



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
PRÁTICAS SOCIOCULTURAIS E DESENVOLVIMENTO SOCIAL**

A PROFISSÃO DOCENTE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO  
CAMPO: REFLEXÕES SOBRE O FAZER DOS PROFESSORES DA  
LEDOC NO INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA - *CAMPUS*  
JAGUARI

JOSETE BITENCOURT CARDOSO

Cruz Alta – RS, 2016



Josete Bitencourt Cardoso

A PROFISSÃO DOCENTE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO  
CAMPO: REFLEXÕES SOBRE O FAZER DOS PROFESSORES DA  
LEDOC NO INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA - *CAMPUS*  
JAGUARI

Dissertação submetida à Banca Examinadora como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social, do Programa de Pós-Graduação em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social da Universidade de Cruz Alta.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Aparecida Santana Camargo

Co-orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Elizabethi Fontoura Dorneles

Cruz Alta, RS, março 2016.

## FICHA CATALOGRÁFICA

Universidade de Cruz Alta - UNICRUZ  
Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão  
Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCHS  
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Práticas Socioculturais e  
Desenvolvimento Social

**A PROFISSÃO DOCENTE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO  
CAMPO: REFLEXÕES SOBRE O FAZER DOS PROFESSORES DA  
LEDOC NO INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA - *CAMPUS*  
JAGUARI**

Elaborada por

Josete Bitencourt Cardoso

Como requisito parcial para obtenção do Título de  
Mestre em Práticas Socioculturais e  
Desenvolvimento Social

Banca Examinadora:

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Aparecida Santana Camargo (Orientadora) ..... UNICRUZ  
Prof. Dr<sup>a</sup>. Elizabethi Fontoura Dorneles (Coorientadora) ..... UNICRUZ  
Prof. Dr<sup>a</sup>. Sirlei de Lourdes Lauxen ..... UNICRUZ  
Prof. Dr. Dilmar Luiz Lopes ..... UFRGS

Cruz Alta, RS, em 24 de março de 2016.

## AGRADECIMENTOS

Nossas conquistas jamais acontecem solitariamente!

Pessoas especiais fizeram parte desta caminhada!

QUERO AGRADECER A ...

... Deus, pela vida, pela saúde, pela proteção. Obrigada Senhor!

... ao meu filho Iuri, porque o que fazemos hoje de alguma forma fazemos pelos que estarão amanhã!

... ao Ronaldo, pessoa especial na minha vida, por fazer os meus dias mais bonitos, alegres, “coloridos” e prazerosos.

... em especial a minha amiga/irmã de todas as horas Nadia, por ser a pessoa que além de acreditar em nosso potencial, é aquela que com sua paciência, carinho, dedicação e sabedoria consegue fazer com que nossas palavras se tornem ainda mais significativas. Gratidão.

... aos meus colegas do curso de mestrado, pelo companheirismo e em particular aos “três mosqueteiros” Perlin, Jefferson e Sidnei, pela companhia, carinho e cuidados dispensados.

... ao Ico e Dionete, por fazerem parte da minha caminhada, disponibilizando seus tempos para cuidar de mim, do meu filho e, em especial, da nossa amizade.

... a minha tia Ivone, pelo estímulo, motivação e constante apoio para que eu realize meus sonhos.

... à professora Elizabeth Fontoura Dorneles, pela atenção, incentivo, afeto, disponibilidade e carinho dispensados na orientação deste trabalho.

... à professora Maria Aparecida Santana Camargo, pela orientação e amizade.

... à coordenação, professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação da UNICRUZ, porque sem vocês essa estrutura maravilhosa não existiria.

*A todos, gratidão!*

## RESUMO

Esta pesquisa tem como foco de investigação o saber-fazer docente no contexto da formação de professores para a Educação do Campo. O estudo consiste na reflexão/discussão sobre os saberes mobilizados pelos professores formadores da LEDOC do *Campus* Jaguari do IFFARROUPILHA-RS. A análise desses saberes tem a ver com os objetivos planteados por essa contemporânea modalidade educacional, que nasce a partir de uma política pública brasileira forjada através das lutas e reivindicativas dos sujeitos camponeses. A investigação está situada na linha de pesquisa Linguagem, Comunicação e Sociedade do Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social da UNICRUZ, programa esse que permitiu a problematização sobre a função social do professor frente a essa nova política pública educacional. Trata-se de um estudo qualitativo, cuja metodologia adotada foi a investigação-ação participativa, sendo as informações obtidas em rodas de conversa e aplicação de um questionário semiestruturado. A partir de sua estruturação e considerações, é possível ressaltar que os saberes docentes que constituem o professor formador da LEDOC são construídos no exercício da profissão docente. Percebe-se um entrelaçamento de saberes provenientes da formação, das experiências pessoais e profissionais, assim como das práticas pedagógicas que são vivenciadas no fazer docente diário. Traz, em sua essência, discussões sobre uma prática educativa que se propõe diferenciada e comprometida com os interesses e a emancipação dos sujeitos do rural brasileiro, embasadas em autores reconhecidos na área educacional.

**Palavras-chave:** Saber-fazer docente. Formação de professores. Educação do Campo.

## ABSTRACT

This research focuses on the teaching know-how in the context of teacher education for Education Field. The study consists in the reflection/discussion about the knowledge mobilized by former teachers of (EFD: Education Field Degree) from Campus Jaguari from IFFARROUPILHA-RS. The analyzes of these knowledge is related to the goals spread by this contemporary educational modality, which was born from a Brazilian public policy forged through the fights and claim of the subject peasants. The investigation is situated on the research field Language, Communication and Society from the Post-Graduation Program in Sociocultural Practices and Social Development of UNICRUZ, this program permitted the questioning about the teachers' social function insight this new public education policy. It is a qualitative study, which the methodology used was the participatory research-action, being the obtained information in conversations groups and application of a semi structure questionnaire. From its structure and considerations, it is possible highlight that the teaching knowledge which constitutes the former teacher of EFD is built during the exercise of the teaching profession. It can notice an interweaving of the knowledge from the formation, from the personal and professional experiences, as from the pedagogic practices that are lived on the diary make teaching. It brings, in its essence, discussions about the educational practice that is proposed differentiated and committed with the interests and the emancipation of the subjects from the Brazilian rural, grounded in recognized authors of the educational area.

**Key-words:** Teaching know-how. Teacher education. Education Field.

## LISTA DE QUADROS

**Quadro 1** - Quadro Descritivo da Formação e Tempo de Docência dos Professores atuantes no Curso de Licenciatura em Educação do Campo - *Campus* Jaguari do Instituto Federal Farroupilha (RS)

**Quadro 2** - Quadro demonstrativo das alternativas apresentadas pelos professores da LEDOC para a construção de uma base científica de conhecimento

**Quadro 3** - Registro das concepções dos professores da LEDOC sobre "Competências e Habilidades".

**Quadro 4** - Aspectos característicos de uma ação pedagógica comprometida com a Educação do Campo, segundo os professores formadores da LEDOC do *Campus* Jaguari do IF Farroupilha.

## LISTA DE SIGLAS

CEFETs - Centros Federais de Educação Tecnológica  
CNE - Conselho Nacional de Educação  
CNE/CP - Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno  
FMI – Fundo Monetário Internacional  
FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação  
IF - Institutos Federais  
IFFARROUPILHA - Instituto Federal Farroupilha  
IFRS - Instituto Federal do Rio Grande do Sul  
IFSUL - Instituto Federal Sul-Rio-Grandense  
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
LEDOC - Licenciatura em Educação do Campo  
ONGs - Organizações não Governamentais  
ONU - Organização das Nações Unidas  
PMEDH - Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos  
PNDH - Programa Nacional de Direitos Humanos  
PNE - Plano Nacional de Educação  
PNEDH - Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos  
PPC - Projeto Pedagógico de Curso  
PPPI - Projeto Político Pedagógico Institucional  
PROCAMPO - Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo  
PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária  
SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão  
SESU - Secretaria de Educação Superior  
SETEC - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica  
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura  
UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância  
UNICRUZ - Universidade de Cruz Alta

## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO .....	10
1.1. Inquietação: o ponto de partida.....	10
2. REFERENCIAL TEÓRICO.....	21
2.1. A educação da sociedade: uma intrínseca relação com o Estado.....	21
2.2. A sistematização histórica da educação brasileira .....	24
2.3. Educação contemporânea: a materialização do direito pelas políticas públicas .....	34
2.4 A Implementação de Políticas Públicas Educacionais: uma resposta aos movimentos sociais que deve materializar-se pela ação docente .....	42
3. OS CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	47
3.1. O porquê da pesquisa-ação-participativa.....	49
3.2. O contexto da pesquisa.....	52
3.3. Os sujeitos da pesquisa .....	56
3.4. Procedimentos da pesquisa: um percurso específico em meio à especificidade ....	57
3.5. O que se almeja? .....	61
4. O CONJUNTO DE CONHECIMENTOS DOS PROFESSORES FORMADORES PARA UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO .....	63
4.1. Refletindo sobre a procedência e bagagem experiencial dos formadores.....	67
4.2 Os professores e sua origem: uma relação entre o ser e o saber-fazer.....	72
4.3 O desenvolvimento profissional dos formadores da LEDOC: a reconfiguração/construção da prática docente.....	77
4.4 Desafios, limites e possibilidades da prática: um saber-fazer em construção.....	87
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	93
REFERÊNCIAS .....	98
ANEXOS.....	107

# 1. INTRODUÇÃO

## 1.1. Inquietação: o ponto de partida

*Me gusta la gente simple  
aunque yo soy complicado  
la gente de casa pobre y corazón millonario*

*La que todavía suda,  
la que se rompe las manos,  
la que se juega la vida por el pan de sus hermanos*

*Me gusta la gente simple  
que al vino le llama vino,  
la que al pan le llama pan  
y enemigo al enemigo*

*La que se da por entero y no tiene intermediarios  
la que comparte conmigo el respeto a los milagros*

*Me gusta la gente simple,  
que se levanta temprano,  
porque hay que limpiar la calle,  
pintar el frente al mercado,  
bajar del camión la fruta,  
repartir los telegramas,  
servir el café, la sopa, pescar,  
embolsar la papa,  
cortar el árbol preciso para hacer una guitarra  
con la que un día el cantor, caminará por la patria  
cantando la gente simple,  
que sin ella no hay nada,  
ni siquiera la milonga  
que en el mundo me declara*

*Me gusta la gente simple  
que hace la silla y la mesa,  
los zapatos de mi madre,  
el vestido de Teresa*

*La que ríe fácilmente,  
la que fácilmente llora,  
la que inocente confía  
que un día cambien las cosas  
Me gusta la gente simple  
aunque yo soy complicado*

*Letra da música Me gusta la gente simple - Facundo  
Cabral (Autor literário e cantor argentino)*

Muito se tem discutido sobre a educação da sociedade, tanto em âmbito nacional, como internacional. Inúmeras são as investigações sobre o ensino que têm como objetivo descobrir “a varinha mágica”, a qual, em meio a essa carga de complexidades e incertezas que rodeiam a educação, será capaz de transformar a sociedade.

Entretanto, para discutir-se a educação dos indivíduos que formam a sociedade, necessitamos, de antemão, conhecer criticamente a estrutura dessa sociedade, bem como os anseios e desejos que estão presentes no ideário dos cidadãos que a constituem. Essa afirmação decorre do fato de que, afinal, são eles, a partir de suas individualidades, que dão corpo à luta pela construção de um novo contexto social. Para isso, faz-se também necessário conhecer os entraves que dificultam a concretização desse processo.

É sabido que, no decorrer da história, delegou-se ao Estado o dever de ofertar e pensar a educação da sociedade sem que houvesse a participação dos cidadãos. Nesse sentido, algumas considerações são necessárias a exemplo de: o que caracteriza a sociedade brasileira? Como está sendo pensada/sistematizada a educação da sociedade pelo Estado? O Estado considera as diversidades que compõem a sociedade brasileira ao sistematizar as ações educativas? Tais questionamentos nos possibilitariam compreender como foi a base das ações educativas desde o Brasil-colônia até o presente momento, afinal, quando nos propomos conhecer a ação educativa que será empreendida na atual modalidade da Educação do Campo (contemporânea política de Estado), não podemos deixar de problematizar os muitos fatores que configuraram a história da educação brasileira.

A reflexão sobre a educação do campo leva-nos a buscar relações entre sociedade e os processos educativos que permitem à sociedade instituir-se como lugar de sociabilidade. Ao olharmos para a construção do pensamento sociológico não temos como negar o encontro com Durkheim. Ele representa o momento inaugural da Sociologia, que, como sabemos, nasce como uma ciência social situada no paradigma das ciências positivistas. O pensamento do sociólogo trouxe importantes contribuições para que se pudesse inserir a reflexão acerca do social no universo científico. É nesse sentido que nosso trabalho resgata o pensamento de Durkheim (1978) como ponto de partida para a reflexão anunciada, destacamos, entretanto, que a perspectiva adotada em nosso trabalho para tratar da relação

sociedade/educação trará autores que fazem contraponto ao pensamento do sociólogo. Desse modo iniciamos então com Durkheim (1978, p. 56). Ele teoriza:

A construção do ser social, feita em boa parte pela educação, é a assimilação pelo indivíduo de uma série de normas e princípios - sejam morais, religiosos, éticos ou de comportamento - que baliza a conduta do indivíduo num grupo. O homem, mais do que formador da sociedade, é um produto dela.

Com base no que foi dito, já salientamos que a concepção utópica de Durkheim a respeito do complexo processo educativo dos indivíduos em sociedade deixou de considerar que a construção desse ser social também foi mediada por práticas educativas que reproduziram e legitimaram as desigualdades sociais. Desse modo é importante trazer para discussão o pensamento de Paulo Freire, que, ao relacionar o binômio educação/sociedade, redefine esse conceito, introduzindo a ideia de que é através da educação que o homem pode transformar-se e transformar também o seu contexto. Nessa perspectiva, Freire propõe a reflexão de uma ação educativa comprometida com as muitas singularidades que constituem a sociedade brasileira, já que, para ele, a educação não é neutra, pois tanto pode contribuir com uma relação de domínio ou de liberdade entre as pessoas.

Entende-se que a análise do contexto social, assim como das especificidades que o constituem, é fator preponderante para a implementação de qualquer ação educativa. Ainda, segundo Freire (2005), para ser válida, a educação deve considerar a vocação ontológica do homem – vocação de ser sujeito – e também as condições em que ele vive, lugar exato, momento e contexto. Acrescenta-se, ainda, o protagonismo desse sujeito no que se refere à construção da própria história.

Nessa perspectiva, a iniciativa dessa investigação destina-se à reflexão sobre as ações educativas que estão sendo dirigidas aos sujeitos do território rural brasileiro, a partir de uma contemporânea política pública, denominada Educação do Campo<sup>1</sup>.

A política da Educação do Campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os

---

<sup>1</sup>A Educação do Campo nasce a partir das demandas dos movimentos de camponeses na busca por uma política educacional para os assentados da reforma agrária. Para Fernandes, é um processo em construção que contempla em sua lógica a política que pensa a Educação como parte essencial para o desenvolvimento do Campo. (FERNANDES, Bernardo M., 2006).

Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação. (DECRETO Nº 7.352/2010)

A abordagem dessa investigação consiste na “*análise dos saberes docentes que orientam as práticas pedagógicas dos professores que atuam na Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC) do Campus Jaguari, com o fim de compreender como se constitui o saber-fazer desses profissionais*”.

Para tanto, com a perspectiva de alcançar esse objetivo, sistematizou-se uma metodologia de trabalho que permitiu conhecer as práticas pedagógicas utilizadas pelos docentes formadores, bem como a identificação dos desafios mais significativos na atuação nessa modalidade educacional.

São muitos os aspectos que permeiam as atividades relacionadas ao processo educativo, dentre eles: a ação docente (foco do estudo), o educando, como sujeito partícipe do processo, a escola, como currículo de cultura, as aulas, como ambiente de diálogo e, no caso da modalidade da Educação do Campo, temos o espaço campo (e suas características próprias) como contexto e território de produção e reprodução de conhecimentos para a/na vida.

Assim, refletir sobre a ação docente dirigida a esse contexto, significa uma possibilidade de construção de estratégias educacionais e até mesmo de novas políticas públicas capazes de intervir positivamente na proposta de transformação da sociedade.

Sabe-se que estudar a figura do professor e seus saberes não é algo novo. Ilustres investigadores já o fizeram. Entretanto, ver, apreciar, refletir e investigar o fazer pedagógico dos professores comprometidos com a formação para uma educação emancipadora do homem do campo é algo novo no contexto educacional brasileiro, logo, merece especial atenção.

O ponto de partida da investigação consiste na inquietação pessoal que tenho, a qual está relacionada ao ofício de professor e ao papel social e político que esse desempenha para alcançar a sonhada transformação. A justificativa para esse ofício ser adjetivado de social e político deve-se ao fato de que a ação docente comprometida com a construção de uma nova organização social, não está desprovida de conteúdos ideológicos. Pelo contrário, assume especificidades que se comprometem com um projeto que é social e comum e, quando, intencionalmente, lança mão de métodos e procedimentos para lograr esse objetivo, torna-se uma ação política.

Atribuo o desejo de buscar novos conhecimentos relacionados ao fazer docente à minha história de vida pessoal e profissional como educadora e atuante no contexto da educação do campo.

Entendo que ser professor é estar em contínua e permanente construção de práticas educativas, logo, a propositura de uma investigação abordando o tema “constituição dos saberes docentes” é resultado de uma trajetória pessoal como docente em escola rural no município de Jaguari, RS, no período de 2001 a 2009. Essa trajetória profissional fez com que surgisse o interesse em conhecer os saberes docentes que orientam uma prática pedagógica comprometida com as especificidades da população do campo. Quiçá outro fator, não menos importante, seja o fato de também ser de origem rural, pois sou nascida e criada no campo, donde também provém minha família.

A vivência profissional, bem como a observação do trabalho de meus colegas no contexto educativo rural, proporcionou-me, através do contato diário com crianças e adolescentes, filhos de trabalhadores rurais, perceber o relevante papel social que tem a figura do professor no que se configura em oportunidade de construção de um ideário de sociedade junto a esse grupo.

Entendo que, se a educação, através do ensino, tem o dever de materializar um processo de humanização, o protagonismo docente está diretamente relacionado com o dever de propiciar aos alunos uma apropriação crítica, reflexiva e significativa dos conhecimentos, a qual seja capaz de colaborar com a construção da cidadania consciente de cada um e de todos. Daí o caráter social da prática docente, que, segundo Freire (1998), ao abordar uma pedagogia para autonomia, pondera que ser professor implica em um compromisso constante com as práticas sociais.

Logo, uma ação educativa que se pretenda transformadora e emancipatória exige competências específicas e complexas, principalmente quando estiver dirigida a realidades específicas/especiais, como é o caso da Educação do Campo.

Assim, retomando a própria trajetória profissional, incontáveis foram as vezes, que, a partir do fazer docente junto aos alunos do meio rural, pude visualizar quão importante é estar preparado para desenvolver tamanho protagonismo. Da mesma forma, inúmeras foram as vezes que percebi o quão despreparados estávamos todos. Talvez seja essa experiência o que mais fomente o desejo de contribuir, através da investigação, para a construção de uma educação de qualidade para

todos os cidadãos, uma vez ter sentido (por minha origem) e percebido (através da prática docente) o quanto são vulneráveis as comunidades rurais, já que se encontram em uma situação de desigualdade no que se refere ao acesso, à continuidade dos estudos e ao contexto significativo da aprendizagem.

Minha trajetória começa com a formação acadêmica no curso de Letras, no ano de 2000, seguida de aprovação em concurso público para compor o quadro de cargos do Magistério Público do município de Jaguari – RS. Fui nomeada para trabalhar como professora efetiva, em regime de 20 horas, em uma escola localizada a 28 km da sede do município, localidade rural conhecida como São Xavier - 4º Distrito.

Para chegar até à escola dessa comunidade, tínhamos que percorrer 35 km de estrada de chão, em transporte público municipal, o qual ia “recolhendo” os alunos em paradas próximas às suas residências. Essa experiência possibilitava que conhecêssemos um pouco da realidade vivida pelos estudantes: suas famílias, modo de viver, meios de subsistência, além de nos possibilitar um contato informal com eles, uma relação professor/aluno de afetividade, o que, em minha opinião, contribuía com uma aprendizagem significativa, opinião essa que ganha aporte em teorias epistemológicas construídas por autores como Jean Piaget (1896-1980), Lev Vygotsky (1896-1934), Henri Wallon (1879-1962) e David Ausubel (1918-2008), os quais defendem que o caráter processual de construção do conhecimento está relacionado a fatores de natureza sociointeracionistas e afetivos.

Em 14 de outubro de 2004, soma-se outra importante atividade em minha trajetória profissional, agora, aprovação em concurso público estadual para exercer atividade docente, sob regime de 20 horas, em escola estadual situada na zona urbana do município de Jaguari. A partir dessa data, minha atividade profissional constituiu-se em desempenhar a docência em duas realidades distintas - o contexto rural e o contexto urbano.

À proporção que ia desenvolvendo o fazer pedagógico, percebia as diferenças entre os dois contextos, bem como as significativas interações que perpassavam esse fazer. Dava-me conta e, de certa forma inquietavam-me, as diferentes realidades vivenciadas pelos aprendizes, realidades tais que evidenciavam um certo descuido das políticas públicas direcionadas ao contexto rural, se comparadas ao urbano.

No âmbito educacional, esse descuido acentua-se mais ainda. Prova disso, são as muitas pesquisas, dados estatísticos e autores, os quais assinalam desigualdades bastante expressivas no que se refere aos resultados da educação da população rural e da população urbana.

Saviani (1994, p. 152) pode aqui ser citado, quando afirma, em suas discussões sobre o trabalho como princípio educativo, que: “a cidade é tida como referência ao progresso e ao desenvolvimento, enquanto o campo como algo (...) atrasado, rústico, ou pouco desenvolvido”.

Mais triste que os dados, era a constatação, no início do ano letivo, que muitos dos rostinhos que nos acompanhavam nas viagens até à escola, perdiam-se em meio à jornada. Eram meninas e meninos que, devido ao descaso das políticas públicas para com o campo, ficavam submetidos a uma exclusão social, consequência de condicionantes como a constante rotatividade de professores, processos pedagógicos urbanizados, precariedade da infraestrutura escolar e do transporte, entre outros fatores que não consideravam a diversidade do campo.

