esse afinamento do coletivo entre si e com a proposta do curso por ele construída já mostra sinais de amadurecimento nas relações interpessoais e profissionais, reconhecidas em forma de aprendizado pelos participantes em suas falas. Há um entendimento de que a construção da interdisciplinaridade perpassa um processo de trabalho coletivo de docência no Ensino Superior.

Um dos elementos importantes que precisa ser valorizado é o compromisso e a abertura dos educadores para essas iniciativas, tendo em vista que se constituem em verdadeiros exercícios de formação coletiva, os quais não fizeram parte da caminhada anterior da imensa maioria. É possível, a título de hipótese, que a aposta em manter o perfil de licenciados e com pós-graduação nas áreas de ‘educação’ e ‘ensino de’ tenham potencializado essa abertura e engajamento para o tipo de trabalho que a LEdoC mobiliza. Assim, estar disposto a socializar as suas práticas, vivenciar experiências verdadeiramente coletivas de docência e refletir sobre elas são aspectos importantes que ajudam a construir essas concepções e práticas coletivas de ação.

### **6.2.2 A concepção de conhecimento na LEdoC e a interdisciplinaridade**

O campo do conhecimento na LEdoC se aproxima do que Severino (2008, p. 33) diferencia em termos de compreensão dos conhecimentos pedagógicos e dos conhecimentos

das ciências naturais, que não podem ser compreendidos apenas numa relação “de pura inteligibilidade do sujeito sobre o objeto com vistas a uma manipulação técnica, desvelamento de causas eficientes, de determinações causais”. Ao contrário disso, o conhecimento tem um vínculo com a prática, e essa é a condição do seu caráter interdisciplinar: “Ora, a função do conhecimento é substantivamente intencionalizar a prática; ele é a única ferramenta de que dispomos para tanto” (SEVERINO, 2008, p. 33). É nesse sentido que a prática produtiva, a esfera do trabalho, é a base que materializa a existência humana numa perspectiva coletiva, ou seja, se é humano no interior de um contexto de relações sociais. E como essa sociedade é marcada pelas relações de poder, onde ocorre dominação de uns sobre os outros, essa sociedade torna-se uma sociedade política, ou seja, essas relações de poder marcam nossas relações sociais como relações políticas. A prática tipicamente humana é uma prática intencionada, marcada desde suas origens pela simbolização, que de fato “é uma construção histórica e coletiva do objeto pelos sujeitos” (SEVERINO, 2008, p. 35). Disto resulta que o conhecimento é histórico e coletivo.

Deste modo, compreender a educação como humanização requer que ela faça a mediação entre o universo do trabalho, da sociedade e da cultura, conforme escreve Severino (2008, p. 36):

Ela deve ser entendida como prática simultaneamente técnica e política, atravessada por uma intencionalidade teórica, fecundada pela significação simbólica, mediando a integração dos sujeitos nesse tríplice universo das mediações existenciais: no universo do trabalho, da produção material, das relações econômicas; no universo das mediações institucionais da vida social, lugar das relações políticas, esfera do poder; no universo da cultura simbólica, lugar da experiência da identidade subjetiva, esfera das relações intencionais.

Esse é o desafio posto para a compreensão do conhecimento em uma perspectiva ampliada e que possa conduzir à emancipação dos sujeitos. Está relacionado a estar no mundo e com o mundo, experienciando continuamente a dialética entre subjetividade e objetividade desenvolvida por Freire (2014) e reconstruída no terceiro capítulo desta pesquisa. Disto resulta que, junto com os conhecimentos científicos e técnicos, é essencial que no processo formativo se trabalhe a percepção do que Severino (2007) chama da terceira dimensão necessária no projeto formativo, que é a das relações situacionais (desenvolvida na seção 1.3 no primeiro capítulo). É a percepção das relações situacionais que possibilita “a apreensão das intrincadas redes políticas da realidade social, pois só a partir daí poderão se dar conta, também, do significado de suas ações técnicas e culturais” (SEVERINO, 2008, p. 37). Só assim a educação

pode ter forças para superar os mecanismos da reprodução social, tornando-se força de transformação da sociedade.

Para o docente formador faz-se necessário, nessa perspectiva de educação, compreender a necessidade de trabalhar os conhecimentos científicos da área de habilitação em sua relação com os conhecimentos localizados no contexto social e histórico dos sujeitos, a partir de uma leitura crítica de sua própria realidade e das possibilidades coletivas de intervir nela (MOLINA; BRITO, 2017).

A ideia central reside na reorganização dos conhecimentos científicos articulada com o trabalho com temas, o que sem dúvida constitui um desafio. Se busca superar uma lógica de formação baseada quase que exclusivamente na transmissão dos conhecimentos científicos e no domínio destes pelos educandos (SEVERINO, 2007; DINIZ-PEREIRA, 2011; GATTI, 2014). Com isso, não queremos afirmar que devemos negligenciar os conhecimentos científicos e sua organização em cada campo disciplinar, mas queremos dar outro sentido aos critérios que justificam a escolha dos conteúdos a serem trabalhados e, por sua vez, que justifiquem as exclusões daqueles que não serão vistos. De modo algum esta perspectiva de relacionar os conhecimentos populares e científicos é conivente com o esvaziamento dos conteúdos científicos, pois temos clareza de que o espaço da universidade e da escola são prioritários para os trabalhadores do campo acessá-los. O que precisamos é estar atentos à necessidade de que esse acesso esteja sendo construído de modo dialógico e problematizador com os sujeitos e não reproduza uma lógica desumanizadora e alienante que os diminua na condição de passividade.

Este sentido também é defendido por Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2002, p. 273), para a organização dos conteúdos escolares, em especial, e destacamos a contribuição na construção de uma escola que seja, de fato, no e do campo, onde são “os temas, e não os conceitos, o ponto de partida para a elaboração do programa, que deve garantir a inclusão da conceituação científica a que se quer chegar para a compreensão científica dos temas pelos alunos”.

Os elementos estruturantes defendidos na proposta fundante da LEdoC intencionaram, sobretudo, chamar a atenção para o caráter fragmentário da formação de educadores e que não era essa a formação que interessava para os sujeitos do campo. Nesse sentido, destacamos a interdisciplinaridade e a formação por área como fundamentos para questionar a ausência de integração entre os diversos CCr nos cursos de graduação, a falta de diálogo e de trabalho coletivo, o acúmulo de diversas ações das disciplinas por mera justaposição, sem que ocorra um trabalho orgânico com foco na integração, além da negligência com relação aos elementos

culturais, os saberes tradicionais que os educandos trazem para a formação, como se não fizessem parte do processo formativo. A ideia é questionar fortemente uma formação que defende uma concepção de educação no discurso, porém vive e reproduz outra no cotidiano dos cursos. Severino (2008, p. 38) resume muito bem essa contradição: “Ao mesmo tempo que se vai pronunciando um discurso teórico esclarecido e crítico, transformador, vai realizando outro discurso prático rotineiro, dogmático e conservador”.

A superação dessa fragmentação é uma prática que os sujeitos da LEdoC têm buscado enfrentar, como vimos na análise do PPC do curso (UFFS, 2019). A formação por área do conhecimento já desencadeou uma reorganização da matriz curricular do curso, e podemos citar ao menos dois encaminhamentos importantes: a oferta, e o enfrentamento constante para mantê-la, dos CCr de estágios com docência compartilhada entre professores dos campos disciplinares da área de formação, onde cada docente tem atribuída a carga horária total do componente, reconhecida pela IES e a inserção de dois CCr novos, Ciências da Natureza nos Anos Finais do Ensino Fundamental (CCr-CNEF) e Ciências da Natureza no Ensino Médio (CCr-CNEM), também com docência compartilhada, voltados a pensar as articulações dos conhecimentos específicos de cada campo disciplinar (Biologia, Física e Química) com as problemáticas reais levantadas pelos estudantes.

Em texto submetido à publicação, Coan, Moro e Lerin abordam o processo de planejamento coletivo do tema do consumo de álcool entre as populações *Kaingang*, selecionado a partir do levantamento preliminar da realidade dos acadêmicos, buscando as possíveis articulações desse tema aos conteúdos e conceitos da área de Ciências da Natureza. Essa experiência aconteceu no CCr Ciências da Natureza nos Anos Finais do Ensino Fundamental, o qual foi criado no processo de reformulação do PPC (UFFS, 2019), a partir de uma demanda identificada pelos docentes durante os estágios. Foi possível auxiliar os licenciandos a desvelar as situações que se mostram contraditórias nas suas realidades como um caminho a ser construído para identificar os principais problemas que afetam a vida desses sujeitos e entender como eles percebem e compreendem essas problemáticas, ampliando a discussão a partir dos conhecimentos científicos.

No subitem relativo à formação por área do conhecimento, as questões da entrevista procuram identificar qual a preocupação do docente formador na seleção dos conhecimentos a serem desenvolvidos e no papel que eles cumprem no projeto pedagógico. Ao reconstruírem compreensões, potencialidades e limites da formação por área do conhecimento, podemos perceber se a ênfase da formação ainda está centrada na transmissão dos conhecimentos

científicos e técnicos, na condição de um produto a ser transmitido, ou se há nítida intencionalidade na relação destes conhecimentos com as compreensões e problemas identificados na realidade dos educandos, entendendo-os como parte do processo que leva aos objetivos a serem alcançados na formação. A perspectiva de trabalho retratada nesta segunda proposição só pode acontecer interdisciplinarmente e, para tal, a pesquisa no curso precisa ser compreendida “como processo de construção dos objetos do conhecimento [...]. Mas impõe-se à ciência a necessidade de efetivar-se como um processo interdisciplinar [...]” (SEVERINO, 2008, p. 40).

Ao trazer sua compreensão acerca da organização pedagógica por área do conhecimento, André toca no ponto central, que se relaciona à articulação do todo com as partes, dos meios com os fins:

*“Eu penso que a formação por áreas - e talvez isso que eu vou dizer está muito mais vinculada dentro da minha concepção - mas **ela tem muito mais possibilidades de dar um conhecimento na perspectiva da totalidade**. Muito embora, não se possa perder de vista **questões que também são bastante específicas e precisam ser tratadas dentro da disciplinaridade**, de um campo do conhecimento. [...]. Então penso que olhando para nossa área das Ciências da Natureza, nós temos muita relação, **muitos conhecimentos que podem ser tratados de forma articulada numa perspectiva da totalidade**. Muito embora tem questões que são muito específicas da Biologia, são muito específicas da Física, são muito específicas da Química. Então isso, digamos assim, de algum modo ele ainda, **nós ainda estamos em processo para tentar fortalecer melhor esses espaços e limpar um pouco aquilo que ainda nos incomoda**” (André, grifos nossos).*

A fala de André acerca desta relação todo-parte, meio-fim ligada aos conhecimentos demarca o entendimento de que há algumas especificidades dos campos disciplinares, mas que também temos muitas potencialidades de integração, onde, olhando para a realidade como totalidade, podemos ver que os conhecimentos não estão separados, mas integrados e indissociáveis. Ele sinaliza que ainda estamos em processo de melhor compreender a formação por área do conhecimento no curso, ou seja, essa perspectiva formativa ainda se reveste de muitos questionamentos entre os docentes e de algumas tensões e resistências que necessitam ser enfrentadas no processo formativo.

O CIEduCampo-CN/UFFS materializou uma proposta pedagógica fundamentada na ideia de que os sujeitos envolvidos no curso pudessem compreender suas realidades e ampliar essa compreensão por meio dos conhecimentos científicos, de modo articulado e integrado. Assim, a experiência formativa tem buscado desenvolver um ensino inter-relacionado com a realidade dos sujeitos, como observamos ao desenvolver a análise da alternância via construção

do projeto integrador por fase. Esse mesmo entendimento se aplica aos CCr com docência compartilhada, onde planejam e atuam juntos, normalmente, três professores, um de cada campo disciplinar da área de formação, como nos estágios curriculares e nos CCR novos (CCr-CNEF e CCr-CNEM).

Deste modo, não se coloca em questão o entendimento pelos docentes da necessária sintonia entre o contexto sociocultural e os conhecimentos científicos e técnicos, mesmo que esse entendimento parta de diferentes orientações teórico-metodológicas do que seja compreender essa realidade e do modo como ocorre essa articulação entre conhecimentos científicos e populares. Portanto, nesses espaços pensados a partir da organização da docência compartilhada e de projetos coletivos, a integração de conhecimentos parece ser melhor compreendida e dinamizada. No entanto, as dificuldades de entender e materializar a articulação por área do conhecimento ficam mais evidentes nos CCr projetados para desenvolver os conhecimentos científicos atrelados aos campos disciplinares da Biologia, Física e Química (Biologia na Educação Básica I, II, III e IV; Física na Educação Básica I, II e III; e Química na Educação Básica I, II e III). Acreditamos que isso se deve à intencionalidade da criação desses CCr pela equipe que estruturou a primeira versão do PPC (UFFS, 2013).

É importante esclarecer que a proposta original do curso (UFFS, 2013), mantida na reestruturação do projeto (UFFS, 2019), esteve centrada na ideia de que esses CCr de Biologia, Física e Química abordassem os conteúdos de referência desses campos disciplinares que fazem parte dos currículos das escolas de Educação Básica. Um dos entrevistados, que esteve à frente da equipe de elaboração do projeto que concorreu ao edital para aprovação do curso, esclarece essa intencionalidade:

*“Primeiro, que a gente tem que preparar o professor, é para aquilo que ele tem que ensinar. O que ele tem que ensinar? Então por isso a gente tem que ter esse diálogo muito próximo, no nosso caso, com o Ensino Fundamental na área de Ciências da Natureza, e no Ensino Médio com a área de Ciências da Natureza. Então minimamente os nossos alunos precisariam sair com esta, digamos assim, habilidade de poder trabalhar com os conhecimentos dos três componentes: Física, Química e Biologia. Minimamente, olhando para isso, que foi um pouco a tentativa quando se construiu essa proposta do nosso curso. Quando a gente pensou, nós dialogamos um pouco com o material da Educação Básica, Ensino Fundamental e Médio. E dentro do limite do curso, de ser um curso interdisciplinar, o que que eles precisariam saber para ensinarem isso para os alunos lá no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Então, penso que os nossos alunos, dentro da LEdoC, precisariam ter minimamente esta condição” (André).*

Ponderamos, a partir da análise das entrevistas, que o papel que esses CCr voltados à Biologia, Física e Química desempenham em um curso que habilita para a área de Ciências da Natureza está em processo de ressignificação pelo coletivo docente. Nesse sentido, conseguimos distinguir dois grupos com compreensões distintas entre os docentes. O primeiro reconhece a necessidade de repensar a seleção de conhecimentos a serem desenvolvidos na especificidade de um CCr, em prol de um projeto que integre a compreensão de um tema emergente na turma, planejado coletivamente na dinâmica dos Seminários Integradores e seus projetos por fase do curso, e que resulta numa compreensão de conhecimento como meio para compreender a realidade. Já o segundo grupo entende que nesses CCr a ideia é desenvolver os conhecimentos científicos de cada campo disciplinar a partir da previsão estabelecida na ementa do mesmo, já que o aprendizado desses conhecimentos acaba se constituindo em pré-requisito para os educandos conseguirem desenvolver os planejamentos de ensino nos CCr de estágios. Neste segundo grupo, também fica claro o entendimento de que os conhecimentos precisam ser contextualizados a partir de elementos da realidade dos educandos, numa perspectiva de aproximar possíveis sentidos para o conhecimento a ser desenvolvido, entretanto é evidente que o conteúdo previsto para ser desenvolvido dirige as relações a serem estabelecidas com a realidade. Assim, neste sentido, as articulações entre os campos disciplinares, e destes com a realidade dos educandos, ficariam a cargo dos projetos integradores, dos estágios e dos CCr de Ciências da Natureza nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

Sonia traz uma fala significativa acerca do desafio de formar por área do conhecimento, sendo que os docentes formadores delimitam/separam os espaços de cada um dos campos disciplinares no processo formativo:

*“E eu acho que quando a gente fala em área, eles tinham que olhar o fenômeno a partir das Ciências, não por disciplinas”. [...]. Especialmente, conseguir trabalhar a partir de temáticas, em que eles consigam visualizar ou fazer com que os alunos enxerguem conteúdos de Química, Física, Biologia. E eu gostaria até que eles nem precisassem fazer essa separação que nós fizemos como organização no curso. Eu acho que eles poderiam, sim, trabalhar a área de Ciências. [...]. Acho que o aluno consegue trabalhar de uma forma, com o todo, consegue ver a Ciência. Não ela separada, mas ele consegue tratar daqui a pouquinho um tema, e consegue ver todas as perspectivas daquilo. E aqui, quando eu falo em perspectiva, eu até iria mais longe, porque, muitas vezes, a gente pensa só as Ciências da Natureza, só a nossa área do conhecimento, mas na hora que a gente consegue fazer com que o aluno trabalhe isso, ele trabalha em outras áreas: a parte econômica, a parte política. Então esse que eu acho que é o nosso maior ganho. Além da gente conseguir trabalhar com temas que vem da comunidade” (Sonia, grifos nossos).*

Na visão de Sonia, o fenômeno, real, concreto, complexo, “que vem da comunidade”, deveria ser o centro da organização pedagógica que orientasse a produção do conhecimento do educando, em uma visão de totalidade do fenômeno. Nesse aspecto, ela reforça que os estudantes têm maior facilidade de integrar a explicação sobre o fenômeno, extrapolando inclusive a área de Ciências da Natureza, quando mediados pelos docentes que compõem os domínios comuns e conexos das áreas de Ciências Humanas e Sociais, majoritariamente. No curso, essa perspectiva está associada à elaboração e organização de um projeto integrador em cada fase do curso, pelo coletivo docente, ou no planejamento do projeto de ensino desenvolvido pelos educandos nos estágios de regência, ou ainda no planejamento dos CCr articuladores, Ciências da Natureza nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Estes são espaços no curso, pensados com os estudantes, e que envolvem sempre um trabalho coletivo de docência dos formadores.

Se aproximando das ideias de Sonia, Jeronimo e Jackson entendem que a organização dos conhecimentos na LEdoC, incluindo os CCr de Biologia, Física e Química, necessitam ser selecionados a partir de diálogos com o contexto social e cultural dos educandos, o que é um desafio, pois implica priorizar um conjunto de conceitos e conhecimentos e excluir outros, numa carga horária considerada “relativamente pequena” para o desenvolvimento dos conceitos estruturantes de cada campo disciplinar. As falas expressam os caminhos que estão sendo pensados e as experiências pontuais que acontecem:

*“[...] É claro que dentro da disciplina a gente tem os conhecimentos, os conteúdos ou conhecimentos específicos e de referência. Mas completamente articulado **com os estudantes**, acredito que com [ênfase] a expressão com os estudantes], e aí de novo aqui **vem a questão do seminário integrador**. Porque, em alguns momentos, nas nossas articulações, nos nossos planejamentos, isso me pareceu – e o “me pareceu” aqui, é o “me pareceu” coletivo, de novo estando dentro desse coletivo - é que **essa articulação da disciplina com o seminário integrador, foi falha**, inclusive de minha parte. Ou seja, eu avalio que aquilo que eu fiz, deveria ter sido feito de outra maneira. E como é que responde esse teu questionamento? E aí, minha sensação é que ter os estudantes conectados e ajudando a construir isso, até porque, de novo, nós é que temos essa responsabilidade, aqui não é uma transferência da responsabilidade na hora de fazer a seleção e a organização dessa dinâmica ao longo do semestre, mas de **uma articulação que você consiga perceber pontos de convergência, que articule e conecte a Física com o Seminário Integrador, com a Química e com a Biologia, pelo menos dentro daquele semestre**. [...] E essa nossa trajetória de ser formadores, com esses acúmulos, e agora com pesquisas, com pesquisadores, a gente consegue ter um grau de qualidade e até mesmo de aperfeiçoamento desse olhar, **para que a gente consiga efetivamente tornar isso mais coeso**. Mas de novo, é uma*

*coesão que parte muito do indivíduo e de como ele vai atuar, mas **tem que ter uma conexão com o coletivo***” (Jeronimo, grifos nossos).

*“[...] Porque a gente demarca assim essa importância do conhecimento teórico-científico. E que é essa a função específica do professor lá em sala de aula, é assegurar a ele entender os conhecimentos historicamente construídos pela ciência. Acredito que essa é a função da escola, independente se é do campo, se não é. A grande questão, eu acho que tem a ver, com o próprio contexto, que é distinto, que tem a sua peculiaridade, a sua particularidade. **E eu acho que entendermos como esses conhecimentos teóricos-científicos podem contribuir naquele contexto.** Eu acredito que o momento que o aluno conseguir estabelecer esse vínculo, essa articulação com a própria realidade, eu acho que vai estar um professor com uma boa formação. Porque ele vai conseguir transmitir isso nas suas aulas. Então conseguir entender o conhecimento, conseguir assimilar, conseguir aprender o conhecimento teórico-científico. Mas também conseguir estabelecer esta relação com a comunidade. Talvez o que ele mais, com maior ênfase, precisa entender, eu acho, é o que a gente vem discutindo, **essa crescente de complexidade do seu contexto, e de que forma a área das Ciências, por exemplo, possa contribuir para entendimento, para transformação daquela realidade**”.* (Jackson, grifos nossos).

As falas dos referidos docentes demonstram que se trata de um movimento de construção que está em processo no curso, mas traz pistas de como deve ser conduzido. Destacamos o desafio de trabalhar todos esses conhecimentos de forma integrada, o que pode ser materializado pelo planejamento coletivo, voltado à produção do conhecimento na sua relação com a realidade vivida pelos sujeitos do campo, sobretudo ajudando os educandos a perceberem as contradições presentes em suas comunidades. Esse olhar para as comunidades ao mesmo tempo fortalece a identidade dos sujeitos, as suas raízes históricas e culturais, evidenciando, ainda, a exigência do compromisso dos docentes que estão à frente do processo formativo para viabilizar mediações pedagógicas com enfoque interdisciplinar.

Por outro lado, também há o entendimento, por parte de alguns docentes, de que o papel que estes CCr de Biologia, Física e Química cumprem é o de desenvolver os conhecimentos científicos de cada campo disciplinar a partir da previsão estabelecida nas suas ementas. Nesse sentido, a argumentação parece conduzir à compreensão de que o aprendizado desses conhecimentos acaba se constituindo em pré-requisito para os educandos conseguirem desenvolver os planejamentos de ensino nos CCr de estágios, e posteriormente nas escolas:

*“Bom, **o planejamento da disciplina ele parte da ementa.** Você não tem como fugir daquilo, você tem que trabalhar pelo menos 75% dos conteúdos que estão descritos ali na ementa. **E a ementa é feita de conteúdos mesmo, são tópicos que você precisa abordar.** Bom, o que abordar dentro de cada tópico? Durante todo esse período que eu venho atuando no curso, eu acho que eu nunca consegui, em nenhum semestre, repetir a mesma aula. Eu comecei*

*trabalhando no curso digamos assim, trabalhando uma quantidade de conteúdos maior. Depois eu fiquei pensando em que medida aquela quantidade de conteúdos que eu trabalhava, ajudava. Se eles conseguiram compreender e ajudava eles, no seu dia a dia, que importância tinha aquilo. Porque a maioria dos nossos alunos são indígenas, então eles têm dificuldade de compreensão de linguagem. Muitas vezes termos que para nós são simples, eles não compreendem. [...]. Então como a língua portuguesa é a segunda língua deles, a primeira dificuldade que a gente tem é a de compreensão. E isso é de compreensão da língua portuguesa, de interpretação, de compreensão de termos. Então eu vejo que muitas vezes aquilo que está ali na ementa, que significado tem aquilo para eles? Então hoje, quando eu vou trabalhar, algum conteúdo, eu fico pensando se dentro desses relatos que os alunos trazem, do relato que os professores trazem, **o que do meu conteúdo seria mais importante trabalhar com eles.** [...]. Que diferença isso vai fazer para a vida dele? Não que eu não apresente o termo, mas a minha ênfase é muito mais em auxiliar na compreensão da realidade, e na compreensão do seu próprio corpo, do que eles ficarem presos a uma nomenclatura, a decorar um determinado conceito. Então eu parto por aí, hoje. Eu busco muito mais ver qual é a necessidade deles e como que eu posso adequar esse conteúdo, fazer essa transposição didática, digamos assim, desses conceitos que são científicos. Como que eu vou fazer essa transposição didática para que aquele aluno entenda e que possa fazer diferença na vida dele, e como que ele possa utilizar isso na escola, quando ele for dar aula. Porque eu acho que esse também é um objetivo da Biologia. Como o próprio nome da disciplina é “Biologia na Educação Básica”, eu penso o como ele vai poder ensinar aquele conteúdo de embriologia, de genética, de anatomia, de fisiologia, **como ele vai poder trabalhar isso na educação básica.** Então eu parto nesse sentido” (Mariana, grifo nosso).*

Chama atenção no relato de Mariana que todo o planejamento acontece de forma mais individual, e o conteúdo da ementa é o organizador principal do processo, já a realidade aparece para estabelecer uma aproximação com o desenvolvimento do tópico. Todas as mudanças pensadas de um semestre para o outro têm relação com as dificuldades sentidas pelos alunos, com estratégias de ensino que funcionam ou parecem fazer mais sentido por se relacionar com questões cotidianas e da vida dos alunos, mas não aparece a necessidade de abordagens de ensino numa perspectiva mais integradora no curso.