De certa forma, considero que as condições citadas e muitas outras cerceavam o direito formal desses indivíduos a prosseguirem seus estudos. O direito, em sua forma regimental, comprovadamente não conciliava teoria e prática.

Molina (2008, p. 23) corrobora com essa concepção, ao afirmar que:

(...) ideia central do fundamento a ação coletiva dos sujeitos sociais do campo, na luta pela construção do direito à educação: a igualdade declarada na Constituição não se restringe à mera disposição formal. Garante e, mais, exige ações concretas do Estado no sentido de materializar o exercício concreto dos direitos a todos os cidadãos.

No ano de 2010, mudando o vínculo e o local de trabalho, passei a integrar o quadro docente do Instituto Federal Farroupilha, instituição pertencente à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. No exercício da docência no *Campus* Jaguari, deparei-me com a proposta de Educação do Campo, modalidade educacional que passou a ser ofertada naquela unidade no ano de 2013, mais especificamente com a oferta do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, curso que possibilita a realização desta investigação.

A opção do *Campus* Jaguari por ofertar a modalidade Educação do Campo, deve-se ao fato de que essa instituição apresenta, em sua essência, uma vocação agrícola, onde estruturalmente é constituído por uma área de 102 hectares, sendo

57 ha formados por áreas cultiváveis, 30 ha por mata nativa, 05 ha são reservatórios artificiais de água e 10 ha é a área onde se encontram as edificações educacionais.

O *Campus* está situado em uma microrregião denominada Vale do Jaguari, a qual é formada por um conjunto de nove municípios: Capão do Cipó, Unistalda, Santiago, Mata, Jaguari, Nova Esperança do Sul, Cacequi, São Francisco de Assis e São Vicente do Sul. Em sua área de abrangência, o *Campus* tem relação direta com outros municípios que, mesmo não estando no Vale do Jaguari, apresentam uma série de similaridades no que se refere ao modo de vida, tendo como principal fonte econômica o trabalho relacionado à terra. Além disso, existe um número expressivo de assentamentos rurais<sup>2</sup> do Incra, que se localizam nessa região.

Considera-se importante ressaltar, também, o papel dos Institutos no que se refere à intervenção nas relações sociais dos territórios onde estão inseridos, pois a Lei nº 11.892/2008 promoveu a criação desses Institutos Federais (IF) com o objetivo de fortalecer o ensino público e possibilitar uma igualdade social. A meta principal a ser alcançada por essas instituições é a inserção de um maior número de cidadãos à realidade educacional, cujo objetivo é o resgate da cidadania e a transformação social. Além disso, em seu modelo pedagógico, apresentam uma base educacional voltada para a reflexão crítica da realidade, com o fim de alcançar uma transformação social, uma vez que essas instituições (expressão de políticas públicas) foram pensadas para contribuir com a melhoria dos arranjos econômicos locais e regionais.

A possibilidade de que os Institutos Federais possam ofertar cursos nessa modalidade educacional está amparada na própria legislação educacional brasileira, a qual apresenta uma sólida base legal para a instituição de políticas públicas diferenciadas, destinadas ao atendimento escolar das pessoas que vivem e trabalham no campo. Tomemos como exemplo o Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010, o qual dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA.

Assim, a partir da somatória de diversos fatores que se materializam por uma realidade educacional percebida e experienciada a partir de minha trajetória profissional, pelo papel social dos IF no contexto do Vale do Jaguari, e pelos

---

<sup>2</sup>Assentamento Rural é um conjunto de unidades agrícolas independentes entre si, instalado pelo Incra, onde originalmente existia um imóvel rural que pertencia a um único proprietário. (<http://www.incra.gov.br/assentamento>)

objetivos planteados pela modalidade Educação do Campo, ora adotada como modalidade educacional pelo *Campus Jaguari*, é que vislumbro a possibilidade de investigar sobre como se constituem os saberes necessários para uma prática docente comprometida com a realidade da Educação do Campo.

As razões mencionadas causaram-me uma inquietação (que julgo necessária) de querer, através da pesquisa, contribuir para a efetivação de uma educação comprometida com as reais necessidades do mundo rural, bem como com suas especificidades.

Cabe dizer ainda, que a trajetória profissional relatada, somada aos condicionantes que a perpassaram, foram relevantes na escolha do tema a ser pesquisado. Possibilitaram-me perceber a necessidade de o professor ser conhecedor do contexto local onde se configura a aprendizagem, assim como das especificidades que delineiam esse processo, para, assim, constituir o seu saber fazer. Afinal, como nos orienta Freire (1983, p 35):

(...) nenhuma ação educativa pode prescindir de uma reflexão sobre o homem e de uma análise sobre suas condições culturais. Não há educação fora das sociedades humanas e não há homens isolados. O homem é um ser de raízes espaço-temporais.

Ao abordar as palavras de Paulo Freire no que se refere pensar a ação educativa e refletir sobre o homem e suas condições culturais, acrescento o que julgo ser a justificativa principal de minha escolha pelo tema “constituição dos saberes docentes”, e que se reporta à lógica de que tais saberes precisam estar direcionados e comprometidos com o homem do campo. No meu exercício profissional vislumbro a possibilidade de existir, sim, uma ação educativa comprometida com a emancipação das classes populares, pois entendo que não pode existir uma sociedade democrática sem que essa participação se consolide.

Além disso, estar entre a gente simples permitiu-me perceber a significância do meu trabalho e a complexidade de minha formação profissional (acadêmica). Entre os muitos conhecimentos compartilhados em disciplinas curriculares, não me foi ensinada a realidade do trabalho docente, essa *práxis* venho construindo dia a dia junto a essa gente, constituindo o meu saber fazer docente em um campo epistemológico que é social e que se enlaça ao saber popular. Por essa razão, inicio a introdução deste trabalho com a letra de Facundo Cabral, identificando-me com a mesma, uma vez que *“me gusta la gente simple aún que yo sea complicada”*.

O trabalho que proponho está centrado na ideia de que a prática docente se relaciona com a compreensão da realidade social desses sujeitos, suas especificidades, bem como da reflexão da própria prática, com o fim de entender como se constituem os processos de aprendizagem.

Zabala (1998, p. 29) propõe que, para se ter um conhecimento da tarefa docente é necessário “saber identificar os fatores que incidem no crescimento dos alunos”. Outro fator importante, segundo o autor, é que devemos “avaliar se nossa intervenção é coerente com a ideia que temos da função da escola e, portanto, de nossa função social como educadores”.

Nessa perspectiva, o Programa de Pós-graduação em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social da UNICRUZ (Universidade de Cruz Alta) na linha de pesquisa Linguagem, Comunicação e Sociedade configura-se em oportunidade de desenvolvimento da pesquisa, uma vez que o programa visa à potencialização de saberes e teorias que permitem aprofundar leituras de contextos sociais e consequente promoção de práticas de intervenção.

Assim, refletir sobre o “saber fazer docente” dos professores que atuam no Curso de Licenciatura em Educação do Campo, no *Campus* Jaguari do Instituto Federal Farroupilha, no Vale do Jaguari, significa, além de problematizar o campo da educação como uma possibilidade de emancipação social desse território, significa empreender forças na formação de um profissional comprometido em também formar cidadãos capazes de protagonizar e demandar políticas públicas e não apenas ser beneficiário delas.

A presente investigação está organizada em cinco capítulos distintos. O primeiro capítulo constitui-se na introdução, o qual trata de justificar o interesse e a relevância do tema. No segundo capítulo, faz-se uma abordagem histórica da educação brasileira e concepções específicas da educação do campo, tratada também por autores reconhecidos da área educacional (Revisão Bibliográfica). A terceira parte consiste na descrição metodológica utilizada para a investigação, o porquê da pesquisa-ação, bem como do contexto e suas particularidades. A quarta parte trata dos resultados e discussões, que por sua vez, serviram de aporte para a formulação da quinta e última parte: as considerações finais.

Finalizando, é cabível registrar que, para realização desse estudo, dedicou-se tempo em compreender o processo educacional brasileiro, considerando seu contexto histórico, social, político e econômico, bem como o papel do Estado no que

se refere à garantia do direito à educação. Justifica-se essa análise pela compreensão de que para enfrentarmos situações novas, como é o caso da formação docente para a Educação do Campo, é necessário que conheçamos as especificidades a que estiveram submetidas as ações educativas conduzidas pelos educadores ao longo do tempo no território brasileiro.

## 2. REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1. A educação da sociedade: uma intrínseca relação com o Estado

Conhecendo a história da humanidade, percebemos que educação e sociedade sempre estiveram interligadas, ainda que por razões diferentes em cada época. No Brasil, a partir dos dados registrados, percebe-se que houve três tendências educacionais marcantes na história da educação: uma educação redentora, que pretendia catequizar e humanizar o nativo da terra; uma educação reprodutora da sociedade, que priorizava a formação de mão de obra; e, por fim, uma educação democrática, que teoricamente objetiva a transformação da sociedade (SAVIANI, 2003).

Sob essa perspectiva, analisar a educação pelo aspecto de sua relação com a sociedade, significa ter presente o fator do desenvolvimento humano como alvo da ação educativa. Para tanto, precisamos resgatar e compreender as diversas concepções e significados que constituem o vocábulo educação.

Conforme Libâneo (1994, p. 16), essa variedade de significados dá-se, porque “a educação é um fenômeno social e universal, sendo uma atividade humana necessária à existência e funcionamento de todas as sociedades”. Cada sociedade trata de formar seus indivíduos à luz de suas especificidades, proporcionando-lhes uma evolução física, intelectual e espiritual vinculada a valores, crenças e costumes que deveriam ser repassados às próximas gerações.

O termo “Educação” vem do latim *Educare*, que significa instruir, criar. Palavra composta por ex (fora) *educere* (guiar, conduzir, liderar), ou seja, após o estudo de várias fontes, podemos dizer que educar seria o mesmo que “preparar para o mundo”. A ideia de tirar de dentro aponta para o seguinte: a função de quem educa é fazer vir à tona todo potencial do educando para que esse, por sua vez, esteja preparado para o mundo (FREIRE, 2006).

Já para Libâneo (1994), a palavra Educar se origina do latim *Educare* e significa conduzir de um estado a outro, ou seja, é modificar algo para uma direção diferente, e possível. Nesse sentido e inversamente à concepção anterior, podemos dizer também que a Educação é uma ação de fora para dentro do indivíduo. Toda e qualquer civilização possui características e formas próprias de educar, ou seja, conduzir/guiar as próximas gerações para que essas possam produzir, reproduzir,

interpretar e repassar seus conhecimentos, através de processos sistematizados também próprios, que podemos denominar métodos de educar/ensinar.

No cenário atual, quando falamos em educação, a entendemos como uma prática essencialmente social, presente em diferentes espaços e momentos da produção da vida em sociedade. Segundo Paro (2000), a educação vem a ser um processo civilizatório, um espaço de recriação e ressignificação das culturas herdadas das gerações passadas. E, em relação à concepção pedagógica da educação, ela passa a ser vista como uma possibilidade de desenvolvimento da pessoa para o exercício pleno da cidadania e qualificação para o trabalho.

A própria Constituição Federal, em seu artigo 205, preconiza que: "A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho". A LDB (1996) vem reforçar esse aspecto através do seu artigo 1º: "A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais".

Como podemos perceber, a educação sempre foi analisada em seus múltiplos aspectos. O próprio Durkheim (1978), ao desenvolver sua teoria envolvendo educação e sociedade, fundamenta que a educação se configura em fator preponderante, capaz de normatizar a relação indivíduo-sociedade. Ainda, segundo o autor, o Estado - cérebro social - se apresenta como a instituição capaz de conduzir a educação e o sistema de ensino da sociedade, com a finalidade de formar um cidadão produtivo. Daí o interesse em problematizar e refletir sobre as ações educativas empreendidas na proposta de Educação do Campo, atual Política de Estado.

Para Durkheim (1978), problematizar e interpretar os episódios passados no contexto onde aconteceram, nos permite descobrir, explorar e projetar novos significados, os quais podem produzir perspectivas e atitudes relevantes na atuação educativa formadora da sociedade. Nessa perspectiva, ao revisitarmos a história educacional brasileira é porque acolhemos a ideia de que para tratar da educação da sociedade, necessitamos primeiramente conhecê-la para, em seguida, analisar

as práticas educativas à luz de novos conceitos, os quais estejam comprometidos com o ideário de democracia da sociedade contemporânea.

Pereira e Pereira (2010) referem-se ao momento histórico, afirmando que é necessário revisitar a história para conhecer e refletir sobre nossa própria identidade; analisar, à luz de modernos conceitos educacionais, os métodos e modelos utilizados que, pela cultura educacional cristalizada, acabamos seguindo ou nos inspirando. Além do mais, ao tecermos esse quadro comparativo, temos a possibilidade de remodelar a prática através da reflexão.

No tocante à relação existente entre Estado/educação, considera-se também importante trazer para a discussão a visão de Althusser (1970). Muito embora Althusser recuse a ideia de que o papel da educação seja a conservação do "equilíbrio social", teoria abordada por Durkheim, para ele a educação e suas operações são determinadas sem a participação da sociedade, e sim pelas bases econômicas e ideológicas dos que detêm o poder e a quem o Estado serve.

Ao abordar a escola como um aparelho ideológico do Estado, o autor afirma que a educação, normatizada e orientada pelo Estado, estaria, por meio de ações pedagógicas, mantendo a reprodução das relações de produção capitalista e de classes. Associam-se ao pensamento althusseriano, as ideias de Bourdieu (1992) e Freitag (1980). Para esses autores, a escola é a principal mantenedora das condições que caracterizam o modelo capitalista, é através da educação que esse modelo se perpetua à medida que se educa o burguês para ser o detentor dos meios de produção e o operário para ser a força de trabalho.

A perspectiva althusseriana de perpetuação das condições de reprodução dominante ampara-se na teoria marxista, cuja ideia é de que há uma reprodução das condições materiais de produção. Para alcançá-la o Estado lança mão de uma ideologia educacional que tem por objetivo preparar os cidadãos para a força de trabalho.

Santos (2013) reafirma a teoria althusseriana no que se refere a atentar para as ideias marxistas pois, segundo o autor, os processos de formação humana contemporâneos, em especial o processo educacional voltado para uma formação específica para o campo, carece de análises críticas e rigorosas à luz de teorias pedagógicas que considerem os pressupostos de Marx. O autor ainda nos adverte para o caráter sedutor e pseudocrítico das atuais propostas pedagógicas hegemônicas do capital. Para Santos (2013, p.33) "Os estudos marxistas acerca dos

referenciais teóricos e das políticas de formação de professores realizados no Brasil têm demonstrado o caráter adaptativo ao modelo hegemônico mundial proposto por organismos internacionais como a Unesco e o Banco Mundial”.

A relevância em abordar o raciocínio desses autores, no que se refere à sistematização educacional e sua intencionalidade, está amparada na abordagem educacional dialógica de Freire (1998), uma vez ser a educação um fenômeno que nos sugere uma interpretação coletiva já que sua principal função é a formação de uma coletividade de sujeitos. Desse modo, a abordagem da educação comprometida com o sujeito do campo carece de uma análise crítica sobre como vem sendo pensada e sistematizada a educação da sociedade, ao longo do tempo.

## **2.2. A sistematização histórica da educação brasileira**

*“Todo amanhã se cria num ontem, através de um hoje. Temos de saber o que fomos, para saber o que seremos”. (Paulo Freire)*

Não é possível iniciarmos uma reflexão sobre a educação brasileira, sem focalizar a educação popular como um fenômeno que esteve presente desde o princípio. O fato de já haver, em terras brasileiras, uma população que “precisava ser educada”, deu origem a uma sistematização de como deveria organizar-se a educação nesse território. Azevedo (1976, p. 16) reflete sobre essa teoria ao afirmar que “os jesuítas não estavam servindo apenas à obra de catequese, mas lançavam as bases da educação popular”.

Paiva (1982) registra que, no Brasil Colônia, a educação foi articulada pelos portugueses, por meio da atuação dos jesuítas, que tinham como objetivo primeiro, catequizar os nativos que aqui habitavam. Pode-se dizer que foi um processo de aculturação, uma vez que passaram a conhecer a cultura indígena com o fim único de dominá-los, já que, nessa época, a mão-de-obra era essencialmente escrava, constituída por índios e negros. Xavier et al. (1994, p. 41), nos deixa claro a função a ser desempenhada pelos jesuítas, ao trazer que a tarefa educativa consistia em:

[...] basicamente aculturar e converter ‘ignorantes’ e ‘ingênuos’, como os nativos, e criar uma atmosfera civilizada e religiosa para os degredados e aventureiros que para aqui viessem. Isso constituía uma empreitada que exigia muita criatividade no que diz respeito aos métodos de ação, considerada a heterogeneidade da clientela que

tinham diante de si. [...] Tratava-se de dominar, pela fé, os instintos selvagens dos donos de terra, que nem sempre recebiam pacificamente os novos proprietários [...]

Cabe, ainda, ressaltar que o ensino ministrado pelos jesuítas era completamente alheio às necessidades da colônia, ou seja, sua função era simplesmente proporcionar ao morador da colônia a cultura geral básica (europeia) não qualificando para o trabalho, nem se importando com as especificidades locais, como nos explica Veiga (2000, p. 14):

“Os jesuítas foram os principais educadores de quase todo o período colonial, atuando, aqui no Brasil, de 1549 a 1759. No contexto de uma sociedade de economia agrário-exportadora dependente, explorada pela Metrópole, sem diversidade nas relações de produção, a educação não era considerada um valor social importante. Servia de instrumento de dominação da colônia pela aculturação dos povos nativos. A tarefa educativa estava voltada para a catequese e instrução dos indígenas, mas para a elite colonial um outro tipo de educação era oferecido. Assim, os índios e negros foram catequizados e os descendentes dos colonizadores foram instruídos”.

O Brasil-colônia caracteriza-se por uma sociedade de economia agrário-exportadora-dependente, explorada por Portugal, onde a educação não era considerada um valor social importante. Para alguns filhos de grandes proprietários, a educação se dava além-mar. Daí atualmente termos um modelo de sociedade tão diversificado, já que, para a classe popular trabalhadora, a metodologia educacional jesuítica constituía-se por uma ação catequizadora, pautada nos pressupostos da educação tradicional em que o professor era o dono da verdade e “instruía” sobre quais valores morais devia-se possuir para viver em sociedade.

Nas palavras de Saviani (1999, p. 4), podemos identificar a origem da sistematização da educação pública brasileira, quando o autor declara: “Quando os primeiros jesuítas aqui [...] cumpriram mandato do Rei de Portugal, D. João III, que formulara, nos “Regimentos”, aquilo que podia ser considerada a nossa primeira política educacional”.

Já a primeira mudança educacional, conforme declarado por Fausto (2002), acontece quando, no ano de 1759, o Marquês de Pombal, servindo aos interesses da coroa portuguesa e motivado por anseios capitalistas, expulsa os jesuítas da colônia e, a moldes europeus, surge um novo modelo de ensino, tido como o primeiro retrocesso da educação brasileira.

Interessante ressaltar que esse novo modelo educacional imposto pela Reforma Pombalina (1759), embora tenha trazido como discurso os pressupostos

das ideias iluministas “liberdade econômica e política, igualdade de direitos e proposta de educação para todos”, não passou de mais uma estratégia para estruturar a sociedade conforme os interesses dominantes da época.

Em se tratando de Brasil, passa-se a viver um período de transição econômica, política, social e principalmente educacional, no qual verifica-se uma nova ordem social, regulada por valores do sistema de produção pré-capitalista, sugeridos pela metrópole – Portugal (FAUSTO, 2002).

O Marquês de Pombal, ao propor as reformas educacionais, dadas pela aprovação de decretos de criação de novas escolas e reforma das existentes, preocupou-se em utilizar a instrução pública como instrumento ideológico e, portanto, buscou dominar e dirimir a ignorância da sociedade. Na verdade, tratava-se de uma condição incompatível e inconciliável com as ideias iluministas, ou seja, se antes a escola estava a serviço da fé, agora ela serviria aos interesses do Estado (SANTOS, 1982).

A partir desse momento histórico, o que se viu no Brasil-Colônia referente às proposituras de educação é que essas sempre estiveram marcadas por interesses hegemônicos, que as propostas educacionais sempre foram interrompidas em favor de outras, sem que houvesse consolidação de nenhum modelo eficaz, capaz de garantir a transformação, não só por muitos desejada, mas necessária à sociedade. Saviani (2008, p. 11) confirma essa característica educacional brasileira ao tratar da descontinuidade nas políticas educativas afirmando que:

A outra característica estrutural da política educacional brasileira, que opera como um óbice ao adequado encaminhamento das questões da área, é a descontinuidade. Esta se manifesta de várias maneiras, mas se tipifica mais visivelmente na pleora de reformas de que está povoada a história da educação brasileira. Essas reformas, vistas em retrospectiva de conjunto, descrevem um movimento que pode ser reconhecido pelas metáforas do ziguezague ou do pêndulo. A metáfora do ziguezague indica o sentido tortuoso, sinuoso das variações e alterações sucessivas observadas nas reformas; o movimento pendular mostra o vai-e-vem de dois temas que se alternam sequencialmente nas medidas reformadoras da estrutura educacional.

O período histórico brasileiro que segue, caracteriza-se por reformas educacionais sempre direcionadas para uma educação formal. O interesse era de que as atividades pedagógicas pudessem condicionar/moldar a sociedade, esquecendo-se que as sociedades se formam a partir de suas relações, valores e especificidades que as compõem. Bauman (2010) discorre sobre a educação

cunhada por aqueles que detinham o poder, bem como da intencionalidade dessa educação. Segundo o autor, “significava o direito e o dever do Estado de (...) formar seus cidadãos e guiar sua conduta. Representava o conceito e a prática de uma sociedade administrada” (BAUMAN, 2010, p.103).

Em se tratando de Brasil, os métodos adotados não foram diferentes, afinal as proposituras educacionais não consideravam as diversidades da sociedade, a começar pela própria composição étnica (índios, negros, portugueses...).

A chegada da família real ao Brasil, em 1808, agravou ainda mais tal diversidade, provocando um choque entre culturas, um aumento gradativo do consumo de produtos e serviços, exigindo, assim, um aumento na produção.

O que se viu, então, foi uma dualidade nas metodologias educacionais, porque agora havia uma escola pensada para capacitar o pobre para servir de mão de obra, outra para a formação do burguês. Segundo Silva (2012, p. 41), as ações de Dom João VI voltavam-se para a "educação daqueles que, por serem de família nobre, deveriam estudar para continuar os negócios do pai, o proprietário das terras" e, ainda, "Enquanto isso, a maioria da população – indígenas, africanos e brancos pobres – espalhada pela zona rural, trabalhava nas lides da terra e permanecia distante da escola".

Dentro desse contexto histórico, o que segue é uma Independência do Brasil (1822) com bases socioeconômicas inalteradas (modelo agrário-exportador). No tocante à educação, o processo não foi diferente, continua lento, irregular e caracterizado por profunda exclusão social, econômica e cultural, das classes desfavorecidas.

Embora já existissem concepções de que a educação é parte da cultura e por meio da cultura, o homem relaciona-se com a natureza, modifica e é modificado por ela, o caminho escolhido pela monarquia foi o de prescindir-se da educação da população que trabalhava e produzia a riqueza. (BRASIL, 2008, p. 38)

Com a Revolução de 1930, iniciava-se, no País, um processo de constituição de um Estado capitalista, no qual o poder executivo passa a obter o controle sobre as políticas econômica e social. Consequentemente, passam a ser instituídas diversas políticas públicas de caráter nacional, dentre elas a política educacional. O Estado passa a ser visto como responsável pela educação do povo e nesse mesmo período, alicerçado nas ideias de Vargas, o qual defende um "programa de

reconstrução nacional", surge a criação do MES (Ministério da Educação e Saúde Pública).

No ano de 1934 foi publicada a nova Constituição Federal, a qual, de forma inédita, determinou que o acesso à educação passaria a ser um direito de todos e caberia ao governo sua disponibilização aos brasileiros. Já em 1937 foi outorgada, por Getúlio Vargas, uma nova constituição, a qual, no tangente à educação, orientava para a necessidade de preparar trabalhadores que viessem atender às demandas da economia brasileira. Foi então que o foco educacional se voltou para o sistema educacional no ensino profissional.

Foram mudanças que geraram uma clara separação entre a atuação intelectual das classes ricas e o trabalho braçal, com foco no ensino profissional, esse executado para brasileiros das classes pobres (PORTAL EDUCAÇÃO, 2013).

A atuação governamental no campo da educação vinha atender um modelo de formação imposto pela Revolução Industrial, que trazia com ela profundas mudanças de ordem econômica e social no país. Entretanto, o que se via era uma disputa de interesses entre um estado burguês e a classe trabalhadora, disputa essa que também se refletia no campo da educação, uma vez que os ajustes do sistema de ensino estiveram atrelados à nova situação política e econômica vivenciada.

Dessa forma, o novo plano de educação brasileira surge impregnado do escolanovismo norte-americano, ou seja, os planos educacionais continuam desconsiderando as especificidades da nação brasileira. Além disso, caracterizava-se por ser um sistema educacional descomprometido com as classes populares, já que seu modelo pedagógico não permitia uma formação que contribuísse com a ascensão social.

Vale ressaltar, ainda, que nesse período surgiram os primeiros projetos de reforma educacional, oriundos da sociedade civil, tendo como protagonistas sujeitos representativos da classe operária camponesa, que reivindicava processos educacionais libertários e emancipadores. Tais reivindicações tiveram desdobramentos na reforma educacional dos anos de 1990, a qual, por sua vez, constitui-se no berço das reivindicativas pela Educação do Campo. (Dicionário da Educação do Campo, 2012).

Nessa perspectiva histórica, Nagle (1976) reporta-se, igualmente, a esse marco da modernização brasileira, também conhecida como Era Vargas, colocando que o modelo urbano-industrial passou a demandar uma formação de recursos

humanos para uma atividade mercantilista. Assim, o ensino laico se unia à ideia de oferta estatal de educação gratuita e obrigatória. A educação passou a ser indispensável a todo cidadão trabalhador, urbano ou rural, porém, ainda não era julgada como um direito.

As metodologias escolanovistas agora centravam sua atenção na formação do sujeito, configuraram-se na reconstrução nacional (guiada pelo Estado), centrada na educação do indivíduo. Logo, a sistematização da educação brasileira começa a ganhar forma, projetos e diretrizes educacionais são formulados para a escolarização da população, apesar da persistência do modelo dualista de ensino: um para o povo outro para a elite. Schmidt (1997, p. 280), deixa evidente essa ideia, ao expor que:

O Estado Getulista se meteu na educação. Queria formar uma mão-de-obra disciplinada e eficiente. Tudo feito de modo autoritário, sem consultar professores nem estudantes: nota zero em democracia. (...) A principal reforma veio com o ministro Gustavo Capanema, que modificou o ensino secundário com os cursos clássico e científico. Para os filhos do povo, o Estado não reservava nenhum estudo profundo. A escola deveria estimulá-los a ser obedientes, a não se importar muito com as coisas do mundo e a ganhar logo a especialização profissional.

Evidentemente, os católicos combateram a proposta de instituição de um sistema nacional de ensino, público, gratuito e, sobretudo, leigo, tal como era defendido no Manifesto dos Pioneiros<sup>3</sup> da Educação Nova (1932) (CARVALHO, 1999).

O princípio dessa sistematização começa em 1948, quando foi encaminhado, à Câmara Federal, o anteprojeto de uma Lei de Diretrizes e Bases para a educação brasileira, com o intuito de normatizar o ensino no Brasil. Muitos foram os debates entre estatistas e liberalistas até a aprovação da primeira LDB (1961), após treze anos de construção. Os primeiros defendiam uma educação capaz de preparar o indivíduo para o bem da sociedade e que só o Estado deveria educar; já os

---

<sup>3</sup>O Manifesto dos Pioneiros da Educação (1932) foi um documento que se tornou o marco inaugural do projeto de renovação educacional do país. Liderado e redigido por Fernando de Azevedo, dentre 26 intelectuais: Anísio Teixeira, Afrânio Peixoto, Lourenço Filho, Roquette Pinto, Delgado de Carvalho, Hermes Lima, Cecília Meireles e outros. Eles propuseram, ao Estado, uma nova organização educacional, defendendo que a escola deveria ser única, pública, laica, obrigatória e gratuita; priorizando, então, o objetivo de alcançar uma educação voltada para todos, sem discriminação social (já que, naquele período, só davam oportunidade de acesso e a qualidade do ensino brasileiro apenas para uma pequena classe dominante) AZEVEDO, Fernando de... [et al.]. Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959). Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4707.pdf> - dez/2015.

liberalistas defendiam a ideia de que a educação deveria ser um dever da família e que esta deveria escolher entre uma variedade de opções de escolas particulares. Ao Estado caberia a função de traçar as diretrizes do sistema educacional e garantir às pessoas com baixa renda o acesso às escolas particulares, por meio de bolsas. O resultado foi um texto de uma lei em que as ideias liberalistas se sobrepuseram sobre a dos estatistas, onde o ensino passou a ser direito de todos, mas o Estado não tinha a obrigatoriedade da oferta. Como podemos perceber, mais uma vez a educação de qualidade passa a ser um direito da elite brasileira (ROMANELLI, 2007).

Já a LDB de 1971 nasce como uma tentativa de adaptar o ensino ao novo quadro político (golpe militar de 1964). Pode ser entendida como um instrumento para dinamizar a própria ordem socioeconômica. Foi, na realidade, um ajuste da LDB de 1961, uma vez que, em 1968, sancionou-se a Lei nº 5.540, que reformou a estrutura do ensino superior. Então, para atender às demandas do ensino primário e médio, foi necessária uma nova reforma, instituída pela Lei nº 5.692/71, que alterou a sua denominação para Ensino de 1º e 2º Graus.

Ao longo da história brasileira, no que concerne à educação, tênues foram as conquistas no âmbito legal. Na verdade, todo o processo de efetivação de direitos sociais igualitários pode ser considerado diminuto, pois sempre estivemos distanciados de uma cidadania igualitária. Isso, para Saviani, (2013), implica em um conflito histórico no Brasil entre o direito à educação e a sua efetivação.

No período de 1824 a 1988, o Brasil teve oito constituições e no que se refere à educação, podemos dizer que a Constituição Federal de 1988 foi a que mais contou com a participação dos múltiplos segmentos da sociedade, pelo menos no que tange à propositura estrutural de um documento que tem por intuito garantir direitos a uma totalidade de indivíduos de forma democrática (ROMANELLI, 2007).

Já no que se refere à introdução da educação rural no ordenamento jurídico brasileiro, só tivemos dados registrados a partir das primeiras décadas do século XX, quando se acendeu o debate a respeito da importância da educação para conter o movimento migratório e elevar a produtividade no campo. Essa ação, no entanto, não passava de uma mera tentativa das diferentes forças econômicas, sociais e políticas em frear esse processo de migração para a cidade.

Cury (2002) traz alguns dados históricos relacionados à educação nacional. Com a promulgação da Constituição de 1988, uma nova realidade de educação e de

sociedade brasileira se instaura. Muito dessa realidade tem a ver com os parâmetros da nova Carta Magna. A maior preocupação deixa de ser a projeção da nação no mercado mundial, passando a centrar-se na movimentação mundial em favor do atendimento das necessidades humanas básicas, onde se insere a educação, fundada nas perspectivas apontadas pelas entidades econômicas como FMI e Banco Mundial e, também sociais, como UNESCO, UNICEF, ONU.

Nessa época, a sociedade vive um processo de redemocratização buscava resgatar direitos civis e políticos, que lhes haviam sido tirados não só pelo regime militar, mas também pelas demais formas de capitalização. Segundo Saviani (2003), no que se refere ao campo da educação, pode-se afirmar que a década de 1980 foi uma das mais fecundas, pois nesse período deu-se o início das mobilizações em prol da transformação da educação e da escola.

É nesse cenário de conscientização, que se configura a necessidade de novas tendências educacionais. Surge, então, a proposta da LDB nº 9.394/96, vigente até os dias atuais, porém acrescida de uma quantidade significativa de decretos, regulamentos e portarias que a modificam. É uma lei que nasce com a finalidade de democratizar o ensino, soltar as amarras que por muito tempo impossibilitaram que a educação tivesse a especificidade de quem a recebe e carece dela, uma lei onde a escola deve ter a cara da sociedade. No que se refere à vigência dessa nova LDB, chamam atenção as condições intrínsecas e extrínsecas à aplicação da lei. No entender de Carneiro (2010, p. 19), “a leitura da Lei 9.394/96 deve principiar, pelas várias leituras da realidade. Porque a lei é uma só, mas o país é múltiplo”.

Ao analisarmos a legislação vigente, observamos uma preocupação muito grande quanto ao “pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (LDB, 1996 – Art. 2º).

Para Duk (2005), são muitas as considerações que devem ser contempladas ao se propor parâmetros legais e de orientação, quando nos referimos à educação escolar e, mais especial ainda, à educação escolar brasileira, uma vez que essa sempre esteve composta por uma significativa e complexa diversidade. Significativa por conta da riqueza de nuances culturais, raciais, ambientais, geográficas e climáticas; e complexa, por conta das disparidades econômicas, políticas e sociais que permeiam a sociedade brasileira desde sua formação.

Nesse sentido, desenvolver, preparar e qualificar os sujeitos da sociedade requer conhecer estes sujeitos bem como suas especificidades. A educação, por sua vez, deve ser de qualidade e ainda adequar-se às especificidades dos aprendizes com a finalidade não só de suprir suas necessidades, mas com o fim de que a aprendizagem seja significativa para todos.

O histórico da educação brasileira nos apresenta um saldo de anos de uma educação com caráter profundamente elitista e propedêutico, mas, felizmente, na contemporaneidade, podemos presenciar, ainda que modesta, uma tentativa de democratização da escola. Exemplo disso se constata nas novas políticas públicas que estão sendo implantadas em todo território brasileiro. No que tange à educação, por exemplo, percebemos uma maior participação de diferentes grupos sociais na elaboração de propostas comprometidas com uma formação para a plena cidadania.

Segundo Freire (1983, p. 37), essa participação acontece quando a sociedade passa por um processo de transição e começam a surgir novos valores para as massas populares, até então, espectadoras passivas. Inicia-se um processo chamado democratização fundamental.

As massas passam a exigir voz e voto no processo político da sociedade. Percebem que outros têm mais facilidade que eles e descobrem que a educação lhes abre uma perspectiva. Elas descobrem na educação um canal para um novo *status* e começam a reivindicar mais escolas. Começam a ter um sentimento que não tinham.

Como resultado dessa participação mais efetiva, estamos diante de uma nova tendência educacional, na qual o principal discurso educativo tem abordado a ideia de mudança. Uma mudança voltada para a concepção de inovação, uma vez que, ao acompanhar a evolução da escola em todas as épocas, observamos uma estabilidade e permanência de vários aspectos relacionados à estrutura educacional e, dessa forma, perpetua-se uma homogeneidade, uma segmentação, uma sequencialidade e, conseqüentemente, uma conformidade (NÓVOA, 1997).

Logo, inovar em educação significa perceber que a escola não consegue atender às demandas atuais da sociedade, significa entender os processos produtivos do saber a partir de um novo paradigma epistemológico, capaz de articular-se com as múltiplas especificidades que acompanham os indivíduos nos mais variados segmentos da sociedade. Parafraseando Santos (1997, p. 104 e 283), estamos entrando em um período de transição paradigmática, onde:

A ciência moderna tornou possível a primeira ruptura epistemológica e com base nela separou-se do senso comum existente. Foi um acto revolucionário de que não podemos abdicar. No entanto, uma vez realizada essa ruptura, o acto epistemológico mais importante é romper com ela e fazer com que o conhecimento científico se transforme num novo senso comum.

Nesse sentido, conforme defende Gadotti (1999) o paradigma a ser quebrado é o de propor uma educação que não venha a manter o *status quo*, que se caracterize pela compreensão de que a educação escolar é um direito extensivo a todos. E, nesse processo de democratização, a relevância da diversidade, a busca pela superação da pedagogia da exclusão, o intuito de se proporcionar uma aprendizagem significativa e comprometida com o aprendiz e sua formação, constituem fundamentos essenciais para organização de uma escola que queira cumprir com sua função social.

Nas palavras de Enguita, (1989, p.158) “A experiência da escolaridade é algo muito mais amplo, profundo e complexo que o processo da instrução”. Sob essa perspectiva, falar em inovação educacional é muito mais que analisar tendências que caracterizaram e direcionaram o ensino ao longo da história. Trata-se de fazer uma abordagem que leve em conta a condição social a que estiveram e ainda estão submetidos os principais agentes deste processo (aprendizes, professores, gestores...) sem negligenciar suas diferentes trajetórias (históricas, culturais, sociais, raciais e econômicas).

Conhecer essas trajetórias, entendê-las e criar espaços de discussão para transformar a realidade configuram-se em um processo de conhecimento da própria sociedade e, só assim, poderemos discutir possibilidades de mudança. Carbonell (2008, p. 57), ao abordar a inovação educacional destaca que “as marcas pedagógicas do passado são poderosas e nos servem de referência para construir a educação do futuro”.

Estamos vivendo uma época onde se concretiza um projeto de educação transformadora. Acredita-se que é possível através da educação delinear uma nova sociedade. É evidente que não somos ingênuos em acreditar que somente a educação conseguirá tal feito, pois são muitos os determinantes e condicionantes que devem ser levados em conta, para que se efetive uma educação capaz de realizar transformações em uma sociedade marcada por influências capitalistas, nos mais diversos setores. Freire e Schor (1986), na abordagem dos limites globais da educação, ponderam sobre a necessidade de ser consciente dos limites da

educação na transformação política da sociedade. Entretanto, é através da educação que se pode compreender esse poder, preparar e participar de programas capazes, sim, de mudar a sociedade.

A transformação almejada deve ser forjada através da criticidade em relação a atual sociedade, uma crítica capaz de descortinar ideologias quem mantêm um *status quo*, uma transformação capaz de tecer um projeto de libertação das minorias. Essa tendência encontra suporte na fala de Saviani (1987, p. 36), quando afirma que há uma necessidade de se cuidar daquilo que é específico da escola, para que então esta possa mediar um projeto democratizador da sociedade. O autor afirma que:

Do ponto de vista prático trata-se de retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares. Lutar contra a marginalidade, através da escola, significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais. O papel de uma teoria crítica da educação é dar substância concreta a essa bandeira de luta, de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes.

Eis a justificativa para a luta em prol da realização de reformas nas escolas, nas políticas públicas, nas metodologias de ensino, na estrutura curricular, entre outros elementos relacionados à educação. Como afirma Delval (1998), não devemos aguardar de braços cruzados que a sociedade se modifique para, somente depois, buscar a modificação da escola.

Ao propormos projetos educacionais comprometidos com a mudança da sociedade, devemos compreender que é fundamental que se atente para as peculiaridades que constituem essa ação. Isso nos permitirá acreditar/entender que mudar a escola e a forma de educar, bem como todos os meandros que perpassam esse fazer, devem, de alguma forma, influenciar na mudança social que almejamos.

### **2.3. Educação contemporânea: a materialização do direito pelas políticas públicas**

“(…) dêem tudo mais, mas não dêem educação, com igualdade e escola para todos – e não deram nada. A ausência de direito voltará” (MIRANDA, 1933, p. 6).

Nas últimas décadas, é possível observar significativas mudanças no cenário educacional brasileiro. Tais mudanças, além de estarem relacionadas aos históricos

condicionamentos do campo político, social e econômico, agora ganham uma nova configuração, por conta de estarem também submetidas a influências do desenvolvimento científico e tecnológico característicos da globalização.

Autores como Castells (2002), Takahashi (2000) e Toffler (2002) abordam essas mudanças como sendo desafios de uma nova ordem social, que se caracteriza por um processo contínuo e evolutivo da sociedade, temos na atualidade a emergência da *sociedade da informação*<sup>4</sup>.

Vive-se a era da informação, onde o conhecimento se edifica e se expande de maneira acelerada, infligindo transformações globais em uma sociedade com múltiplas - e ao mesmo tempo - singulares especificidades. Alarcão (2007), ao referir-se a uma sociedade da informação, chama a atenção para essa acelerada evolução dos conhecimentos, conjugada com a também célere evolução das necessidades da sociedade, que exigem de todos uma permanente aprendizagem individual e colaborativa.

A autora traz, ainda, que “o conhecimento tornou-se e tem de ser um bem comum. A aprendizagem ao longo da vida, um direito e uma necessidade” (ALARCÃO, 2007, p.16).

No que se refere à luta pelos direitos percebemos, desde a década de 1980, ações intensas dos Movimentos Sociais, ONGs, Sindicatos e outras entidades comunitárias que giram em torno de reivindicações por melhores condições de vida, por ampliação de canais de participação, por reconhecimento das identidades entre outras ações que foram empreendidas contra as formas de preconceito e discriminação. Entra em cena uma luta contínua contra o projeto hegemônico dominante existente até então, expandem-se fronteiras de uma política institucional que denota a construção da democracia como um processo contínuo e necessário a uma participação cidadã.

A respeito dessa perspectiva, Arroyo (1997, p. 25) afirma que:

---

<sup>4</sup>Sociedade da Informação é um termo – também chamado de Sociedade do Conhecimento ou Nova Economia – que surgiu no fim do Século XX, com origem na expressão Globalização. Este tipo de sociedade encontra-se em processo de formação e expansão. Este novo modelo de organização das sociedades assenta num modo de desenvolvimento social e econômico onde a informação, como meio de criação de conhecimento, desempenha um papel fundamental na produção de riqueza e na contribuição para o bem-estar e qualidade de vida dos cidadãos. Condição para a Sociedade da Informação avançar é a possibilidade de todos poderem aceder às Tecnologias de Informação e Comunicação, presentes no nosso cotidiano que constituem instrumentos indispensáveis às comunicações pessoais, de trabalho e de lazer. (Revista de Educação, Vol. XVIII, nº 1, 2011 | 5 – 22).

Os setores populares submetidos à rotina da reprodução da sobrevivência, fechados por décadas nesse estreito círculo das necessidades mais prementes, submetidos a um estilo de política clientelística, esses setores vão crescendo como membros de grupos, se associam, reivindicam, discutem politicamente suas condições de vida e buscam canais de representação na condução dos serviços e espaços públicos. Vão redefinindo a política clientelística. Pressionam por uma política de cidadania.

É sabido que essas ações não aconteceram e ainda não acontecem de forma simples e sem tensões. É necessária a articulação das mais variadas organizações e o surgimento de protagonismos populares com poder de intermediação entre Estado e sociedade, os quais formam uma rede que se estabelece e se alicerça, criando estratégias de atuação subsidiadas pelos conhecimentos produzidos no grupo (educação não-formal) que, por sua vez, relacionam-se com a forma de educação formal recebida (GOHN, 2006).

No que se refere à luta pela materialização de direitos, em especial aos direitos dos sujeitos que vivem no campo, é importante focalizar a luta impetrada pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Terras, que teve início na década de 1980. Esse Movimento tinha como principal objetivo reivindicar, junto ao Estado, a possibilidade de uma Reforma Agrária e o principal lema passa a ser “Terra para quem nela trabalha”.

O Movimento dos Trabalhadores Sem Terra – MST dá início à pressão contra o governo, para que desapropriar e adquira terras para serem destinadas ao referido movimento. É nesse contexto de lutas que surgem os primeiros assentamentos rurais, modo pelo qual o Estado brasileiro respondeu às mobilizações desses trabalhadores rurais pelo direito à terra.

Nesse processo de assentamento, milhares de famílias passam a configurar um novo espaço de sociabilidade, espaço esse que se transformou novamente em campo de lutas por direitos que garantissem uma plena cidadania, já que as condições, nos assentamentos, tendiam ao modelo capitalista de produção. Na luta pelos direitos, destaca-se o despertar dos militantes para a necessidade de uma educação capaz de colaborar com a emancipação social dos sujeitos.

Dessa luta nasce a visão de que a educação é tão importante quanto a posse da terra ou a reforma agrária e deve ser caracterizada por um projeto específico de ensino, comprometido com o pressuposto de uma transformação nas relações de produção e sociais do campo. Para o MST, a conquista da terra de nada adiantará

se não vier acompanhada de uma educação de classe voltada para os interesses dos trabalhadores em geral (BEZERRA NETO, 1999, p. 109).

A realidade educacional das famílias trabalhadoras do campo fez com que surgisse, entre esses sujeitos, o desejo de lutar pelo direito de construir uma política educacional, assim como uma proposta de reflexão pedagógica, ações que estariam voltadas para a emancipação dos sujeitos. Daí o entendimento de que a Educação do Campo nasce da reivindicativa do MST.