Silvia reforça a importância de olhar para este aluno, para sua caminhada formativa, especialmente, no contato com o conhecimento de química, contudo percebemos que o elemento organizador do diálogo no CCr permanece sendo os conteúdos da ementa que necessitam ser trabalhados, a partir de um diagnóstico daquilo que os educandos trazem do Ensino Médio, do levantamento da familiaridade que eles têm com os conceitos, linguagem própria e temáticas da química:

*“Então nós pensamos [os professores formados em Química] alguns conceitos mais estruturantes da Química assim, divididos em três*

*componentes curriculares, para que a partir deles esse estudante possa ter o embasamento mínimo da Química e atuar. E também pensamos que ele tem que olhar um pouco, não só para a Química, mas para o ensino de Química. Como essa Química é ensinada. [...]. Eu seleciono, então, a partir da ementa. Um dos fatores que eu levo em consideração é quem é essa turma. Porque as turmas diferem. [...]. E eu vou percebendo ao longo dos semestres o que tem funcionado. Por exemplo, essa questão do livro didático foi uma coisa que funcionou. Então eu vou mantendo essas abordagens que têm funcionado, no sentido de, têm sido significativas para eles, que eu vejo esse retorno. [...]. Mas de olhar para quem são eles, e o que eles já trazem. Sempre nas primeiras aulas eu tento fazer esse levantamento, um pouco, dos conhecimentos que eles têm de Química, de como foi esse Ensino Médio. Eu acho que em alguns componentes eu já fiz essa questão e foi bem impactante, porque às vezes a gente não presta muita atenção nisso. E quando eles contam como foi a Química no Ensino Médio é bem assustador [riso]. E aí os critérios que a gente já usou para fazer o plano de ensino parece que não valem. Então, quando eu pergunto como foi o Ensino Médio de Química, e peço para eles escreverem, e eu olho as respostas, e a gente comenta as respostas em sala. Não sei! Dá um... sei lá. Dá um baque assim! Parei. E agora? Eu faço o quê com essas pessoas aqui? Com doutorado em Educação em Ciências, enfim, o que eu faço? Eu acho que essa dúvida ela não é só minha, tenho certeza. E eu acho que nós precisamos compartilhar mais as dúvidas enquanto coletivo docente. Porque é claro que nós não nos paralisamos com elas, mas em alguma medida elas podem instruir outras ações e outras abordagens para esse grupo de estudantes que nós temos hoje. Eu acho que é isso” (Silvia).*

No relato de Silvia percebemos que aparece uma articulação entre o grupo de professores do mesmo campo disciplinar para pensar a proposição dos CCr voltados a química. A novidade é trazer abordagens conceituais que levem os estudantes a refletirem acerca do ensino de química. Diferentemente de Sonia, também formada em Química, e que já menciona a necessidade de refletir acerca dos critérios de seleção dos conceitos nesses CCr, Silvia mantém a lógica de organização inicial, tomando a ementa como referência, mas demonstra sua abertura para partilhar seus questionamentos no grupo e encontrar encaminhamentos coletivos. Entendemos que o coletivo docente da química avança no entendimento de trazer também uma abordagem do ensino de química, articulando levantamentos nas escolas do campo situadas nas comunidades dos estudantes.

No geral, o grupo de docentes com formação em um dos campos disciplinares das Ciências da Natureza concorda e reconhece a necessidade de entender melhor a formação por área do conhecimento, demonstrando que ainda persistem muitas dúvidas relacionadas a essa experiência formativa, que é recente e que necessita ser investigada. Silvia e Mariana mencionam a necessidade de entender melhor essa formação, em especial para pensar a contribuição da área e a materialização do trabalho no curso:

*“Claro que teve todo uma proposta das licenciaturas por área de conhecimento quando foram pensadas. Mas eu acho que também os professores que vieram atuar nos cursos, não tiveram formações vinculadas a isso. Eu, por exemplo, na Pós-Graduação, eu não estudei nada sobre Educação do Campo. [...]. Eu não sei ainda o que é essa formação por área. Eu estou vivendo nela, mas eu estou aprendendo o que é isso, e as possibilidades dela. Eu acho que sim, tem potencialidades, especialmente, para as escolas do campo. Mas tem muitos limites, também pelos sujeitos que nós atendemos” (Silvia).*

*“Então o grande desafio é como você vai trabalhar isso, como que você vai selecionar esses conteúdos, o que de fato é importante ser trabalhado na disciplina de Biologia na Educação Básica para que eles consigam trabalhar isso na área. E outra dificuldade que eu vejo, é que o curso forma por área, mas as escolas elas ainda estão trabalhando na lógica disciplinar. E aí, a gente desafia os alunos a trabalhar o estágio de forma interdisciplinar, a gente desafia os alunos a trabalhar biologia, química e a física de forma integrada” (Mariana).*

Sabemos que a formação por áreas do conhecimento foi uma ferramenta pedagógica escolhida pelos movimentos sociais para alterar a lógica de organização do trabalho pedagógico, possibilitando avanços na clássica fragmentação do conhecimento curricular e na reorganização do trabalho docente individual e isolado em prol da transformação da forma escolar atual (CALDART, 2010). Caldart (2011) já sinalizou os desafios que essa perspectiva coloca, em especial para os docentes com estudos muito especializados no seu campo disciplinar, ou que, tendo cursado licenciaturas disciplinares, não procuraram ao longo de sua formação e atuação identificar conceitos estruturantes e uma forma própria de pensar a ciência que sirva como uma referência basilar ao seu campo formativo. De qualquer modo, concordamos com Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2002, p. 183) que a atuação docente no ensino de Ciências precisa avançar da transmissão de conhecimentos para o processo de sua produção:

*É fundamental, portanto, que a atuação docente dedique-se – e, em muitas situações, seja desafiada – a planejar e organizar a atividade de aprendizagem do aluno mediante interações adequadas, de modo que lhe possibilite a apropriação de conhecimentos científicos, considerando tanto seu produto – isto é, conceitos, modelos, teorias – quanto a dimensão processual de sua produção.*

A partir da vivência no curso, todos os docentes acabam sinalizando potencialidades e limites que conseguem enxergar no caminho feito até aqui. Nesse sentido, é preciso identificar e entender as distintas compreensões já estabelecidas pelo coletivo, a fim de delimitar as demandas que essa formação sinaliza na continuidade do CIEduCampo-CN/UFFS, no sentido

de fortalecer sua proposta pedagógica diferenciada frente aos sujeitos concretos que buscam por essa formação:

*“As dificuldades eu vou apontar. Essa dificuldade de algumas vezes a gente sentar no coletivo, de fazer o planejamento. Acho que essa é uma das coisas, porque vejo isso muito presente, muitas vezes a gente acaba não querendo liberar ou se segura muito no conteúdo, e muitas vezes esquece que o trabalho coletivo, com os colegas, acaba que tu vais ter que abrir mão de algum conteúdo específico da tua disciplina. Mas é muito mais importante para área do conhecimento, na hora da gente trabalhar interdisciplinarmente, do que ficar regrado aquele conteúdo em si. Então isso eu aponto como uma das dificuldades que eu vejo de trabalhar a área do conhecimento” (Sonia).*

*“O ideal era que todos os professores da fase conseguissem estabelecer esse diálogo, para pensar então o projeto integrador. [...]. Mas do seminário integrador conseguir permear, assim, interconectar as diferentes disciplinas da fase, no sentido de interconexões, de diálogos e de mútuas contribuições. Mas esse de fato é um grande desafio. Vejo que é um grande desafio, e de certa forma uma certa limitação da nossa práxis. Que eu acredito que é uma questão bastante logística ainda, uma questão bem de organização. Porque eu acho que predispostos a isso os professores estão. [...]. Porque, assegurando assim a coletividade, porque eu acredito que todos os ambientes acadêmicos deveriam se orientar por essa perspectiva. Mas principalmente a Educação do Campo, principalmente a formação de professores para escolas do campo. Que funciona muito nessa lógica. O contexto do campo é um contexto coletivo, é um contexto de auxílio mútuo, de comunidades que ultrapassam o individualismo e aprendem, seja através da solidariedade, seja através da necessidade. Precisam aprender a conviver no coletivo. Então isso eu acredito que faz parte também de uma construção cultural, histórica, que nós temos que aos poucos conseguir ressignificar, transformar essa forma de entender. Do individual para o coletivo” (Jackson).*

*“Bom, as dificuldades são inúmeras. Porque o meu lugar de fala é o lugar da Química. E você estuda inúmeros componentes muito, muito específicos dentro de um curso de Química. Então quando você vem e eles têm três, quatro componentes curriculares de Química no curso todo, é assustador. Porque parece que aquilo nunca é suficiente né. Então esse é um olhar que eu acho que ainda eu não consegui desfazer, digamos assim, completamente. Que aquilo não é suficiente, digamos assim. Que aqueles componentes ou que aquele... embora eu já não tenha isso tão preso mais, mas é uma coisa que sempre dá um: “ai, aquele conhecimento químico, será que é suficiente para dar conta do Ensino Médio?” Acho que essa é uma pergunta que com certeza eu me faço. Então essa questão do conhecimento científico, dos conteúdos, ela é muito forte para quem fez uma Licenciatura em Química, pelo menos é para mim. Mas eu acho que tem várias potencialidades nisso, que a gente já viu em muitos momentos de estágio. [...]. Eles conseguem trabalhar de forma mais articulada esses conhecimentos que eu nunca trabalharia e não trabalhei nos meus estágios, por exemplo. Então eles tentam, claro que por influência nossa também, articular os três componentes. [...]. Porque muitos estudantes já conseguiram trabalhar de uma forma articulada a partir de alguns assuntos, de algumas temáticas, de algumas problemáticas, vinculando os conceitos de Biologia, Física e Química. Isso não é tão simples,*

*porque nem todas as escolas flexibilizam aquela ordem dos conceitos e dos conteúdos a serem trabalhados. E também porque, muitas vezes, eles não se sentem seguros o suficiente, ou eles não têm o conhecimento das três áreas para conseguir articular. E é nisso que o papel da docência compartilhada, que nós fazemos, entra. Porque quando a gente consegue ter um planejamento bem articulado, com aquele estagiário ou estagiária, a gente consegue articular melhor isso. Porque aí nós, cada um com conhecimento um pouco mais aprofundado da sua disciplina, conseguimos ajudá-los a fazer um planejamento mais articulado de Ciências da Natureza no Ensino Médio” (Silvia).*

A busca por superar uma formação com foco na reprodução de conhecimentos científicos de seu campo teórico é colocada fortemente em questão na LEdoC e esse movimento tem desencadeado uma série de demandas para o curso da UFFS, algumas das quais destacamos em sínteses das falas dos entrevistados. A primeira e a segunda se relacionam a um olhar mais atento do coletivo docente para os sujeitos que chegam até a LEdoC, identificando elementos em seus modos de vida e de trabalho a fim de incorporá-los nos planejamentos coletivos do curso. Percebemos que esse elemento tem sido tratado com distintos graus de comprometimento pelo coletivo: desde diálogos pontuais para aproximar aspectos do cotidiano da vida dos sujeitos a tópicos de conteúdos de referência acadêmico-disciplinares a serem desenvolvidos, que caracterizam a primeira síntese, até um trabalho coletivo mais orgânico de parte do grupo dos docentes formadores, partilhando CCr e projetos, por meio de um processo de planejamento, acompanhamento e avaliação das ações dos educandos em cada semestre, caracterizando a segunda síntese.

Esta segunda compreensão, fundamentada no trabalho coletivo em permanente construção no curso, define o que entendemos por interdisciplinaridade. Assim, a aproximação entre os campos disciplinares de Biologia, Física e Química por si só não representa um trabalho interdisciplinar. Entendemos com Bittencourt e Molina (2019, p. 278) que a interdisciplinaridade na LEdoC é “realizada com base nos saberes presentes em cada comunidade e da busca de conteúdos que pudessem compreender a realidade e as contradições pelo conhecimento científico”. Deste modo, ela não é algo a ser alcançado, a interdisciplinaridade “decorre da forma de produção do homem como ser social, do ser ontológico e de sua relação com a produção e reprodução da vida material” (BITTENCOURT; MOLINA, 2019, p. 278).

Outro aspecto central tem relação com a diversidade dos sujeitos que acessam o curso e a formação em uma universidade federal, com todos os desafios, o que implica ressignificar a expectativa de alguns docentes sobre o perfil deste estudante, de forma a focarem no sujeito

concreto e em todas as “outras” e “diferentes” linguagens e saberes que eles trazem ao terem garantido esse acesso. Pensamos que a chegada da diversidade dos sujeitos do campo à universidade tem desencadeado descontinuidades em diversas frentes, sejam elas administrativa, pedagógica ou social, mas queremos destacar a inversão da lógica da definição de objetos de pesquisa que começam a nascer na materialidade das LEdoC e escolas do campo, e nos problemas históricos enfrentados pelos sujeitos no campo, na vida concreta.

Merecem destaque as pesquisas de doutoramento de docentes formadores do curso com recortes de objetos relacionados à área de produção do conhecimento da Educação do Campo que vem se consolidando (MOLINA; BITTENCOURT, 2019), projetos de pesquisa desenvolvidos no curso pelos docentes, egressos do CIEduCampo-CN/UFFS que têm acessado os programas de mestrado, assim como os próprios trabalhos de conclusão de curso dos licenciandos.

No que diz respeito à necessária articulação dos diferentes tipos de conhecimento, científico e popular, de modo algum argumentamos no sentido de diminuir o desafio de pensar em como superar a falta de familiaridade com a linguagem científica e o compromisso que está sendo garantir o acesso a esse conhecimento científico a sujeitos que o tiveram negado ao longo de sua história de formação. Nossa compreensão do modo como esse acesso pode acontecer vai ao encontro da concepção ampliada da Alfabetização Científica e Tecnológica (ACT) desenvolvida por Auler e Delizoicov (2001). O sentido reducionista mantém uma ACT atrelada ao ensino de conceitos, pouco efetiva na formação, contribuindo para reforçar alguns mitos, como o da neutralidade da Ciência e do determinismo tecnológico. Já a perspectiva ampliada da ACT, problematizadora e dialógica na formação de professores, permite desmitificar os mitos construídos historicamente e desvelar as relações Ciência-Tecnologia-Sociedade, trazendo à tona uma leitura crítica da realidade. Na perspectiva reducionista, espera-se que os conteúdos de ensino “operem por si mesmos ou como um fim em si; na ampliada, os conteúdos são considerados como meios para a compreensão de temas socialmente relevantes” (AULER; DELIZOICOV, 2001, p. 6).

O desafio está em encontrar a justa medida entre o estudo dos conhecimentos científicos e sua relação com as questões da vida dos sujeitos concretos, possibilitando a ampliação da visão de mundo dos sujeitos que pressupõe não permanecer no senso comum. Neste sentido, é preciso pensar caminhos variados para a produção de saberes, a fim de entender os conhecimentos populares não como obstáculos à alfabetização científica, mas como um espaço de diálogo para a produção de conhecimentos pelos sujeitos e como uma explicação válida para

a compreensão da realidade e para uma educação em Ciências que incorpore elementos da concepção popular de educação.

Ainda destacamos, como demanda para a LEdoC, na perspectiva do trabalho interdisciplinar na formação por área do conhecimento, a necessidade permanente de vigilância das referências e modelos que buscamos, enquanto docentes formadores, na experiência de formação inicial vivida. Nesse sentido, o comprometimento com o planejamento coletivo no curso torna-se a via mais promissora para ir desvelando os condicionantes vividos pelos docentes ao terem cursado uma licenciatura disciplinar, pautada na racionalidade técnica.

Acreditamos que experiências de atuação em organizações ou movimentos sociais com os povos do campo, na perspectiva desenvolvida por Streck (2012), podem ajudar na construção da integração docente, no conhecimento de metodologias participativas e de facilitação do trabalho de grupos, na dinamização da auto-organização dos docentes nas ações coletivas, no cuidado e no zelo pelo processo grupal nas relações do trabalho na LEdoC e nesse contato e compreensão das contradições presentes nas comunidades dos educandos.

Contudo, o grupo de docentes participantes da pesquisa, majoritariamente oriundos dos campos disciplinares da Biologia, Física e Química, não traz em sua bagagem essa vivência, nem de movimentos sociais institucionalizados ou experiências educacionais mais coletivizadas. Merece destaque a vivência de Jackson na organização de:

*“algumas feiras de produtos agroecológicos, de artesanatos, com as comunidades que a gente tinha contato, com algumas poucas ecovilas que a gente mantinha contato. E nessas feiras era um momento que a gente conhecia um pouco do povo e dos movimentos”.*

Por sua vez, André menciona sua forte vinculação à experiência sindical durante o magistério estadual e o acompanhamento dos acampamentos e assentamentos do MST, o que contribuiu para firmar o conceito de educação popular:

*“Então isso foi mostrando, na verdade, essa sensibilidade para essas questões e pelo entendimento de que a educação do campo precisava dialogar com as questões do campo”* (André, grifo nosso).

Nesse diálogo está implicada a defesa da agricultura camponesa como forma de “resistência e oposição à produção capitalista, sustentada pela Educação do Campo contra a expropriação da terra e luta pela permanência dos sujeitos em seu território” (BITTENCOURT; MOLINA, 2019, p. 283). A LEdoC traz como potencialidade a reinserção do debate sobre a questão agrária nas universidades públicas brasileiras.

A respeito disso, Sonia, Jackson, Silvia, Claudio e Jeronimo destacam que a vivência na LEdoC, e no curso de Agronomia, desenvolvido no Instituto Educar no município de Pontão/RS, têm possibilitado uma aproximação com organizações e movimentos sociais da região, seja diretamente, em especial nas ações do NIPEAS e nas iniciativas desenvolvidas na LEdoC, como no convívio com muitos colegas que viveram mais intensamente essa experiência, ou indiretamente, como na convivência com os estudantes vinculados aos movimentos:

*“Após ingressar no curso que esse contato se estreitou. Então também ministrando uma disciplina de Física lá em Pontão, o próprio contato com algumas discussões do MAB, e as próprias leituras que tu fazes para entender a Educação do Campo. Tu vêes que a Educação do Campo está intrinsecamente ligada, conectada aos movimentos sociais. E se tu vais ler a própria história da UFFS, a própria UFFS. Então você acaba vendo que é muito presente. Eu acho que a presença do curso de Educação do Campo, trazendo essa dimensão dos movimentos sociais dentro da própria Universidade, acaba levando para outros locais aonde não se realizam essa discussão, levando essa dimensão né. Porque é um povo que está ali né, é um povo que está presente ali. Não tem mais como colocarmos um lençol né (riso), nublando a existência dessa dimensão, dos povos historicamente excluídos da sociedade. Porque agora eles estão ali, com a sua matrícula na Universidade. Então, eu acho que essa dimensão acaba fomentando as discussões em outros locais da própria Universidade que não só dentro do curso de Educação do Campo” (Jackson).*

São evidenciadas na literatura (HAGE *et al.*, 2016; MOLINA; HAGE, 2015) as tensões que esse ingresso dos povos do campo na universidade tem potencializado, em aspectos relacionados a questões de infraestrutura, administrativas, assistência estudantil e pedagógicas, bem como a falta de compreensão das especificidades dessa política pública. Na UFFS isso não é diferente, e acaba se constituindo em mais um motivo de luta por parte dos envolvidos com o curso. Contudo, André avalia que as dificuldades em estabelecer um vínculo mais orgânico com os movimentos sociais têm relação com o perfil dos estudantes, já que nosso curso é formado majoritariamente por estudantes indígenas.

*“Acho que se a gente tivesse mais alunos envolvidos com os movimentos sociais, talvez isso contribuísse mais para eles e também para nós nos envolvermos mais com os movimentos. E a partir dos movimentos termos mais elementos para realmente contribuir com o trabalho de base dentro desses lugares, e na luta pela própria dignidade da vida do campo. Não só falando dos camponeses, das camponesas, da questão da própria produção, organizar para ter melhores condições, para terem investimento melhor para a produção agrícola. Até entendendo porque quem produz a comida que vai para a nossa mesa, em torno de 70% ainda é a agricultura familiar. Então*

*talvez se a gente tivesse um contingente de alunos mais envolvidos com esses processos, a gente pudesse estar contribuindo muito mais na formação deles. Penso que os indígenas não têm este olhar para estas perspectivas dos movimentos sociais, porque eles sempre foram, digamos assim, enfim, a FUNAI sempre esteve mais numa atitude paternalista do que numa atitude de fazer com que eles se envolvam para produzir melhores condições de vida para eles. Então eles, também pela cultura deles, esperam muito mais do poder, das entidades do que eles se envolver e se tornarem sujeitos dos seus próprios processos, de conquista. Mas isso está vinculado também muito a cultura e do jeito que isso foi passando de geração para geração. Então essa relação, eles ficam muito mais na dependência do que se insurgir contra algumas questões e lutar por elas. Embora sim, existam alguns movimentos dentro das próprias comunidades indígenas já tentando se solidificar, se fortalecer, algumas coisas já estão latentes aí”.*

Assumir, de modo comprometido, as especificidades do curso de Educação do Campo se coloca, nesse cenário, também como uma demanda importante e urgente para o coletivo docente. É necessário conhecer e se engajar na construção de alternativas possíveis frente às singularidades apresentadas nessa proposta de formação, a exemplo da demanda pela formação dos indígenas das etnias kaingang e guarani.

Ao mesmo tempo, a aproximação com os docentes das escolas de Educação Básica, parceiras na formação dos licenciandos, pode potencializar reflexões conjuntas para pensar a transformação da forma escolar atual, mencionada, em alguns momentos, como uma camisa de forças para inovar, na concepção e no fazer, a formação do licenciando. Entendemos que essa aproximação entre universidade e escolas contribui, sobremaneira, para a formação de todos os envolvidos.

Em síntese, ao recuperamos alguns pressupostos centrais relacionados ao papel dos conhecimentos na LEdoC, argumentamos que os conhecimentos científicos são imprescindíveis à formação profissional, mas são insuficientes quando tratados como produtos, já que eles precisam dialogar com questões da realidade concreta dos estudantes para permitir leituras críticas da realidade dos envolvidos e permitir a compreensão de sua dimensão processual de produção.

Dessa forma, os CCr diretamente vinculados a Biologia, Física e Química precisam enfrentar o desafio de definir melhor o seu papel na proposta formativa do curso. Vimos que, inicialmente, esses CCr foram projetados para cumprir o papel de os estudantes aprenderem o que eles precisariam ensinar na escola de educação básica. Ao longo desses anos, a percepção de um grupo de professores permanece próxima à proposta inicial, entendendo que a realidade dos sujeitos entra apenas como referência, na perspectiva de adequação de conteúdos e métodos. Outro grupo avança percebendo que essa dinâmica tem limites e busca materializar

uma reestruturação da forma de organização desses CCr, onde é sinalizada a necessidade de realizar os recortes para a seleção de conteúdos a partir do Projeto Integrador proposto para cada turma nos diferentes semestres, marcado por um processo de construção coletiva em diálogo com os problemas identificados nas comunidades onde os educandos residem. Nessa última perspectiva, o compromisso com a compreensão da realidade está voltado para a transformação do campo e da forma escolar atual.

Assim, os resultados evidenciam que se trata de um movimento de compreensão do papel dos conhecimentos que estão sendo construídos no coletivo docente, onde, ao invés das disciplinas serem o objetivo central do processo pedagógico com o conhecimento, as questões da realidade dos sujeitos é que passam a ser os objetos de estudo, a partir dos quais se desenvolvem os conhecimentos acadêmico-científicos. Essa mudança exige um movimento coletivo de trabalho que problematize a formação escolar e acadêmica anteriores vividas pelos docentes. Pensamos que, na medida que o grupo consiga avançar nessa compreensão, o próprio entendimento da organização pedagógica do curso na formação por área de conhecimento vai estar mais amadurecido, contribuindo para diminuir a angústia demonstrada pelos docentes, sobretudo na seleção dos conteúdos.