No que se refere às lutas sociais pelo direito à educação, considera-se importante trazer os argumentos de Machado e Oliveira (2001, p. 57), os quais preconizam que “além de ser um direito social, a educação é um pré-requisito para usufruir-se dos demais direitos civis, políticos e sociais emergindo como um componente básico dos Direitos do Homem”. Vale ressaltar, ainda, que a luta dos movimentos sociais ajudou a ampliar a consciência do direito justamente por tratar de direitos coletivos.

Então, como norma de conduta, o direito enlaça as faculdades de uma parte com o dever de outra, sendo elemento integrante da vida cotidiana, necessário para extinguir conflitos e determinar uma ordem entre os diversos sujeitos de uma mesma sociedade. (MACHADO E OLIVEIRA, 2001)

Referindo-se, ainda, à ideia de direito, a principal característica que o define é a de ser universal, ou seja, refere-se a todos os indivíduos, independente de sua condição social. Entretanto, no que se refere à legitimidade dos direitos, podemos afirmar que nem sempre essa foi ou é uma premissa verdadeira e, quando abordamos o direito à educação, essa legitimidade torna-se ainda mais frágil. Molina (2008, p. 21), ao referir-se ao direito à educação destaca que:

A educação é um direito. E como tudo que diz respeito a nós, seres humanos, a ideia da educação como um direito humano e, mais que isso, a ideia dos direitos humanos é fruto de uma longa construção histórica da luta de milhares de pessoas até nós chegarmos a essas conquistas.

Cabe trazer ao estudo a definição de direito, sob uma perspectiva kantiana, a qual sugere que, “O direito é, pois, o conjunto das condições sob as quais o arbítrio de um pode ser reunido com o arbítrio do outro segundo uma lei universal da liberdade” (TERRA, 1995, p. 14).

Em suma, o princípio do direito exige meramente uma adequação externa do meu direito às condições que tornam possível sua coexistência universal com o

arbítrio dos demais. Quando isto não for observado, ou seja, quando não for possível fazer uso da minha liberdade com respeito ao alheio, então a injustiça impera sobre o meu direito (BARBOSA, 2010).

Tomemos como exemplo a própria Constituição Federal que, desde 1988, em seu artigo 6º, assegura o direito à educação para todos os cidadãos brasileiros, como um direito fundamental/social e um bem intrínseco à representatividade de uma democracia e de uma vida digna. Entretanto, no que se refere à positividade desse direito, seria utópico dizer que a educação despendida aos cidadãos tenha alcançado o real valor que lhe é cabido, tampouco, que o direito à educação, preconizado na Constituição Federal, tenha sido legitimado e reconhecido. Prova disso são os altos índices de analfabetismo e a baixa escolaridade que ainda representam o quadro da escolarização/educação brasileira, configuração essa, que é relevante na manutenção da desigualdade social.

Os desafios associados aos problemas de acesso à escola envolvem diferenciação nas estratégias para aumentar a escolarização para os diversos grupos de idade e nas faixas de renda menores. A proporção de pessoas fora da escola não teve mudanças significativas, e continua preocupando na faixa de 15 a 17 anos e alarmando em relação aos jovens entre 18 e 24 anos: 70% estão fora do processo educacional. (BRASIL, 2011, p. 31).

Ainda, segundo a Constituição Federal (1988), outro dispositivo legal garantidor do direito à educação é o artigo 208, o qual preconiza que é dever do Estado oferecer de forma gratuita e de boa qualidade uma educação que atenda às necessidades de cada cidadão. Além disso, a Constituição, em seu artigo 206, prevê como um dos princípios para ministrar o ensino: “I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”.

Embora a Constituição Federal seja a lei máxima, não poderíamos deixar de citar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394, de 1996), uma vez que é a partir de sua edição que foi instituído o detalhamento e a organização de como devem sair do papel, os direitos assegurados na carta magna, em relação à educação dos cidadãos.

A LDB reafirma o direito à educação, à medida que estabelece os princípios educacionais e os deveres do estado. Além disso, aborda temas como recursos financeiros, formação dos profissionais da educação, trata das especificidades e particularidades educacionais, bem como das adequações necessárias à legitimação do direito à educação. Ao se propor uma interpretação da referida lei,

especialmente no que se refere à busca pela afirmação do direito a uma educação voltada para as especificidades do homem do campo, citamos o artigo Art. 28, cujo texto estabelece que:

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

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

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

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, LDB, 1996).

A LDB deixa claro que, para atender a população rural, não basta somente adequação às particularidades do meio rural. Ao contrário, conforme disposto nos artigos 26 e 28, a lei propõe uma específica abordagem no que se refere à aprendizagem significativa no meio rural, recomendando que se leve em conta, nas finalidades, nos conteúdos e na metodologia, os processos próprios de aprendizagem dos estudantes que vivem nesse meio.

Assim, a LDB norteia as atividades educacionais dirigidas ao homem do campo, através da consciência de inclusão, pertencimento e participação dele no processo de ensino-aprendizagem, o qual, se sugere, deve ser específico. Essa abordagem relaciona-se e compromete-se com a cidadania e a democracia, no âmbito de um projeto de desenvolvimento em que esses cidadãos se inscrevem como sujeitos de direitos.

A temática relacionada ao direito à educação é relevante socialmente. Prova disso é que várias outras normativas brasileiras abrangem a discussão sobre uma educação emancipadora. Tomemos como exemplo a Resolução CNE/CEB 2/2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Em seu art. 13, determina que as unidades escolares devem orientar a definição de toda proposição curricular, fundamentada na seleção dos conhecimentos, componentes, metodologias, tempos, espaços, arranjos alternativos e formas de avaliação, tendo presente que:

IV - os direitos humanos como princípio norteador, desenvolvendo-se sua educação de forma integrada, permeando todo o currículo, para promover o respeito a esses direitos e à convivência humana. (BRASIL, CNE/CEB 2012).

Da mesma forma, a Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de maio de 2012, estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Em especial, em seu artigo 2º, parágrafo primeiro, afirma que os Direitos Humanos, internacionalmente são reconhecidos como um conjunto de direitos civis, políticos, sociais, econômicos, culturais e ambientais, sejam eles individuais, coletivos, transindividuais ou difusos e referem-se à necessidade de igualdade e de defesa da dignidade humana.

A resolução acima referida também recorda de outros importantes dispositivos legais que asseguram ser imprescindível tratar da Educação em Direitos Humanos nas instituições de ensino: a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948; a Declaração das Nações Unidas sobre a Educação e Formação em Direitos Humanos (Resolução A/66/137/2011); o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH 2005/2014), o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3/Decreto nº 7.037/2009); o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH/2006); e as diretrizes nacionais emanadas pelo Conselho Nacional de Educação, bem como outros documentos nacionais e internacionais que visam assegurar o direito à educação a todos os cidadãos.

Bobbio (1992), na abordagem sobre direitos humanos, afirma que os direitos do homem são históricos, conquistados gradualmente por meio das lutas por melhores condições de vida e se modificam com as mudanças nas condições históricas. Para o autor, o processo de evolução dos direitos, até que estes se configurem direitos de fato e sejam garantidos na legislação, precisa nascer das pressões segmentadas, que resultam em generalizações e, em seguida, na internacionalização dessas. O passo seguinte é a especificação do direito, que significa a determinação de direitos que se sucedem para as diferenças, para as singularidades.

Nesse sentido, pode-se afirmar que a busca por uma educação comprometida com as especificidades dos sujeitos, enquadra-se na luta pela afirmação e legalização de direitos. Na ótica de Piovesan (2006, p. 26):

A efetiva proteção dos direitos humanos demanda não apenas políticas universalistas, mas também, específicas, endereçadas a grupos socialmente vulneráveis, enquanto vítimas preferenciais da exclusão. Isto é, a implementação dos direitos humanos requer a universalidade e a indivisibilidade desses direitos, acrescidas do valor da diversidade. Ao processo de expansão dos direitos humanos soma-se o processo de especificação de sujeitos de direitos.

Piovesan (2006) e Santos (2003) deliberam que, para essa legitimação específica de direitos de fato acontecer, é necessário conhecer quem são esses sujeitos, quais são as suas demandas, como se constituem e como se organizam socialmente, considerando seus arranjos políticos, culturais, ambientais, econômicos dentre outros.

Sobre a igualdade de direitos, Bobbio (1992), ressalta três importantes condições, às quais o termo igualdade deve estar relacionado, que são: igualdade perante a lei, igualdade de oportunidades e igualdade de fato. O primeiro modelo de igualdade atentaria para o direito dos sujeitos perante a lei, ou seja, a lei trataria esses sujeitos de forma igualitária; o segundo modelo de igualdade reporta-se às oportunidades às quais estão submetidos todos os sujeitos. Essas deveriam atendê-los sem nenhuma distinção, proporcionando condições equivalentes de desenvolvimento humano; por fim, a igualdade de fato, que deveria configurar-se por justas condições na divisão dos meios e bens que garantem a subsistência humana. O autor define essa última condição como a representação de uma Sociedade Igualitária.

Segundo afirma Sacristán (2001), é relevante promover processos educacionais que permitam a efetivação dos direitos humanos, processos que atentem para desigualdades e mecanismos de exclusão e discriminação, que até então mantiveram alguns sujeitos excluídos do acesso aos seus direitos básicos, como é o caso das oportunidades educativas, isso tudo em função de processos históricos e socioculturais que não favoreceram e talvez ainda não favoreçam ao pleno gozo desses direitos. No campo educacional, reconhecer as desigualdades que advêm desse processo histórico, configura-se no primeiro passo em relação a superá-las. Afirma ainda este autor (p. 123) que:

É uma chamada a respeitar a condição da realidade humana e da cultura, forma parte de um programa defendido pela perspectiva democrática, é uma pretensão das políticas de inclusão social e se opõe ao domínio das totalidades únicas do pensamento moderno.

Analisando o pensamento de Sacristán é que consideramos interessante refletir sobre as práticas empreendidas na atual política de Educação do Campo, cujo objetivo, segundo seus preceitos legais, é responder às demandas dos movimentos sociais camponeses. Tais movimentos passaram a lutar pelo direito à educação escolar com metodologias educacionais comprometidas com a realidade

desses sujeitos, realidade essa intimamente relacionada à luta pela terra, pelo trabalho, pela igualdade social, por condições de uma vida digna de seres humanos, considerando as especificidades do lugar onde vivem.

No ideário desses trabalhadores, uma educação cujos métodos considerem as características do campo, não possui significado de denúncia, mas de contraponto de práticas, construção de alternativas, de políticas, ou seja, de crítica projetiva de transformações (CALDART, 2009).

Para esses sujeitos essa luta significa engajar-se à perspectiva freireana, é pensar a educação comprometida com a realidade social vigente. Deve ser interativa, dialógica, intersubjetiva e que respeite e valorize as subjetividades no processo de construção do conhecimento, pois é através da educação que o processo de emancipação do homem acontece, e o direito à educação possibilita-lhe a condição da construção de sua liberdade (FREIRE, 1983).

Conforme Arendt (2009), a educação não pode jamais ser entendida como algo dado, pronto e acabado. Deve, sim, ser continuamente repensada em função das transformações do mundo, no qual vêm à luz novos seres humanos, novas demandas e novas formas de pensar a vida. Para a autora, a crise na educação abre portas para a crítica, e essa, por sua vez, nos possibilita repensar as formas de oferta. Essa tensão crise/crítica/reforma deve ser entendida como oportunidade de reflexão a respeito do próprio atual processo educacional, de sua eficácia, eficiência e sucesso diante da pluralidade e da diversidade que o compõem e, no contexto contemporâneo, articulá-lo com a ideia de efetivação de direitos é imprescindível.

Nessa perspectiva, o desafio da educação passa a ser o de assegurar um ensino de qualidade que beneficie a todos os sujeitos, considerando suas diversidades, sejam elas quais forem, promovendo aprendizagens significativas a todos com o fim primeiro de emancipação social, através da efetivação de seus direitos.

#### **2.4 A Implementação de Políticas Públicas Educacionais: uma resposta aos movimentos sociais que deve materializar-se pela ação docente**

Ao longo da história, múltiplos foram os sujeitos acometidos por desigualdades de condições geradas pelo modelo capitalista. Porém, segundo Dagnino (1994) a partir da década de 1980, inicia-se uma emergência de “novos

movimentos sociais”, que se organizam como espaços de ação reivindicativa e recusam relações subordinadas, de tutela ou de cooptação com o Estado, partidos ou outras instituições. Esses novos sujeitos buscam construir uma cultura participativa e têm por objetivo criar uma identidade coletiva também querem somar forças à luta pela garantia de seus direitos.

A união dos sujeitos que se movimentam através de práticas organizadas, tem por objetivo uma maior proximidade com o aparelho de Estado. São membros da sociedade que buscam desencadear ações garantidoras de um novo sistema, para além do capitalismo financeiro que sufoca a grande massa trabalhadora da sociedade. Um sistema capaz de garantir outro estilo de vida para as pessoas que formam a sociedade, com conseqüente melhoria do entorno social, político, financeiro e ambiental.

A própria mudança na conjuntura política no início dos anos 1980, possibilitou a emergência de uma nova expressão de movimentos sociais, agora mais interessados em uma participação democrática que impulsionasse e resultasse em mudanças na política brasileira. Esses movimentos apoiavam-se no desenvolvimento fundado no saber da razão, acreditavam nos processos educacionais como mola propulsora do progresso (Gohn, 1997).

No que se refere ao direito à educação, em especial aos sujeitos do campo, Saviani (1999), faz entender que, para o enfrentamento das desigualdades, são necessárias ações coletivas, a fim de garantir direitos muitas vezes individuais e subjetivos, mas que, devido ao contexto atual, necessitam da luta de grupos que reivindiquem políticas públicas que efetivem os interesses comuns. Referente à luta pelo direito a uma educação de qualidade e, em igualdade de condições, a todos os sujeitos, presenciamos, desde a década de 1990, a tentativa de uma renovação educativa brasileira. Essa proposta de renovação, como já é sabido, nasceu dos movimentos sociais, em especial daqueles que se organizaram no intuito de lutar por seus direitos visto que o Estado falhava como efetivador desses direitos.

E é nesse contexto que os movimentos organizados ganharam força. Movimentos constituídos pelos excluídos do processo evolutivo educacional. Foram homens e mulheres, trabalhadores rurais, sujeitos históricos e concretos, constituídos a partir de determinadas sínteses sociais, que foram geradas a partir das desigualdades provocadas pelo modelo de produção capitalista. Esses sujeitos, ainda hoje, visam à democratização da posse pela terra e conseqüente reparação

de injustiças sociais sobre os trabalhadores do campo. Nas palavras de Caldart (2011, p. 152):

São os sujeitos da resistência no e do campo: sujeitos que lutam para continuar sendo agricultores apesar de um modelo de agricultura cada vez mais excludente; sujeitos da luta pela terra e pela Reforma Agrária; sujeitos da luta por melhores condições de trabalho no campo; sujeitos da resistência na terra dos quilombos e pela identidade própria desta herança; sujeitos da luta pelo direito de continuar a ser indígena brasileiro, em terras demarcadas e em identidade e direitos sociais respeitados; e sujeitos de tantas outras resistências culturais, políticas, pedagógicas...

Refletindo-se sobre a educação do campo, especialmente acerca da representatividade da liberdade e da igualdade de condições a que estão submetidos os indivíduos, tem-se que a liberdade consiste em se reconhecer e confirmar o direito dos sujeitos em optarem por serem educados no campo, lugar onde vivem e desenvolvem suas atividades em harmônica relação com a terra; igualdade, quando se confirma, através das políticas públicas, o direito a uma educação de qualidade, a qual atente para o conjunto de elementos e dimensões socioeconômicas e culturais que circundam o modo de viver desses sujeitos, no local onde moram, garantindo, ainda, uma aprendizagem significativa (MUNARIM, 2011).

O pensamento de Bobbio (1992) a respeito da igualdade relaciona-o ao efetivo direito à educação a que estão submetidos os sujeitos que vivem no campo. Não é difícil perceber que estamos frente a uma fragilidade no que se refere à oferta de educação de forma igualitária, preconizada nos textos legislativos, os quais são garantidores dos direitos desses sujeitos.

Chauí (2002, p. 344) confirma essa fragilidade, quando afirma que “a mera declaração de direito à igualdade não faz existir os iguais”. Prova disso são os índices alarmantes que assolam o meio rural no que se refere à escolarização, quando comparados ao meio urbano, que, por sua vez, no Brasil, também se caracteriza pela precariedade. Daí a demanda de políticas públicas, normalmente compensatórias, para dar conta das subjetividades a que estão submetidos, não só os homens do campo, mas todos os indivíduos que, por mais livres que sejam, ainda não conseguem usufruir de direitos que, por hora, são só instituídos e não legitimados.

Ainda segundo Bobbio (1992), só de modo genérico e retórico se pode afirmar que todos são iguais com relação aos direitos sociais, se tomarmos como exemplo,

o direito ao trabalho, à educação e à saúde. Poderíamos dizer que são iguais no gozo das liberdades negativas (pois não há nenhum impedimento externo), porém, no que se refere à efetivação desses direitos, que são sociais, é relevante considerar as especificidades dos indivíduos. Caso contrário, tais direitos não se legitimam de fato.

Mais especificamente no que se refere ao direito à educação do/no campo, Caldart (2009) ressalta que a materialização do direito surge a partir de demandas próprias do campo, pois é lá que estão os sujeitos que têm peculiares condições de vida, bem como conhecimentos próprios do seu viver. São homens, mulheres e crianças que pleiteiam novas formas de se posicionar no mundo, novas formas de se organizarem no território social em que estão inseridos. E essas inovações devem estar balizadas pelo conhecimento, uma vez que esses sujeitos buscam implementar diferentes padrões no que se refere às relações com o trabalho, com a natureza e com a cultura. No entendimento da autora (p. 38):

[...] se coloca em luta pelo acesso dos trabalhadores aos conhecimentos produzidos na sociedade e ao mesmo tempo problematizando, faz a crítica ao modo de conhecimento dominante e de hierarquização epistemológica própria desta sociedade que deslegitima os protagonistas originários dessa concepção como produtores de conhecimento e que resiste construir referências próprias para a solução de problemas de outra lógica de produção e de trabalho que não seja a do trabalho do capital.

Assim, a Educação do Campo surge no âmbito das políticas educacionais da contemporaneidade e configura-se em possibilidade de os sujeitos do campo construírem sua cidadania através da educação. Para isso, as metodologias educativas devem, além de considerar as diferencialidades brasileiras - constituídas e variáveis em seus aspectos históricos, geográfico-espaciais e culturais - também comprometer-se com a formação humana em toda sua complexidade.

Além disso, considera-se importante ressaltar que não basta o Estado garantir políticas educacionais, mesmo que essas tenham sido forjadas pelos próprios sujeitos que as necessitam. Faz-se necessário atentar para os objetivos em razão dos quais foram gestadas, assim como para as estratégias de sua concretização, afinal, os dispositivos jurídicos normatizadores dessas políticas nem sempre garantem a materialização do direito em sua particular efetivação. É necessário que além de planos, textos e instrumentos norteadores sobre a política de Educação do Campo, também se reflexione sobre as aptidões, disposições e comprometimento

dos atores envolvidos no processo, como é o caso do fazer dos professores que atuam na Educação do Campo no *Campus Jaguari*.

### 3. OS CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

*A pesquisa social é sempre tateante, mas, ao progredir, elabora critérios de orientação cada vez mais precisos. (MINAYO, 2001, p.13)*

A possibilidade de investigar os saberes docentes utilizados na proposta educacional do *Campus Jaguari*, através de uma pesquisa-ação participativa, fundamenta-se no processo de mudanças sociais, econômicas e políticas, ao qual sempre estivemos submetidos e que, conforme a análise histórica constante no referencial teórico da presente pesquisa, determinou e continua determinando as propostas educacionais do País.

Propor uma investigação na área educacional, mais especificamente relacionada à temática da “constituição dos saberes docentes”, prende-se ao fato de entender a oportunidade investigativa como uma prática social, uma vez que está comprometida com a construção de conhecimentos e com a possibilidade de intervenção na configuração da realidade atual, assim como no modo de vida dos sujeitos envolvidos. Desse modo, citando Barbier (2004) a investigação assume também um caráter social, político, econômico e cultural.

Minayo (2001), ao conceituar o ato de pesquisar como uma atividade básica da Ciência na indagação e construção da realidade, afirma que “as questões da investigação estão relacionadas a interesses e circunstâncias socialmente condicionadas. São frutos de determinada inserção no real, nele encontrando suas razões e seus objetivos” (p.18).

Nessa perspectiva, o programa de Pós-graduação em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social da UNICRUZ (Universidade de Cruz Alta) configura-se em oportunidade de desenvolvimento da pesquisa, uma vez que o programa visa à potencialização de saberes e teorias que permitam aprofundar leituras de contextos sociais e conseqüente promoção de práticas de intervenção.

Da mesma forma, a existência do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, no *Campus Jaguari*, configura-se em um cenário favorável à realização da pesquisa, uma vez que se entende ser de suma importância conhecer o modelo educacional em implantação, bem como as ações docentes que estão sendo empreendidas para o desenvolvimento do processo educacional em questão.

É fato que a prática investigativa sempre esteve vinculada à teoria e submetida a certos procedimentos metodológicos. É verdade também que a

finalidade das práticas investigativas é a interpretação das realidades, bem como a construção e reformulação de conhecimentos. Assim, a escolha do método empregado em cada investigação deve estar intrinsecamente relacionada aos objetivos planteados.

Desse modo, ao pensar o caminho metodológico a ser seguido para alcançar o objetivo de *conhecer como se constituem os saberes docentes para a formação de um educador do campo*, é que se optou, no campo da pesquisa qualitativa, pela modalidade investigativa denominada pesquisa-ação participativa.

A abordagem de natureza qualitativa traz em si a preocupação de se conhecer um fenômeno que está inserido no campo da educação. Segundo Minayo (2004, p. 10), significa a seguinte opção:

[...] método capaz de incorporar a questão do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, às relações, e às estruturas sociais, sendo essas últimas tomadas tanto no seu advento quanto na sua transformação, como construções humanas significativas.

Já, conforme Chizzotti (1998, p. 83), a pesquisa qualitativa:

[...] permite uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. [...] o conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos atribuindo-lhes um significado.

Logo, para a resolução do problema de pesquisa relacionado à constituição do saber docente que é mobilizado para uma nova modalidade educacional, comprometida com os sujeitos do campo e presente na atual proposta de redemocratização educacional do País, busca-se suporte em bibliografias que abarquem o tema.

É relevante registrar que são muitos os teóricos que estudam, há vários anos, os saberes profissionais docentes, porém, por questão de afinidade de ideias optou-se por abordar o tema baseando-se nas pesquisas de Maurice Tardif, Selma Garrido Pimenta, Gimeno Sacristán e António Nóvoa. A pesquisa também está apoiada em teorias Freireanas, devido ao caráter emancipador do qual a Educação do Campo faz parte.

A opção da metodologia de pesquisa viu-se instrumentalizada na possibilidade de uma pesquisa-ação participativa e, para isso, os trabalhos tiveram aporte em autores como Thiollent, Minayo e Chizzotti.

Entende-se que propor uma investigação na área educacional, mais especificamente relacionada ao tema da “constituição dos saberes docentes”, revela-se em oportunidade de se conhecer e refletir sobre as contemporâneas estratégias de produção do conhecimento. Além disso, almeja-se contribuir com novas alternativas de produção de conhecimento, à medida que, através de uma reflexão crítica, podemos analisar as metodologias e os processos sociais, históricos, políticos e econômicos que condicionaram e condicionam a educação.

Nesse sentido, a pesquisa, utilizando-se de uma abordagem qualitativa participativa, nos possibilita sistematizar uma investigação que, segundo Minayo (2001), obedece a dimensões teóricas e técnicas, sem, contudo, interferir na criatividade do pesquisador. A investigação supõe uma interpretação crítica da complexidade das práticas educativas que estão sendo dirigidas à materialização de uma educação comprometida com as especificidades do campo.

Atribui-se a característica de pesquisa teórica ao fato de que se levou em conta os conhecimentos já produzidos por autores que se interessam pelo tema da constituição dos saberes docentes. Entende-se que essas teorias muito têm a contribuir com o entendimento da realidade, a partir dos processos históricos, políticos e sociais que a condicionaram. Da mesma forma a caracterizamos como técnica por possibilitar a aplicação de métodos que têm por finalidade conhecer um ou mais aspectos da constituição dos saberes docentes que estão sendo mobilizados para a nova modalidade educacional em estudo.

A relevância da pesquisa proposta centra-se principalmente na reflexão conjunta sobre a práxis docente, bem como na possibilidade de sua transformação a partir do estudo da realidade contemporânea, alicerçada no estudo das bases epistemológicas que deram suporte a teorias sobre como refletir/agir na educação da sociedade. Além disso, vislumbra-se a probabilidade de uma formação contínua e emancipatória dos sujeitos na prática.

### **3.1. O porquê da pesquisa-ação-participativa**

Variadas e múltiplas são as metodologias utilizadas para a realização de uma pesquisa e muitas são as razões que levam o pesquisador a optar por essa ou aquela. O importante é reconhecer, em sua opção, uma linha metodológica que lhe proporcione condições favoráveis à construção do saber desejado.

A escolha da pesquisa-ação-participativa como método para a realização da pesquisa encontra aporte nas palavras de Thiollent (2005, p. 14), uma vez que a define como:

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo e participativo.

Assim, ao propor uma pesquisa utilizando a metodologia pesquisa-ação-participativa, estamos considerando que, ao analisar os saberes docentes que orientam a prática dos professores atuantes na Licenciatura em Educação do Campo, estamos também colaborando para a concretização da proposta de uma educação comprometida com as especificidades das pessoas, com suas condições materiais de existência e seus anseios de vida. Com isso, construir-se-á uma educação de qualidade.

Seguindo ainda os preceitos de Thiollent & Colette (2014, p. 208) e a opção pela pesquisa-ação participativa, cabe destacar que:

Os princípios da pesquisa-ação predisõem os participantes ao reconhecimento da diversidade, já que eles estão diretamente envolvidos na preparação e na concretização de sua própria formação, escolhendo tanto o conteúdo como os procedimentos.

Nesse sentido, é importante que se reconheça a pesquisa-ação como um processo que age no campo da prática e investiga a respeito dela. É uma oportunidade de planejar, implementar, descrever e avaliar as atividades docentes, com o intuito de melhorar a própria prática, possibilitando a aquisição de novos aprendizados durante o processo, através da troca de experiências entre os envolvidos e da própria investigação.

A opção por fazer a pesquisa envolvendo os professores que atuam na Licenciatura em Educação do Campo e a escolha da investigação-ação-participativa como metodologia possibilitou uma reflexão acerca do modelo de educação em implantação, bem como das possibilidades de concretização e sucesso da mesma.

Segundo Lauxen (2004, p. 56), “o exercício de identificação das problemáticas anuncia a necessidade de, na investigação-ação, termos clareza de: onde queremos chegar, o que queremos construir, para aonde vamos andar”.

Segundo a mesma autora (p. 57):

Reflexões sobre as práticas não podem acontecer apenas individualmente, como se o educador fosse sujeito isolado no mundo social e educacional. É importante, portanto, que sejam explicitadas no grupo, refletidas em conjunto, no coletivo, e que, a partir das diversas considerações que podem acontecer, o grupo possa tomar uma decisão de trabalho. Nele também vão acontecer as discussões, o confronto as tensões, e a socialização disso vai gerar propósitos, ações, objetivos comuns a serem buscados e trabalhado; dessa forma, será possibilitada a intervenção crítica na prática pedagógica.

Como se pode perceber, a opção pela pesquisa-ação-participativa vem somar à proposta de pesquisa, que tem como objetivo conhecer e analisar os saberes que são mobilizados pelos docentes do IF Farroupilha - *Campus* Jaguari, no desempenho de sua prática junto ao Curso de Licenciatura em Educação do Campo.

À medida que essa modalidade de ensino se concretiza, estabelecem-se relações dialógicas entre os envolvidos e, dessas relações, nasce a possibilidade da reflexão acerca da prática e dos saberes docentes que são mobilizados. Nesse sentido, a pesquisa-ação-participativa torna-se fundamental na medida em que possibilita ao grupo pensar a prática, observá-la, refletir em conjunto e, se possível e necessário for, replanejar.

Sendo assim, a opção por tal metodologia de pesquisa tem por objetivo colaborar com mais uma estratégia para o desenvolvimento do grupo de docentes que atuam na Licenciatura do Campo, de forma que, no decorrer da mesma e após a sua efetivação, as reflexões e ações sirvam para aprimorar o saber-fazer docente.

Já sob a perspectiva Freireana, significa uma metodologia investigativa comprometida com um modelo de educação libertadora, uma vez que permite aos docentes desenvolverem, através da reflexão conjunta das suas práticas, procedimentos condizentes com uma perspectiva emancipadora de sua atividade profissional, assim como dos indivíduos, grupos, comunidades e contextos de atuação.

Na concepção de Thiollent & Colette (2014), relaciona-se, ainda, com a pedagogia dialógica defendida por Freire, uma vez que, tanto pedagogicamente como metodologicamente, delineiam-se por uma sistematização sequencial que

compreende investigação - tematização - programação da ação. Essa sistematização favorece o desenrolar de um processo formativo em conjunto.

### **3.2. O contexto da pesquisa**

Após assumir a Presidência da República, em 2003, Luiz Inácio Lula da Silva cria uma política de expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Pode-se dizer que essa iniciativa se configurou em uma nova reformulação da educação profissional brasileira.

A Rede Federal é composta pelos Institutos Federais de Educação (IF) e Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), que, por sua vez, possuem natureza jurídica de autarquia, são detentores de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar.

A lei de criação dos Institutos Federais - Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 - preconiza, como missão institucional dos Institutos, a contribuição para o desenvolvimento socioeconômico local e regional. Segundo Pacheco (2008) “um dos objetivos basilares dos Institutos é derrubar as barreiras entre o ensino técnico e o científico, articulando trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana”.

Ainda de acordo com sua lei de criação, os IF são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi, especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino. Nesse sentido, são equiparados às universidades, como instituições acreditadoras e certificadoras de competências profissionais, além de detentores de autonomia universitária.

Atualmente, o Rio Grande do Sul conta com três Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS); Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSUL) e o Instituto Federal Farroupilha (IF FARROUPILHA) que ora servirá de contexto para a realização da referida pesquisa.

O IF Farroupilha é uma instituição de ensino pública e gratuita que, em atenção aos arranjos produtivos sociais e culturais locais, oferta cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, cursos técnicos de nível médio (presenciais e a distância), cursos de graduação e pós-graduação proporcionando a verticalização

do ensino. A atuação pedagógica está voltada para plena formação do cidadão-profissional, perpassando pela articulação do ensino-pesquisa-extensão.

Sendo assim, a criação de um *Campus* do Instituto Federal Farroupilha em Jaguari é consoante com os objetivos de desenvolvimento endógeno da região do “Vale do Jaguari”, considerando as atividades desenvolvidas na região, que está localizada na Região Centro Ocidental Rio-Grandense, e é composta por 09 municípios: Cacequi, Capão do Cipó, Jaguari, Mata, Nova Esperança do Sul, Santiago, São Francisco de Assis, São Vicente do Sul e Unistalda. Conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, possui uma área total de 11.266 Km<sup>2</sup>, o que corresponde a 4,5% do território do estado do RS.

O *Campus* Jaguari tem vocação agrícola e deverá, cumprindo o estabelecido nas consultas populares no Vale do Jaguari, ofertar prioritariamente formação para as pessoas do campo, através do Centro do Agricultor. Os cursos deverão ser ofertados, preferencialmente, na modalidade da pedagogia da alternância, voltados à agricultura familiar, agroecologia, agroindústria familiar, vitivinicultura e turismo rural, entre outros previstos no Eixo Tecnológico dos Recursos Naturais/Área das Ciências Agrárias (IFFARROUPILHA/PPPI, 2011-2015).

A Lei nº 11.892 estabelece, ainda, dentre suas outras ofertas, a obrigatoriedade de que 20% de suas vagas sejam destinadas aos cursos de licenciaturas e cursos de formação de professores para a educação básica. Essa obrigatoriedade é atendida dentro do contexto do IF Farroupilha.

Outro fator importante a ser considerado é o fato de que o IF Farroupilha, através de sua atuação, vem dialogando com a realidade local e regional na qual está inserido, pois seu objetivo é a construção de uma proposta educacional comprometida com a democratização do conhecimento, perpassando sempre o ensino, a pesquisa e a extensão.

Nesse contexto, a criação do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, que está sendo desenvolvido no *Campus* Jaguari, está em conformidade com a especificidade que se configura na região do Vale do Jaguari, pois, ao analisar os arranjos produtivos, econômicos, sociais e culturais da região, constata-se que essa se desenvolve, ainda que de forma indireta, a partir de uma economia delineada por atividades agrícolas.

Assim, ao se propor um modelo de educação comprometido com a realidade na qual o sujeito está inserido, se está criando condições de que este sujeito não só

tenha acesso ao conhecimento, mas que, ao construí-lo, seja capaz de fazer uma intervenção nessa realidade, sempre considerando a dimensão social. Além disso, o IF Farroupilha se apresenta como um novo *lócus* de formação docente na região, e o *Campus Jaguari*, ao optar pela modalidade de Educação do Campo, traz uma oportunidade única, não só de elevação da escolaridade na região, como também de uma educação voltada aos anseios e às especificidades regionais, bem como das demais regiões que se identificarem com a proposta.

A implantação do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, na unidade de ensino mencionada, foi possível através dos subsídios do PROCAMPO<sup>5</sup>, que é uma iniciativa do Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secadi), em cumprimento às suas 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.

O PROCAMPO também objetiva apoiar a implementação de cursos regulares de Licenciatura em Educação do Campo nas instituições 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. Tem por missão promover a formação superior dos professores em exercício na rede pública das escolas do campo e de educadores que atuam em experiências alternativas na educação do campo, por meio da estratégia de formação por áreas de conhecimento, de modo a expandir a oferta de educação básica de qualidade nas áreas rurais, sem que seja necessária a nucleação extracampo<sup>6</sup>.

Assim, a proposta do Curso de Licenciatura em Educação do Campo no *Campus Jaguari* foi aprovada, atendendo aos critérios da chamada pública da SESU/SETEC/SECADI, ocorrida em agosto de 2012, que selecionou Instituições

---

<sup>5</sup>Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo, cujas diretrizes são consoantes com a Resolução CNE/CEB N° 1, de 3/4/2002 e Resolução/CD/FNDE n° 6, de 17 de março de 2009.

<sup>6</sup>Nucleação Extracampo: Com as reformas promovidas no ensino fundamental, notadamente com a edição da LDB 9.394, que Estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional - os Municípios, objetivando a redução de gastos com a implementação da municipalização do ensino básico, optaram pelo fechamento de diversas escolas multisseriadas e, através do processo chamado de nucleação, reuniram os estudantes das unidades desativadas em centros urbanos maiores. (Ministério Público do RS).

Federais de Educação Superior para criarem Cursos de Licenciatura em Educação do Campo, onde o IF Farroupilha foi classificado na 21<sup>a</sup> colocação.

O Curso de Licenciatura em Educação do Campo realiza-se através de uma metodologia de ensino chamada Pedagogia da Alternância<sup>7</sup>, que se caracteriza pela articulação da teoria com a prática, em tempos e espaços alternados subdivididos em Tempo-Escola e Tempo-Comunidade. A matriz curricular desenvolve uma estratégia multidisciplinar de trabalho docente, organizando os componentes curriculares em duas áreas do conhecimento (habilitações): (1) Ciências da Natureza e (2) Ciências Agrárias, ambas com oferta de 60 vagas por ano, preferencialmente destinadas a alunos que residam no campo ou que, de alguma forma, identifiquem-se com a proposta de educação do campo.

O curso possui uma carga horária total de 3.232 horas para cada uma das habilitações, desenvolvidas em oito (08) semestres, com uma matriz curricular dividida em Núcleo Comum (1080h), Núcleo Específico (1120h) e Núcleo de Atividades Integradoras (832h), com um quadro docente formado por 20 professores, os quais se constituem nos sujeitos da pesquisa, através de uma investigação-ação-participativa.

A análise do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) indica que os objetivos propostos estão em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Além disso, atende aos objetivos e metas do Plano Nacional de Educação, o qual recomenda, “prever formas mais flexíveis de organização escolar para a zona rural, bem como a adequada formação profissional dos professores, considerando a especificidade do alunado e as exigências do meio” (BRASIL, Lei nº 010172/2001).

O contexto descrito configura-se em cenário ideal para concretização de uma prática investigativa pedagógica, comprometida com os objetivos da Educação do Campo. Entende-se que a pesquisa proposta, além de pertinente e viável, é cientificamente capaz de colaborar com a construção de novos conhecimentos.

---

<sup>7</sup>Pedagogia da Alternância consiste em uma metodologia de organização do ensino escolar que conjuga diferentes experiências formativas distribuídas ao longo de tempos e espaços distintos, tendo como finalidade uma formação profissional. Esse método começou a tomar forma em 1935 a partir das insatisfações de um pequeno grupo de agricultores franceses com o sistema educacional de seu país, o qual não atendia, a seu ver, as especificidades da Educação para o meio rural. A experiência brasileira com a Pedagogia da Alternância começou em 1969 no estado do Espírito Santo.

Reveste-se, ainda, de caráter prático e imediato, ao possibilitar que os sujeitos partícipes do processo investigativo beneficiem-se da ação, já que os dados levantados podem ser (re)conhecidos, analisados e, se necessário, reformulados, com o objetivo de melhorar a qualidade da ação pedagógica.

### **3.3. Os sujeitos da pesquisa**

A oferta de formação docente pelos IF tem suscitado diversos questionamentos. Talvez essas dúvidas advenham do fato de que a composição do corpo docente dessas instituições, em geral, seja formada por profissionais de diversas áreas do conhecimento e, sendo assim, em sua estrutura, encontramos docentes: engenheiros, tecnólogos, bacharéis e licenciados. Essa diversidade é característica dos IF, e não podia ser diferente, levando-se em conta o seu histórico relacionado à educação profissional e o fato de que essas instituições ofertam uma variedade de cursos que vão desde a formação inicial e continuada de trabalhadores até a pós-graduação.

O *Campus* Jaguari do IF Farroupilha, contexto da pesquisa pretendida, não foge a essa realidade. Pode-se dizer que o quadro de professores que atuam no *Campus* configura-se de um verdadeiro mosaico de profissionais de diversas frentes, entre elas, a Licenciatura em Educação do Campo.

A docência em curso de licenciatura é uma tarefa recente para muitos dos docentes que estão em exercício no *Campus* Jaguari. Também é sabido que essa atuação requer domínio teórico e metodológico do campo da educação. Segundo Pimenta (2012), ser professor supõe o domínio de seu campo específico de conhecimentos, mas também se fazem necessários os saberes pedagógicos e didáticos.

Compreende-se, ainda, que a formação docente é apenas um dos aspectos necessários a serem impulsionados pelas políticas públicas educacionais, e que a garantia da qualidade dessa formação deve ultrapassar a quantidade da oferta.

Para que essa proposta se efetive plenamente, o desafio de levar educação gratuita e de qualidade parece fazer parte desse grupo de professores que se mostra tão heterogêneo em sua formação. Porém, esses profissionais estão engajados em uma proposta educacional que se configura em um meio específico, que é a Educação do Campo. Esses docentes, nas palavras de Garcia, Hypolito e

Vieira (2005, p. 48) “negociam suas identidades em meio a um conjunto de variáveis como a história familiar e pessoal, as condições de trabalho e ocupacionais, os discursos que de algum modo falam do que são e de suas funções”.

É reconhecido por todos que a identidade profissional vai se tecendo ao longo da atuação docente. Nesse sentido, é viável afirmar que os docentes, sujeitos da pesquisa, estão em processo de construção de sua identidade e que nessa construção há uma constante ressignificação da atividade docente experienciada até então. Na concepção de Moita (1995, p. 115) “É uma construção que tem a marca das experiências feitas, das opções tomadas, das práticas desenvolvidas, das continuidades e descontinuidades”.

Ser docente da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, por si só, já é fator relevante para analisarem-se as especificidades dos fazeres docentes, pois esses profissionais, em sua prática, mobilizam saberes e conhecimentos que abrangem diferentes naturezas.

Tardif (2013), nos sugere que, ao analisar os saberes docentes, o professor deve ser visto como um ator competente e sujeito ativo. No entanto, na sua prática diária, poderá se deparar com eventuais situações que requeiram saberes distintos dos formativos, saberes esses que emergem das múltiplas interações entre as fontes das quais foram construídos, com origem e natureza diversas.

Ao propormos a análise da subjetividade do fazer docente dos professores atuantes no processo de Educação do Campo, cabe trazer um postulado defendido por Tardif (2013, p. 228), o qual nos adverte que “os professores de profissão possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas”.

Assim, acredita-se que, ao analisar os saberes que norteiam a prática docente no Curso de Licenciatura em Educação do Campo do *Campus* Jaguari, sob a metodologia da pesquisa-ação-participativa, temos um campo fértil de estudos e consequente aprendizado para todos os envolvidos.

### **3.4. Procedimentos da pesquisa: um percurso específico em meio à especificidade**

Para Thiollent (2005, p. 20), “a estrutura metodológica da pesquisa-ação dá lugar a uma grande diversidade de propostas de pesquisa nos diversos campos de

atuação social”. O autor ainda reforça que os valores vigentes em cada sociedade e em cada setor de atuação alteram sensivelmente o teor das propostas de pesquisa.

Nesse sentido, para que conseguíssemos atingir o objetivo de conhecer e refletir sobre os saberes dos professores formadores que atuam na modalidade educacional conhecida como Educação do Campo, sistematizou-se alguns procedimentos compatíveis com as metodologias características da pesquisa-ação participativa.

Dentre os muitos estilos de se trabalhar, optou-se pela aplicação de um questionário crítico reflexivo (ANEXO A), o qual foi respondido pelo grupo de professores em ocasiões específicas, ou seja, o questionário não foi aplicado com a simples intenção de levantar dados, pelo contrário, como o próprio nome sugere, as respostas às indagações formuladas aconteceram em momentos específicos da ação pedagógica, sempre com o propósito de refletir sobre a prática. Desse modo, a reflexão contribuiu para o aprimoramento do ensino e conseqüente aprendizagem dos alunos.

Na perspectiva de Thiollent (2005), tal atividade materializa-se no engajamento dos participantes, os quais ultrapassam o papel de meros informantes para tornarem-se sujeitos ativos produtores de conhecimento.

A proposta da metodologia investigativa participativa deve-se ao fato de que a pesquisadora faz parte do grupo de professores que atua no Curso de Licenciatura em Educação do Campo no *Campus* Jaguari. Assim, vislumbrou a oportunidade de efetivação de uma estratégia investigativa, onde o grupo, de forma participativa/colaborativa, busca fazer uma análise situacional de sua ação pedagógica na modalidade educacional em estudo.

Optou-se pela estratégia de encontros quinzenais, os quais foram dirigidos pela pesquisadora e permitiram a abordagem da temática “saberes necessários para uma prática comprometida com a especificidade do campo”.

Afonso e Abade (2008), da mesma forma destacam que as rodas de conversa são importantes no âmbito das metodologias participativas, pois requer a articulação entre os participantes, de forma que possam refletir em conjunto acerca do cotidiano, ou seja, de sua relação com o mundo, com o trabalho, com o projeto de vida. E, para que isso ocorra, as rodas devem ser desenvolvidas em um contexto onde todos possam expressar-se livremente, buscando superar seus próprios medos e entraves.

Corroborando com os autores, Lopes (2012) coloca que as rodas de conversa permitem aprofundar as relações dialógicas entre pesquisador e pesquisados e se constituem em uma estratégia mais aberta de levantamento de informações e dados.

Num primeiro momento, iniciando a espiral, que é característica da pesquisa-ação, procedeu-se ao reconhecimento da situação vigente, bem como de suas especificidades. Cabe ainda destacar que essa fase inicial requereu muita reflexão, afinal, Tripp (2005, p. 454) nos assevera para “... não se colocar a reflexão como uma fase distinta no ciclo da investigação-ação e que ela deve ocorrer durante todo o ciclo. *O processo começa com reflexão sobre a prática comum a fim de identificar o que melhorar*”.