### 6.3 A CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO AMPLIADA NA LEDOC E SUA ARTICULAÇÃO COM O TRABALHO COLETIVO DE DOCÊNCIA

Como resultado das lutas e demandas dos movimentos sociais ao Estado, e frente à complexidade do seu projeto formativo, a LEdoC implica no protagonismo dos docentes formadores no desenvolvimento de princípios formativos e de uma organização pedagógica que atenda as especificidades desta nova modalidade de graduação nas IES. O desafio está em construir um processo educativo voltado à formação humana, uma educação emancipatória, vinculada a um projeto histórico que deseja superar as desigualdades e injustiças sociais vividas pela classe trabalhadora, sobretudo os próprios sujeitos camponeses. Para tal, tem-se a exigência de potencializar uma leitura crítica da realidade social, econômica e política em que a educação, o campo e a sociedade em geral se inserem: “[...] a grande finalidade da educação, onde quer que aconteça, é o desenvolvimento mais pleno do ser humano e sua inserção crítica, criativa e transformadora na sociedade em que vive” (CALDART, 2019, p.69).

Ao considerarmos as finalidades da formação docente na LEdoC entendemos que se trata de um caminho de difícil realização. Destacamos, ao longo da pesquisa, questões

epistemológicas, curriculares e os próprios processos de formação dos docentes formadores que atuam na educação superior como questões que necessitam ser enfrentadas de modo coletivo no curso. Procuramos argumentar acerca das potencialidades de uma educação libertadora e problematizadora (FREIRE, 2014; 2015) para a formação docente no curso. Esta perspectiva educativa potencializa a necessária compreensão do papel social da docência no curso, inserida em um movimento de resistência a um tipo de projeto e de educação que não serve à classe trabalhadora do campo.

O movimento da Educação do Campo defende a centralidade de dois pilares relacionados à construção de um processo formativo numa perspectiva emancipatória, fortemente reiterado nesta pesquisa: a construção da formação docente a partir do diálogo permanente com as realidades dos próprios educandos e a articulação de processos, instrumentos e ações na produção de conhecimentos e na construção de novos caminhos para a formação e atuação docentes numa perspectiva emancipatória. Ao focalizar a prática pedagógica concreta no curso, em um movimento de ação-reflexão-ação, é possível potencializar uma formação docente coerente com estes princípios.

No CIEduCampo-CN/UFFS, apesar das diferentes concepções dos docentes, vimos que há disposição e compromisso para a construção coletiva da sua proposta pedagógica, avançando em uma perspectiva de formação que deseja superar as concepções e práticas compartimentadas, frequentes nos projetos de formação de professores. Embora consideremos que essa caminhada tenha avançado no trabalho coletivo de docência em prol de uma organicidade maior da formação, entendemos que está atravessada por tensões de diferentes ordens, algumas delas apontadas nas duas categorias emergentes anteriores, tanto as concepções, quanto as práticas.

Neste tópico o movimento de produção dos dados sobre a formação em processo na LEdoC busca evidenciar a concepção de docência apresentada pelos docentes atuantes no curso, e em que medida a vivência dos elementos estruturantes do curso trazem possibilidades de construção e reconstrução de concepções e práticas voltadas para uma docência crítico-transformadora.

### 6.3.1 A vivência na LEdoC como espaço formativo dos docentes formadores: tensões e potencialidades

Como vimos ao longo do desenvolvimento dos itens anteriores da análise, os docentes formadores, de modo geral, ingressaram na LEdoC sem qualquer preparação formal para exercer sua docência num curso interdisciplinar de formação de educadores do campo. Passam a se inserir em uma proposta bastante singular, com uma história nascida fora da universidade, nas lutas e demandas dos movimentos sociais e organizações populares. Na maioria das vezes, as experiências anteriores não trouxeram referências que contribuíssem para pensar a organização do trabalho no curso. A fala de Sonia evidencia características da sua caminhada formativa, em especial o trabalho em licenciaturas com foco em cada um dos campos disciplinares e em CCr centrados nos conhecimentos acadêmico-disciplinares:

*“Se olhar dentro da minha trajetória, que eu comecei, vamos dizer a partir de dois cursos de disciplinas específicas: um de Química, em que eu trabalhava Mecanismo de Reações Orgânicas, bem específico, bem específico. [...]. E depois trabalhei no curso de Farmácia, na universidade particular, no Tocantins, trabalhei com disciplinas de Química também, as quais têm um elevado grau de dificuldade. Então, muitas vezes, eu confesso que fui aquela professora carrasca, no sentido de que **eu não tinha esse olhar que eu tenho hoje que foi sendo construído no curso, em específico, da Educação do Campo. Como eu te disse, hoje eu olho para o indígena, hoje eu consigo olhar mais para o nosso aluno. Que são coisas, são vivências que eu nunca tive. Até dificuldades que eu nunca passei, ou que eu nunca vi. [...]. E eu acho que o curso acaba me fazendo uma pessoa melhor, até nesse sentido, de olhar para o outro de outra forma. Não a partir dos meus óculos, mas olhar o outro, OLHAR [ênfase na fala] o outro. Não a partir dos meus conceitos, dos meus preconceitos, mas sim ver que são formas diferentes de viver, formas diferentes de olhar e que precisam ser respeitadas. E que muitas vezes, quando tu vens de um curso como o nosso [se refere aos cursos de Química, de Ciências Biológicas], a gente não olha muito isso. E não importa que, pelo menos eu sinto isso, no curso em que eu fui formada, não importa muito o outro, por mais que fosse uma Licenciatura”** (Sonia, grifos nossos).*

A fala de Sonia apresenta elementos de experiências anteriores de docência bastante distantes daquilo que vivencia na LEdoC. Ao mesmo tempo destaca elementos novos que a vivência no curso tem evidenciado, como o fato de procurar “olhar quem é esse aluno”, com o qual estamos trabalhando, olhar que tampouco foi alvo de atenção durante a sua formação inicial. A partir da vivência na LEdoC, Sonia já consegue avaliar fragilidades das suas experiências anteriores de docência, mostrando um movimento no sentido da construção de

conhecimentos pedagógicos fundamentais ao ensino, como também a função de ensinar sobre o ensino (GATTI, 2018).

Embora todos os entrevistados tenham realizado pesquisas em nível de pós-graduação no campo da Educação ou do Ensino de Ciências, os docentes relatam a inexistência de reflexões pedagógicas que poderiam contribuir com a docência no ensino superior, ou seja, não há uma preparação nesses programas para exercer a docência. Este fato foi apontado no primeiro capítulo, onde argumentamos que as reflexões pedagógicas sobre a docência têm sido negligenciadas pelos programas de pós-graduação *stricto sensu*, no campo da Educação e do Ensino de Ciências (CUNHA, 2004; GATTI, 2018; HOFFMANN, 2016). Seus currículos “ênfatizam fundamentalmente a formação do pesquisador e se omitem em relação à formação para a docência” (SOARES; CUNHA, 2010, p. 17).

Ao ser questionada acerca das contribuições dos programas de pós-graduação para sua docência no ensino superior, Silvia evidencia a escassez dessa temática:

*“Dentro dos componentes nós trabalhávamos ações, práticas, possibilidades de práticas docentes no ensino superior. Mas não que a gente teoricamente discutisse, ou lesse, enfim, ou debatesse isso numa questão mais pedagógica e não prática”.*

Mesmo tendo vivenciado o estágio de docência na pós-graduação, experiência também relatada por Mariana e Jeronimo, há o entendimento de que essa prática em si precisaria estar aliada a outras discussões pedagógicas no programa. A ausência de reflexão sobre o que representa a experiência dos estágios de docência reduz muito seu potencial formativo, podendo “ter um efeito rebote, no sentido de vir a reafirmar práticas pouco consistentes pedagogicamente ou que o estagiário se vê sozinho assumindo uma turma de graduação, não configurando assim em um espaço formativo de circulação de conhecimentos e práticas” (HOFFMANN, 2016, p. 197).

Com isso não queremos de forma alguma diminuir as contribuições dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, mas mostrar que o foco da formação neste contexto está voltado para a construção do pesquisador, a aproximação com a pesquisa, a apropriação de “teorias” que auxiliam a embasar a prática docente, conforme Jackson destaca sobre seu ingresso no mestrado em Ciências:

*“Na pós-graduação foi tudo diferente. Então acessei teorias que começaram a fazer muito sentido, acho que o principal foi isso, teorias pedagógicas, teorias da aprendizagem, o principal foi esse contato mais profundo com o*

*referencial teórico. Eu acho que essa seria a maior contribuição. Que aí me mostrou que também é uma ciência. Aí me cativou bastante, a Psicologia da Educação, principalmente a teoria histórico-cultural, do materialismo histórico-dialético. E aí foi indo, fui me aprofundando nesses referenciais. E aí fui cada vez mais me cativando. [...] a própria ideia de pesquisa que teve, que amplia muito a noção de pesquisa, a construção do pesquisador. Mas eu acho que o principal foi o contato mais próximo e mais profundo com o referencial teórico” (Jackson, grifos nossos).*

É possível perceber que a formação inicial e na pós-graduação e as experiências docentes anteriores ao ingresso na LEdoC, são insuficientes para dar maior segurança aos docentes nos desafios a serem enfrentados no curso:

*“Eu me sinto desafiada, a todo momento, a todo semestre. Porque em alguns momentos parece que o que nós fazemos não é suficiente, parece que **a nossa formação não é suficiente, inicial, de pós-graduação, contínua.** E a gente não dá conta, parece, de lidar com aquilo” (Silvia, grifo nosso).*

São muitas as questões que emergem da vivência na LEdoC e desafiam constantemente os docentes formadores. Os dados produzidos nas entrevistas destacam as dificuldades em entender e dinamizar a alternância; os problemas de aprendizagem dos alunos, especialmente a questão da língua, já que para os kaingang o português é a segunda língua, somados à sua cultura oral na construção de conhecimentos; e a própria diversidade cultural dos sujeitos do campo, especialmente os indígenas, mas também os agricultores familiares, as lideranças dos movimentos sociais:

*“Porque os sujeitos são outros [se refere aos estudantes da LEdoC], eles estão chegando na universidade, e é a primeira geração a acessar o ensino superior nas suas famílias. Chegam com as questões culturais que a gente já destacou que é típico do campus Erechim, que é a questão dos indígenas, mas também dos camponeses. Nós temos camponeses das cidades pequenas, das vizinhanças que vivem também no campo com uma outra perspectiva, com uma outra cultura, com o trabalho cotidiano pesado, preocupação com produção, seja com porco, com milho, com as culturas típicas. Você não levar em consideração esses aspectos, me parece que é um tremendo equívoco. E se tem algo que mudou na minha concepção enquanto educador, enquanto professor, é a gente vivenciar isso no dia a dia. Que é o que a gente vê nos estudantes com esse perfil. Ah, a educação transforma. Mas transforma se você não sabe de onde é que ele está saindo, como é que ele estuda, como é que ele faz para chegar aqui? Na questão dos indígenas, essa questão cultural que é uma barreira muito grande para que a gente consiga entender, e, entendendo, como é que a gente atua numa realidade como essa, tentando superar esses desafios que nós temos?” (Jeronimo, grifo nosso).*

*“Eu acho que o que mais novo que a licenciatura trouxe foram os sujeitos. Principalmente, para além dos sujeitos do campo, dos movimentos sociais, agricultores familiares, enfim, foram os sujeitos indígenas. [...]. E quando o sujeito chega, que aí o curso toma forma, para mim isso foi o que de mais novo e impactante teve. Os sujeitos. **Quem eles são, de onde eles vêm, o que eles trazem, e como eu atuo como docente do ensino superior com estes sujeitos.** Essa é a novidade, digamos assim, que é essa **inclusão** que ninguém está... eu acho que poucos professores estavam preparados ou já tinham atuado com esse grupo de sujeitos. Porque se vê muitas pessoas, inclusive que falam, pesquisam educação popular, mas eu queria ver elas trabalhando lá no curso de Educação do Campo. Porque a conversa muda um pouco. Então eu acho que a novidade grande, impactante, que afetou muito a minha prática, com certeza, foram os sujeitos” (Silvia, grifos nossos).*

Um dado extremamente relevante dessa pesquisa, e que os docentes apontam como sendo uma das maiores dificuldades na docência na LEdoC, é o trabalho com os sujeitos do campo e todas as suas demandas. Ao destacar características dos camponeses da região do Alto Uruguai Gaúcho, Jeronimo reafirma a necessidade de partir das suas realidades para que a educação desenvolva seu potencial emancipatório e destaca a importância de entender este pressuposto para a sua docência no curso. Ao serem questionados sobre o que mais os motiva no trabalho na LEdoC, inclusive, a maioria dos docentes menciona que são os sujeitos com os quais trabalham:

*“A primeira das coisas que me faz defender essa proposta é que **ela se tornou um espaço de acolhimento, especialmente da questão indígena**, com todas as problemáticas que se circundam, que eu já mencionei. Mas eu acho que ocupar este espaço, para alguém que historicamente esteve fora dos espaços da Universidade, fora da condição de ser sujeito e agente de um processo de formação, alijados, então quando “os brancos acham que eles têm que fazer por merecer”, mas para fazer por merecer, entraria a questão da meritocracia, que é outra discussão que a gente poderia fazer. **As pessoas têm que ter condições de disputar os espaços.** E acho que a Universidade, acho não, tenho certeza que **a Universidade é um espaço de formação para poder disputar outros espaços para produzir a vida.** Se a gente quer que eles tenham igualdade de condições também de produzir a vida” (André, grifos nossos).*

*“Eu acredito que essa transformação social [responde à questão do que o motiva no trabalho na LEdoC], mesmo, seja dos indígenas, seja dos camponeses que nós temos. E transformação social deles enquanto seres humanos nesses contextos, mas que eles também sejam promotores de uma escola nesses espaços, esses espaços de escola do campo, seja na aldeia ou seja nesses pequenos municípios, pequenas cidades que são invariavelmente cidades ou são municípios com perfil de campo. [...]. E que nós consigamos, minimamente, formar esses formadores com esse perfil, para potencializar isso na escola pública onde eles estão. É isso, então. **É a transformação desses estudantes**, mas que eles possam ser promotores de uma qualificação na educação básica, desses espaços onde estão. **Que é o espaço camponês,***

*seja ele marcado pela questão cultural, guarani ou kaingang na nossa região, em Erechim” (Jeronimo, grifo nosso).*

*“Eu acho que o novo é essa questão da preocupação com o outro. Preocupação com a identidade, com a cultura deles, que eles trazem isso [se refere aos indígenas]. Que a gente passa na graduação tentando entender, como é que funciona. É isso para mim mexeu bastante. Que desmoronou tudo aquilo que se aprende lá. Desmoronou ali. Eu acho que esse aspecto novo, de se preocupar com o outro, das relações de solidariedade, as relações afetivas, essa preocupação que eles trazem com a identidade deles, com a cultura. Para nós da área de Ensino de Ciências, eu acho que isso desconstruiu, desmoronou na verdade, a forma como você se formou na universidade” (Claudio).*

Molina (2015) trouxe como um dos desafios importantes para a LEdoC, a fim de não descaracterizar sua proposta fundante, a garantia do ingresso dos sujeitos do campo. Contudo, a presente pesquisa evidencia um novo sentido para a importância da presença desses sujeitos no espaço da universidade, em um curso que toma como princípio partir da realidade dos sujeitos. Os sujeitos coletivos do campo têm desafiado a prática pedagógica dos formadores da universidade ao trazerem para o processo formativo as suas vivências, os seus modos de vida, as suas culturas, as suas distintas formas de produção da vida e de trabalho.

Percebemos que se trata de um compromisso ético do formador, que percebe a importância destes sujeitos acessarem a universidade, como diz André, a fim de disputarem espaços para produzir a vida na sociedade, mas, ao mesmo tempo, surge a dificuldade de como trabalhar com estes sujeitos coletivos do campo, visto que a forma como habitualmente se fazia já não encontra resultados satisfatórios. Assim, percebemos que um elemento central que desencadeou mudanças nas visões e práticas pedagógicas dos docentes ao longo da vivência no curso foram os sujeitos que chegaram até a universidade, que vieram buscar essa formação.

Logo, entendemos que as escolhas realizadas contribuem para nos aproximar ou afastar das condições necessárias para a construção de uma educação emancipatória com os povos do campo. Ao pautarmos o processo formativo pela dialogicidade e problematização, podemos estar favorecendo a participação dos sujeitos na construção da proposta pedagógica e planejando e desenvolvendo ações mais comprometidas com a transformação social das comunidades, por melhor compreender quais são as suas lutas.

Frente ao ingresso dos sujeitos do campo no curso e todas as suas demandas pedagógicas, visualizamos dois movimentos diferentes de mudança acontecendo. O primeiro deles, com menor expressividade, está relacionado a questionar o tipo de formação realizada no curso. Nesse sentido, as preocupações do docente se voltam para diversificar estratégias de ensino visando a aprendizagem pelos licenciandos de conteúdos considerados necessários à

docência na área de Ciências da Natureza na educação básica. Essa concepção de conteúdos de ensino está fortemente vinculada à transmissão de conhecimentos de referência acadêmico-disciplinares, no caso, da Biologia, Física e Química. Essa perspectiva reforça uma compreensão da docência relacionada ao senso comum pedagógico, no sentido de que “quem sabe o conteúdo, sabe ensinar”, e ainda caminha no sentido de manter a forma atual da escola:

*“Eu fico pensando muito na qualidade da formação que a gente traz para eles. Eu fico muito preocupada porque muitas vezes a gente acaba, digamos assim, diminuindo o nível de formação. Aí eu fico pensando, qual será que é o nível de formação, o que que eles precisam saber? Então eu acho que essa é uma grande dificuldade, o que de fato eles precisam saber. E isso é... eu sempre me questiono depois de cada aula, e é um dilema constante. O que ensinar? Como ensinar? Como auxiliar eles a aprender? Como auxiliar eles a trabalhar nas escolas com os alunos? Mas é um grande dilema que eu vejo. [...]. É um dilema no sentido, assim, que eles não conseguem aprender, eles têm dificuldade de aprendizagem. Eu não sei como lidar ou fazer muito diferente daquilo que já faço. Busco recursos, leio sobre isso, mas você não consegue fazer com que aquele aluno tenha o mínimo de compreensão. Então eu acho que isso é o que mais pega com relação à realidade do nosso curso. É a dificuldade de aprendizagem que os alunos têm. A dificuldade de compreensão que eles têm. Eu acho que isso é BEM [frisou a palavra na fala] complexo, de se lidar, de se trabalhar” (Mariana, grifos nossos).*

Por mais que Mariana possa expressar preocupação com a articulação entre os conteúdos de ensino e o ensino destes conteúdos na escola, notamos uma fragilidade em entender um dos princípios fundantes do trabalho na LEdoC: tomar a realidade dos alunos como ponto de partida do processo pedagógico. E, conforme vimos, a realidade do campo já bastante invisibilizada em nossa região, a dos indígenas ainda se mostra profundamente distante da maioria dos docentes, conforme seus próprios relatos nos mostraram.

Desta forma, entendemos que as referências para se pensar caminhos possíveis de ação está no próprio referencial teórico produzido sobre as LEdoC. Nesse caso, acreditamos que um dos aspectos emergentes dessa pesquisa que investiga o potencial da vivência na LEdoC para a formação do formador numa perspectiva emancipatória, é a exigência do acompanhamento do TC e o trabalho coletivo de docência. Estes aspectos são reforçados pelos dados obtidos com as entrevistas, pois ao solicitar que os docentes relatassem uma experiência vivida no curso que foi significativa para sua formação, que marcou sua docência, cinco (André, Jackson, Sonia, Claudio e Jeronimo) dos sete formadores se reportaram a vivências ocorridas no TC, durante o desenvolvimento do projeto integrador, conforme destacamos por meio do relato de Jackson:

“Uma das idas para as comunidades indígenas, me marcou bastante. Foi através de um seminário, do Seminário II, acho que era eu e [nome do colega do curso] que ministrávamos. [...]. Pensávamos em como fazê-lo, em como desenvolvê-lo. Então a gente optou por fazer uma entrevista com alguns sujeitos das comunidades. E a gente foi até uma comunidade indígena e elencou uma série de questões, de perguntas, onde a gente fez uma entrevista com os Kuiã daquela comunidade indígena. E depois a gente voltou e fez então a análise daqueles dados colhidos, a discussão. Mas aquilo me marcou bastante, porque a gente conversou, não conversamos com o Kuiã oficial, conversamos com a esposa dele, que também era considerada uma Kuiã. E talvez pelo fato de que a maioria das comunidades indígenas que eu conhecia, de um outro contexto, por esse contato com as ecovilas que tinham alguma proximidade, nas feiras, e tudo o mais, **eu via somente lideranças masculinas. Então foi muito interessante perceber que naquela comunidade, eles tinham como referência também aquela senhora.** Não vou me recordar o nome dela. E era uma senhora, assim, muito..., ela tinha um estado de espírito muito bonito. Ela estava sentada num toco de uma árvore, atrás tinha uma mata, e ela muito serena, muito tranquila. E passava uma imagem boa, interessante. E aquilo tudo, aquele cenário foi me cativando. No sentido de contribuir para aquela comunidade ainda mais, de entender. E ali naquela conversa, ela trouxe um pouco da dimensão, um pouco não, porque ela era uma Kuiã, uma Pajé! Bastante da dimensão espiritual, de entendimento das coisas. **Então, eu pude perceber que uma grande parte da organização daquela comunidade se dava, de certa forma, balizada, orientada por esses conceitos oriundos de uma cosmovisão de mundo.** [...]. Entender que essa cosmovisão ainda estava bastante presente na figura, naquela figura feminina, foi algo que me marcou bastante, **que me fez repensar bastante a nossa prática em sala de aula.** Porque eles operam internamente, talvez nos seus processos mentais – não sei quais os melhores termos - mas regidos por uma outra cosmovisão. Entendem o mundo de uma maneira diferente. Os seus tempos são diferentes, as suas necessidades são diferentes, as suas prioridades são diferentes. **E aí de que forma nós, de uma outra cultura, vamos pensar um currículo, uma aula, uma tarefa de cima para baixo? Vindo e trazendo para eles? E aí me fez pensar que deveria ser o caminho contrário. Deveríamos nos imergir naquele contexto, entrar naquele contexto, mergulhar naquilo ali da forma que pudéssemos.** Temos limitações para isso também, físicas inclusive, tempo, enfim. Da forma que pudéssemos. **Mergulhar naquele contexto e tentar fazer brotar temáticas, enfim, que pudessem orientar de alguma forma o nosso trabalho com essas comunidades.** Então acho que foi uma das primeiras coisas assim que sempre vinha, sempre que eu ia pensar uma aula, me vinha aquela imagem e eu pensava, não, mas de fato isso faz sentido? E às vezes saía até frustrado de uma aula, porque eu percebia que estava muito distante da realidade. E percebia que os aprendizados estavam distantes do que gostaria que estivessem. [...]. E seguido vinha aquela imagem e as coisas que ela trouxe para discussão, sua forma de entender o mundo [...].” (Jackson, grifos nossos).

Torna-se importante trazer esse longo fragmento da transcrição da entrevista com Jackson, pois podemos perceber ao menos dois elementos fundamentais nessa passagem. O primeiro se relaciona à importância do TC para imergir no contexto dos alunos e entender o modo como constroem sua existência e materializam sua vida. É muito diferente estar lá, na

escola da comunidade, conversando com professores, com lideranças, com os *kuiãs* e *kofás*. A postura dos próprios estudantes em relação aos professores é outra, e isso nos possibilita entender os seus problemas, identificar as suas temáticas a partir dos seus pontos de vista, das suas compreensões, buscando apreender limites explicativos que o ensino no TU pode ajudar a desvelar. Foi assim que Jackson se deparou com a temática de gênero, das lideranças femininas indígenas kaingang em uma determinada comunidade.

Foi vivenciando a alternância por meio do trabalho no Seminário Integrador que foi possível perceber que o caminho deveria ser o contrário, de mergulhar naquele contexto e fazer brotarem as temáticas que orientariam a formação no curso. Aqui está o fundamento da educação libertadora e problematizadora de Freire. A própria organização pedagógica do seminário integrador já remete a esse trabalho coletivo de docência, e nesse exercício de planejá-lo e acompanhar as ações junto com os sujeitos do campo vão se construindo os caminhos que conduzem à organização de uma formação crítica no curso.