Atentando para a importância da reflexão sobre o contexto da pesquisa-ação, bem como das especificidades que fazem parte da prática atual dos participantes, os primeiros encontros visaram discutir/refletir/responder questionamentos que permitiram conhecer a origem social, econômica, cultural e geográfica dos participantes, bem como suas percepções sobre a modalidade educacional em que atuam. Foram destacados dois pontos importantes referentes à credibilidade em relação à proposta e à formação acadêmica dos mesmos para trabalhar em tal especificidade.

A segunda etapa da pesquisa visou à discussão/reflexão/resposta sobre as estratégias pedagógicas e procedimentos de ensino que estão sendo adotados pelos professores na sua prática docente. Essa etapa, pretendia que houvesse, além de uma colocação em comum das muitas metodologias de trabalho, também uma partilha de conhecimentos, o que, por sua vez, proporcionaria a aquisição de novos aprendizados à medida que o grupo passasse a refletir sobre a possibilidade de mudança, no sentido de garantir a qualidade da educação.

Em um terceiro momento, abriu-se espaço para discussões acerca das dificuldades encontradas pelos professores para desenvolver sua *práxis* dentro da modalidade educacional discutida. Entende-se que conhecer os medos e as angústias que dificultam o processo ensino-aprendizagem é uma forma de entender o caráter subjetivo e único da experiência de ser educador. Nesse sentido, pretendia-se, a partir das discussões, fomentar o espírito conjunto de busca pela construção de habilidades e competências didáticas que pudessem colaborar com o desafio de atuar na Educação do Campo.

Nas palavras de Pimenta (2005, p. 536) “à medida que os professores se percebem como capazes de analisar, refletir e alterar suas práticas, eles se fortalecem como pessoas e como profissionais”. Desse modo, vislumbrou-se a possibilidade de criar uma cultura de análise da prática docente, a qual está relacionada a uma participação militante por parte dos professores pesquisados, onde os espaços de reflexão possibilitariam a produção de conhecimentos com vistas a uma ação transformadora.

O quarto momento constituiu-se da fase reflexiva sobre e na ação. Destinou-se ao monitoramento e avaliação das atividades realizadas até o momento. Implicava também na discussão sobre a melhoria da eficiência e da eficácia da prática em estudo.

Essa fase foi possível e produtiva porque houve muito mais que uma mera participação por parte dos envolvidos, houve um espírito de cooperação e colaboração, uma vez que foi nessa fase que se fez o reconhecimento conjunto da prática profissional, da subjetividade de cada um e do grupo, do sucesso ou não da modalidade educacional em estudo, assim como da produção conjunta de novos conhecimentos voltados para a melhoria da prática.

Na perspectiva de Tripp (2005, p. 462), realizaremos verdadeiras melhoras em nossa prática profissional e aprenderemos muito mais a respeito dela quando participativamente discutirmos sobre a mesma e investigarmos sobre ela. Segundo o autor:

Todos nós planejamos nossas ações, mas podemos fazê-lo mais deliberadamente, imaginativamente, e com uma compreensão melhor da situação;

Todos nós agimos, mas podemos experimentar mais, confiar menos em hábitos estabelecidos, e agir mais responsavelmente;

Todos nós observamos o que acontece, mas podemos obter mais dados e de melhor qualidade, podemos obter mais feedback de outras pessoas diferentes, e podemos fazer isso de maneira mais sistemática;

Todos nós pensamos sobre o que aconteceu, mas também podemos melhorar a nossa reflexão, questionar as nossas ideias sobre o que é importante e ir mais fundo e mais criticamente nas coisas;

Todos nós aprendemos com a experiência, mas podemos também registrar o que aprendemos a fim de esclarecê-lo, disseminá-lo entre os colegas e acrescentá-lo ao estoque de conhecimento profissional sobre a docência.

Por fim, a última etapa a ser executada constitui-se da devolutiva dos dados da pesquisa. Entende-se que há uma necessidade/compromisso da transmissão dos

resultados da pesquisa para os professores partícipes do processo, assim como para a comunidade escolar que constitui o contexto da pesquisa.

Acredita-se que a pesquisa se reveste de um caráter social, sempre que há a possibilidade de uma devolutiva aos sujeitos partícipes do processo.

Revisitar a prática e as circunstâncias de produção do conhecimento permite aos sujeitos sentirem-se protagonistas da ação investigativa. Além disso, ao refletir sobre a participação na pesquisa, os atores sociais têm a oportunidade de pensar em sua prática educativa, sendo um passo para construção da mudança necessária no sentido de ajudar na materialização de uma educação de qualidade. Thiollent (2005) afirma que é desejável haver um retorno da informação entre os participantes que conversaram, participaram, investigaram, agiram.

Tendo em vista o cenário da pesquisa-ação, os dados resultantes poderão ser “devolvidos” ao grupo de professores no próprio contexto onde a modalidade educacional está sendo desenvolvida. Tal atividade possibilitará a apreciação e entendimento do papel assumido pelos sujeitos que foram os pesquisadores-pesquisados, lhes garantirá um sentimento de coautoria na pesquisa e elevará o sentimento de responsabilidade por uma *práxis* comprometida com os ideais da Educação do Campo.

Assim, na sua pretendida efetividade, a pesquisa, no cumprimento do seu papel social, não se limita a descrever ou avaliar, mas também a formar os indivíduos.

### **3.5. O que se almeja?**

A realidade social e educacional contemporânea permite-nos a realização deste trabalho, uma vez que possibilita refletir sobre as novas formas de construção do conhecimento e organização do trabalho.

Vivemos um momento propício para analisarmos como se apresenta e se transforma a sociedade contemporânea e tendo em vista que a educação é a representação da sociedade, nada melhor do que analisar como se dá a educação nesse novo momento da evolução humana.

Nesse sentido, acredita-se que a proposta de uma pesquisa que se propõe a rever posturas e desenvolver processos de aprendizagens inovadores e diferenciados possibilita, aos sujeitos envolvidos, uma oportunidade de reflexão

crítica sobre a prática docente. Além disso, corrobora com a reflexão profunda sobre o campo da educação como uma possibilidade de emancipação social.

Embasamo-nos em leituras de Boaventura de Sousa Santos (2006), o qual propõe a reinvenção da emancipação social, à medida que entende que a emancipação não se dá através de teorias, métodos, espaços e tempos únicos, mas a partir do que chamou de Sociologia das Ausências e das Emergências. Ausências, no sentido de despertar para a descredibilização dos conhecimentos e experiências inatos aos povos e, conseqüentemente, descredibilização desses; Emergências, no que se refere a dar visibilidade a novas e particulares formas epistemológicas, capazes de proporcionar a tão sonhada emancipação.

Nessa perspectiva, vislumbrou-se, na realização da pesquisa, a possibilidade da concretização de uma espécie de rede, onde os envolvidos, à medida que puderam observar e refletir sobre sua prática, tiveram também a oportunidade de enriquecê-la, sempre amparados em propostas inovadoras de conhecimentos que são partilhados, respeitando as diversidades e pluralidades que perfazem esse processo.

Busca-se, nas palavras de Freire (2006), a justificativa para a execução do trabalho, pois, dialogicamente, o grupo pode refletir sobre iniciativas pedagógicas que materializam uma *práxis* voltada para a ação, reflexão e conscientização dos sujeitos históricos, que são os alunos da Licenciatura em Educação do Campo. E essa *práxis*, em sua essência, deverá ser capaz de orientar para o desenvolvimento da cidadania, da participação ativa, da compreensão da educação em seu sentido amplo, como uma prática que é social e que é libertadora.

Por fim, querer saber mais sobre o fazer do professor que trabalha na modalidade da Educação do Campo, significa querer saber mais de nós mesmos, do grupo e do papel social que desempenhamos. Se pudermos ver o que somos agora, perceberemos também o que poderemos ser a partir da visão construída. Assim, o objetivo desse estudo é nos proporcionar a construção de mapas, que conduzirão a formas mais apropriadas de trabalhar frente a essa e tantas outras especificidades.

#### **4. O CONJUNTO DE CONHECIMENTOS DOS PROFESSORES FORMADORES PARA UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO**

*“... o conhecimento profissional do professor é um conjunto de saberes teóricos e experienciais, que se expressam em um saber agir conforme a situação e em conformidade com o contexto do indivíduo” (FREIRE, 1998).*

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, também chamados de Institutos Federais (IF), foram criados pela Lei nº 11.892 de 2008, e têm como especialidade a oferta de educação básica, profissional e tecnológica. Além disso, também são considerados como instituições de educação superior. No contexto da educação superior, situa-se a função de formar professores e deve, ainda, desenvolver atividades de pesquisa e de extensão, (ambas em articulação com o mundo do trabalho).

A criação dos Institutos Federais, acompanhada de sua expansão pelo território brasileiro, faz parte das políticas de expansão da educação superior, nas quais se incluem as políticas específicas voltadas para a formação de professores. A Lei nº 11.892/2008, em seu art. 7º, traz a prerrogativa de que os IF devem ofertar “[...] cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional” (BRASIL, 2008).

O art. 8º da referida lei expõe, ainda, que todos os IF devem garantir o mínimo de 20% (vinte por cento) de suas vagas para cursos voltados para a formação de professores (BRASIL, 2008). Ou seja, a legislação normatiza quantitativamente e ainda faz uma indicação de que os cursos oferecidos devem voltar-se a determinadas áreas do conhecimento – ciências da natureza, da matemática e para educação profissional – demonstrando que há um foco especial para as licenciaturas.

Da interpretação da lei, conclui-se que os cursos de licenciaturas oferecidos nos IF significam uma formação de professores em instituições especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica, que, por sua vez, trazem em sua bagagem histórica, um comprometimento com a profissionalização do país em seu aspecto técnico e tecnológico.

O fenômeno da oferta de formação de professores nos IF, como uma forma de amenizar a escassez de professores da educação básica brasileira, traz uma inquietação que também é abordada por Gatti e Barreto (2009, p. 81), quando problematizam:

[...] a rápida mudança do lócus de formação docente que se operou no Brasil, acompanhada do crescimento acelerado de IES com escassa ou nenhuma tradição acadêmica na área de formação para o magistério, nos faz indagar sobre a efetiva capacidade de muitas delas de acrescentar elementos relevantes à formação de professores nesse novo patamar.

É importante considerar também que a criação dos IF tem como finalidade articular e desenvolver programas educacionais voltados às vocações econômicas e sociais das regiões onde estão implantados, ao mesmo tempo em que objetivam uma formação de professores comprometida com o desenvolvimento pedagógico das regiões envolvidas.

Para tanto, nos vinte por cento das vagas destinadas para cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica com vistas na formação de professores para a educação básica, os IF também desenvolvem atividades voltadas para formação continuada dos professores. Essas atividades consistem na oportunidade de: interação com novas tecnologias a fim de facilitar o trabalho pedagógico; espaços para discussão das práticas; construção de subsídios teórico-metodológicos e inserção de novas perspectivas para a melhoria da cultura e da educação local.

A partir do exposto, e pelas muitas particularidades que diferenciam os IF de outras instituições de educação superior, é que se considerou ser relevante a discussão sobre os saberes docentes empreendidos pelos professores do Instituto Federal Farroupilha - *Campus* Jaguari, o qual oferece o curso de Licenciatura na modalidade de Educação do Campo.

Entende-se que o *Campus* Jaguari, *lócus* da investigação, assume especial particularidade, pois, para além da discussão no que se refere à oferta de Licenciatura em contexto profissional tecnológico, tem-se uma modalidade educativa que está atravessada por objetivos das atuais políticas públicas de Estado, demandadas pelos sujeitos dos movimentos organizados do campo.

Vale ressaltar, ainda, a diversidade na formação do próprio quadro docente do *Campus*, afinal, essa é uma das características dos professores que trabalham

na Educação Básica Tecnológica e Profissional, uma vez que os mesmos professores que atuam na Licenciatura em Educação do Campo são os que operam na educação básica, nos cursos técnicos e demais atividades educativas empreendidas pela instituição.

Sendo assim, abre-se espaço para reflexão e questionamentos a respeito do fazer docente dos profissionais que atuam nessa modalidade de ensino. Dessa forma pretende-se compreender com maior clareza como esse fenômeno está sendo desenvolvido. Tal investigação objetiva identificar o perfil dos professores formadores, seu comprometimento com a proposta educacional na qual atuam, assim como os condicionantes que possibilitam ou dificultam a efetivação do processo educacional.

Um dos pressupostos que move a presente pesquisa é o fato de entender-se que as circunstâncias e os contextos interagem constantemente com os elementos e atores envolvidos no processo ensino-aprendizagem. Logo, o exercício profissional docente, no contexto educacional tecnológico e sob a modalidade da Educação do Campo, possibilita a reflexão conjunta dos atores sobre seu fazer, considerando seus princípios, objetivos, processos e resultados.

A experiência da reflexão sobre a prática, em meio a essa particularidade, poderá dar possibilidade à construção e reconstrução conjunta de saberes, os quais orientarão as práticas docentes. Também é importante ressaltar que esses saberes são influenciados pelas instituições onde acontecem, já que os currículos, programas e planos de cada instituição estão comprometidos com a missão, a visão e os valores que ela adota e esses, por sua vez, estão comprometidos com os anseios da(s) comunidade(s) onde a instituição se insere.

O fazer docente deverá considerar a amplitude da oferta e as especificidades de cada público a ser atendido pela instituição. Estamos diante de uma proposta educacional desafiadora, a qual requer mobilização de novas competências e novos saberes, o que se configura em um grande desafio, seja para profissionais com formação pedagógica e com experiência docente, e muito maior ainda para aqueles iniciantes na carreira docente e que receberam uma formação pedagógica separada de sua formação inicial.

Para a reflexão sobre os saberes que são mobilizados pelos professores atuantes da modalidade da Educação do Campo, no contexto do *Campus* Jaguari, buscou-se suporte nas teorias de autores como Anastasiou (2002, 2010), Tardif

(2000, 2013), Pimenta (2002, 2010,2012), Nóvoa (1995, 1997, 2003), Sacristán (1995, 2001) uma vez que se encontra, em suas teorias, a necessária contribuição para a problematização do saber-fazer docente pela e na sua ação.

Ao problematizarmos sobre as competências e habilidades mobilizadas pelos professores do *Campus Jaguari*, para atuarem como formadores na modalidade da Educação do Campo, citamos o pensamento de Tardif (2013), o qual assevera que um professor competente não só transmite conhecimentos ao aluno, mas também é capaz de fazer o aluno aprender o que fazer com o que aprendeu.

No caso da Educação do Campo, essa premissa ganha especial atenção, já que os professores formadores também estão “aprendendo/conhecendo” os objetivos da proposta educacional e essa, por sua vez, ainda não possui parâmetros suficientes, que os façam ter segurança de sua *práxis*. Pressupõe-se, então, que esses professores estão, juntamente com seus alunos, construindo o fazer pedagógico.

Além disso, devemos considerar que esse fazer desenvolve-se em um contexto educacional que está atravessado por disputas de três esferas: a das orientações econômicas internacionais, que sempre estiveram norteando as políticas educativas nacionais (em especial a das instituições que ofertam educação profissional), a das pretensões do Estado ao criar políticas para responder às demandas da sociedade e a da própria população ou parte dela, que reivindica seus direitos, como é o caso da Educação do Campo.

Nesse sentido, investigar sobre o fazer dos professores significa querer saber se o professor formador é cômico do seu papel social diante da efetivação dessa proposta educacional. Desse modo, julga-se imperioso conhecer os saberes que possuem e que transmitem, o que nas palavras de Tardif (2013, p. 11), significa acolhera ideia de que:

[...] o saber dos professores é o saber *deles* e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente.

Ainda segundo esse autor, o saber profissional dos professores é um amálgama de diferentes saberes, provenientes de fontes diversas, que são

construídos, relacionados e mobilizados pelos professores, de acordo com as exigências de sua atividade profissional.

Logo, acredita-se ser pertinente considerar a atividade profissional dos docentes que compõem o quadro do *Campus Jaguari*. Para tanto, a primeira análise investigativa tem por objetivo a reflexão crítica sobre a identidade desses professores e sua ação cotidiana. Tal análise embasou-se em três aspectos, os quais se pressupõe exercer influências na prática docente. O primeiro refere-se à origem desse profissional enquanto sujeito partícipe da sociedade; o segundo refere-se sobre a orientação acadêmica recebida em sua própria formação e, em terceiro, sobre sua concepção de prática docente comprometida com os objetivos da modalidade educacional em que atua.

#### **4.1. Refletindo sobre a procedência e bagagem experiencial dos formadores**

*Não trago um baú de respostas, por isso digo que a minha bagagem não é grande. Venho fazer perguntas. Perguntas aos mestres, perguntas a mim mesmo. Nunca, jamais, deixarei de me interrogar. O que vejo, o que sinto, o que imagino: eis o meu questionário, eis o meu universo de dúvidas.*

*A minha ânsia é um dia entender plenamente o meu semelhante, a vida, o mundo. Conhecer por inteiro a Verdade! Não me convence a resposta pífia que a realidade mundana me oferece. Mudar o mundo... Para melhor!... Este deve ser o trabalho da inteligência humana.*

*Entrego-me de corpo e alma a esse labor. No campo, na rua, no foro, no lar... No meio do mundo, na escola da vida... Aprendendo... Ensinando... Deus por guia e a boa vontade por instrumento de ação.*

*Exploro, ilimitadamente, a minha liberdade; abnegadamente, busco a Verdade, que representa a minha libertação.*

*(Oton Lustosa, escritor piauiense)*

Com o objetivo primeiro de contribuir para uma melhoria no ensino, em especial no curso de formação de professores para a Educação do Campo, desenvolvido no *Campus Jaguari* do Instituto Federal Farroupilha, é que convidamos os professores formadores para uma reflexão conjunta sobre a prática docente, seguida de resposta ao questionário, que tem por objetivo conhecer como se constitui o saber-fazer docente dos formadores para uma Educação do Campo.

A abordagem e a análise dos discursos dos docentes formadores vêm sendo uma prática comum adotada por muitos educadores, pesquisadores e interessados pelo assunto da educação. Além disso, existe uma necessidade de reforçar a

relação da docência associada à investigação, e foi, a partir dessa perspectiva, que se convidou os docentes que formam o quadro de professores do curso de Licenciatura em Educação do Campo, para formar o grupo de investigação-ação com a finalidade de refletir e discutir sobre a docência na dita modalidade.

A reflexão docente sobre a prática possibilita um repensar da formação docente, tanto em nível de formação inicial como da formação contínua. Para Pimenta (2012, p. 30):

Nas práticas docentes estão contidos elementos extremamente importantes, tais como a problematização, a intencionalidade para encontrar soluções, a experimentação metodológica, o enfrentamento de situações de ensino complexas, as tentativas mais radicais, mais ricas e mais sugestivas de uma didática inovadora, que ainda não está configurada teoricamente.

Nesse sentido, refletir sobre a prática docente na LEDOC do *Campus Jaguari*, é colaborar com a construção de novos caminhos para a formação docente uma vez que, a partir da problematização sobre os saberes necessários à docência, estamos colaborando com a constituição de uma identidade profissional comprometida com os sujeitos e suas demandas em seu próprio contexto social. Significa “o caráter dinâmico da profissão docente como prática social” (PIMENTA 2012, p. 19).

Diante dessas considerações, é fundamental refletir e discutir sobre os condicionantes que envolvem a ação docente no contexto da formação para a Educação do Campo. Nesse sentido, entendemos que, para melhor compreensão das respostas, necessitava-se conhecer a formação dos professores formadores, o que demandou uma pesquisa junto à Coordenação de Gestão de Pessoas do *Campus Jaguari*. Os resultados estão registrados no Quadro 1, que os identifica quanto à sua formação acadêmica:

**Quadro 1.** Quadro Descritivo da Formação e Tempo de Docência dos Professores atuantes no Curso de Licenciatura em Educação do Campo - *Campus Jaguari* do Instituto Federal Farroupilha (RS)

PROFESSOR	FORMAÇÃO	TEMPO DE DOCÊNCIA	TEMPO DE DOCÊNCIA NO CAMPUS JAGUARI
Professor A	Licenciatura em Química	1 ano e 8 meses	1 ano e 5 meses
Professor B	Licenciatura em Letras Mestrado em Linguística Aplicada	10 anos	2,5 anos

<b>Professor C</b>	Graduação em Pedagogia Mestrado em Educação	8 anos	4 meses
<b>Professor D</b>	Licenciatura em Biologia Mestrado em Biologia.	7 anos	1 ano e 3 meses
<b>Professor E</b>	Filosofia Mestrado na área de Ética e Filosofia Social Doutorado em Filosofia Medieval	20 anos	1 ano
<b>Professor F</b>	Agronomia Mestrado em Agronomia Doutorado na área da Agronomia	5 anos	2,5 anos
<b>Professor G</b>	Licenciatura em Física Mestrado em Física e Astronomia	4 anos	2 anos
<b>Professor H</b>	Zootecnia	1 ano e 8 meses	1 ano e 8 meses
<b>Professor I</b>	Tecnologia em Alimentos Mestrado em Ciência e Tecnologia dos Alimentos	3 anos e 3 meses	2 anos e 3 meses
<b>Professor J</b>	Agronomia Especialização em Docência na Educação Profissional Mestrado em Agronomia	3 anos e 6 meses	1 ano e 6 meses
<b>Professor L</b>	Licenciatura Biologia Especialização em Ensino de Ciências-Ênfase em Biologia	5 anos	4 meses
<b>Professor M</b>	Agronomia Mestrado em Agronomia e Produção Vegetal Doutorado em Agronomia	3,5 anos	2 meses
<b>Professor N</b>	Graduação em Informática Especialização em Administração e Gestão de Pessoas Mestrado em Geomática	11 anos	3 anos

Fonte: CGP – *Campus Jaguari/20015*.

A partir dos dados coletados, foi possível esboçar algumas considerações acerca da formação acadêmica dos professores, bem como das suas experiências profissionais. Ao abordarmos a formação dos sujeitos e suas experiências, estamos embasando-nos nas palavras de Therrien (1995), quando teoriza que os estudos sobre a formação docente não costumam associar a formação docente com a prática cotidiana, o que, por sua vez, não consideraria a questão dos saberes que são mobilizados na prática, ou seja, os saberes da experiência. Para o autor (p. 3):

Esses saberes são transformados e passam a integrar a identidade do professor, constituindo-se em elemento fundamental nas práticas e decisões pedagógicas, sendo, assim, caracterizados como um saber original. Essa pluralidade de saberes que envolve os saberes da experiência é tida como central na competência profissional e é oriunda do cotidiano e do meio vivenciado pelo professor.

Tal perspectiva confirma a relevância em conhecer a identidade acadêmica e profissional do grupo investigado, sendo que a própria análise do quadro sobre a formação e o tempo de docência mostra a heterogeneidade das formações, bem como das experiências profissionais.

Os dados identificatórios mostram que o grupo é constituído por professores com formações em diversas áreas do conhecimento e provenientes de diferentes instituições de ensino. Logo, suas experiências, tanto formativas como decorrentes da sua efetiva atuação docente, mostram-se também diversificadas.

Outra particularidade refere-se à formação dos professores, já que muitos desses profissionais-professores possuem graduação, porém em cursos distintos das Licenciaturas, ou seja, são professores oriundos de cursos de engenharias e tecnólogos que complementaram sua formação em programas especiais de formação pedagógica. Esse fato vem ao encontro das palavras de Lima (2014, p. 67), quando afirma que “estas diferentes origens do ser professor revelam uma fragmentação da formação inicial de professores, o que dificulta a criação de uma identidade da categoria profissional docente”.

Ao mesmo tempo, a esse grupo de docentes cabe, além da construção da identidade institucional, a realização da proposta de formação docente para atuar na contemporânea modalidade da Educação do Campo. É nesse contexto que surge a indagação sobre como esse grupo, formado por tão heterogêneas experiências, dará conta de fazer a integração dos saberes necessários para a materialização dessa formação. Da análise dos dados identificatórios, pode-se, então, traçar um perfil do grupo investigado no que se refere à sua formação, sua origem e suas experiências profissionais.

Ainda no que se refere à análise dos dados, julgou-se importante atentar para os diferentes tempos de atuação profissional na educação. Tal abordagem baseou-se na perspectiva marxista de que o trabalho desencadeia uma transformação real no trabalhador, daí a importância de focar nos diferentes tempos de docência dos sujeitos, já que o grupo se constitui de professores em que o tempo de experiência

docente varia entre 1 ano e 8 meses até 20 anos de trabalho, conforme já explicitado no Quadro 1.

A relevância em abordar as experiências desses profissionais está pautada na literatura contemporânea, que tem mostrado que a prática docente é enriquecida com os saberes da experiência. Além disso, esses saberes também propiciam uma formação continuada, informalmente construída, colaborando, assim, para uma prática pedagógica mais comprometida com as complexidades que se interpõem ao ato de ensinar.

Como o próprio exercício do trabalho também é considerado uma das muitas formas de se construir o saber docente, quando analisamos os saberes dos educadores do *Campus Jaguari*, não podemos negligenciar a temporalidade de suas ações educativas. Afinal, conforme Tardif (2013, p. 67), “a temporalidade estrutura a memorização de experiências educativas marcantes para a construção do Eu profissional, e constitui o meio privilegiado de chegar a isso”.

Ainda segundo o autor, “O desenvolvimento do saber profissional é associado tanto às suas fontes e lugares de aquisição quanto aos seus momentos e fases de construção” (p. 68). Nesse sentido, mesmo não tendo sido abordada, no questionário aplicado ao grupo, a diferença nos tempos de atuação profissional como um fator relevante na construção dos conhecimentos necessários à prática docente na Educação do Campo, o grupo não deixou de perceber essa peculiaridade. Muitas considerações foram apresentadas no sentido de que os saberes da experiência são fundamentais na construção do processo identitário.

De modo geral, o grupo defende a ideia de que essa diversidade de experiências pode, sim, contribuir para um ensino de qualidade na modalidade da Educação do Campo. Em discussão, nas rodas de conversa, o grupo argumentou que o quadro de professores da LEDOC do *Campus Jaguari* oferece um cabedal de conhecimentos, os quais foram constituídos em instituições diferentes, cursos formativos diferentes, temporalidades diferentes e que agora têm a oportunidade de intercruzarem-se/associarem-se a um objetivo maior, que é conferir materialidade à proposta da LEDOC.

O grupo entende, ainda, que por estarem trabalhando por uma mesma causa, os atores envolvidos no processo educacional devem ajudar-se mutuamente na sistematização do fazer docente, com a intenção de contribuir para a efetivação de uma aprendizagem significativa.

Parece ser unânime, na compreensão do grupo, que o fator diversidade de formação e de experiências não compromete o trabalho docente. Pelo contrário, o grupo visualiza esse fato como sendo mais uma possibilidade que pode contribuir com a organização do trabalho que está sendo desenvolvido junto aos alunos do curso da LEDOC. O grupo pondera que esse trabalho requer um planejamento conjunto de atividades e o ponto de vista adotado é entendido como algo positivo. Conforme Turra (1996, p. 19):

Planejando, executando e avaliando juntos esses professores desenvolvem habilidades necessárias à vida em comum com os colegas. Isso proporciona entre outros aspectos, crescimento profissional, ajustamento às mudanças, exercício da autodisciplina, responsabilidade e união a nível de decisões conjuntas.

Trata-se da efetivação de uma proposta educacional que se diferencia da lógica das propostas advindas até então do espaço público estatal, que, na contemporaneidade, ganhou uma perspectiva democrática e emancipatória dos sujeitos, assumindo novas formas de se fazer educação, como é o caso da Educação do Campo. O planejamento, a avaliação e a reflexão sobre a prática e a colaboração entre todos os atores envolvidos no processo são ferramentas indispensáveis para sua concretização e alcance de resultados satisfatórios.

#### **4.2 Os professores e sua origem: uma relação entre o ser e o saber-fazer**

*... o tempo de aprendizagem do trabalho não se limita à duração da vida profissional, mas inclui também a existência pessoal dos professores, os quais, de um certo modo, aprenderam seu ofício antes de iniciá-lo. (TARDIF, 2013, p. 79)*

Tendo-se a compreensão de que os saberes dos professores são muitos e constituem-se de fontes variadas optou-se por dar início ao questionário semiestruturado com uma reflexão acerca da origem dos professores que atuam na LEDOC do *Campus* Jaguari. Ao abordar-se a origem pessoal, se está materializando uma teoria de que sua procedência pode, sim, influenciar em seu fazer e no que se refere à problematização do fazer no contexto da Educação do Campo, afirmação essa que carece de reflexão.

Nesse sentido é que, após o preenchimento dos dados identificatórios, indagamos os professores sobre sua origem, no que se referia às relações sociais, econômicas, culturais e geográficas. Para este fim, caracterizamos a origem como sendo urbana ou rural.

Essa abordagem está relacionada às experiências da vida cotidiana e escolar dos sujeitos. Na perspectiva de Tardif (2000), elas configuram-se em fontes para a constituição dos conhecimentos e o autor classifica como sendo os “conhecimentos temporais”, pois “em seu trabalho, um professor se serve de sua cultura pessoal, que provém de sua história de vida e de sua cultura escolar anterior” (p. 5).

Dessa forma, abordar a origem dos professores significa compreender o que eles trazem como referência cognitiva entre urbano e rural, já que esse é um fator preponderante no que se refere a formar professores para atuar especificamente no meio rural, como é o caso da LEDOC. Significa, ainda, que estamos atentando para as trajetórias de vida e para o que é vida urbana e o que é vida rural no imaginário desses formadores. Assim, poder-se-á compreender e refletir sobre os efeitos que essa percepção exerce sobre sua própria formação e na formação que ora esses docentes realizam.

Entender as representações sociais construídas por esses sujeitos a respeito do campo e da cidade tem a ver com o entendimento dos arranjos socioespaciais, assim como com as características de suas populações, ambos constituidores da sociedade. Assim sendo, as metodologias empreendidas na efetivação das políticas públicas estão relacionadas ao significado da dicotomia rural/urbano e campo/cidade<sup>8</sup>.

Essa percepção, associada a outros condicionantes do universo educacional, estarão presentes em sua prática e, quando os questionamos, não poderíamos esquecer, tampouco negligenciar, sua origem e seu imaginário.

Para Tardif (2013, p. 49), “o ensino se desenvolve num contexto de múltiplas interações que representam condicionantes diversos para a atuação do professor”. Logo, ponderar sobre o que os professores da LEDOC trazem como imaginário do

---

<sup>8</sup> Significado esse, que na opinião de Alentejano (1999) em “O MST/RJ, o rural, o urbano e a pluriatividade”, tem a ver com a ideia de um rural de natureza distinta do urbano já que “a dinâmica urbana praticamente independe de relações com a terra, tanto do ponto de vista econômico, como social e espacial, o rural está diretamente associado à terra, embora as formas como estas relações se dão sejam diversas e complexas” (Alentejano, p. 7). A complexidade da categorização geográfica (campo/cidade rural/urbano) assim como da definição sociológica desses universos está relacionada aos muitos aspectos que compõem suas representações. Veiga (2002) assevera que a relação pode ser ainda mais dicotômica e critica a definição de cidade adotada no país, a partir da transformação das sedes municipais em cidades, razão pela qual muitos sujeitos estariam sendo tratados como urbanos desconsiderando-se seus modos de produção de vida.

mundo rural significa considerar a percepção desses sujeitos no que se refere às emoções, símbolos, valores e costumes daquilo que avaliam constituir tal contexto.

Dos treze (13) professores que responderam ao questionário, oito (08) declararam ser de origem urbana e cinco (05) afirmam origem rural. Nessa perspectiva, optou-se, então, por dividir os sujeitos em duas categorias, assim definidas: sujeito professor urbano e sujeito professor rural. Tal categorização busca facilitar uma análise do conteúdo dos discursos desses sujeitos, discursos estes que se entende estarem atravessados por fatores históricos, ideológicos e psicológicos, fatores merecedores de atenção.

Dessa forma, o processo de análise das falas dos sujeitos professores tem como objetivo inferir os sentidos estabelecidos por eles a respeito do contexto social rural e o contexto social urbano, assim como da relação desse entendimento com sua prática. Essa análise permitiu conhecer a natureza dos saberes desses professores, já que, por meio da reflexão e do questionário, problematizamos seu fazer.

Entende-se que não basta questionar os sujeitos sobre o que fazem, como fazem, a que fontes de saberes recorrem ou como se tornaram professores da LEDOC. É necessário, também, buscar os efeitos de sentido que se pode apreender mediante interpretação da definição do que é ser formador no contexto da Educação do Campo, bem como da percepção sobre as especificidades que caracterizam seu fazer. Encontra-se aporte para essa ideia nas palavras de Nóvoa (1995, p. 21), quando afirma que "a compreensão contemporânea dos professores implica uma visão multifacetada que revele toda a complexidade do problema. As questões sociais nunca são simples. Muito menos as que dizem respeito à educação e ao ensino".

Partindo dessa ideia e com intuito de não cair em generalizações, a interpretação das respostas levou em consideração os significados que os sujeitos professores atribuem às particularidades do seu fazer na LEDOC. Esses significados estão intrinsecamente relacionados com suas histórias de vida e sua formação humana, logo, são relevantes para uma melhor interpretação dos fatos.

Nesse sentido é que se procurou, junto ao grupo, não só questionar e analisar as respostas registradas nos questionários, mas sim contextualizar, segundo suas impressões, sobre a política pública da Educação do Campos, sobre suas próprias aptidões para nela trabalhar, bem como do compromisso social com sua efetivação.

Quando questionamos os docentes sobre a influência de sua origem nas suas práticas educativas, doze (12) dos treze (13) professores entendem que sim, que suas práticas educativas sofrem influência da sua origem. Tal opinião fica clara na fala do professor A, caracterizado como sujeito professor urbano, quando esse afirma:

“Não compreender por vezes algumas particularidades no processo de ensino aprendizagem de discentes oriundos do meio rural, no entanto, a convivência com estes discentes faz com que repense a prática e reconstrua o processo em conjunto com estes alunos” (SUJEITO PROFESSOR URBANO A).

O professor H, também caracterizado como sujeito professor urbano, ratifica essa influência ao expor que:

“Por não ter vivenciado o campo em sua plenitude e especificidades muitas vezes não me vejo imersa o suficiente nesse universo. Pratico a docência presente nos livros, assim como as experiências descritas por eles”. (SUJEITO PROFESSOR URBANO H)

Na fala do professor F, pertencente à categoria sujeito professor rural, podemos perceber certa positividade em seu discurso, ao relacionar seu fazer docente à sua origem. Segundo o referido professor:

“Por ter sido criado no meio rural, em minha trajetória de vida pude acompanhar e vivenciar o processo de migração dos jovens do campo para a cidade. Migração esta em busca de estudo e do que se entendia naquele momento como uma vida melhor, ou seja, a vida da cidade. Porém, após um longo caminho e ao deparar-me com o curso de LEDOC estas questões vieram à tona. Isto tem influenciado na minha prática docente, de forma que acredito ter a sensibilidade para as questões da Educação do Campo e, também, a vontade de transformar uma realidade de discriminação e de uma ideia de atraso que foi atribuída ao campo e a educação do campo” (SUJEITO PROFESSOR RURAL F).

A análise da fala dos professores deixa claro que existe uma cultura com características diferenciadas entre o urbano e o rural, dependendo da origem do professor, que influencia (consciente ou inconscientemente) em seu fazer. Essa inferência encontra aporte nas palavras de Sacristán (1995, p. 67), quando afirma que:

[...] a atividade docente não é exterior às condições psicológicas e culturais dos professores. Educar e ensinar é, sobretudo, permitir um contato com a cultura, na acepção mais geral do termo; trata-se de um processo que a própria experiência cultural do professor é determinante.

O fato de os professores estarem cientes dessa influência faz com que venham refletir sobre a sua prática docente. Prova disso é que, ao serem questionados sobre esse tema, os professores da LEDOC do *Campus Jaguari* mostraram-se serem conhecedores da influência de sua origem e vivências em seu fazer. Tomemos como exemplo a fala do professor M, sujeito professor rural, ao revelar que:

“Considera-se que a formação de um indivíduo ocorre não só pelo acesso ao sistema de ensino convencional, mas também pela formação intrínseca inerente à vivência pessoal desse indivíduo, ou seja, “a cognição humana é consequência de um processo de desenvolvimento que se forma a partir da interação com o meio”. Especialmente no contexto da educação do campo, a origem rural contribui para conduzir os conteúdos de forma a considerar a vivência pessoal, inclusive dos educandos, e associar com a conjuntura da educação do campo. Um dos dilemas das próprias escolas do/no campo é a generalização do ensino nos moldes do sistema urbano ao invés de construir um espaço ou um currículo que considere a identidade do meio rural. A ação docente é permeada por um conjunto de saberes sejam eles, saberes pessoais, provenientes da formação para o magistério, provenientes dos materiais didático-pedagógicos e provenientes da própria atividade docente” (SUJEITO PROFESSOR RURAL M).

Em contraponto de origem, mas a título de confirmação de ideias, tomemos a fala do professor L, sujeito professor urbano, quando manifesta que:

“Pelo contexto em que se está inserido, uma vez que o conhecimento reflete e se faz pela interação e intervenção na sua própria realidade. Assim desconhece-se, em parte, a essência da vida no campo, o que requer todo um refazer docente que se construiu desde a formação básica” (SUJEITO PROFESSOR URBANO L).

As falas aqui transcritas são representativas da reflexão do grupo, que, embora formado por sujeitos urbanos e rurais, possui uma percepção bastante homogênea dos muitos condicionantes que perpassam seu fazer junto à LEDOC, dentre os quais destacam-se a diversidade em suas origens, as formações e suas experiências.

Acredita-se que, ao compartilhar e refletir sobre essas experiências, o grupo está criando possibilidades de trocas, as quais servirão para criação de estratégias de trabalho e, dessa forma, esses profissionais poderão refazer/construir suas identidades, com a finalidade de formarem-se continuamente *na* e *com* a prática, tendo como objetivo conjunto o êxito da modalidade educacional proposta.

Assim, à medida que esses professores forem desenvolvendo sua profissionalidade<sup>9</sup> para atuar no contexto da Educação do Campo, eles estarão também refletindo sobre a cultura e o contexto social dos sujeitos que recebem essa educação. Talvez, assim, a prática educativa desses atores vá comprometer-se legitimamente com os objetivos pleiteados por essa modalidade educacional.

Como podemos perceber, ainda que exista a percepção, por parte dos professores, de que suas origens sociais são, em sua maioria, diferentes da cultura social que caracteriza o rural, existe uma visão prospectiva de todo o grupo com relação ao método de trabalho adotado na LEDOC. Segundo esses professores, o processo de formar/ensinar para a Educação do Campo, no *Campus Jaguari*, está comprometido com as demandas que originaram tal política pública. No entanto, esse comprometimento exige um aumento dos conhecimentos profissionais, o que, na visão do grupo, requer uma mobilização conjunta de todos os envolvidos, no sentido de reconfigurar o fazer, se necessário for.

#### **4.3 O desenvolvimento profissional dos formadores da LEDOC: a reconfiguração/construção da prática docente**

*Eu quero desaprender para aprender de novo.  
Raspar as tintas com que me pintaram.  
Desencaixotar emoções, recuperar sentidos...*

*Rubem Alves*

Acreditando que é preciso considerar as metodologias, as atitudes e os procedimentos que estão sendo utilizados nesse novo processo educativo é que se decidiu conhecer as formas com que o professor reconfigura/constrói sua formação para atuar na LEDOC.

Para tanto, a discussão e reflexão, junto ao grupo investigado, caminhou na direção de como se constrói uma base científica para uma prática educativa comprometida com os objetivos da Educação do Campo.

Os questionamentos abrangeram temas como: competências e habilidades, processos metodológicos, estratégias de ensino, características do professor, assim como da visão e engajamento dos atores frente a essa política educacional. Essa abordagem baseou-se no pensamento de Sacristán (1995, p. 74) ao defender que “é

---

<sup>9</sup>. O conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor. (SACRISTÁN, 1995, p. 65).

*preciso fazer um esforço de compreensão das práticas nas suas diversas configurações”.*

Dentro do contexto investigado, considera-se importante trazer, ainda, a reflexão de Sacristán (1995, p. 74), quando adverte que:

Toda a política educativa é, de alguma forma, uma sugestão e uma imposição de práticas, tanto maior quanto mais intervencionista for nos processos pedagógicos e quanto menos capacidade de contestação, réplica e participação tiverem os professores. O valor condicionante de todas as práticas concorrentes é, em termos gerais, inversamente proporcional à autonomia dos docentes, ao nível da sua formação e ao grau de organização coletiva.

Nesse sentido, ao abordar-se as práticas dirigidas para esse novo processo de formação, precisa-se ter bem claro que esse processo está situado em um contexto político e social dotado de algumas particularidades, e que, devido às suas especificidades, pode inclusive condicionar a própria natureza da prática.

Na tentativa de conhecer o fazer docente dos professores da LEDOC do *Campus Jaguari*, optamos por proporcionar uma reflexão sobre os conhecimentos necessários para tal atuação, bem como o papel a ser desempenhado pelo docente junto a essa modalidade. Dessa forma, iniciamos a segunda etapa do questionário problematizando sobre a contribuição da criação de uma política pública específica para a Educação do Campo.

Dentro do grupo investigado, somente um (01) dos professores, categorizado como sujeito professor urbano, foi contrário à ideia de que a criação de uma política pública direcionada à educação do homem do campo contribui para a melhoria da educação brasileira. A maioria, doze (12) entende que, ao se criar uma política que assegura o direito de o homem do campo participar de uma educação contextualizada, legitima-se a sua existência na sociedade. Além disso, acrescentam que a implementação dessa política pode criar espaços de trabalho, valorização humana e subsídios específicos, capazes de contribuir para a permanência do homem no campo.

A partir dos depoimentos, parece ficar claro que o grupo tem uma visão bastante otimista em relação à política educacional voltada para o contexto do campo. No entanto, o grupo apresenta uma maturidade bastante grande no que se refere à complexidade de uma formação para além do espaço escola.

A fala do professor sujeito rural - professor M - exemplifica a compreensão que o grupo possui sobre a implementação de uma política pública educacional e a real mudança que ela pode ou não proporcionar. Segundo esse professor:

[...] “a educação do campo, por si só, não mudará a realidade rural. O rural brasileiro é extremamente heterogêneo, especialmente quando se aborda o rural familiar, da agricultura familiar. Por exemplo, os resultados almejados ou alcançados com a educação do campo no âmbito do RS podem ser diferentes do que se agrega com a educação do campo em regiões do norte ou nordeste do país. Ainda, presenciemos uma contradição ou uma falta de comunicação política onde ao passo que se propõe políticas voltadas à educação do campo fecham-se escolas do/no campo. [...] O sujeito rural precisa ter condições de produzir, inclusive no sentido da viabilidade econômica de uma unidade de produção familiar e qualidade de vida. O que foi apresentado ao rural ao longo da evolução da sociedade, foi um mundo moderno, mercantilizado, repleto de facilidades tanto no sentido dos meios de produção como de rotina doméstica e que ele também quer ter acesso, porém isso tem um custo que nem sempre ele consegue ‘pagar’ ” (SUJEITO PROFESSOR RURAL M).

Percebe-se, na fala do professor, que, ao mesmo tempo em que se acredita na importância da criação desse tipo de política, não se tem uma consciência ingênua de que, pelo simples fato de sua implementação, as mazelas sociais rurais seriam extintas. Ao contrário, no lugar de uma visão utópica, existe uma consciência da necessidade de se conhecer a realidade que está posta em cada contexto rural onde a bandeira da Educação do Campo será levantada, bem como das especificidades dos sujeitos que se beneficiarão dela.

Outra fala que evidencia essa maturidade são as palavras do professor sujeito rural F. Esse professor declara que:

[...] “uma política de estado garante que uma parcela da população, que por muitos anos não teve direito a uma educação que valorizasse sua identidade, tenha este direito assegurado. Nesse sentido, pessoas mais esclarecidas e conscientes contribuirão para a construção de um projeto de campo mais humanizado e menos excludente” (SUJEITO PROFESSOR RURAL F).

Percebe-se que esse professor acredita nos princípios dessa política educacional e, além disso, espera que, através do trabalho docente, se possa esclarecer e conscientizar os sujeitos do campo, com o propósito de humanizá-los. Ou seja, assume para si e para o grupo um papel social relevante no que diz respeito às expectativas dessa proposta. Pode-se dizer que a fala do professor

sujeito rural F está engajada ao pensamento freireano, o qual postula que a educação pode configurar-se em um projeto de libertação e humanização<sup>10</sup>.