O segundo elemento a ser destacado é a intencionalidade que está por trás dessa prática pedagógica. O respeito ao outro, à sua cultura, ao seu modo de vida não significa a permanência e conservação irrestrita de suas visões de mundo e dos seus entendimentos sobre os problemas que enfrentam, sobretudo se estas concepções estão a serviço de relações de opressão, de desigualdade, de sofrimento. Ao dialogar com Shor, Freire coloca a questão sobre a única diferença entre um educador libertador e o tradicional:

O educador tradicional e o educador democrático têm ambos de ser competentes na habilidade de educar os estudantes quanto às qualificações que os empregos exigem. Mas o tradicional faz isso com uma ideologia que se preocupa com a preservação da ordem estabelecida. O educador libertador procurará ser eficiente na formação dos educandos científica e tecnicamente, mas tentará desvendar a ideologia envolvida nas próprias expectativas dos estudantes. (FREIRE; SHOR, 1986, p. 47)

Percebemos que o educador libertador mantém o compromisso com a produção histórica do conhecimento e a sua apropriação pelos licenciandos, contudo ele não o faz descolado da sua relação com o entendimento das questões da realidade, comprometendo-se com a transformação de contextos socioculturais desumanizadores. Assim, a preocupação com a formação profissional, a fim de qualificar o licenciando para o trabalho, é uma exigência real tanto do educador tradicional quanto do libertador. A diferença reside na ousadia do educador libertador em estar ao lado dos camponeses na luta pela terra, para permanecer no seu território,

contra o fechamento das escolas do campo, no fortalecimento da produção de alimentos agroecológicos, enfim, na valorização da cultura e do trabalho dos povos do campo.

Caldart (2011) reitera a importância dos professores formadores conhecerem as escolas e comunidades de origem dos licenciandos; que realizem acompanhamento e orientação, *in loco*, das turmas de licenciandos para a produção das suas pesquisas da realidade; e que a partir destes levantamentos iniciais se aprofundem os estudos por meio de leituras críticas da realidade social e dos processos pedagógicos na escola e na comunidade. Britto e Brick (2019, p. 433) defendem que:

[...] uma das finalidades da formação de educador@s do campo é propiciar rigor teórico necessário para identificar e denunciar as contradições das práticas educativas que servem à reprodução das estruturas sociais desumanizadoras vigentes. Além disso, essa formação objetiva anunciar a possibilidade de uma educação contra-hegemônica como prática social que propicia, ao mesmo tempo, compreender e promover a necessária articulação das lutas para a sobrevivência das escolas do campo e as lutas para a superação do projeto de campo e de sociedade em curso.

Nesse processo se coloca o desafio ao docente de problematizar sua prática pedagógica, de maneira coletiva e dialógica, possibilitando a superação da consciência ingênua para uma consciência crítica (FREIRE, 2014). Ao vivenciarem uma experiência formativa em que o docente tem papel ativo no processo de reflexão crítica, ele vai se tornando sujeito de sua prática (FREIRE, 2015). Neste sentido, o docente passa a compreender a sua vivência no curso como um processo permanente de conscientização e construção da autonomia. Esse é o sentido de uma concepção ampliada de formação capaz de direcionar o ser humano em sua permanente busca pelo *ser mais* (FREIRE, 2014).

Assim, o segundo movimento realizado no curso frente ao ingresso dos sujeitos do campo e suas demandas pedagógicas é o retratado por Jackson. A abertura e a disposição docentes para entender a realidade vivida pelos alunos, o lugar onde constroem sua existência, e a busca por processos coletivizados no curso que possibilitam articular esses elementos organicamente na proposta formativa de um educador do campo comprometido com a educação e a escola do campo, com as problemáticas que circulam no contexto do campo, caracteriza esse modo de agir. As falas a seguir de André e Jackson, retratam os esforços empreendidos no curso para enfrentar os desafios e encará-los como uma oportunidade para o aprendizado:

*“Todas as preocupações que perpassam o processo formativo que a gente está fazendo em tornar esses nossos alunos professores. Não só professores, mas agentes comunitários, do ponto de vista especialmente de um esforço*

*grande na questão da agroecologia, na questão da horta [ver nota de rodapé número 34]. Então são preocupações que estão para além da docência, estão para melhorar a qualidade de vida, para trabalhar a perspectiva da própria produção da alimentação. [...] Isso justifica a importância hoje, não é nem justifica, eu acho que ela reverbera, o quadro de professores que temos com esse compromisso. E com certeza muitos deles, como eu, estivemos longe antes de uma prática mais voltada para este campo, que é o campo da educação do campo. Que é a questão também da formação de professores na perspectiva interdisciplinar, em função das nossas próprias formações” (André, grifo nosso).*

*“Eu acho que principalmente esta questão de que as forças que tensionam na prática docente numa LEdoC, elas... não é que te obrigam, mas te levam a sair dos limites da sala de aula. Eu acho que a maior parte da minha formação, na graduação de Física, esteve muito circulada por esses limites. Esteve limitada. Algumas coisas tangenciavam esses limites de uma sala de aula. E a LEdoC, são muitas coisas que tangenciam. A ponto de, de fato, desengauçar, como eu disse antes, essa prática que está sendo desenvolvida ali. Daí de fato trazer uma dimensão mais próxima assim da realidade, porque o próprio curso de Educação do Campo, como a gente disse, se formou através de luta social, dos movimentos sociais. [...] Que é trazer a realidade da comunidade para dentro da Universidade. Então isso gera um estranhamento inicial, mas ao mesmo tempo eu me motivo muito por poder contribuir de alguma forma, de poder fazer algo significativo. Mas acho que as formas, a gente ainda está construindo, de fato, em algumas disciplinas de Física. De como a gente vai fazer isso. Mas eu acredito que teve muitos avanços nesse sentido” (Jackson, grifos nossos).*

Percebemos que os docentes que se engajam em novas possibilidades para a prática pedagógica são aqueles que entendem a importância de acompanhar as ações no TC e que se propõem a sistematizar e aprofundar as questões levantadas para pensar o trabalho pedagógico no curso. São os intelectuais transformadores descritos por Giroux (1987, p. 32), que têm como tarefa central “tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico [...]. Aqui, a escolarização, a reflexão crítica e a ação tornam-se parte fundamental de um projeto social para ajudar os alunos a desenvolverem uma profunda e inabalável fé no combate para vencer as injustiças e mudar a si próprios”.

Nas falas de André e Jackson percebemos tanto as intencionalidades da formação na LEdoC, no sentido de transformar a realidade das comunidades a partir da formação dos sujeitos que lá vivem e produzem sua existência, como também o entendimento de que a docência extrapola os limites da sala de aula e envolve outros tensionamentos que também compõem a formação numa perspectiva crítica.

Não podemos deixar de mencionar que Sonia e Claudio citam que as problemáticas concretas vividas no curso deram origem aos seus objetos de estudo nos programas de doutorado em andamento:

*“[...] Pensando nessas coisas que me deixavam com dívidas, ou como que a gente poderia trabalhar. Uma delas é, a partir da nossa formação disciplinar, como que a gente pode trabalhar, como ser formadores num curso interdisciplinar se a gente teve a nossa formação disciplinar. Porque isso também mexe conosco, porque isso mexe muito comigo, pelo menos. **De como trabalhar dessa forma, se é algo que eu também apresento um pouco de dificuldade. Então isso acaba me motivando, e me motivou também a fazer o doutorado tendo essa direção, esse objeto de estudo. Eu acho que, primeiro, me modificou muito enquanto pessoa. É um curso, assim, que me faz pensar muito, me faz querer ser uma melhor professora, uma melhor docente. Então dentro dessas perspectivas que foi me levando também para o doutorado**” (Sonia, grifo nosso).*

*“No doutorado eu defendo essa questão da ação, da ação fundamentada. E como que você vai fazer essa ação se você não tem as necessidades da comunidade, você não consegue ter esse diálogo. E lá, quando a gente estava conversando com o pessoal da comunidade e os nossos alunos, eu percebi que se consegue ter esse diálogo entre a formação na universidade e na comunidade. Então ali você, queira ou não queira, tem essa articulação com o ensino, a pesquisa e a extensão. **Que é algo difícil de fazer em cursos que são ditos normais. E lá, você na comunidade, conversando com as pessoas, eu vi que há possibilidade de acontecer essa articulação. E de identificar os problemas que eles têm e agir, fazer algo no curso, dar esse retorno para a sociedade, para aquela comunidade**” (Claudio).*

A perspectiva de aprofundamento das leituras críticas da realidade social se relaciona ao processo de formação ampliada vivida nos cursos de LEdoC pelo coletivo docente. Trata-se do entrelaçamento da universidade, da formação dos educadores, das escolas e de outros espaços educativos das comunidades, por meio de uma prática intencional, coletivizada, de realizar os planejamentos e intervenções de ensino. De modo geral, os docentes percebem como formativos os espaços de debate e construção coletiva no curso, embora mencionem que ainda poderíamos melhor articular essas distintas experiências vividas até aqui:

*“Eu penso e acredito que os espaços externos, os convites de pessoas com outras experiências, são extremamente importantes para a nossa formação. Mas eles não são os únicos. **Eu acho que o espaço, do chão, eu diria, aqui do curso, onde pulsam as nossas dificuldades, mas onde também tem presente muitas potencialidades, é o espaço para nós fazermos a nossa formação ou auto formação. E penso que isso contribui muito quando a gente efetivamente se envolve com as problemáticas que circunscrevem essas nossas práticas, do nosso curso. E entendo, assim, que os colegas têm se envolvido bastante dentro desses processos, têm apontado sugestões, a partir das sugestões têm sido realizadas atividades a partir daquilo que o colegiado encaminha. Então a minha experiência mais direta com a formação, talvez seja muito mais essa que acontece dentro do curso, dos nossos espaços de diálogo do curso, do que com outros espaços externos dos quais eu não pude participar muito. Mas entendo sim, e não menosprezo***

*laços externos, de eventos, de SIFEDOC, dos espaços onde nossos alunos possam estar apresentando seus trabalhos, no SEPE [Seminário de Pesquisa, Ensino e Extensão] e assim por diante. Acho que são todas experiências importantes para a nossa formação. [...]. E digo assim, que eu sou muito grato ao grupo de professores que esse curso tem. Não somos todos uma legenda de anjos, mas penso que somos todos muito bem intencionados, e para além disso, bastante comprometidos com a proposta do curso, com a formação que a gente faz. Porque as preocupações, elas aparecem nos espaços coletivos quando a gente dialoga sobre as questões do curso” (André, grifos nossos).*

Dentro dessa mesma perspectiva citada por André, muitos foram os destaques dos docentes entendendo que a formação continuada no curso perpassa a vivência em trabalhos coletivos de docência, em diversos espaços no curso.

*“Eu lembro que a gente citou em algum momento, me parece que foi quando a gente teve o processo de alteração do PPC, acredito que naquele momento, ainda que tivesse uma demanda estrutural para que nós déssemos conta de fazer aquilo, isso por si só fez com que nós nos reuníssemos com uma periodicidade, às vezes, gigante, dentro das tarefas e das atividades que nós tínhamos. Mas nos aproximou, ao ponto de a gente compreender o que cada um compreende como a Educação do Campo ideal para a nossa especificidade dentro do campus Erechim. Então, estar nós, coletivamente, discutindo alternância, discutindo os temas dos seminários integradores, uma discussão de como a gente vai executar isso, mas as questões mais teóricas, a gente discutiu isso em alguns momentos. Mas para além disso, me parece que a gente percebeu fragilidades que nós tínhamos. Eu lembro que a gente citou, em algum momento: “olha a gente precisa buscar a formação, seja nós estudarmos ou nós trazemos pessoas para assuntos específicos, que são fragilidades que não é por nossa culpa”. Nós fomos formados numa realidade que não é essa aonde nós estamos atuando hoje, que nós precisamos minimamente incorporar, para que a gente consiga tornar o nosso trabalho com mais qualidade, mais prazeroso e a gente ser mais feliz com aquilo que a gente faz. E eu lembro que a gente falou de temas geradores, a integração curricular, a própria alternância, como é que a gente lida com o TC, com essa lógica” (Jeronimo).*

*“Teve reuniões do grupo de estudo, tem o grupo de pesquisa. [...]. Por exemplo, a gente parou para discutir esses elementos centrais do curso: o que é alternância, o que que é Agroecologia, o que a gente entende por Educação do Campo. A gente parou para reestruturar todos esses elementos, pensando a questão pedagógica. Foi parado, pensado, foi discutido em pequenos grupos, depois colocado no grupo grande e redigido o PPC novo” (Claudio).*

*“Eu acho que esses espaços contribuem para a gente repensar algumas certezas nossas, as reuniões de colegiado, os grupos de estudo, o núcleo docente estruturante. Esse processo, que em algum momento a gente viveu, bem longo, de reestruturação do PPC, que leva a discutir vários elementos constituintes do curso, da graduação, e o quanto muitas vezes a licenciatura em Educação do Campo parece que nunca se encaixa na universidade, parece que a gente sempre está no lugar errado, na hora errada. Nunca a gente está dentro do padrão, a gente sempre tem que estar solicitando alteração para*

*nos contemplar. Algo meio complicado assim, no sentido de desmerecimento parece, em alguns momentos. Mas eu acredito que esses espaços formativos têm essa influência, mas ela não é tão linear. Eu acho que ela é um processo mesmo, de levar esse docente à reflexão, olhar as suas práticas, os seus conceitos ou os seus pré-conceitos sobre o ensino, sobre a Educação Superior, sobre os próprios estudantes, que concepção de educação nós temos. Cada colega tem concepções, alguns divergem e como que a gente consegue articular isso. Nos estágios, como eu já mencionei, essas coisas ficam bem evidentes em alguns momentos. Então têm esses tensionamentos vinculados a isso. Mas eu acho que também esses momentos são formativos. Como que eu dialogo com o colega que vem de outro lugar, com outro olhar, com outro embasamento” (Silvia).*

Por outro lado, ainda persistem os entendimentos da necessidade de momentos formais relacionados ao estudo de temáticas e dificuldades que emergem da realidade do curso, que demonstra incompreensão das vivências coletivas cotidianas como formação permanente do grupo:

*“A gente precisa ter um aprofundamento sobre as necessidades que a gente tem, compreender, analisar qual que é o nosso contexto e o que a gente pode fazer para melhorar. Então, nesse sentido de formação continuada, para que a gente possa compreender o nosso contexto. **Se a gente tivesse esses momentos**, eu acredito que eles contribuiriam muito para a qualificação do curso como um todo, e isso também refletiria na qualidade de formação dos nossos alunos” (Mariana, grifo nosso).*

Concordamos fortemente com a ideia defendida por Sonia, que nos mostra o quanto precisamos ser coerentes com o que fazemos ao longo do curso de formação inicial, se de fato desejamos que a forma atual da escola do campo seja transformada:

*“[...] nós temos grandes desafios enquanto coletivo, de como trabalhar no coletivo, como fazer esse diálogo entre nós também. Porque muitas vezes **a gente fala na interdisciplinaridade como um diálogo para os alunos na escola, e a gente não faz isso no nosso próprio curso**. O saber ouvir o colega. Eu acho que isso a gente precisa ainda um pouco mais no nosso curso, para potencializar mais até as disciplinas e o curso. Mas eu acho que a gente já tem várias caminhadas, [...], nós avançamos bastante foi com o nosso projeto político-pedagógico. Acho que agora tem um pouco mais a nossa cara, dos que estão trabalhando. Acho que isso já ajuda muito, que é um trabalho coletivo. Até porque, se nós pensarmos, nós somos um curso de Educação do Campo, e que o campo e os movimentos sociais trabalham mais no coletivo” (Sonia, grifo nosso).*

Ao defender o papel dos educadores como intelectuais transformadores, Giroux (1987) propõe que os cursos de formação de professores proporcionem espaços em que seja possível o estímulo à formação crítica, ao engajamento dos docentes e grupos sociais, a produção de

materiais que mostrem as realidades e os problemas das comunidades, possibilitando uma formação com caráter emancipatório.

Com os dados produzidos nas entrevistas procuramos reunir as principais questões levantadas pelos docentes, com foco em entender se elas têm potencial de problematizar suas práticas pedagógicas. Percebemos que para se aproximar de uma docência crítico-transformadora é essencial tomar como ponto de partida as demandas da realidade concreta dos docentes, vividas no contexto do curso. A partir de um trabalho permanente do coletivo, que se reúne em distintos momentos, por meio de distintas pautas, se possibilita a realização de *diálogos descodificadores* do *quefazer* docente (FREIRE, 2014). Nesse sentido, pautados nos dados produzidos, defendemos que houve modificações nas visões de docência da grande maioria dos formadores pela vivência no curso, bem como enfrentamento coletivo e comprometido de situações complexas do cotidiano. De uma perspectiva técnica e instrumentalizada, orientada para a especialização e o refinamento metodológico, perspectiva intrinsecamente relacionada aos interesses neoliberais, para uma docência politicamente engajada, que articula fortemente o papel do educador ao processo de transformação da realidade sociocultural, perspectiva fortemente relacionada à docência crítico-transformadora.

Certamente, a partir dos dados produzidos é possível levantar muitos condicionantes do curso que demonstram este movimento que está em construção permanente: os distintos graus de comprometimento em acompanhar as ações do TC; as dificuldades de pensar e agir na perspectiva de área de conhecimento, entendendo que os temas não se esgotam na sua relação entre os campos disciplinares; o tempo restrito para trabalhar temas complexos que emergem da realidade de culturas distintas, e mesmo o desconhecimento pelos docentes da cultura e dos modos de vida próprios dos povos do campo que acessam a universidade; a exigência de entender o campo e todas as contradições que o envolvem; e a necessidade constante de entender por quais objetivos mais amplos os docentes lutam nessa proposta formativa.

Em síntese, apontamos a exigência da comunicação permanente entre docentes a partir da prática concreta no curso, dos distintos sentidos que emergem dos diálogos acerca das problemáticas levantadas, dos *percebidos destacados*, e da sua análise crítica, movimento que conduz o docente ao permanente aprendizado na prática, e nesse processo pode ocorrer a passagem da *consciência ingênua* para a *consciência crítica* (FREIRE, 2014).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa parte do pressuposto de que a vivência dos elementos estruturantes da proposta pedagógica do CIEduCampo-CN/UFFS tem a possibilidade de contribuir na construção de uma docência crítico-transformadora pelos docentes formadores que atuam em um dos campos disciplinares da área de conhecimento das Ciências da Natureza (Biologia, Física e Química). Objetivou-se investigar as compreensões dos docentes formadores da área de Ciências da Natureza sobre os elementos estruturantes do CIEduCampo-CN/UFFS, a fim de explicitar a sua influência, ou não, na construção de uma docência crítico-transformadora.

O que observamos a partir da fala dos professores entrevistados é que a articulação entre teoria e prática fundamentada na alternância pedagógica, o trabalho coletivo de docência ao tomar como objeto de estudo as práticas pedagógicas concretas na formação por área do conhecimento e a concepção de formação ampliada e sua articulação com o trabalho coletivo de docência tem possibilitado a construção de uma docência crítico-transformadora de parte do grupo de docentes da LEdoC que se compromete com a emancipação e humanização dos sujeitos do campo. Assim, vimos que quatro docentes participantes do trabalho se aproximam da perspectiva da docência crítico-transformadora.

A política pública que originou a LEdoC, forjada na luta pelos movimentos sociais e organizações populares, buscou uma educação construída com os camponeses, da qual estes sujeitos sejam protagonistas (CALDART, 2011). Neste sentido, guarda uma aproximação com a educação libertadora e problematizadora de Freire (2014), que defende o compromisso dos sujeitos na leitura crítica e na transformação das suas realidades.

Para garantir a articulação da formação com a vida dos sujeitos nas comunidades do campo, são elencados elementos inovadores para o ensino superior na matriz formativa deste novo curso de licenciatura: a alternância pedagógica entre TU e TC, a organização curricular por área de conhecimento, à docência multidisciplinar com vistas a práticas interdisciplinares, a garantia de ingresso no curso dos povos do campo e a transformação da escola do campo e construção da sua identidade (BRASIL, 2009; 2012). A partir desta organização pedagógica tem-se a intenção de formar um docente capaz de promover um vínculo orgânico entre o trabalho na escola do campo e as demandas trazidas pela comunidade onde a escola se insere.

Desta forma, um dos grandes diferenciais da LEdoC está na organização de sua proposta pedagógica, que busca superar a fragmentação do conhecimento presente nas diferentes ciências e seus reflexos nos currículos das escolas do campo. Contudo, esta proposição

apresenta um conjunto de desafios a serem superados, e nesta pesquisa destacamos a formação disciplinar e especializada dos docentes formadores, de quem é exigido implementar uma proposta que se deseja interdisciplinar e fundamentada no trabalho coletivo de docência. Assim, foi nossa intenção apresentar as tensões frente à trajetória construída ao longo da formação e às exigências sentidas no exercício profissional da LEdoC voltadas para as possibilidades de aprendizagem da docência pelo docente formador numa perspectiva emancipatória.

Ao buscarmos delinear as categorias de análise desta pesquisa, recorreremos à investigação dos resultados de um processo formativo e de pesquisa envolvendo dez cursos de LEdoC das cinco regiões do Brasil em diálogo com a perspectiva educacional freireana que fundamenta esta pesquisa. As dez experiências analisadas (MOLINA; HAGE, 2019) trouxeram em suas publicações as contradições enfrentadas pelos coletivos para a materialização dos seus cursos, destacando riscos e potencialidades para a consolidação dos mesmos. Ao olharmos para as características vivenciadas nos cursos analisados, buscamos nos concentrar nos elementos estruturantes com possibilidades de problematizar à docência dos formadores numa perspectiva libertadora e problematizadora. Assim, chegamos a três categorias *a priori* que nos orientaram na análise do nosso objeto de estudo, a formação do docente formador: a) Práxis transformadora; b) Ação coletivizada e dialógica na problematização da prática pedagógica; e c) formação permanente em processo.

O metatexto construído a partir da análise dos documentos foi organizado por meio de três categorias emergentes: a) A práxis transformadora potencializada pela articulação da teoria e prática na dinâmica desenvolvida nos Seminários Integradores das Práticas Pedagógicas; b) A atitude interdisciplinar na formação por área do conhecimento em Ciências da Natureza e c) A concepção de formação ampliada na LEdoC e sua articulação com a Agroecologia: Tensões e Potencialidades do trabalho de formação de professores na perspectiva interdisciplinar. É importante salientar que os documentos analisados nesta etapa da pesquisa foram produzidos pelo coletivo de docentes formadores do curso, envolvendo docentes que atuam nos domínios comum, conexo e específico, com formações em diferentes áreas do conhecimento. Salientamos que na análise dos documentos produzidos pelos formadores se destaca a importância dos planejamentos coletivos que atendam as demandas da realidade social dos educandos, entendendo que tanto o TC quanto o TU constituem espaços formativos e ajudam a repensar o papel e a forma atual de organização pedagógica da escola do campo. Ainda ganha centralidade nos documentos analisados o papel da agroecologia entendida como temática

integradora no curso investigado, com potencial de promover o desenvolvimento de questões sociais, culturais e ambientais ao longo da formação dos professores do campo.

Já na análise das entrevistas, o metatexto foi construído por meio de três categorias emergentes que permitiram desenvolver diferentes aspectos dos elementos estruturantes do curso na sua relação com as possibilidades de problematização da docência, tendo como referência o olhar dos formadores da área de Ciências da Natureza no curso. As categorias que emergiram da análise da transcrição das entrevistas foram: a) Articulação entre teoria e prática fundamentada na alternância pedagógica, desdobrada em duas subcategorias; b) A centralidade do trabalho coletivo de docência na formação por área do conhecimento, desdobrada em duas subcategorias; e c) A concepção de formação ampliada na LEdoC e sua articulação com o trabalho coletivo de docência, desdobrada em uma subcategoria.

A **alternância pedagógica** entre TU e TC diversifica e complexifica as formas, os tempos e espaços de ensinar e aprender, de construção coletiva de conhecimentos na perspectiva do diálogo e das partilhas de saberes no curso, e se constituiu em um importante elemento estruturante da problematização da docência do formador na LEdoC.

Foi possível perceber que a vivência da alternância na proposta do curso influencia em duas importantes características na formação do formador: o compromisso e a disposição dos docentes para a construção coletiva de uma proposta formativa diferenciada junto aos sujeitos do campo e a aproximação com as questões da realidade concreta das comunidades de origem dos educandos, possibilitando um planejamento e acompanhamento coletivo do TC, a ampliação da compreensão das questões do campo e, a partir disso, redimensionamento das ações pedagógicas na LEdoC.

Contudo, ainda persistem dificuldades que se impõem no acompanhamento das ações do TC e no entendimento do que significa tomar como ponto de partida a realidade dos estudantes. Por um lado permanecem, por parte de um grupo de docentes, concepções reduzidas de realidade, entendida apenas como uma referência para situar o conhecimento específico da disciplina em contextos mais amplos de significação e mais próximos da compreensão dos estudantes (MOLINA; ROCHA; SANTOS, 2019). Deste entendimento resulta uma sucessão alternada de atividades em tempos distintos, denominada de alternância justapositiva por Queiroz (2004). Esta perspectiva de docência permanece centrada apenas nas dimensões científica e técnica do fazer docente, distanciando-se da possibilidade de desvelar as contradições presentes nas comunidades dos sujeitos e reduzindo seu potencial transformador.

Neste caso, se mantém a primazia do conhecimento científico, e a realidade é entendida como contextualização destes conhecimentos pré-estabelecidos.

Coexistem, por outro lado, experiências de alternância no curso que apontam para ações mais integradoras, com protagonismo dos sujeitos, contribuindo para a reflexão crítica e desvelamento de problemas vividos nas comunidades, promovendo uma visão dialética entre teoria e prática. É este último sentido da alternância, considerada integrativa (QUEIROZ, 2004), que tem desencadeado o potencial de problematizar a prática pedagógica dos docentes, aproximando sua docência da perspectiva crítico-transformadora. Neste sentido, há o reconhecimento das questões da realidade dos sujeitos, um esforço de compreensão destes problemas por meio da visão dos sujeitos imersos na realidade, e a sua integração a um projeto coletivo articulado no curso por eixos temáticos. Esta dinâmica intenciona aprofundar a compreensão do problema destacado e selecionar uma abordagem que problematize elementos sociais, históricos e culturais relacionados ao tema, com o propósito de desencadear novas compreensões nos sujeitos envolvidos.

Desta forma, afirmamos que a alternância é um caminho que está em construção no curso. Vimos que mesmo que os docentes entrevistados tenham partido de um total desconhecimento dos fundamentos da Educação do Campo e, na sua maioria, sem vínculos com o contexto do campo, há uma abertura e disposição de dialogar com as realidades concretas dos sujeitos que integram o curso, em diferentes níveis de engajamento. Consideramos essas articulações distanciadas do debate e do planejamento coletivo dos projetos integradores, ainda insuficientes para potencializar uma leitura mais crítica das contradições presentes na realidade dos sujeitos.

Defendemos a necessidade de um trabalho mais próximo entre os colegas da área de Ciências da Natureza e de outras áreas presentes na matriz formativa do curso para promover a articulação dos CCr relacionados diretamente à Biologia, à Física e à Química com os princípios político-pedagógicos mais amplos da Educação do Campo, normalmente desenvolvidos no curso a partir do projeto integrador de cada fase. Nesta aproximação se encontra o potencial da experiência coletivizada em problematizar a *consciência ingênua* acerca de temas e situações desumanizadoras na produção da vida concreta dos sujeitos do campo, em direção a uma *consciência crítica*, por meio do diálogo.

Esta perspectiva de trabalho potencializa mudanças importantes na prática pedagógica do docente formador, possibilitando que ele perceba que o conteúdo a ser selecionado e desenvolvido não é aquele que adapta os sujeitos a uma realidade social determinada,

fundamentado em práticas transmissoras de informações prontas, limitando-se à postura de aceitar as relações no mundo como naturalizadas. Ao contrário disso, há a necessidade de potencializar, no processo formativo, a compreensão da realidade como algo em permanente construção e, no seu desvelamento, a possibilidade da transformação de situações injustas e desiguais pelo conhecimento adquirido pelas camadas populares, e sua emancipação. Neste sentido, os docentes que têm maior facilidade em estabelecer estas leituras críticas da realidade dos educandos são aqueles que assumem o compromisso de acompanhar as ações do TC, que se inserem organicamente nas comunidades de onde os educandos são oriundos e se engajam em diversas frentes de trabalho coletivo no curso.

O protagonismo do professor na apropriação crítica da sua prática pedagógica concreta, por meio da dinâmica coletiva da ação-reflexão-ação, articulando teoria e prática no CIEduCampo-CN/UFFS, conduz à necessidade de mudá-la, transformá-la, em um movimento que fundamenta o desenvolvimento de uma docência crítico-transformadora. Compreendemos com Freire (2015, p. 25) que, ao se engajar em um processo de formação comprometido com a transformação social, “quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”.

Outro elemento que consideramos, na presente investigação, profícuo à problematização da docência do docente formador na LEdoC é **a formação por área do conhecimento**. Neste debate ganha centralidade a necessidade do trabalho coletivo de docência e a interdisciplinaridade, buscando o entendimento de que a formação na LEdoC vai além do ensino de conteúdos acadêmico-disciplinares, mesmo que estes estejam relacionados entre si; ela exige entender o forte vínculo do conhecimento com a realidade, e esta é a condição do seu caráter interdisciplinar (SEVERINO, 2008; CALDART, 2011).

Sendo assim, argumentamos que os conhecimentos acadêmico-científicos são imprescindíveis à formação profissional, mas são insuficientes quando tratados como produtos, já que eles precisam dialogar com questões da realidade concreta dos estudantes para possibilitar leituras críticas da realidade dos envolvidos, e permitir a compreensão de sua dimensão processual de produção.

Assim, as análises evidenciaram que está em curso um movimento de compreensão do papel dos conhecimentos pelo coletivo docente, no qual ao invés das disciplinas serem o objetivo central do processo pedagógico com o conhecimento, as questões da realidade dos sujeitos é que passam a ser os objetos de estudo a partir dos quais se desenvolvem os conhecimentos acadêmico-científicos. Essa mudança exige um movimento coletivo de trabalho

que problematize a formação escolar e acadêmica anteriores construídas pelos docentes. Pensamos que na medida que o grupo consiga avançar nessa compreensão, o próprio entendimento da organização pedagógica do curso na formação por área de conhecimento vai amadurecendo, contribuindo para diminuir a angústia demonstrada pelos docentes, sobretudo na seleção dos conteúdos de ensino.

Foi possível identificar experiências pontuais de trabalhos coletivos que tem acontecido no curso em dois sentidos distintos, ambos contribuindo para o processo de formação pedagógica do docente. O primeiro é mais restrito à articulação de conhecimentos disciplinares-acadêmicos vinculados à Biologia, a Física e a Química a partir de um tema comum que permita essa inter-relação, desvinculados de um movimento de investigação temática (FREIRE, 2014) realizado nas comunidades dos estudantes. Nesta lógica, a ideia de realidade é reduzida à contextualização dos conteúdos já pré-estabelecidos. Ao tomarmos como referência a clássica e hegemônica fragmentação dos conhecimentos, poderíamos considerar essa tentativa de articulação entre os campos disciplinares como sendo um avanço, contudo ainda se constitui em um processo frágil de formação, em especial por não conseguir levantar junto com os sujeitos do campo as *situações-limite* presentes em suas realidades, mantendo a primazia da apropriação do conhecimento científico já acumulado.

Já no segundo sentido chamado de ampliado, os trabalhos coletivos de docência possibilitam debates a partir de um contexto mais amplo articulado a questões de fundo da Educação do Campo como, por exemplo, o debate agrário, a agroecologia, o papel das mulheres no campo, e os desafios de pensar a Educação em Ciências nesse contexto de campo, normalmente desenvolvidos no curso a partir da realização do projeto integrador de cada fase.

Como potencialidade apresentada pela pesquisa, foram evidenciados muitos espaços pedagógicos no curso identificados pelos docentes como fundamentais nas mediações que promovem, fomentando o diálogo e a problematização das suas concepções e práticas, desencadeando transformações importantes na organização pedagógica do curso.

Entendemos que o sentido ampliado do trabalho coletivo de docência tem o potencial de ajudar os docentes formadores a desvelar as contradições históricas e sociais presentes no campo brasileiro, e assim possibilita reestruturar a proposta de ensino nos diferentes CCr em prol de uma articulação maior da área de conhecimento com os princípios político-pedagógicos da Educação do Campo (CALDART, 2008).

Esta perspectiva de trabalho constitui o verdadeiro trabalho interdisciplinar, entendido por Bittencourt e Molina (2019, p. 278) “com base nos saberes presentes em cada comunidade

e da busca de conteúdos que pudessem compreender a realidade e as contradições pelo conhecimento científico”. Deste modo, a interdisciplinaridade não é algo a ser alcançado, ela “decorre da forma de produção do homem como ser social, do ser ontológico e de sua relação com a produção e reprodução da vida material” (BITTENCOURT; MOLINA, 2019, p. 278). De qualquer modo, podemos concluir que ainda se colocam muitas dificuldades para materializar a interdisciplinaridade por meio do trabalho coletivo de docência no curso: “[...] as IES vivenciam o dilema entre a compreensão da área como uma totalidade ou como diálogo entre as disciplinas” (ANTUNES-ROCHA, 2019, p. 458).

Partindo do pressuposto de que a LEdoC inova na organização pedagógica da sua proposta formativa, outro elemento com potencial de desencadear aprendizagens da docência se relaciona à diversidade de sujeitos do campo que passam a acessar a universidade, contribuindo na construção de uma **concepção de formação ampliada**. Os sujeitos do curso são constituídos por camponeses, lideranças de movimentos sociais, organizações sindicais, mas sobretudo pela população indígena das etnias kaingang e guarani. Esta diversidade cultural, até então bastante desconhecida pelos docentes formadores, foi identificada como sendo o elemento que mais os desafia, e ao mesmo tempo os motiva no trabalho no curso, e tem contribuído para ampliar o entendimento da docência dos docentes formadores como um processo de humanização de todos os envolvidos.

Neste contexto, já não basta ao professor demonstrar competência na transmissão dos conhecimentos de referência do seu campo disciplinar, como infelizmente ainda é bastante comum e aceitável no ensino superior. Esta concepção tradicional de docência, centrada na visão do professor como um especialista e na apropriação de conhecimentos de referência acadêmico-disciplinares pelos licenciandos como sinônimo de formar professores, não se mostrou eficaz. Frente às dificuldades vivenciadas, um dos caminhos construídos foi o de se aproximar dos territórios dos educandos, entendendo-os como espaços de formação. Foi possível perceber a importância do TC para imergir no contexto dos alunos e a partir desta aproximação buscar entender o modo como estes sujeitos constroem sua existência e materializam sua vida. Esta imersão tem uma intencionalidade pedagógica clara ao docente libertador: ela cumpre a função de manter o compromisso com a produção histórica do conhecimento e a sua apropriação pelos licenciandos, contudo o docente não o faz descolado da sua relação com o entendimento das questões da realidade, comprometendo-se com a transformação de contextos socioculturais desumanizadores.

Neste sentido, os espaços coletivizados que possibilitam ao docente formador entender a realidade vivida pelos educandos, as contradições presentes no lugar onde constroem sua existência e a necessária articulação destes elementos na proposta formativa do curso passam a ser entendidos como parte de sua formação. O docente passa a compreender a sua vivência no curso como um processo permanente de conscientização e construção da autonomia. Esse é o sentido de uma concepção ampliada de formação capaz de direcionar o ser humano em sua permanente busca pelo *ser mais* (FREIRE, 2014).

Nessa perspectiva defendemos e reafirmamos as possibilidades da construção da docência crítico-transformadora pelos docentes formadores na vivência dos elementos estruturantes na proposta do CIEduCampo-CN/UFFS, visto que se trata de uma formação que estabelece vínculos entre os sujeitos, que produz conhecimentos, provoca rupturas com o instituído e engaja os professores na construção de novos caminhos para a formação e a atuação docente.

Sinaliza-se, por fim, que a presente pesquisa procurou contribuir com referências para refletir acerca da docência do formador que atua na LEdoC com ênfase na perspectiva crítico-transformadora, ou seja, a busca por elementos estruturantes capazes de problematizar a docência do formador. Em termos de síntese podemos destacar a importância da presença dos formadores no contexto social e cultural dos educandos e da apropriação de suas problemáticas no currículo da formação, bem como o reconhecimento e a valorização da diversidade dos sujeitos do campo e a necessidade do diálogo entre os conhecimentos populares e conhecimentos acadêmico-científicos com vistas ao aprofundamento de questões emergentes da realidade.

Deste modo, foi possível destacar um conjunto de rupturas dos modelos de formação de professores potencializadas pela organização pedagógica inédita proposta pela LEdoC. Este movimento nos ensinou que não podemos definir propósitos distintos para serem alcançados se não ocorrer compromisso com a superação da fragmentação curricular e da reprodução dos conhecimentos próprios de cada campo disciplinar. Argumentamos acerca de uma docência construída na e pela realidade do campo, resignificando a compreensão da docência como uma prática social dialógica, coletiva e responsável.

Seria interessante e necessário também, em outra investigação, analisar um processo formativo mais concreto no curso investigado como é o caso dos Seminários Integradores das Práticas Pedagógicas ampliando a participação de docentes formadores de outras áreas de conhecimento, ou mesmo investigar os diferentes grupos de estudos que se constituíram a partir

das demandas dos próprios formadores. Pensamos que se faz necessário que outras pesquisas complementem o tema, como por exemplo, focalizando na investigação de elementos freireanos em outras experiências de LEdoC em distintas IES do país e nas suas possibilidades de problematizar à docência dos formadores.

Vimos que a vivência dos elementos estruturantes do curso possibilitou, com maior ou menor engajamento, mudanças nos docentes formadores que se mostram dispostos a buscar compreender a realidade das comunidades dos sujeitos do campo, problematizando-a, no sentido de ampliar suas leituras de mundo e contribuir na transformação de situações opressoras. A ideia de que as pessoas não são, mas estão sempre sendo, isto é, que os sujeitos vão se fazendo nas suas relações históricas, sociais, culturais, políticas, é central em um projeto educativo emancipatório, conforme aprendemos com Freire (2006, p. 87, grifo do autor): "O que me faz esperançoso não é tanto a certeza do *achado*, mas o fato de mover-me na *busca*. Não é possível buscar sem esperança, nem tampouco na solidão".

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Isabel de. **Formação do Professor do Ensino Superior**: desafios e políticas institucionais. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de *et al.* Estado da Arte da Formação de Professores no Brasil. **Educação & Sociedade**, Ano XX, nº 68, dez. 1999.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. **Revista Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 41-56, ago./dez. 2009.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de.; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. A profissionalidade do professor formador das licenciaturas. **Rev. educ. PUC**, Campinas, v. 22, n. 2, p. 203-219, maio/ago. 2017.
- ANGOTTI, José André Peres. **Metodologia e prática de ensino de física**. Florianópolis: LANTEC – CED – UFSC, 2015.
- ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Maria de Fátima Almeida. Diálogo entre teoria e prática na Educação do Campo: Tempo Escola/ Tempo Comunidade e alternância como princípio metodológico para organização dos tempos e espaços no curso de Licenciatura em Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Lais Mourão (Orgs.). **Licenciaturas em Educação do Campo**: Registros e Reflexões a partir das Experiências Piloto. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Se os riscos forem transformados em potencialidades, abre-se o caminho para construir resistências nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; HAGE, Salomão Mufarrej (Orgs.). **Licenciaturas em Educação do Campo**: resultados da pesquisa sobre os riscos e potencialidades de sua expansão. 1 ed. Florianópolis: LANTEC/CED/UFSC, 2019. p. 443-466.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. Quem de-forma o profissional do ensino? **Revista de Educação AEC**, Brasília, v. 14, n. 58, p. 7-15, out./dez. 1985.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. A Educação Básica e o Movimento Social do Campo. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salet; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por uma Educação do Campo**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- AULER, D.; DELIZOICOV, D. Alfabetização Científico-Tecnológica Para Quê?, **Ensaio**, v.3, n.1, p.1-13, jun. 2001.
- AZEVEDO, Rosa Oliveira Marins *et al.* Formação Inicial de Professores da Educação Básica no Brasil: trajetória e perspectivas. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 997-1026, set./dez. 2012.

BEGNAMI, João Batista. Uma geografia da Pedagogia da Alternância no Brasil. In: **Documentos Pedagógicos**. Brasília: Unefab, 2004, p. 3-20.

BEGNAMI, João Batista. Pedagogia da Alternância em movimento. In: MOLINA, Monica Castagna; MARTINS, Maria de Fátima Almeida (Orgs.). **Formação de Formadores**: reflexões sobre as experiências da Licenciatura em Educação do Campo no Brasil. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 255-278.

BICALHO, Ramofly; MACEDO, Pedro Clei Sanches; RODRIGUES, Guilherme Goretti. Políticas públicas de Educação do Campo: riscos e potencialidades de expansão da Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. In: MOLINA, Mônica Castagna; HAGE, Salomão Mufarrej (Orgs.). **Licenciaturas em Educação do Campo**: resultados da pesquisa sobre os riscos e potencialidades de sua expansão. 1 ed. Florianópolis: LANTEC/CED/UFSC, 2019. p. 335-362.

BITTENCOURT, Márcia; MOLINA, Mônica Castagna. Licenciatura em Educação do Campo da UnB: dos riscos às potencialidades na implementação. In: MOLINA, Mônica Castagna; HAGE, Salomão Mufarrej (Orgs.). **Licenciaturas em Educação do Campo**: resultados da pesquisa sobre os riscos e potencialidades de sua expansão. 1 ed. Florianópolis: LANTEC/CED/UFSC, 2019. p. 249-294.

BOURDIEU, Pierre. O campo científico. In: ORTIZ, Renato (Org.). **Pierre Bourdieu**: sociologia. São Paulo: Ática, 1983. p. 122-55.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Casa Civil, Brasília, DF, 1996.

BRASIL. **Edital de Convocação Nº 02**, de 23 de abril de 2008. Chamada Pública para Seleção de Projetos de Instituições Públicas de Ensino Superior para o PROCAMPO. Brasília, 2008.

BRASIL. **Edital de Convocação Nº 09**, de 29 de abril de 2009. Brasília, 2009.

BRASIL. **Decreto nº 7.352**, de 04 de dezembro de 2010. Dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Brasília, DF: Imprensa Nacional, 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>>. Acesso em: 31 jan. 2018.

BRASIL. **Chamada Pública para seleção de Instituições Federais de Educação Superior – IFES, denominação utilizada para designar as Universidades Federais e os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, para criação de cursos de Licenciatura em Educação do Campo, na modalidade presencial**. Brasília, 2012.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 2 de 01 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 formação continuada**. Brasília, 2015.

BRASIL. Parecer CNE/CP n. 2 de 09 de junho de 2015. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica**. Brasília, 2015a.

BRASIL. **Subsídio para as Diretrizes Curriculares para o Curso de Licenciatura em Educação do Campo**. Brasília, 2016.

BRICK, Elizandro Maurício; BORGES, Marcelo Gules. A ideia de *área de conhecimento*: contribuições para pensar a peculiaridade da formação inicial nas Licenciaturas em Educação do Campo no Brasil. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 11., 2017, Florianópolis. **Atas...** Florianópolis: ABRAPEC, 2017. p. 1-10.

BRITTO, Néli Suzana. Formação de professores e professoras em Educação do campo por área de conhecimento - Ciências da Natureza e Matemática. In: MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, L. M. (Orgs.). **Licenciaturas em Educação do Campo**: Registros e Reflexões a partir das Experiências Piloto. 1ed. Belo Horizonte: Autentica, 2011.

BRITTO, Néli Suzana. Organização curricular e formação por área de conhecimentos para a educação do campo – tensões entre currículo disciplinar e integrado. In: **Anais do XI Colóquio sobre Questões Curriculares**, VII Colóquio Luso-Brasileiro & I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares. Braga, Portugal. 2014.

BRITTO, Néli Suzana; SILVA, Thais Gabriella Reinert da. Educação do Campo: formação em ciências da natureza e o estudo da realidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 763-784, jul./set. 2015.

BRITTO, Néli Suzana; BRICK, Elizandro Maurício. Licenciatura em Educação do Campo e formação docente na área de Ciências da Natureza e Matemática: riscos e potencialidades na caminhada da UFSC. In: MOLINA, Mônica Castagna; HAGE, Salomão Mufarrej (Orgs.). **Licenciaturas em Educação do Campo**: resultados da pesquisa sobre os riscos e potencialidades de sua expansão. 1 ed. Florianópolis: LANTEC/CED/UFSC, 2019. p. 418-441.

BRZEZINSKI, Iria. Trabalho encomendado: **GT 8: A Pesquisa sobre Formação de Profissionais da Educação em 25 Anos de História**. In: ANPED, 2007, Caxambu - MG. 30ª Reunião Anual da Anped. Caxambu - MG: Anped, 2007. p. 1-25.

CALAZANS, Marcos Moraes. **As perguntas do professor de Física e a didática da produção de sentidos na formação de educadores do campo**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Conhecimento e Inclusão Social em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

CALDART, Roseli Salete. Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.). **Educação do Campo**: Campo – Políticas Públicas - Educação. Brasília: INCRA/MDA, 2008.

CALDART, Roseli Salete. Licenciatura em Educação do Campo e projeto formativo: qual o lugar da docência por área? In: CALDART, Roseli Salete (Org.). **Caminhos para a transformação da escola**: reflexões desde práticas da licenciatura em educação do campo. São Paulo. Expressão Popular, 2010.

CALDART, Roseli Salete. Licenciatura em Educação do Campo e projeto formativo: qual o lugar da docência por área? In: MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão (Orgs.). **Licenciaturas em Educação do Campo**: Registros e Reflexões a partir das Experiências

Piloto. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. - (Coleção Caminhos da Educação do Campo; 5). p. 95-121.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo (verbetes). In: CALDART, R.S.; PEREIRA, I.B.; ALENTEJANO, P. FRIGOTTO, G. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CALDART, Roseli Salete. Concepção de Educação do Campo: guia de estudo. In: MOLINA, Mônica Castagna; MARTINS, Maria de Fátima Almeida (Orgs.). **Formação de Formadores: reflexões sobre as experiências da Licenciatura em Educação do Campo no Brasil**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 55-76.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. A formação de educadores: uma perspectiva multidimensional. **Em Aberto**, Brasília, v. 1, n.8, p. 19-21, ago. 1982.

CARDOSO, Solange. **Ciclo de Carreira Docente: O que dizem as pesquisas brasileiras?** 2017. Disponível em: <[https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24528\\_13853.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24528_13853.pdf)>. Acesso: 23 de agosto de 2019.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. Qual educação ambiental?: elementos para um debate sobre educação ambiental popular e extensão rural. In: COAN, C.M. *et al.* **Educação Ambiental na Escola: abordagens conceituais**. Erechim: Edifapes, 2003. p. 55-62

CHASSOT, Attico. Ensino de Ciências no começo da segunda metade do século da tecnologia. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. (Orgs.). **Currículo de Ciências em debate**. Campinas: Papirus, 2004, p. 13-44.

COAN, Cherlei Marcia; MAESTRELLI, Sylvia Regina Pedrosa. Produção de Conhecimento sobre as Licenciaturas em Educação do Campo: uma análise em teses e dissertações. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 12., 2019, Natal. **Atas...** Natal: ABRAPEC, 2019. p. 1-8. Disponível em <<http://abrapecnet.org.br/enpec/xii-enpec/anais/resumos/1/R1153-1.pdf>> Acesso em junho de 2020.

COAN, Cherlei Marcia; SANTOS, Dionei Ruã dos; PAGLIARIN, Lidiane Limana Puiati. Processos de Inclusão de Alunos Indígenas na Educação Superior: uma experiência na Licenciatura em Educação do Campo – Ciências da Natureza da UFFS Campus Erechim/RS. In: PAIM, Robson Olivino *et al.* (Orgs.). **Educação Especial e Inclusiva e(m) Áreas do Conhecimento**. Curitiba: CRV, 2019. p. 23-38.

COAN, Cherlei Marcia; SANTOS, Dionei Ruã dos; PRSYBYCIEM, Moises Marques. Seminários Integradores e sua Relação com o Estágio Curricular na Formação de Professores no Curso Interdisciplinar em Educação do Campo – Ciências da Natureza. In: SILVA, Émerson Neves da; SARTORI, Jeronimo. **Universidade, Desenvolvimento Social e Educação Popular**. Curitiba: CRV, 2019. p. 63-74.

COAN. Cherlei Marcia; MORO, Fernanda Teresa; LERIN, Lindomar Alberto. (submetido) **Abordagem interdisciplinar a partir do tema Consumo de Bebidas Alcoólicas: uma experiência na Educação do Campo da Universidade Federal da Fronteira Sul**. Revista Brasileira de Educação do Campo.

COSTA, Marisa Vorraber. Novos olhares na pesquisa em educação. In: COSTA, Marisa Vorraber. (Org.). **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

COURA, Flavia Cristina Figueiredo; PASSOS, Cármen Lúcia Branscaglione. De Professor a Formador: Ensinar sobre o Ensino. In: FERRAGUT, Laurizete Passos (Org.). **Formação de Formadores e Cursos de Licenciatura: contextos, práticas e pesquisas**. Campinas: Pontes Editores, 2018. p. 145-194.

CUNHA, Maria Isabel da. Diferentes Olhares sobre as Práticas Pedagógicas no Ensino Superior: a docência e sua formação. **Educação**, Porto Alegre, v. 27, n. 3, p. 525-536, set./dez. 2004.

CUNHA, Maria Isabel da. A Formação de Professores como Problema: Natureza, Temporalidade e Cultura. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 27, p. 55-71, jul./dez. 2006.

CUNHA, Maria Isabel da. Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários. **Revista Educação**, Unisinos, v. 12, n. 3, set. /dez. 2008.

CUNHA, Maria Isabel da. O Lugar da Formação do Professor Universitário: o espaço da pós-graduação em educação em questão. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 26, p. 81-90, jan./abr. 2009.

CUNHA, Maria Isabel da. **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional**. Araraquara: Junqueira e Martins Editora, 2010.

CUNHA, Maria Isabel da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 609-625, jul./set. 2013.

DELIZOICOV, Demétrio. **Concepção Problematizadora do Ensino de Ciências na Educação Formal**. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – São Paulo: FE/USP, 1982.

DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José André; PERNAMBUCO, Marta Maria C.A. **Ensino de Ciências: Fundamentos e Métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

DELIZOICOV, Demétrio. La educación en ciencias y la perspectiva de Paulo Freire. **Alexandria: revista de educação em ciência e tecnologia**, Florianópolis, v. 1, n. 2, p. 37-62, 2008.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. As Licenciaturas e as novas Políticas Educacionais para a Formação Docente. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, dez. 1999.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. **Formação de Professores: pesquisa, representações e poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente. In: ZEICHNER, Kenneth M.; DINIZ-PEREIRA,

Júlio Emílio (Org.). **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A construção do campo da pesquisa sobre formação de professores. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 145-154, jul./dez. 2013.

DUARTE, Adalcilena Helena Café. **Licenciatura em Educação do Campo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará**: estudos sobre sua organização curricular. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

FARIAS, Maria Celeste Gomes de; HAGE, Salomão Mufarrej. Formação em alternância dos educadores na experiência da Licenciatura em Educação do Campo na UNIFESSPA: contribuições que incidem nas escolas e comunidades do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; HAGE, Salomão Mufarrej (Orgs.). **Licenciaturas em Educação do Campo**: resultados da pesquisa sobre os riscos e potencialidades de sua expansão. 1 ed. Florianópolis: LANTEC/CED/UFSC, 2019. p. 128-165.

FELDENS, Maria das Graças Furtado. A Pesquisa em Educação na Formação de Professores. **Fórum Educacional**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 3, p. 63-78, jun./ago. 1990.

FERRARI, Eugênio Alvarenga *et al.* Análise do processo de implantação da Licenciatura em Educação do Campo na UFV: desafios e potencialidades. In: MOLINA, Mônica Castagna; HAGE, Salomão Mufarrej (Orgs.). **Licenciaturas em Educação do Campo**: resultados da pesquisa sobre os riscos e potencialidades de sua expansão. 1 ed. Florianópolis: LANTEC/CED/UFSC, 2019. p. 363-387.

FREIRE, Paulo. O professor Universitário como educador. Estudos Universitários. **Revista de Cultura da universidade de Recife**. 1962.

FREIRE, Paulo. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: BRANDÃO, C. R. **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

FREIRE, Paulo; SCHOR, Ira. **Medo e Ousadia**: O Cotidiano do Professor. v. 18. Tradução de Adriana Lopez. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. Papel da Educação na Humanização. **Revista da FAEEBA**, Salvador, nº 7, jan./junho, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo, UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. São Paulo, Olho d'Água, 2006.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 49. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 58 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 50 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 23 ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.
- FREITAS, Helana Célia de Abreu; MOLINA, Mônica Castagna. Avanços e Desafios na Construção da Educação do Campo. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 17-31, abr. 2011.
- GATTI, Bernardete Angelina. Formação de Professores no Brasil: Características e Problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.
- GATTI, Bernardete Angelina. A Formação Inicial de Professores para a Educação Básica: As Licenciaturas. **Revista USP**, São Paulo, n. 100, p. 33-46, dez./jan./fev. 2013-2014.
- GATTI, Bernardete Angelina. Formação Inicial de Professores para a Educação Básica: Pesquisas e Políticas Educacionais. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, jan./abr. 2014.
- GATTI, Bernardete Angelina. Cursos de Licenciatura e os Professores Formadores: Uma discussão. In: FERRAGUT, Laurizete Passos (Org.). **Formação de Formadores e Cursos de Licenciatura: contextos, práticas e pesquisas**. Campinas: Pontes Editores, 2018. p. 17-37.
- GIL PÉREZ, Daniel *et al.* Para Uma Imagem Não Deformada do Trabalho Científico. **Ciência & Educação**, v.7, n.2, p.125-153, 2001.
- GIROUX, Henry. **A escola crítica e a política cultural**. Tradução de Dagmar M.L. Zibas. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.
- GOULART, Anderson Jair; PAGLIARIN, Lidiane Limana Puiati; ONÇAY, Solange Todero Von. A Educação do Campo, os Desafios e as Possibilidades na Construção de uma Matriz Curricular Emancipadora. In: GOULART *et al.* (Orgs.). **Diálogos sobre educação do campo, resistência e emancipação social e humana: um chamamento para reflexão no/do cenário educacional**. Curitiba: Appris, 2020. p. 107-117.
- HAMMEL, Ana Cristina; ZENERATTI, Fábio Luiz. A Educação do Campo em alternância: uma licenciatura, muitos desafios e possibilidades. In: MOLINA, Mônica Castagna; HAGE, Salomão Mufarrej (Orgs.). **Licenciaturas em Educação do Campo: resultados da pesquisa sobre os riscos e potencialidades de sua expansão**. 1 ed. Florianópolis: LANTEC/CED/UFSC, 2019. p. 390-417.
- HOFFMANN, Marilisa Bialvo. **Constituição da Identidade Profissional Docente dos Formadores de Professores de Biologia: Potencialidades da Intercoletividade**. 2016. 315f. Tese. (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.
- HONDA, Clarissa Souza de Andrade; NEVES, Monik de Oliveira Lopes. In: MOLINA, Mônica Castagna; MARTINS, Maria de Fátima Almeida (Orgs.). **Formação de Formadores:**

reflexões sobre as experiências da Licenciatura em Educação do Campo no Brasil. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 349-361.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto, 1992. p.31-61.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Aprendizagem na docência superior? Desafios para a formação de professores. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 5., 2004, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2004. p. 1-12.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. In: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira. (Org.). **Docência na educação superior**. Brasília: INEP, 2006. p. 65-86. (Coleção Educação Superior em Debate; v. 5).

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Doris Pires Vargas. Formação do Professor do Ensino Superior: um processo que se aprende? **Educação**, Santa Maria, v. 29, n. 2, p. 121-133, 2004.

LAMBACH, Marcelo. **Formação permanente de professores de química da EJA na perspectiva dialógico-problematizadora freireana**. 2013. 401f. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

LIMA, Silvana Lúcia da Silva *et al.* Riscos e potencialidades da Pedagogia da Alternância na Licenciatura em Educação do Campo – Ciências Agrárias da UFRB. In: MOLINA, Mônica Castagna; HAGE, Salomão Mufarrej (Orgs.). **Licenciaturas em Educação do Campo**: resultados da pesquisa sobre os riscos e potencialidades de sua expansão. 1 ed. Florianópolis: LANTEC/CED/UFSC, 2019. p. 192-216.

LÜDKE, Menga. Os Professores e sua Socialização Profissional. In: REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Formação de Professores**: Tendências Atuais. São Carlos: EdUFSCar, 2007. (2ª reimpressão)

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em Educação**: Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MANZINI, Eduardo José. Entrevista Semi-estruturada: Análise de objetivos e de roteiros. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS. **Anais...** Bauru: USC, 2004. Disponível em: <[https://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Manzini\\_2004\\_entrevista\\_semi-estruturada.pdf](https://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Manzini_2004_entrevista_semi-estruturada.pdf)>. Acesso em: 02/10/2018.

MANZINI, Eduardo José. Uso da entrevista em dissertações e teses produzidas em um programa de pós-graduação em educação. **Revista Percursos**, Maringá, v. 4, n. 2, p. 149-171, 2012.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de professores**: Para uma mudança educativa. Porto:

Porto Editora, 1999.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O Desafio da Pesquisa Social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social**: Teoria, método e criatividade. 34 ed. Petrópolis: Vozes, 2015. p. 9-30.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Lais Mourão. Licenciatura em Educação do Campo (verbete). In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 468-474.

MOLINA, Mônica Castagna; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Educação do Campo, História, Práticas e Desafios no Âmbito das Políticas de Formação de Educadores – Reflexões sobre o Proneiro e o Procampo. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.22, n.2, p. 220-253, jul./dez. 2014.

MOLINA, Mônica Castagna. Expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desafios e possibilidades. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 55, p. 145-166, jan./mar. 2015.

MOLINA, Mônica Castagna; HAGE, Salomão Mufarrej. Riscos e potencialidades na expansão dos cursos de licenciatura em Educação do Campo. **RBPAAE**, v. 32, n. 3, p. 805-828, set./dez. 2016.

MOLINA, Mônica Castagna. Contribuições das Licenciaturas em Educação do Campo para as Políticas de Formação de Educadores. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, nº 140, p. 587-609, jul./set. 2017.

MOLINA, Mônica Castagna; BRITO, Márcia Mariana Bittencourt. Epistemologia da Práxis: referência no processo de Formação Inicial e Continuada de formadores na Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Licenciaturas em Educação do Campo e o ensino de Ciências Naturais**: desafios à promoção do trabalho docente interdisciplinar – Volume II. Brasília: UnB, 2017. p. 337-374.

MOLINA, Mônica Castagna; HAGE, Salomão Mufarrej (Orgs.). **Licenciaturas em Educação do Campo**: resultados da pesquisa sobre os riscos e potencialidades de sua expansão. 1 ed. Florianópolis: LANTEC/CED/UFSC, 2019.

MOLINA, Mônica Castagna; MARTINS, Maria de Fátima Almeida. Reflexões sobre o processo de realização e os resultados dos Seminários Nacionais de Formação Continuada de Professores das Licenciaturas em Educação do Campo no Brasil. In: MOLINA, Mônica Castagna; MARTINS, Maria de Fátima Almeida (Orgs.). **Formação de Formadores**: reflexões sobre as experiências da Licenciatura em Educação do Campo no Brasil. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 17-38.

MOLINA, Mônica Castagna; ROCHA, Eliene Novaes; SANTOS, Clarice Aparecida dos. Riscos, potencialidades e desafios na consolidação da política de educação superior para os povos do campo na Universidade de Brasília (UnB). In: MOLINA, Mônica Castagna; HAGE, Salomão Mufarrej (Orgs.). **Licenciaturas em Educação do Campo**: resultados da pesquisa sobre os riscos e potencialidades de sua expansão. 1 ed. Florianópolis: LANTEC/CED/UFSC, 2019. p. 295-332.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: Unijuí, 2007.

MÜENCHEN, Cristiane. **A disseminação dos Três Momentos Pedagógicos**: um estudo sobre práticas docentes na região de Santa Maria/RS. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

MÜNCHEN; Sinara; OLIVEIRA, Renata Portugal. O Estágio em Ciências da Natureza no Ensino Médio: vivências na Licenciatura em Educação do Campo. In: ENCONTRO REGIONAL DE ENSINO DE BIOLOGIA. **Anais do IX Encontro Regional do Ensino de Biologia Regional 3 Sul**. Santa Maria: UFSM/UFN, 2019. p. 1-7. Disponível em: [http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/64626/1/ErebioSul\\_Vacinacao.pdf](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/64626/1/ErebioSul_Vacinacao.pdf). Acesso em maio de 2020.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 13-33.

ODY, Leandro Carlos; PAGLIARIN, Lidiane Limana Puiati. Interdisciplinaridade e Formação Docente em Ciências da Natureza: um olhar sobre o curso Interdisciplinar em Educação do Campo – Ciências da Natureza da UFFS, Campus Erechim. In: SILVA, Émerson Neves da; SARTORI, Jeronimo. **Universidade, Desenvolvimento Social e Educação Popular**. Curitiba: CRV, 2019. p. 95-103.

OLIVEIRA, Lia Maria Teixeira de; CAMPOS, Marília. Educação Básica do Campo (verbetes). In: CALDART, R.S.; PEREIRA, I.B.; ALENTEJANO, P. FRIGOTTO, G. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

PACHANE, Graziela Giusti. Teoria e Prática na Formação Pedagógica do Professor Universitário: Elementos para Discussão. **Publ. UEPG**, Ponta Grossa, v. 13, n.1, p. 13-24, jun. 2005.

PAITER, Leila Lesandra. **Reflexões sobre a Formação Docente na Área de Conhecimento Ciências da Natureza**: A Licenciatura em Educação do Campo – UFSC. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Tecnológica) - Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

PÉREZ GÓMEZ, Angel. O Pensamento Prático do Professor: A formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 93-114.

PERNAMBUCO, Marta Maria C.A. Significações e realidade: conhecimento. In: PONTUSCHKA, Nídia Nacib (Org.). **Ousadia no Diálogo**: Interdisciplinaridade na escola pública. São Paulo: Loyola, 1993.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis**, [s. n.], v. 3, n. 3, p. 5-24, 2005/2006.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Professores: Saberes da Docência e Identidade do Professor. In FAZENDA, Ivani C.A. (Org.). **Didática e Interdisciplinaridade**. 13 ed. Campinas: Papyrus, 2008. p. 161-178.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camragos. **Docência no Ensino Superior**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2014.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete Lições sobre Educação de Adultos**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

PRSYBYCIEM, Moises Marques, SANTOS, Almir Paulo dos, SARTORI, Jerônimo. Formação de professores em Ciências da Natureza para escolas do/no campo na UFFS – campus Erechim: perspectivas e desafios. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, v. 2, n. 3, p. 941-964, 2017.

QUEIROZ, João Batista Pereira de. **Construção das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil. Ensino Médio e Educação Profissional**. Brasília, 2004. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade de Brasília, Brasília-DF, 210p.

ROCHA, André Luís Franco da. **A Constituição Desumanizadora da Docência Universitária em Ciências Biológicas**. Orientadora: Sylvia Regina Pedrosa Maestrelli. 2018. 746 f. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) –Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

RODRIGUES, Romir. Reflexões sobre a organização curricular por área de conhecimento. In: MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão (Orgs.). **Licenciaturas em Educação do Campo: Registros e Reflexões a partir das Experiências Piloto**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. - (Coleção Caminhos da Educação do Campo; 5). p. 123-147.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Formação e Profissionalização Docente**. 3 ed. Curitiba: IBEPEX, 2007.

ROTTA, Mariza. **De Luta Histórica pela Posse da Terra ao Grito de uma Licenciatura para Formação de Educadores do Campo na Região Sudoeste do Paraná**. Orientador: Peri Mesquita. 2017. 276 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2017.

SANTOS, Almir Paulo dos; SARTORI, Jeronimo; ODY, Leandro Carlos. Formação de Professores na Educação do Campo no Horizonte da Pedagogia Freireana. In: GOULART *et al.* (Orgs.). **Diálogos sobre educação do campo, resistência e emancipação social e humana: um chamamento para reflexão no/do cenário educacional**. Curitiba: Appris, 2020. p. 133-143.

SANTOS, Sydione. Aprendizagem da Docência e Formação Inicial: Concepções e Propostas. In: EDUCERE- CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 5. ed., 2015, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2015. p. 18119-18135. Disponível em <[https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/16228\\_7590.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/16228_7590.pdf)> Acesso em janeiro de 2019.

SARTORI, Jerônimo; ONÇAY, Solange Toderon Von. O Seminário Integrador das Práticas Pedagógicas no Curso Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências da Natureza. In: RADAELLI, Idiane Mânica; MOURAD, Leonice Aparecida de Fátima A.P.; DEGGERONE, Zenicléia Angelita (Orgs.). **Debates sobre o Rural**. v. II. Ituiutaba: Barlavento, 2019. p. 38-63.

SARTORI, Jerônimo; SILVA, Denilson da; PAGLIARIN, Lidiane Limana Puiati. A pedagogia da alternância como possibilidade formativa nas licenciaturas em Educação do Campo. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**. Canoas, v. 24, n. 1, p. 41-52, mar. 2019.

SAUL, Ana Maria; SILVA, Antonio Fernando Gouvêa. O legado de Paulo Freire para as políticas de currículo e para a formação de educadores no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 90, n. 224, p. 223-244, jan./abr. 2009.

SAUL, Ana Maria; SILVA, Antonio Fernando Gouvêa. O Pensamento de Paulo Freire no campo de forças das políticas de currículo: a democratização da escola. **E-curriculum**, São Paulo, v.7, n.3, p. 1-24, dez. 2011.

SAVIANI, Demerval. Formação de Professores: aspectos históricos e teóricos do problema do contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v.14, n.40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Pressupostos filosóficos da formação e da prática do educador. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 27, p. 37-54, jul./dez. 2006.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Formação Docente: conhecimento científico e saberes dos professores. **Ariús**, Campina Grande, v. 13, n. 2, p. 121-132, jul./dez. 2007.

SEVERINO, Antônio Joaquim. O Conhecimento Pedagógico e a Interdisciplinaridade: O Saber como Intencionalização da Prática. In FAZENDA, Ivani C.A. (Org.). **Didática e Interdisciplinaridade**. 13 ed. Campinas: Papirus, 2008. p. 31-44.

SEVERINO, Antônio Joaquim. O uno e o múltiplo: o sentido antropológico do interdisciplinar. In: JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio. (Orgs.). **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. 9ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

SILVA, Antonio Fernando Gouvêa da. **A construção do currículo na perspectiva Popular Crítica**: das falas significativas às práticas contextualizadas. Orientadora: Ana Maria Saul. 2004. 538 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

SILVA, Antonio Fernando Gouvêa da; DELIZOICOV, Demétrio; PERNAMBUCO, Marta Maria. Posfácio. In: MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Licenciaturas em Educação do Campo e o ensino de Ciências Naturais**: desafios à promoção do trabalho docente interdisciplinar. Brasília: UnB, 2017.

SILVA, Denilson da; ODY, Leandro Carlos. A Formação de Professores por Área de Conhecimento: A perspectiva agroecológica como prática política e interdisciplinaridade nas Ciências da Natureza. In: GOULART *et al.* (Orgs.). **Diálogos sobre educação do campo, resistência e emancipação social e humana**: um chamamento para reflexão no/do cenário educacional. Curitiba: Appris, 2020. p. 119-132.

SILVA, Hellen do Socorro de Araújo. **Política de Formação de Educadores do Campo e a Construção da Contra-Hegemonia Via Epistemologia da Práxis: Análise da Experiência da LEdoC-UFGA-Cameté**. Orientador: Salomão Antônio Mufarrej Hage. 2017. 307 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

SILVA, Hellen do Socorro de Araújo; HAGE, Salomão Mufarrej; CORBIN, Maria Madalena Costa Freire. Riscos e potencialidades do curso de Licenciatura em Educação do Campo diante da consolidação da política de formação dos educadores do campo: a experiência da UFGA (Campus do Tocantins/Cameté) em discussão. In: MOLINA, Mônica Castagna; HAGE, Salomão Mufarrej (Orgs.). **Licenciaturas em Educação do Campo: resultados da pesquisa sobre os riscos e potencialidades de sua expansão**. 1 ed. Florianópolis: LANTEC/CED/UFSC, 2019. p. 47-81.

SILVA, Márcia Cristina Lopes e. **Caminhos da Interdisciplinaridade: Da Formação por Área de Conhecimento à Prática Educativa de Egressos da Licenciatura em Educação do Campo Procampo/IFPA, campus de Castanhal, PA**. Orientador: José de Ribamar Furtado de Souza. 2017. 317 f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.

SILVA, Maria Divanete Sousa da. **Concepções e Práticas dos Sujeitos Envolvidos no Curso de Licenciatura em Educação do Campo no Polo de Castanhal/PA**. Orientadora: Nádia Socorro Fialho Nascimento. 2013. 121f. Dissertação (Mestre em Serviço Social) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2013.

SOARES, Sandra Regina; CUNHA, Maria Isabel de. **Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade**. Salvador: EDUFBA, 2010.

STRECK, Danilo Romeu. Entre emancipação e regulação: (des)encontros entre educação popular e movimentos sociais. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 44, p. 300-409, maio/ago. 2010.

STRECK, Danilo Romeu. Territórios de Resistência e Criatividade: reflexões sobre os lugares da educação popular. Universidade do Vale dos Sinos – UNISINOS. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, p. 185-198, Jan/Abr 2012.

STRECK, Danilo Romeu. Ecos de Angicos: temas freireanos e a pedagogia atual. **Proposições**, v. 25, n. 3, p. 83-101, set./dez. 2014.

TORRES, Juliana Rezende. **Educação Ambiental Crítico-Transformadora e Abordagem Temática Freireana**. Orientadora: Sylvania Regina Pedrosa Maestrelli. 2010. 456f. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

TREVISOL, Joviles Vitório; HASS, Monica. Introdução. In: TREVISOL, Joviles Vitório; CORDEIRO, Maria Helena; HASS, Monica (Orgs.). **Construindo agendas e definindo rumos: I Conferência de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFFS**. Chapecó: Edições UFFS, 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL. **Projeto Pedagógico do Curso Interdisciplinar em Educação do Campo - Ciências da Natureza – Licenciatura**. Erechim, 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL. **Projeto Pedagógico do Curso Interdisciplinar em Educação do Campo - Ciências da Natureza – Licenciatura**. Erechim, 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL. **Plano de Desenvolvimento Institucional**. Chapecó-SC, 2019a.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Docência Universitária na Educação Superior. In: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira. (Org.). **Docência na Educação Superior**. Brasília: INEP, 2006. (Coleção Educação Superior em Debate; v. 5).

ZEICHNER, Kenneth M. **A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas**. Lisboa: EDUCA, 1993.

ZEICHNER, Kenneth M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação e Sociedade**, v. 29, n. 103, p. 535–554, maio/ago. 2008.

## APÊNDICES

**APÊNDICE A – Dissertações produzidas de 2009 a 2018 a partir de revisão no BTDC com o Termo de busca “Licenciatura em Educação do Campo”**

<b>Qtd.</b>	<b>IES</b>	<b>Ano</b>	<b>Título</b>	<b>Autor</b>
1.	UnB	2009	Educação do Campo e Políticas Públicas no Brasil: A Instituição de Políticas Públicas pelo Protagonismo dos Movimentos Sociais do Campo na Luta pelo Direito à Educação	SANTOS, Clarice Aparecida dos.
2.	UFF	2009	Pedagogia da Terra - O Curso de Licenciatura em Educação do Campo de Minas Gerais	GONSAGA, Eliana Aparecida.
3.	UFMG	2010	O Curso de Licenciatura em Educação do Campo: Pedagogia da Terra e a Especificidade da Formação dos Educadores e Educadoras do Campo de Minas Gerais	ROSENO, Sonia Maria.
4.	UFMG	2011	Apropriação da Escrita no Curso de Formação de Professores de Ciência para a Educação no Campo	PIO, Jucelia Marize.
5.	FIOCRUZ	2011	Educação em Movimento: Possibilidades, Limites e Tensionamentos para a Implementação de uma Pedagogia Contra-Hegemônica	CABRAL, Wiria Christiane Livolis De Alcântara.
6.	UnB	2012	A Concepção de Alternância na Licenciatura em Educação do Campo na Universidade de Brasília	SANTOS, Silvanete Pereira dos.
7.	UFRRJ	2012	A Formação Humana na Contemporaneidade: A Dimensão Estética do Processo Político na Licenciatura em Educação do Campo	COUBE, Renata Jardim.
8.	UFMG	2012	Da Energia Pensada à Energia Viva: Um Diálogo Intercultural com as Ciências.	CREPALDE, Rodrigo dos Santos.
9.	UFBA	2012	Formação de Professores na Licenciatura em Educação do Campo: As Lições Derivadas da Experiência da UFBA	SILVEIRA, Myna Lizzie Oliveira.
10.	UEPA	2012	Formação do Educador do Campo: Um Estudo a Partir do PROCAMPO	COSTA, Eliane Miranda.
11.	UFMG	2012	Memória da Prática Discente: Um Estudo em Sala de Aula do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFMG	CORRÊA, Michelle Viviane Godinho.
12.	UFMG	2013	A Apropriação do Discurso Científico sobre Evolução Biológica por Futuros Professores de Ciências em Formação no Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFMG	PINTO, Tania Halley Oliveira.
13.	UnB	2013	A Formação Política do Educador do Campo: Estudo do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília	SILVA, Julio Cezar Pereira da.
14.	UFBA	2013	A Pesquisa Didática na Experiência da Licenciatura em Educação do Campo da UFBA: Contribuição a Formação Científica de Professores	RAMOS, Linnesh Rossy da Silva.
15.	UnB	2013	A Prática Educativa e as Contribuições do Processo Formativo da Organicidade da Licenciatura em	PEREIRA, Elisângela Nunes.

			Educação do Campo da UnB - Um Estudo de Caso no Território Kalunga/Goiás	
16.	UFMG	2013	As Perguntas do Professor de Física e a Didática da Produção de Sentidos na Formação de Educadores do Campo	CALAZANS, Marcos Moraes.
17.	UFPA	2013	Concepções e Práticas dos Sujeitos Envolvidos no Curso de Licenciatura em Educação do Campo no Polo de Castanhal/PA	SILVA, Maria Divanete Sousa da.
18.	UFPA	2013	O Acesso à Educação Superior pelas Populações do Campo, na Universidade Pública: Um Estudo do PRONERA, PROCAMPO e PAR-FOR, na Universidade Federal do Pará.	BRITO, Marcia Mariana Bittencourt.
19.	UFSJ	2013	O Que é Ser Educador no Campo: Os Sentidos Construídos pelos Estudantes do Curso de Licenciatura em Educação do Campo FAE/UFMG	ANGELO, Aline Aparecida.
20.	UFRRJ	2013	O Teatro na Formação de Educadores - Experimentos com a Licenciatura em Educação do Campo da UFRRJ	OLIVEIRA, Monique Lima de.
21.	UFMG	2013	Representações Sociais de Educandas e Educandos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo sobre a Leitura de Textos Acadêmicos	AQUINO, Lucimar Vieira.
22.	UFMG	2013	Representações Sociais sobre a Educação do Campo Construídas por Educandos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo	DINIZ, Luciane De Souza.
23.	UNIOESTE	2013	Uma Análise dos Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo no Estado do Paraná	COSTA, Gelson Kruk da.
24.	FURG	2014	A Educação Ambiental no Curso de Licenciatura em Educação do Campo: Uma Análise à Luz da Educação Ambiental Ecomunitarista e do Ecomunitarismo (O Caso da Turma 1- UAB/UFPEL, Pelotas/RS)	VIANA, Raquel Alves Pereira Avila.
25.	UnB	2014	As Contribuições da Licenciatura em Educação do Campo na Transformação das Relações de Gênero: Um Estudo de Caso com as Educandas do Assentamento Virgilândia de Formosa/GO	PEREIRA, Maria De Lourdes Soares.
26.	UnB	2014	Conceitos de Ciências para Educação do Campo a partir do Tema Agriculturas	SILVA, Maria Jose Aguiar dos Reis.
27.	UnB	2014	Educação Inclusiva na Formação de Educadores: Uma Experiência na Licenciatura em Educação do Campo da Universidade De Brasília	LOPES, Juliana Crespo.
28.	UnB	2014	Formação de Educadores e a Construção da Escola do Campo: Um Estudo sobre a Prática Educativa no Colégio Estadual Vale da Esperança - Formosa/GO	MACHADO, Catarina Dos Santos.
29.	UFV	2014	Formação Superior em Agroecologia e Educação do Campo: Práticas Sociais que Transbordam a Classificação das Áreas de Conhecimento.	GOMES, Thiago Oliveira.
30.	UFPA	2014	Os Desafios da Licenciatura em Educação do Campo No IFPA Campus de Abaetetuba/PA	BENTES, Elane do Socorro da Silva

31.	UFMG	2014	Para Ler com Prazer?: A Recepção do Projeto Contribuições para a Leitura Literária de Educadores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	CARNEIRO, Carlanne Santos.
32.	UnB	2014	Práticas de Letramentos: Cartilhas das Minibibliotecas na Formação de Educadores Kalungas, na Licenciatura em Educação do Campo, da Universidade de Brasília	BATISTA, Juliana Andrea Oliveira.
33.	UNITA U	2014	Representações Sociais da Educação do Campo: Formação e Identidade Docente	DIAS, Alesandra Cabreira.
34.	UnB	2014	Vídeo como Ferramenta no Processo Formativo de Licenciados em Educação do Campo	LOPES, Eloisa Assunção De Melo.
35.	UFPB	2015	Avanços e Desafios das Políticas Públicas de Formação de Professores das Escolas do Campo na Paraíba	SILVA, Josiane Ferreira de Lima.
36.	UFS	2015	Concepção e Prática da Organização Escolar Desenvolvido no Curso de Licenciatura em Educação do Campo Da UFS (2008/2012)	SANTOS, Leandro dos.
37.	UFS	2015	Educadores do PROLEC - A Realidade dos Licenciados em Educação do Campo UFS (Turma 2008): Um Estudo de Caso com os Egressos do Município de Poço Redondo	ROSA, Alex Das Chagas.
38.	UFSC	2015	Em Questão: Os Processos Investigativos na Formação Inicial de Educadores do Campo – Área de Ciências da Natureza e Matemática	SILVA, Thais Gabriella Reinert da.
39.	UNITA U	2015	Formação Inicial e Identidade Docente de Licenciados em Educação do Campo: Um Estudo no Vale do Paraíba	AUDI, Walquiria Fernandes.
40.	UFRRJ	2015	Licenciatura em Educação do Campo: Relações entre a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e os Movimentos Sociais	CABRAL, Larissa Aparecida da Silva.
41.	UFSC	2015	Licenciatura em Educação do Campo: Um Processo em Construção	SAGAE, Erika.
42.	UFV	2015	Licenciatura em Educação do Campo e Movimentos Sociais: Análise do Curso de Licenciatura da Universidade Federal de Minas Gerais	HORACIO, Amarildo de Souza.
43.	UFPEl	2015	O Tutor no Curso de Licenciatura em Educação do Campo UAB/UFPEL	PORTO, Liana Barcelos.
44.	UFPE	2015	Os Conteúdos de Ensino Referentes aos Saberes Campestres Presentes no Currículo da Formação de Professores de um Curso de Licenciatura em Educação do Campo do Sertão Pernambucano: Uma leitura através dos Estudos Pós-Coloniais Latino-Americano	SILVA, Jessica Lucilla Monteiro da.
45.	UFT	2015	Percursos e Desafios da Licenciatura em Educação do Campo na UFT	OLIVEIRA, Darlene Gomes de.

46.	UFMG	2015	Práticas Artísticas dos Estudantes do Curso de Licenciatura em Educação do Campo: Um Estudo na Perspectiva das Representações Sociais	CARVALHO, Cristiene Adriana da Silva.
47.	UESB	2016	A Formação de Professores para a Educação do Campo: Estudo Epistemológico sobre a Produção de Conhecimento na Área	SANTOS, Charlene Araujo.
48.	UnB	2016	Centro de Estudos da Audição e Linguagem Ludovico Pavoni, CEAL-LP, Brasil	PINTO, Sílvia Naara da Silva.
49.	UFV	2016	Da Semente à Flor: Emergências Emancipatórias na Licenciatura em Educação do Campo da UFMG	KOLLN, Manuelli.
50.	UnB	2016	Discursos que Revelam o Letramento Acadêmico na (Re)Constituição Identitária dos Educandos da Licenciatura em Educação do Campo	ARAUJO, Ana Cristina De.
51.	UFCA	2016	Educação do Campo e Sustentabilidade: Experiência Do PROCAMPO no Cariri Cearense	ABREU, Mongolla Keyla Freitas de.
52.	UFVJM	2016	Educação do Campo no Vale do Jequitinhonha: Um Olhar sobre o PROCAMPO	ANSANI, Carolina Vanetti.
53.	UFMG	2016	Licenciatura em Educação do Campo: Propostas em Disputa na Perspectiva de Estudantes do Curso de Matemática da UFMG	SÁ, Josinalva Rodrigues.
54.	UFBA	2016	O Uso das Tecnologias Digitais no Ensino de Química: Uma Análise dos Trabalhos Presentes na Química Nova na Escola à Luz da Teoria da Atividade	SÁ, Lucas Vivas de.
55.	UNIFAP	2016	Políticas Públicas de Educação: Um Estudo sobre os Programas Federais de Educação para o Campo no Amapá	COSTA, Heliadora Georgete Pereira da.
56.	UFPEL	2016	Prática Pedagógica Do Tutor-Professor A Distância Na Ead: Um Estudo No Contexto Da Licenciatura Em Educação Do Campo	SILVA, Daiani Santos da.
57.	FURG	2016	Reflexões sobre as Relações entre as Ciências da Natureza e Ciências Agrárias nas Práticas Cotidianas dos Discentes do Curso de Licenciatura em Educação do Campo	SILVA, Raquel Silveira da.
58.	UFPA	2016	Representações Sociais de Egressos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFPA: Formação e Atuação no Contexto Social do Campo	TRINDADE, Antenor Carlos Pantoja.
59.	UFV	2016	Trajetórias Escolares dos Licenciandos em Educação do Campo da UFMG	LOPES, Natalia Cristina.
60.	UFV	2017	A Alternância na Licenciatura em Educação do Campo: Representações Sociais dos Docentes da UFMG	LIMA, Sthefani Loti Paiva.
61.	UFV	2017	A Formação por Alternância na Licenciatura em Educação do Campo da UFMG: Experiências e Representações Sociais dos Educandos	CARVALHO, Josiane Das Graças.
62.	UFMG	2017	A Materialidade do Espaço - Tempo na Formação de Professores de Ciências da Vida e da Natureza no	SILVA, Ana Paula da.

			Âmbito da Licenciatura em Educação do Campo - Um Estudo a Partir da Teoria Ator-Rede	
63.	UFPA	2017	A Pedagogia da Alternância no Curso de Licenciatura em Educação do Campo em Abaetetuba	VAZ, Rosilda do Socorro Ferreira.
64.	UFRRJ	2017	As Políticas Públicas e o Fechamento das Escolas do Campo no Brasil	GUIMARÃES Fabio De Oliveira.
65.	UFPA	2017	As Práticas Pedagógicas do Educador do Campo do Território Bragantino: Um Diálogo com os Saberes e Fazeres Cotidianos do Educando	CASTRO, Ana Claudia Ribeiro de.
66.	UFRRJ	2017	Causas e Consequências da Desvinculação entre Educação do Campo na Agricultura Familiar: Um Estudo de Caso dos Alunos do Ensino Médio da Escola Nova República	NUNES, Jane Maria Rosa.
67.	UFRRJ	2017	Educação de Jovens e Adultos - "Educar Para Emancipar": Estudos sobre a Gestão de um Projeto em Assentamentos Rurais do Estado do Rio de Janeiro	DIAS, Carlos Alberto de Oliveira.
68.	UFRRJ	2017	Educação do Campo no Instituto Federal do Pará/ Tucuruí: Currículo e Educação para as Relações Etnicorraciais	SILVA, Analielle de Araujo.
69.	UFMS	2017	Educação Matemática nos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo no Rio Grande Do Sul: Diálogos com Professores Formadores	SANTOS, Maluza Goncalves dos.
70.	PUC-SP	2017	Licenciatura em Educação do Campo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará: Estudos sobre sua Organização Curricular	DUARTE, Adalcilena Helena Café.
71.	PUC-MG	2017	Marcas da Perspectiva Decolonial no Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LeCampo): Aproximações e Distanciamentos	OLIVEIRA, Cleidiane Lemes de.
72.	UNIOESTE	2017	O Campo da Didática e a Formação Inicial de Professores por Área do Conhecimento: Um Olhar sobre a Licenciatura em Educação do Campo no Estado do Paraná	MALLAT, Juliana Domit.
73.	UNIFESPA	2017	Prática Cultural Docente: O <i>Habitus</i> Professoral dos Egressos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo/UNIFESSPA	CORDEIRO, Debora Dos Reis.
74.	UFV	2017	Práticas Textuais na Licenciatura em Educação do Campo: Mundos que se Tecem em Busca de Sentidos	LOPES, Jessica De Freitas.
75.	UFSC	2017	Reflexões sobre a Formação Docente na Área de Conhecimento Ciências da Natureza: A Licenciatura em Educação do Campo - UFSC	PAITER, Leila Lesandra.
76.	UNIFESPA	2017	Tempos, Espaços e Saberes do Curso de Licenciatura em Educação do Campo/UNIFESSPA: Uma Análise Discursiva	BRAZ, Elisvania Nunes.
77.	UFRRJ	2017	Território e Currículo: A Construção do Conhecimento na Licenciatura em Educação do Campo no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará	RIBEIRO, Marcia Adriana de Faria.

78.	UFRGS	2017	Tudo é Rede, Conexão e Simultaneidade! Problematizações Foucaultianas sobre a Interdisciplinaridade: Um Campo Interdisciplinar de Enunciabilidades Disciplinares Porto Alegre 2017	MITTMANN, Veronica de Lima.
79.	UFG	2018	“Princípios do Movimento de Educação do Campo: Análise dos Projetos Político-Pedagógicos das LEDOCS do Centro-Oeste Brasileiro	FARIAS, Magno Nunes.
80.	UFMG	2018	A Construção do Aluno-Autor dos Licenciandos em Educação do Campo no Congresso Nacional Universidade, EaD e Software Livre	ALMEIDA, Thalita Santos Felício de.
81.	UFPR	2018	A Formação de Educadores(As) do Campo como Ferramenta para o Fortalecimento da R-Existência Camponesa: Tecendo Interpretações da Realidade com a Turma Albert Einstein da LeCampo da UFPR-Setor Litoral	JAKIMIU, Camila Campos de Lara.
82.	UFES	2018	O Uso de Sequências Didáticas na Formação Inicial de Professores da Educação do Campo em Questões Ambientais na Perspectiva da Totalidade	STAUFFER, Alexsandra Gomes Biral.

Fonte: Organizado pela autora (2019).

**APÊNDICE B – Teses produzidas de 2011 a 2018 a partir de revisão no BTDC com o Termo de busca “Licenciatura em Educação do Campo”**

<b>Qtd.</b>	<b>IES</b>	<b>Ano</b>	<b>Título</b>	<b>Autor</b>
1.	UFBA	2011	Relativismo e Escolanovismo na Formação do Educador: Uma Análise Histórico-Crítica da Licenciatura em Educação Do Campo	SANTOS, Cláudio Eduardo Félix dos.
2.	UFBA	2011	Realidade da Educação do Campo e os Desafios Para a Formação de Professores da Educação Básica na Perspectiva dos Movimentos Sociais	CARVALHO, Marize Souza.
3.	UnB	2012	Formação de Valores Cooperativos e as Transformações nas Práticas Educativas: Um Estudo de Caso de Educandos da Licenciatura em Educação do Campo da UnB, no Assentamento Itaúna – GO	SILVA, Vicente de Paulo Borges Virgolino da.
4.	UFMG	2012	Representações Sociais de Educandos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo sobre a Violência	RIBEIRO, Luiz Paulo.
5.	UnB	2012	A Organização do Trabalho Pedagógico na Licenciatura em Educação do Campo/UnB: Do Projeto às Emergências e Tramas do Caminhar	BARBOSA, Anna Izabel Costa.
6.	UFBA	2012	Autoria de Conteúdos Digitais por Professores em Formação: Potencialidades para Apropriações Científico-Tecnológicas	HALMANN, Adriane Lizbehd.
7.	UnB	2012	Novos Olhares, Novos Significados: A Formação de Educadores do Campo	MEDEIROS, Maria Osanette de.
8.	UFBA	2013	Formação de Professores, Metodologicamente Planejada à Luz do Materialismo Histórico Dialético: Realidade, Contradição e Possibilidade do Curso de Licenciatura em Educação do Campo/UFBA – 2007 a 2012	PERIN, Teresinha de Fatima.
9.	UFU	2013	Pedagogia da Terra: Interfaces Entre a Formação Docente, a Educação do Campo e a Educação Ambiental	FONSECA, Monica Maria Lopes da
10.	UFS	2013	Educação do Campo uma Política em Construção: Desafios para Sergipe e para o Brasil	SANTOS, Marilene.
11.	UFBA	2014	Formação de Professores e Professoras no Curso de Licenciatura em Educação do Campo/UFBA: Área de Ciências da Natureza e Matemática	CUNHA, Maria Bernadete de Melo.
12.	UnB	2014	Comunicação e Tecnologias da Informação na Formação de Educadores para Ampliação das Perspectivas Críticas dos Sujeitos na Licenciatura em Educação do Campo da UnB	FERREIRA, Marcio.
13.	UNESP	2014	Entendimentos a Respeito da Matemática na Educação do Campo: Questões sobre Currículo	BARBOSA, Linlya Natassia Sachs Camerlengo de.
14.	UFMG	2014	A Práxis Formativa e Educativa do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST): Desafios e Possibilidades no Diálogo com Instituições Universitárias	MUNHOZ, Sonia Maria Roseno.
15.	UFSC	2014	As Tecnologias Digitais nas Escolas do Campo: Contextos, Desafios e Possibilidades	MUNARIM, Iracema.

16.	UnB	2015	Por Uma Pedagogia com Foco no Sujeito: Um Estudo na Licenciatura em Educação do Campo	TELES, Ana Maria Orofino.
17.	UFBA	2015	Questão Agrária, Educação do Campo e Formação de Professores: Territórios em Disputa	SANTOS, Janeide Bispo dos.
18.	UnB	2015	Sociolinguística e seu Lugar nos Letramentos Acadêmicos de Professores do Campo	MOURA, Ana Aparecida Vieira de.
19.	UFMG	2015	O Ensino de Permacultura na Educação do Campo: Circulação de Sentidos entre Saberes da Ciência e da Experiência	GAIA, Marília Carla de Mello.
20.	UnB	2016	Memórias de Estudantes Kalunga que Ingressaram no Ensino Superior: Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC/UnB)	KOYANAGI, Raquel.
21.	UFPB	2016	Licenciatura em Educação do Campo: Contradições, Limites e Possibilidades para Emancipação na Formação de Professores	SILVA, Isaac Alexandre da.
22.	UFPR	2016	Performance, Discurso e Educação: (Re)Construindo Sentidos de Escola com Professores em Formação na Licenciatura em Educação do Campo – Ciências da Natureza	BOCCHI, Michelle.
23.	UnB	2016	Docência na Escola do Campo e Formação de Educadores: Qual o Lugar do Trabalho Coletivo?	FERREIRA, Maria Jucilene Lima.
24.	UFMG	2016	O Discurso do Outro na Linguagem do Outro: O Híbrido no Desenvolvimento do Conceito Energia	CREPALDE, Rodrigo dos Santos.
25.	UFMG	2017	A Escrita de Educandos (as) em Formação para Atuação nas Escolas do Campo na Perspectiva das Representações Sociais	BENFICA, Welessandra Aparecida.
26.	UnB	2017	Formação de Professores na Perspectiva da Epistemologia da Práxis: Análise da Atuação dos Egressos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília	BRITO, Marcia Mariana Bittencourt.
27.	PUC-PR	2017	De Luta Histórica pela Posse da Terra ao Grito de uma Licenciatura para Formação de Educadores do Campo na Região Sudoeste do Paraná	ROTTA, Mariza.
28.	UFPA	2017	Política de Formação de Educadores do Campo e a Construção da Contra-Hegemonia Via Epistemologia da Práxis: Análise da Experiência da LEDOC-UFPA-Cametá	SILVA, Hellen do Socorro de Araújo.
29.	UFC	2017	Caminhos da Interdisciplinaridade: Da Formação por Área de Conhecimento à Prática Educativa de Egressos da Licenciatura em Educação do Campo Procampo/IFPA, Campus de Castanhal, PA	SILVA, Marcia Cristina Lopes e.
30.	UFMG	2017	Representações Sociais das Práticas Artísticas na Atuação de Professores do Campo	CARVALHO, Cristiene Adriana da Silva.
31.	UFPA	2017	Contribuições dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Educação do Campo do Brasil para a Licenciatura em Matemática do Timor-Leste	ROSARIO, Lino Verdial do.

32.	UFSC	2017	Realidade e Ensino de Ciências	BRICK, Elizandro Mauricio.
33.	UFSC	2018	Formação de Professores: Realidade, Contradições e Possibilidade do Curso de Licenciatura em Educação do Campo/UFFS – Campus de Laranjeiras do Sul – 2012 – 2017	ANHAIA, Edson Marcos de.
34.	UNESP	2018	Uma Investigação sobre a Licenciatura da Educação do Campo Habilitação em Matemática Tratada com Base na Educação Popular	COSTA, Alberto Luiz Pereira da.
35.	UFPR	2018	A Pesquisa em Processos Formativos de Professores do Campo em Regime de Alternância: Configurações, Limites e Contribuições	VERDERIO, Alex.

Fonte: Organizado pela autora (2019).

**APÊNDICE C – Dissertações produzidas de 2006 a 2018 a partir de revisão no BTDC utilizando os termos: T1) “formação de professores do campo”, T2) “formação de educadores do campo”, T3) “formação de professores na licenciatura em educação do campo” e T4) “formação continuada de professores do campo”**

Qtd.	Termo	IES	Ano	Título	Autor
1.	T1	UFBA	2006	Organização do Trabalho Pedagógico na Formação de Professores do MST: Realidade e Possibilidades	TITTON, Mauro
2.	T1	UFES	2007	Saberes e formação de professores na pedagogia da alternância.	JESUS, Janinha Gerke de.
3.	T1	UFES	2007	Professores(as) sem terra: um estudo sobre práticas educativas do MST'	PEZZIN, Josimara.
4.	T2	UFPA	2007	Formação de Educadores do Campo: Contribuições para Pensar a Educação Ambiental	SEGTOWICH Patrícia de Nazaré dos Reis.
5.	T1	UFBA	2008	Contribuições Teóricas para a Formação de Professores do Campo.	TRANZILO, Paulo José Riela
6.	T1	UFS	2009	Pedagogia da Terra e a Formação de Professores para a Educação do Campo na UFS e UFRN”	MENESES, Maria Adeilma.
7.	T2	UFBA	2009	Pedagogia da Terra: um encontro de saberes, vivências e práticas educacionais	SILVA, Fabio Dantas de Souza.
8.	T2	UnB	2010	Pedagogia da Terra: Uma Análise do(S) Processo(s) Formativo(s)	ALDRIGHI, Salette Maria Moreira.
9.	T4	UEPA	2010	A Formação Continuada de Professores para o Fortalecimento dos Direitos dos Povos do Campo à Educação: Uma Análise da Experiência do Programa Saberes da Terra da Amazônia Paraense	CONCEIÇÃO, Darinez De Lima.
10.	T2	UFMG	2010	Pedagogia da Terra: significados da formação para educadores e educadoras do campo	MARQUES, Tatyane Gomes.
11.	T2	UFRN	2010	Docência na Multisseriação: A Importância da Formação Profissional na Articulação das Diferenças.	MEDEIROS, Maria Diva de.
12.	T2	UFRN	2010	Memorial de Formação: Um Dispositivo de Pesquisa-Ação-Formação.	NASCIMENTO Gilcilene Lélia Souza do.
13.	T2	UNIOESTE	2011	A Materialidade da Educação do Campo e sua Incidência nos Processos Formativos que a Sustentam: Uma Análise acerca do Curso de Pedagogia da Terra na UNIOESTE	VERDÉRIO, Alex.
14.	T1	UFMG	2012	Memória da Prática Discente: um estudo em sala de aula do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFMG'	CORREIA, Michelle Viviane Godinho.
15.	T2	UFMG	2012	Da energia pensada à energia vivida: um diálogo intercultural com as ciências.	CREPALDE, Rodrigo dos Santos.

16.	T1 e T3	UFBA	2012	Formação de professores na licenciatura em educação do campo: as lições derivadas da experiência da UFBA	SILVEIRA, Myna Lizzie Oliveira
17.	T2	UFMG	2013	As perguntas do professor de Física e a didática da produção de sentidos na formação de educadores do campo	CALAZANS, Marcos Moraes.
18.	T4	UNIT AU	2013	Educação do campo: formação continuada de professores do programa escola ativa em Buriti (MA)	COSTA, Cleane de Jesus.
19.	T4	UNE MAT	2013	Formação Continuada de Professores Da Escola Do Campo Em Cáceres – Mato Grosso: Identidades Em Construção	LIMA, Roseli Ferreira.
20.	T2	UFRR J	2013	O teatro na formação de educadores - Experimentos com a Licenciatura em Educação do Campo da UFRRJ	OLIVEIRA, Monique Lima de
21.	T2	UFPA	2013	Concepções e Práticas dos Sujeitos Envolvidos no Curso de Licenciatura em Educação do Campo no Polo de Castanhal/PA	SILVA, Maria Divanete Sousa da.
22.	T4	UFAM	2013	Educação do Campo e da Floresta: Um Olhar sobre a Formação Docente no Programa Asas da Florestania no Alto Juruá/AC	SOUZA, Jose Valderi Farias de.
23.	T2	UNIO ESTE	2014	A Integração Latino-Americana nas Escolas Latino-Americanas de Agroecologia da Cloc-Via Campesina no Brasil e Venezuela	CAMPOS, João Carlos de.
24.	T2	UnB	2014	Vídeo como Ferramenta no Processo Formativo de Licenciados em Educação do Campo	LOPES, Eloisa Assunção de Melo.
25.	T2	UEFS	2014	A Formação de Educadores do Campo no PROAÇÃO II: Limites e Possibilidades do Programa de Formação de Professores em Exercício	MEIRELES, Andrea Maria Brandão.
26.	T2	UNIO ESTE	2015	A Educação Escolar Bolivariana da Venezuela e o Chamado Socialismo do Século XXI nos Governos Chávez (2005-2012)	ALVES, Bruna aa Silva.
27.	T4	TUIU TI	2015	Políticas de Formação Continuada de Professores do Campo no Município de Araucária: Elementos Orientadores	CALISTO, Simeri de Fatima Ribas.
28.	T2	UFMA	2015	Formação de Educadores do Campo Proposta pelo Curso de Pedagogia da Terra PRONERA/UFMA	COELHO, Leyse Mayara Santos.
29.	T1	UFS	2015	Educadores do PROLEC - a realidade dos licenciados em educação do campo ufs (turma 2008): um estudo de caso com os egressos do município de poço redondo	ROSA, Alex das Chagas.

30.	T2	UNIOESTE	2015	A Política de Educação Inclusiva nas Escolas Municipais de Toledo – Paraná no Período de 2008 a 2012: Um Estudo da Implementação das Salas de Recursos Multifuncionais	SILVEIRA, Bruna Nathaly.
31.	T2	USP	2015	O curso de Pedagogia da Terra da Universidade Federal de São Carlos: uma análise a partir do olhar de um grupo de graduados da primeira turma	TEIXEIRA, Rafael de Oliveira.
32.	T2	UNIOESTE	2016	Políticas de Formação de Professores: O Alcance do PARFOR na Região de Abrangência da UNIOESTE de 2010 a 2014	CARVALHO, Francisca de.
33.	T2	UNIOESTE	2016	O Papel do BIRD e BID nas Reformas Educacionais no Brasil e no Paraguai na Década de 1990	DUARTE, Luiza Franco.
34.	T2	UNIOESTE	2016	Grupo Especializado de Produtores de Abacaxi do Município de Cruzeiro do Oeste: O Caráter Formativo-Pedagógico das Relações de Trabalho entre 2004 e 2015	MOREIRA, Pedro Luiz.
35.	T4	UFES	2016	Formação Continuada de Professores da Educação do Campo no Município de Domingos Martins – ES	NICKEL, Monica.
36.	T1	UESB	2016	A Formação de Professores para a Educação do Campo: Estudo Epistemológico sobre a Produção de Conhecimento na Área	SANTOS, Charlene Araújo.
37.	T1	UEPA	2016	Organização do Trabalho Pedagógico no Contexto da Educação do Campo: a experiência de uma escola ribeirinha em Abaetetuba	SARDINHA, Marinilda Correa.
38.	T1	UNIA LFA	2017	Educação a Distância: avaliação do curso de especialização em Educação do Campo para professores da zona rural de Imperatriz-MA (2011-2013)	ALBUQUERQUE, Silvia Sousa Silva.
39.	T1	UCDB	2017	Formação de Professores em Educação do Campo: A Licenciatura em Ciências Sociais na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) (2008-2012)	CORREA, Onivan de Lima.
40.	T2	PUC-SP	2017	Licenciatura em Educação do Campo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará: estudos sobre sua organização curricular	DUARTE, Adalcilena Helena Café.
41.	T2	UNIOESTE	2017	A Transição da Escola Pública do Campo: A Experiência da Escola Itinerante Zumbi dos Palmares	MARCONDES, Vera Lucia.
42.	T1	UERR	2017	Identidade de Professores do Campo: Formação e Contexto	MONTEIRO, Simone Alves
43.	T2	UNIOESTE	2017	A Concepção de Educação Profissional e Tecnológica dos Institutos Federais de Educação,	MORITZ, Jaqueline.

				Ciência e Tecnologia (IFETs) nos Governos Lula e Dilma	
44.	T1	UFMG	2017	A materialidade do espaço - tempo na formação de professores de ciências da vida e da natureza no âmbito da licenciatura em educação do campo - um estudo a partir da teoria ator-rede'	SILVA, Ana Paula da.
45.	T2	UFOPA	2017	Formação de Educadores para as Escolas do Campo em Santarém-Pará: Da Construção à Partilha de Saberes	SILVA, Edivalda Nascimento da.
46.	T4	UNESPAR	2018	PNAIC e a Proposta de Formação Continuada de Professores do Campo	ADELINO, Cintia de Souza.
47.	T2	UFG -	2018	Princípios do Movimento de Educação do Campo: análise dos Projetos Político-Pedagógicos das LEdoCs do Centro-Oeste brasileiro	FARIAS, Magno Nunes.
48.	T2	UFSC	2018	Diálogo Freireano e Formação Permanente: Reflexões sobre a formação de professores na Educação do Campo	GONCALVES, Marianne Marimon.
49.	T1	UECE	2018	A Formação de Professores do Campo no Contexto da Luta pela Reforma Agrária	LIMA, Maria Aires de.
50.	T1	UFMG	2018	Representações Sociais de Egressos da Licenciatura em Educação do Campo da FaE/UFMG sobre o Campo	SANTOS, Ellen Vieira.
51.	T1	UFRR	2018	Identidade Docente do Professor do Campo na Vila Félix Pinto/Cantá/RR	SILVA, Francisca Silva e.

Fonte: Produzido pela autora (2019).

T= Termos de busca. T1 “formação de professores do campo”, T2 “formação de educadores do campo”, T3 “formação de professores na licenciatura em educação do campo” e T4 “formação continuada de professores do campo”.

**APÊNDICE D – Teses produzidas de 2007 a 2018 a partir de revisão no BTDC utilizando os termos: T1) “formação de professores do campo”, T2) “formação de educadores do campo”, T3) “formação de professores na licenciatura em educação do campo” e T4) “formação continuada de professores do campo”**

<b>Qtd.</b>	<b>Termo</b>	<b>IES</b>	<b>Ano</b>	<b>Título</b>	<b>Autor</b>
1	T2	UFRGS	2007	A Pedagogia Socialista e a Formação do Educador do Campo no Século XXI: as contribuições da Pedagogia da Terra	CASAGRANDE, Nair.
2	T2	UFRGS	2007	Fundamentos psicossociais da formação de educadores do campo	WOLFF, Eliete Ávila.
3	T1 e T2	UFRN	2009	A relação teoria-prática do curso de formação de professores do campo na UFPA	CORDEIRO, Georgina Negrao Kalife.
4	T1	UFBA	2011	Realidade da educação do campo e os desafios para a formação de professores da educação básica na perspectiva dos movimentos sociais	CARVALHO, Marize Souza.
5	T2	UNICA MP	2011	Cursos superiores universitários: formação de educadores do campo	ZANCANELLA, Yolanda.
6	T2	UnB	2012	Novos Olhares, Novos Significados: A Formação de Educadores do Campo	MEDEIROS, Maria Osanette de.
7	T2	UFS	2012	A contra-hegemonia na formação de educadores do campo: uma análise sobre o curso de Pedagogia da Terra.	TORRES, Lianna de Melo.
8	T2	UNEB	2013	Formação de Educadores do Campo: Um Estudo sobre a Experiência de Formação Inicial para os Monitores das Escolas Famílias Agrícolas do Estado da Bahia	ARAUJO, Sandra Regina Magalhaes de.
9	T2	UnB	2014	Comunicação e tecnologias da informação na formação de educadores para ampliação das perspectivas críticas dos sujeitos na licenciatura em educação do campo da UnB	FERREIRA, Marcio.
10	T2	UFMG	2014	Sentidos da leitura mediados pela experiência de estudantes do estágio supervisionado da licenciatura em ciências biológicas	GARCIA, Junia Freguglia Machado.
11	T4	UFES	2014	Sentidos da Formação Docente para a Profissionalização - Na Voz do Professor do Campo	GERKE, Janinha.
12	T2	UFBA	2014	Educadores do campo: um estudo sobre a formação política e pedagógica do curso Pedagogia da Terra	SILVA, Fabio Dantas de Souza.
13	T1	UFMG	2014	Construção de relações teoria-prática na formação de professores de Ciências e Biologia	VIANA, Gabriel Menezes.
14	T2	UnB	2015	Docência na Escola do Campo e Formação de Educadores: Qual o lugar do trabalho coletivo?	FERREIRA, Maria Jucilene Lima.
15	T1	UFPA	2016	A educação patrimonial ambiental na prática do ensino crítico transformador	SILVA, Luiz Rocha da.

16	T2	UnB	2017	Formação de professores na perspectiva da epistemologia da práxis: análise da atuação dos egressos do curso de licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília	BRITO, Marcia Mariana Bittencourt.
17	T1	UFPI	2017	Professores da educação do campo: dos percursos formativos aos saberes da cultura camponesa na prática pedagógica	COSTA, Maria Lemos da.
18	T2	PUC PR	2017	De Luta Histórica pela Posse da Terra ao Grito de uma Licenciatura para Formação de Educadores do Campo na Região Sudoeste do Paraná	ROTTA, Mariza.
19	T2	UFPA	2017	Política de Formação de Educadores do Campo e a Construção da Contra-Hegemonia Via Epistemologia da Práxis: Análise da Experiência da LEDOC-UFPA-Cametá	SILVA, Hellen do Socorro de Araújo.
20	T2	UFCE	2017	Caminhos da Interdisciplinaridade: Da Formação por Área de Conhecimento à Prática Educativa de Egressos da Licenciatura em Educação do Campo PROCAMPO/IFPA, Campus de Castanhal, PA	SILVA, Marcia Cristina Lopes e.
21	T1	UFPR	2018	A Pesquisa em Processos Formativos de Professores do Campo em Regime de Alternância: Configurações, Limites e Contribuições	VERDERIO, Alex.
22	T2	UFG	2018	Os Cursos de Licenciatura em Educação do Campo no Estado de Goiás e suas Relações com os Conhecimentos Geográficos	MENEZES, Priscylla Karoline de.
23	T2	UNICA MP	2018	Por uma Ciência Popular da Vida: Educação do Campo, Agroecologia e Tradição Biocultural	PUPO, Marcelo de Albuquerque Vaz.

Fonte: Produzido pela autora (2019).

T= Termos de busca. T1) “formação de professores do campo”, T2) “formação de educadores do campo”, T3) “formação de professores na licenciatura em educação do campo” e T4) “formação continuada de professores do campo”.

## APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado(a) Participante,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa de doutorado intitulada: **"Possibilidades para a Construção de uma Docência Crítico-Transformadora dos Formadores da Área de Ciências da Natureza na Licenciatura em Educação do Campo: Um Estudo na UFFS *Campus* Erechim-RS"**, conduzida por Cherlei Marcia Coan, discente do programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Catarina. Sua participação é voluntária, e a qualquer momento você pode desistir e retirar seu consentimento, notificando sua decisão ao pesquisador. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.

O objetivo principal deste estudo é investigar as compreensões dos docentes formadores da área de Ciências da Natureza sobre os elementos estruturantes do curso Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências da Natureza – Licenciatura (CIEduCampo-CN/UFFS), e como eles podem influenciar, ou não, na constituição de sua docência crítico-transformadora. Nesse sentido, a pesquisa se justifica pelo contexto recente de expansão da educação superior, que refletiu em crescimento do número de professores ingressantes na carreira de magistério superior e, na necessidade de contribuir para a formação permanente desses formadores do curso, em especial, na reflexão acerca de sua docência.

Os sujeitos da pesquisa serão os docentes formadores que atuam no CIEduCampo-CN/UFFS e tem formação inicial em um dos campos disciplinares da área de Ciências da Natureza (participação mediante uma entrevista de, no máximo, uma hora e trinta minutos).

Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder a uma entrevista, que será gravada para a devida coleta de dados. Embora não seja realizada nenhuma intervenção direta em sua prática de ensino ou vida profissional, acreditamos que qualquer processo dialógico articulado a essa pesquisa, poderia causar algum tipo de desconforto ou constrangimento devido à exposição dos sujeitos, alterações de autoestima provocadas pela evocação de memórias, alterações de visão de mundo, de relacionamentos e de comportamentos em função de reflexões sobre seu trabalho e satisfação profissional. Por isso é garantida a liberdade de desistência da participação a qualquer momento. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desista da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa. Após a conclusão da pesquisa, os resultados serão apresentados aos sujeitos que dela participaram. Sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. A possibilidade, ainda que remota, de quebra de sigilo, mesmo que involuntária e não intencional, poderá acarretar consequências na vida pessoal e profissional do participante, como a exposição pública de suas ideias sobre elementos da docência no curso da EduCampo/UFFS.

Ao participar da pesquisa você terá benefícios, dentre os quais, a possibilidade de discutir criticamente a docência como uma construção coletiva e de formação permanente. Além disso, suas informações serão importantes para a produção de conhecimentos sobre o tema em questão, que poderão ser publicados em eventos e periódicos acadêmico-científicos e ser acessados por diversos profissionais da comunidade acadêmica e regional. As publicações resultantes da pesquisa não permitirão o reconhecimento dos sujeitos participantes, pois serão utilizados elementos de código sequencial (P1, P2, P3, etc.) ou nomes fictícios em todo o processo. Na divulgação dos resultados desse estudo, seu nome não será citado. Os dados são confidenciais e asseguramos o sigilo de sua participação.

A legislação brasileira não permite que você tenha qualquer compensação financeira pela sua participação em pesquisa, mas quaisquer despesas relacionadas ao projeto são de inteira responsabilidade dos pesquisadores. Entendemos não haver a necessidade de ressarcimento de despesas para a realização da entrevista presencial, tendo em vista que o pesquisador irá se deslocar até o participante, com agendamento prévio, respeitando sua rotina, e que a duração máxima da entrevista é de uma hora e trinta minutos. Caso você tenha algum prejuízo material e imaterial em decorrência da pesquisa poderá solicitar e é garantida a indenização de acordo com a legislação vigente e amplamente consubstanciada.

A Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Sylvia Regina Pedrosa Maestrelli, enquanto pesquisadora responsável, também assina esse documento, comprometendo-se a conduzir a pesquisa de acordo com o que preconiza a Resolução 510/16, que trata dos preceitos éticos e da proteção aos participantes da pesquisa. Caso você tenha dúvidas, pode consultar o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH) que é um órgão colegiado interdisciplinar, deliberativo, consultivo e educativo, vinculado à Universidade Federal de Santa Catarina, mas independente na tomada de decisões, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Obedecendo as normas da Resolução 510/16, você receberá duas vias rubricadas, onde constam os telefones e endereços eletrônicos dos pesquisadores envolvidos, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação a qualquer momento. Ambas as vias devem ser assinadas por você e pelo pesquisador responsável e principal, ficando cada um destes com uma destas vias para fins de registro. Guarde cuidadosamente este documento, pois este garante os seus direitos como participante da pesquisa.

---

Pesquisadora principal  
Me Cherlei Marcia Coan  
[cherlei.coan@uffs.edu.br](mailto:cherlei.coan@uffs.edu.br)

---

Pesquisadora responsável  
Dr<sup>a</sup> Sylvia Regina Pedrosa Maestrelli  
[sylvia.maestrelli@ufsc.br](mailto:sylvia.maestrelli@ufsc.br)

**Endereço físico da Pesquisadora Principal:** Rua São Paulo, n. 391, apto 301, Centro, Erechim/RS, CEP 99.700-302, Contato: (54) 98112-1336.

**Endereço físico do CEPSH-UFSC:** Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401, Trindade, Florianópolis/SC, CEP 88.040-400, Contato: (48) 3721-6094, [cep.propesq@contato.ufsc.br](mailto:cep.propesq@contato.ufsc.br)

Eu \_\_\_\_\_ de RG \_\_\_\_\_, obtive dos pesquisadores todas as informações que julguei necessárias para me sentir esclarecido e optar por livre e espontânea vontade participar da pesquisa.

Assinatura: \_\_\_\_\_

Data \_\_\_\_\_

## APÊNDICE F – Roteiro Base da Entrevista Semiestruturada

**Momento inicial:** Agradecimento pela participação, ressaltando a intencionalidade da pesquisa em trazer contribuições ao curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC). Leitura do TCLE e explicações complementares que se fizerem necessárias.

### I – CONTEXTO DE FORMAÇÃO

Pergunta Principal	Perguntas Complementares	Intenção
1.1 Conte um pouco se ao longo de sua formação houve contato com o contexto do campo.	Você cursou a Educação Básica em escolas do campo?  Durante a graduação você realizou algum estágio em escolas do campo?  Desenvolveu algum projeto nesse contexto?	- Identificar a vinculação com o contexto do campo durante a caminhada formativa;
1.2 Qual sua experiência docente?	Lecionou na Educação Básica? Quantos anos?  Lecionou em escolas do campo ou que atendiam alunos do campo?  São quantos anos de docência no Ensino Superior antes de ingressar na LEdoC?  Em quais cursos você já lecionou?	- Avaliar as contribuições (ou não) da atuação na Educação Básica na formação e atuação como docente formador.  - Identificar a experiência anterior na docência em licenciaturas (por campos disciplinares ou com algum nível de integração) ou bacharelados;
1.3 Como você descreveria as contribuições dos programas de pós-graduação que frequentou para sua docência no Ensino Superior?	Como avalia que essas reflexões contribuíram para sua docência?	- Identificar reflexões de aspectos pedagógicos relacionados a docência nos programas de pós-graduação;

### II - A DOCÊNCIA NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

Pergunta Principal	Perguntas Complementares	Intenção
<b>O início no curso</b>		
2.1 Conte um pouco do processo que te trouxe até à docência na LEdoC.	No concurso, você sabia que a vaga era para esse curso? Já foram solicitadas aproximações com a Educação do Campo? Quais?  Você conhecia a forma de organização do trabalho pedagógico na LEdoC?	- Caracterizar elementos que influenciaram na escolha da LEdoC;  - Identificar se o docente tinha clareza de que atuaria nessa proposta de formação de professores do campo.

2.2 Como foi o acolhimento recebido quando iniciou suas atividades no curso?	<p>Quem o recepcionou no curso?</p> <p>Teve esclarecimentos sobre o funcionamento do curso? Sua proposta pedagógica?</p> <p>Como foi a recepção por parte dos colegas de curso?</p> <p>Como você acha que um docente que ingressa na LEdoC deveria ser acolhido?</p>	<p>- Identificar se houve a preocupação em acolher o docente e ajudá-lo a entender a dinâmica do curso;</p> <p>- Perceber se desde o ingresso houve inserção em trabalhos coletivos de docência;</p>
<b>A alternância entre TU e TC</b>		
2.3 Como as atividades do tempo comunidade são dinamizadas nas disciplinas de química ou física ou biologia que você ministra?	<p>-Quais são as disciplinas que você ministra?</p> <p>Como ocorre o planejamento do TC em relação a cada disciplina que ministra?</p> <p>Poderia citar um exemplo de uma atividade do TC realizada?</p> <p>Como ocorre o acompanhamento e a avaliação das atividades do TC?</p> <p>Você tem percebido que é possível manter as atividades propostas no plano de ensino de um semestre para o outro?</p>	<p>- Perceber se as atividades do TC propostas dialogam com os conteúdos do componente curricular numa relação de complementariedade.</p> <p>- Identificar se há uma preocupação em tornar o componente curricular cada vez mais relacionado a realidade do campo ou se mantém a ênfase nos conhecimentos do campo disciplinar e com poucas alterações.</p>
2.4 Há contribuições do regime de alternância pedagógica na sua prática docente na LEdoC?	<p>- Como a atuação na LEdoC tem auxiliado a entender a realidade das comunidades e das escolas do campo?</p> <p>- Como é possível identificar os problemas vividos pelas comunidades dos educandos?</p>	<p>- Reconhecer se o docente se abre para entender os problemas da realidade dos educandos e de que forma isso acontece.</p> <p>- Perceber se há reformulações do TU a partir do acompanhamento do TC.</p>
2.5 Como essa realidade dos alunos aparece nos componente curriculares que você ministra?	<p>Como se dá a aproximação dos conteúdos da ementa com a realidade do campo?</p>	<p>- Perceber se é possível estabelecer o diálogo entre os conhecimentos do campo disciplinar da formação e os problemas da realidade dos licenciandos.</p>
<b>Sobre o trabalho coletivo de docência</b>		
2.6 Acontecem trabalhos coletivos de docência no curso? Se acontecem, como você os avalia?	<p>Em que espaços acontecem trabalhos coletivos de docência?</p> <p>Como funcionam os planejamentos de ensino do coletivo?</p>	<p>- Perceber a importância do grupo para a problematização da docência.</p>

	Como esses trabalhos contribuem na sua formação? Na sua forma de trabalhar? Na forma de interagir com os estudantes? Na seleção de conteúdos?	
2.7 Como você compreende a questão do diálogo com outros colegas docentes de diferentes campos disciplinares?	Essa aproximação contribui para a sua formação docente?	- Perceber a importância do grupo para a problematização da docência.
2.8 Você teve ou tem experiência na atuação em organizações ou movimentos sociais?	<p>Por quanto tempo atuou?</p> <p>Quem participava das ações?</p> <p>Quais eram as principais ações desenvolvidas?</p> <p>Que fatos foram marcantes nessa experiência?</p> <p>Os movimentos sociais participam de quais ações da LEdoC?</p>	<p>- Perceber se na sua trajetória de formação já atuou com sujeitos do campo, por quanto tempo e que lições tirou dessa experiência.</p> <p>- Identificar e avaliar outros espaços formativos existentes na e fora da universidade.</p> <p>- Perceber se é mantido o vínculo dos movimentos sociais com a LEdoC e se nessa relação há contribuições para a formação dos sujeitos.</p>
<b>Foco na formação por área do conhecimento</b>		
2.9 Como você compreende a formação por área do conhecimento na LEdoC?	<p>Quais possibilidades essa proposta tem no desenvolvimento de seu trabalho docente?</p> <p>Quais suas dificuldades para desenvolver seu trabalho docente?</p>	- Perceber como o docente compreende essa forma de organização pedagógica, apresentando possibilidades e dificuldades no seu desenvolvimento.
2.10 O que um professor formado na LEdoC precisa saber?		- Identificar se a ênfase está nos conhecimentos disciplinares ou se menciona a relação destes com compreensões dos problemas/ contradições da realidade social.
2.11 Como funciona a preparação de uma aula de química ou física ou biologia no curso?	Como você seleciona o que vai trabalhar durante o semestre? E como se define a sequência desses conteúdos?	- Identificar qual a preocupação do docente com o que será ministrado e qual papel esses conteúdos cumprem.
2.12 Como é feito o planejamento das aulas de disciplinas compartilhadas?	Como se seleciona os conteúdos? Qual a sequência dos mesmos?	- Identificar qual a preocupação do grupo de docentes com o que será ministrado em componentes compartilhados e qual papel esses conteúdos cumprem.

### III - A CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA DO DOCENTE FORMADOR FRENTE A FORMA DE ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA DA LEdoC

Pergunta Principal	Perguntas Complementares	Intenção
3.1 Conte uma experiência docente vivida no curso que foi significativa para sua formação.	Destaque pontos fortes dessa experiência para sua formação.	- Identificar a concepção de docência apresentada, se está a serviço da humanização, de entender o outro, de considerar as suas visões de mundo como legítimas.
3.2 Você se adaptou a forma de organização pedagógica do curso?	O que você mudaria?	- Identificar elementos de aproximação do docente com a proposta do curso e de afastamentos.
3.3 Quais as maiores dificuldades sentidas com relação a sua docência no curso?	A que você atribui essas dificuldades? Como você tem lidado com essas dificuldades? O grupo de docentes do curso contribui para superar essas dificuldades? Como? A IES contribui para superar essas dificuldades? Como?	- Perceber se o enfrentamento das dificuldades se dá no coletivo docente, se há algum tipo de apoio institucional; - Identificar alternativas buscadas pelo docente para enfrentar suas dificuldades;
3.4 O que a LEdoC lhe trouxe de novo na docência?	Como seu entendimento sobre a docência tem se modificado nessa experiência na LEdoC?	- Identificar se há uma compreensão de docência para além de dominar conhecimentos de um campo disciplinar;
3.5 Quais espaços de formação continuada você identifica no curso?	Contribuem com sua formação? Por quê? Você considera que os docentes formadores da LEdoC precisam ter uma formação especial para atuar no curso?	- Perceber se a própria vivência no curso é considerado como um processo de formação.
3.6 O que mais o(a) motiva no trabalho na LEdoC?	Você acredita que participar de experiências como a LEdoC influencia de alguma forma em sua formação docente?	- Entender o nível de pertencimento com a proposta; - Identificar aspectos pedagógicos da docência do formador e sua percepção quanto a necessidade de formação.
<b>Síntese Final:</b> Frente aos desafios da proposta formativa da LEdoC, como você se sente com relação ao seu trabalho docente?		

Fonte: Produzida pela autora (2019).