Após ter-se problematizado/identificado o engajamento do grupo em relação à implementação da política pública relacionada à Educação do Campo, as reflexões encaminharam-se para como se constitui, de fato, o saber-fazer do professor atuante na LEDOC.

O grupo foi motivado a refletir sobre sua própria formação e a questão que trouxemos para debate foi se os integrantes do grupo haviam recebido alguma formação que os capacitasse a desenvolver uma prática docente comprometida com os objetivos presentes na Educação do Campo.

Os sujeitos da pesquisa (100%), ao analisar suas trajetórias acadêmicas, reconheceram não ter recebido nenhuma formação que os capacitasse a desenvolver uma prática docente comprometida com os objetivos propostos na modalidade educacional em que atuam. Tal afirmação remete-nos à ideia de Tardif (2013. p. 41), quando aborda os saberes relativos à formação profissional dos professores, afirmando que:

[...] a relação que os professores estabelecem com os saberes de formação profissional se manifesta como uma relação de exterioridade: as universidades e os formadores universitários assumem as tarefas de produção e de legitimação dos saberes científicos e pedagógicos, ao passo que aos professores compete apropriar-se desses saberes, no decorrer de sua formação, como normas e elementos de sua competência profissional, competência essa sancionada pela universidade e pelo Estado.

O pensamento de Tardif é representativo da visão que os sujeitos possuem a respeito de suas formações. A análise de suas falas permitiu identificar a não participação em seu próprio processo formativo, assim como dos conceitos que balizam a implantação dessa modalidade educacional.

Percebe-se, então, uma tomada de consciência por parte dos professores atuantes na LEDOC da não participação no processo de definição dos conhecimentos que devem permear a Educação do Campo, atribuição exercida então pelo Estado e instituições formadoras, que, conforme o referencial teórico

---

<sup>10</sup> FREIRE, Paulo. **O Papel da Educação na Humanização**. Revista Paz e Terra, Ano IV, nº 9, Outubro, 1969, p. 123-132. Freire Propõe uma educação voltada para humanização, segundo o autor uma educação “que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática”. (FREIRE, Paulo. Educação e mudança. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983).

deste trabalho, ainda não sistematizaram significativamente uma política educacional comprometida com os sujeitos e suas especificidades.

Foi então que, a partir dessa tomada de consciência, decidiu-se por problematizar, junto ao grupo, se existiriam alternativas para o professor formador da LEDOC de construção de uma base científica para uma prática educativa comprometida com os objetivos da Educação do Campo.

De forma unânime, os sujeitos entendem que há alternativas para a construção de uma base de conhecimentos científicos que podem servir de subsídios para realização desse projeto. Quando questionados sobre quais seriam essas alternativas, o grupo mostrou-se bastante sugestivo.

Nesse sentido, como o objetivo da investigação sempre esteve comprometido com a construção de novos conhecimentos e de uma formação contínua e conjunta dos sujeitos, é que se decidiu por formular um quadro de alternativas (Quadro 2), o qual traz todas as possibilidades vislumbradas pelo grupo. Dar visibilidade às alternativas sugeridas por esses sujeitos relaciona-se às ideias de Tardif (2013, p. 230) quando o autor preconiza que:

[...], um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta.

Dessa forma, considerando a produção de vida material, social e existencial dos sujeitos que demandam uma educação com essa especificidade, é que os sujeitos da pesquisa destacaram as seguintes alternativas para a construção de uma base científica de conhecimento:

**Quadro 2.** Quadro demonstrativo das alternativas apresentadas pelos professores da LEDOC para a construção de uma base científica de conhecimento

a. Promoção de um debate acadêmico amplo e crítico sobre as bases epistemológicas da Educação do Campo;
b. Ampliação do conhecimento da legislação vigente no que se refere a essa modalidade educacional;

c. Formação histórica sobre as lutas sociais que ocasionaram o surgimento dessa especificidade de educação;
d. Constituição da identidade da Educação do Campo no espaço em que ela é concebida para assim, poderem-se planejar os meios mais específicos de atuação docente;
e. Formação de grupos de estudo e de pesquisa sobre a Educação do Campo;
f. Reflexão contínua sobre a prática a fim de repensar métodos e abordagens;
g. Possibilidade de trocas de experiências entre professores, instituições e a própria comunidade do campo;
h. Formação Continuada (qualificação) na área de Educação do Campo;
i. Apropriação do espaço campo e de suas vivências.

Fonte: Dados dos Autores (2015)

Na análise das alternativas sugeridas pelos professores, sujeitos da pesquisa, identifica-se novamente uma maturidade no que se refere à ação educativa a ser empreendida na LEDOC. Os sujeitos entendem que não existem receitas prontas a serem seguidas, pelo contrário, estão cientes de que além de serem competentes nos conteúdos que devem ensinar (conhecimentos acadêmicos), precisam estar abertos a outras formas de ensinar (conhecimentos pedagógicos) e ainda serem sensíveis às singularidades e complexidades que permeiam esse processo educacional (conhecimentos específicos sobre a Educação do Campo).

Nas palavras de Pimenta (2012, p. 27), significa “fazer uma leitura crítica da prática social de ensinar... caracterizar aspectos epistemológicos... e quando necessário, fazer uma renovação da didática”. Dessa forma, as alternativas sugeridas podem ser entendidas como um contributo ao aperfeiçoamento da prática docente.

Na continuidade, ainda com interesse em conhecer como o professor da LEDOC constitui sua prática docente, os professores foram convidados a refletir/discutir sobre competências, habilidades e procedimentos metodológicos que

são mobilizados para a formação dos futuros docentes que atuarão na Educação do Campo. Saber mais sobre esses aspectos está relacionado ao pensamento freireano de que “ensinar exige rigorosidade metódica”, daí a justificativa em querer conhecer os métodos usados por esses docentes.

Ao serem questionados sobre as competências e habilidades que caracterizavam seu fazer pedagógico, os sujeitos entendem que a prática docente se encontra em fase de construção e que a constituição das habilidades e competências ocorre de forma simultânea à prática. A fala do professor sujeito rural M exemplifica e conduz a outras reflexões:

“Acredito que o mais coerente é mencionar que a prática docente no contexto da educação do campo, especialmente perpassando pela pedagogia da alternância, está em “construção”. Essa é uma modalidade recente para minha concepção do que é de fato competência e habilidade. Talvez algo que mereça ser trabalhado em sala de aula seja que na educação do campo tenhamos que nos preocupar em sermos menos tecnicistas e “conteudistas” e levar mais em consideração a vivência, a realidade, as experiências, enfim o tempo comunidade dos educandos” (SUJEITO PROFESSOR RURAL M).

A fala do professor M denota certa dúvida no que se refere à concepção de competência e de habilidade. Ainda assim, seu discurso sobre como encaminhar a prática pedagógica está impregnado de indicativos e indícios que caminham na direção do conceito de competências e habilidades adotado por muitos estudiosos da educação e que inclusive tem norteado as atuais propostas educativas.

De um modo geral, o grupo relacionou competência e habilidade como se tratando dos procedimentos metodológicos adotados em suas disciplinas, ou seja, o seu próprio fazer pedagógico, e abordaram práticas que têm a ver com as seguintes dimensões, registradas no Quadro 3:

**Quadro 3.** Registro das concepções dos professores da LEDOC sobre "Competências e Habilidades".

a. Conhecimento específico de sua área de atuação
b. Flexibilidade pedagógica
c. Formação de Grupos de aprendizagem
d. Estudos de caso

e. Atividades dirigidas
f. Construção conjunta do planejamento docente
g. Adoção de processos metodológicos diversificados
h. Possibilidade de relação entre teoria e prática, bem como dos saberes populares aos saberes científicos e acadêmicos

Fonte: Dados dos Autores (2015)

Como se pode perceber, o preparo especializado para ministrar as disciplinas do curso é visto como uma competência fundamental. Além disso, o grupo ainda divisa vastas formas e possibilidades de realizar um trabalho comprometido com a formação do futuro professor para a Educação do Campo.

Tais possibilidades remetem ao termo “disposições” dos professores, adotado por Nóvoa (2003). Ao recorrer a esse termo, o autor o faz com intuito de romper com o debate sobre competências e habilidades (entendido como conhecimentos, capacidades e atitudes), revelando as dimensões pessoais e profissionais dos sujeitos, as quais caracterizam seu fazer.

O que também chama a atenção é a clareza que os formadores possuem sobre a necessidade de uma prática educativa que esteja comprometida com os aspectos éticos, sociais e culturais da vida no campo.

Os sujeitos entendem que a formação de professores para atuar no contexto da Educação do Campo ultrapassa a dinâmica técnica e convencional, exigindo um processo de reconhecimento, análise e reflexão dos muitos aspectos que condicionam essa prática. Dentre eles está, inclusive, a necessidade de lançar mão de um aporte teórico que os instrumentalize nessa empreitada.

O grupo entende, ainda, que o professor atuante na LEDOC enfrenta, em seu cotidiano, uma diversidade de situações que requerem diferentes ações e atitudes, as quais, de certa forma, configuram-se nas competências e habilidades empreendidas nos processos metodológicos usados nessa formação. O que parece ficar claro, a partir dessa reflexão, é que o grupo está aberto a receber auxílio no que se refere a preparar-se (qualificar-se) para o desempenho de uma prática pedagógica comprometida com os objetivos dessa formação tão específica, sendo que a formação contínua foi a mais sugerida.

Essa percepção crítica e reflexiva do grupo investigado foi relacionada ao pensamento de Pimenta (2012, p. 33), quando sugere que devemos pensar a formação do professor como um projeto único, que englobe a formação inicial e a contínua. Segundo a autora:

[...] a formação envolve um duplo processo: o de autoformação dos professores, a partir da reelaboração constante dos saberes que realizam em sua prática, confrontando suas experiências nos contextos escolares; e o de formação nas instituições escolares em que atuam.

No tocante à percepção da necessidade de uma preparação pedagógica, a qual está associada à possibilidade de formação contínua, o grupo entende, ainda, que existem características de atuação que são particulares de cada formador e estão relacionadas à possibilidade de construção de aprendizagens significativas no contexto da LEDOC.

Em análise das falas dos professores formadores destaca-se os aspectos que caracterizam a ação pedagógica comprometida com a modalidade educacional em estudo (Quadro 4).

**Quadro 4.** Aspectos característicos de uma ação pedagógica comprometida com a Educação do Campo, segundo os professores formadores da LEDOC do *Campus Jaguari* do IF Farroupilha.

a. Sensibilidade
b. Dinamismo
c. Clareza
d. Entusiasmo
e. Cuidado
f. Zelo
g. Sensatez
h. Atualização
i. Empatia

j. Alteridade
k. Organização
l. Criticidade
m. Motivação
n. Responsabilidade

Fonte: Dados dos Autores (2015)

Percebe-se, na análise do conteúdo das falas dos professores formadores, que há um entendimento de que a ação docente a ser empreendida na LEDOC ultrapassa as antigas concepções do que é formar um educador. Logo, essa formação assume um caráter político e está comprometida com a transformação da realidade onde se insere. Nesse sentido, entendem que se faz necessário ressignificar a prática e adotar novas estratégias de ensino o que os remete novamente a necessidade de uma formação contínua, a qual poderá subsidiar a *práxis*.

Os depoimentos dos formadores no que se refere às estratégias de ensino utilizadas relacionaram-se mais uma vez às metodologias das quais lançam mão para realizar seu fazer. Constata-se, em seus depoimentos, que o grupo, de uma forma geral, preocupa-se em desenvolver uma ação onde prática e a teoria estão interligadas. Além disso, destacam que as atividades que materializam essa formação acontecem com e não para os estudantes da LEDOC.

Dessa análise depreende-se que os professores formadores estão cientes de seu papel de mediadores e não transmissores de conhecimentos e foi a partir dessa consideração que foram questionados sobre a necessidade de mudar (reconfigurar/adaptar/modificar) seu fazer junto ao curso. Os professores, de uma forma geral, assumem que a experiência docente junto a LEDOC envolve particularidades e singularidades tão específicas que seria impossível não haver uma ressignificação no saber-fazer dirigido a essa modalidade.

Vale destacar, que essa percepção do grupo é vista como algo positivo e os leva a considerar novamente a importância da formação contínua e conjunta. O grupo, ao reconhecer a necessidade da reconfiguração da prática, relaciona-a com a

defasagem entre a formação inicial, os saberes da experiência e os saberes que julgam necessários à prática profissional na LEDOC. Reconhecem a pertinência e a importância da dimensão pedagógico-didática e acreditam que podem desenvolvê-la.

A reflexão sobre a prática, bem como o despertar para a necessidade de construção/reconfiguração do saber-fazer docente está em sintonia com o ideário de Pimenta e Anastasiou (2002, p. 250) quando preconizam que:

[...] uma preparação pedagógica que conduza a uma reconstrução de sua experiência pode ser altamente mobilizadora para a revisão e construção de novas formas de ensinar. O diálogo entre a experiência e a história, entre uma experiência e outra ou outras, o confronto das práticas com as contribuições da teoria, com suas leis, princípios e categorias de análise, num movimento de desvelar, pela análise da prática, a teoria em ação, o processo de investigação da prática, de forma intencional, problematizando-a em seus resultados e no próprio processo efetivado, são desafios e possibilidades metodológicas na preparação pedagógica dos docentes universitários.

Percebe-se que os professores formadores compartilham de um sentimento que se caracterizou de responsabilidade coletiva. Além disso, demonstram compreender que, para atuar na LEDOC, a natureza dos saberes docentes precisa transpor a base de conhecimentos adquiridos em suas formações e, como alternativa, apontam para um trabalho que compreenda uma formação permanente, conjunta e que reflita sobre a prática, com o intuito de superar os problemas que impedem ou dificultam o êxito dessa modalidade educacional.

#### **4.4 Desafios, limites e possibilidades da prática: um saber-fazer em construção**

*Pedras no caminho?  
Guardo todas,  
um dia vou construir um castelo...*

*Fernando Pessoa*

Ao longo dos anos, como demonstram diferentes autores consultados e já citados, a formação do professorado tem encontrado muitos obstáculos. O processo de formação docente é atravessado por infinitos condicionantes que vão desde a dimensão pessoal e interpessoal dos alunos até a dimensão que abrange os problemas enfrentados pelas instituições que desenvolvem os processos formativos.

A partir dessa perspectiva, é que, ao querer compreender como se constitui o saber-fazer dos professores formadores da LEDOC do *Campus* Jaguari, não poderíamos deixar de investigar sobre os desafios e limites dessa prática com o objetivo de explorar possibilidades.

Formar professores para a realidade brasileira por si só já se constitui um desafio. A trajetória dessa formação é marcada por interesses sociopolíticos e de exigências “colocadas” pela realidade social, trazendo consigo provocações que se relacionam com saberes científicos, pedagógicos, metodológicos e teóricos necessários à práxis. Logo, a propositura de investigação sobre o fazer dos formadores da LEDOC nos conduz ao questionamento de quais são os desafios e/ou dificuldades encontrados na efetivação dessa formação.

Tal questionamento teve por objetivo fazer com que os professores formadores refletissem e discutissem sobre os possíveis entraves que dificultam seu fazer. Entende-se que a partir da interação com seus pares sobre as prováveis dificuldades que surgem nesse contexto, os sujeitos poderão aprender a trabalhar na resolução de problemas, competência essa, imperativa tanto para o professor formador como para o futuro professor da Educação do Campo.

Nesse sentido, os sujeitos foram convidados a refletir sobre se havia dificuldades específicas no trabalho docente junto ao curso da LEDOC. Na apreciação da grande maioria dos professores existem, sim, dificuldades e, inclusive, esses professores conseguem identificá-las. As falas dos sujeitos professores exemplificam:

“Sim, há dificuldades devido ao fato de que os docentes que atuam no curso não têm formação específica para trabalhar com Educação do Campo. Trabalho em equipe, bem como formação continuada sobre o tema com certeza nos dariam suporte para melhor desempenho das atividades” (SUJEITO PROFESSOR URBANO A).

“A falta de vivência no contexto da educação do campo, ou seja, a falta de uma ideia de pertencimento e conseqüentemente o desconhecimento dos processos, vivências e saberes do campo, o que dificulta o fazer pedagógico do professor na sistematização do seu conhecimento específico” (SUJEITO PROFESSOR URBANO L).

“A dificuldade consiste no fato de ter uma experiência restrita ao universo de minha formação acadêmica o que demandou uma busca por métodos, técnicas, conhecimentos teóricos, metodologias e tendências pedagógicas assim como de uma formação permanente” (SUJEITO PROFESSOR RURAL E).

Ponderar sobre as dificuldades assinaladas pelos professores significa aceitar que o exercício da docência não é estático e sim constante, ultrapassa a visão de

que ao professor cabe ensinar conhecimentos estabelecidos pela ciência. Significa, inclusive, acolher a ideia de que o fazer docente na LEDOC assenta-se na perspectiva de uma mediação entre objetivos da modalidade educacional, seus conteúdos, os sujeitos aprendentes e o contexto onde acontece.

Nas palavras de Tardif (2013, p. 36), significa “que o corpo docente tem uma função social estrategicamente tão importante quanto a da comunidade científica e dos grupos produtores dos saberes”. E, nesse sentido, quando os sujeitos docentes formadores discutem sobre as dificuldades pelas quais passam ao desenvolver seu fazer docente, estão, de alguma forma, criando condições para a prática docente e para a possibilidades de produção de novos conhecimentos.

Algumas das falas dos professores abordando as dificuldades trazem também alternativas sobre como superá-las. Essa atitude poder ser entendida como uma condição de profissionalidade, que, conforme Contreras (2002), também abrange a atitude do professor ou professora em dar uma direção adequada à sua preocupação em realizar um bom ensino, o que, por sua vez, tem a ver com o aspecto moral da docência.

Logo, reconhecer as dificuldades que perpassam o saber-fazer está intrinsecamente relacionado à possibilidade de construção das competências necessárias à prática educativa na LEDOC, bem como da identidade docente.

No processo de reflexão, o grupo de professores sujeitos reconheceu outras dificuldades. Dentre elas, pode-se identificar: a heterogeneidade do público discente, a falta de compreensão do que é realmente e o que propõe a Educação do Campo e, ainda, a forma de integração do trabalho pedagógico das diferentes áreas de conhecimento. Para esse item, os professores apontam sugestões que contemplam a necessidade de um currículo integrado.

No entanto, sabe-se que o PPC do curso define a existência de uma prática pedagógica integrada, estabelecendo que, a cada semestre letivo, seja realizado um Seminário Integrador. Além disso, na distribuição da carga horária do curso, são destinadas 832 horas ao Núcleo de Atividades Integradoras, sendo 400 horas de práticas pedagógicas integradas; 400 horas de estágio supervisionado e 32 horas para os seminários integradores. O que se depreende, então, a partir das colocações dos sujeitos professores formadores, é que existe desconhecimento do teor explícito no Projeto Pedagógico de Curso.

Após a reflexão sobre as dificuldades encontradas pelos sujeitos professores formadores, onde o grupo reconheceu que há dificuldades e inclusive aponta caminhos para a solução das mesmas, a discussão encaminhou-se para o momento em que foram questionados sobre a validade de um repensar/remodelar o fazer pedagógico em parceria com seus colegas, partindo da reflexão da prática. Foi consenso, entre o grupo, a validade dessa propositura.

Essa unanimidade não só foi detectada através do questionário, como também nos momentos de discussão e reflexão que o antecipavam, o que deixa claro que a propositura da investigação-ação colaborou para mover os sujeitos da pesquisa no sentido de uma mudança conjunta da prática.

Em análise das falas nos momentos de reflexão, pode-se constatar que as dificuldades apontadas pelo grupo geraram uma atitude de reconhecer necessidades formativas, logo, oportunidades de mudança.

A proposta investigativa teve como etapa final, além de problematizar sobre dificuldades, desafios e possibilidades da atuação dos formadores, aportar novas alternativas didáticas e pedagógicas, bem como a construção de referenciais teóricos que pudessem ser úteis ao trabalho docente na LEDOC.

Para tanto, admitindo que a reflexão e problematização da prática é um excelente meio para se construir conhecimentos, introduziu-se algumas ações didáticas e metodológicas, em que os professores formadores deveriam avaliar a pertinência ou não quanto à sua utilização na ação educativa empreendida na LEDOC. As sugestões constituíram-se de atividades que poderiam ser utilizadas para o aprimoramento da prática a fim de tornar a aprendizagem mais significativa.

Sabe-se que não existem modelos prontos e fechados de como realizar uma prática pedagógica comprometida com uma formação cidadã, entretanto, as muitas pesquisas relacionadas ao campo dos saberes pedagógicos apontam para algumas propostas/orientações didático-pedagógicas que efetivamente contribuem para o aprimoramento da *práxis*.

Assim, com o intuito de contribuir na/para ação pedagógica, selecionamos e apresentamos, nos questionários, algumas estratégias consideradas facilitadoras da ação metodológica, para que fossem analisadas pelos sujeitos professores formadores no que diz respeito à sua empregabilidade como forma de complementação do trabalho docente na LEDOC, quais sejam:

- Formação de comunidades de aprendizagem;

- Trabalho em equipe;
- Elaboração de projetos integrados;
- Redes de colaboração e;
- Diagnóstico conjunto do contexto escolar.

A atitude de trazer essas sugestões didático-pedagógicas apoia-se na ideia de Gauthier (2006) quando defende existir um “reservatório” no qual o professor se “abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino” e de Tardiff (2013) quando compreende que a prática docente vai se completando e se ampliando à medida que engloba outros saberes. Acredita-se ainda, estar colaborando para a construção de novas habilidades docentes que serão utilizadas nessa peculiar formação que é a da Educação do Campo.

Para a atividade final, o processo deu-se de forma inversa. Os professores formadores receberam as sugestões e deveriam marcar a(s) opção(es) que considerassem ideais para serem usadas no seu fazer docente, dirigido à Educação do Campo, com a finalidade de construir aprendizagem significativas. Em seguida, deu-se a reflexão conjunta sobre quais foram as escolhidas, o porquê da escolha e o que conheciam dessa metodologia de trabalho.

Como resultado, obteve-se um percentual correspondente a cinquenta por cento (50%) dos professores classificando apropriadas todas as alternativas, ou seja, todas elas julgadas ideais para a construção de aprendizagens significativas e como aportes no fazer junto à LEDOC.

Por outro lado, três (03) professores não acataram a opção de uma "Formação de comunidade de aprendizagem"; dois (02) deles não optaram pela alternativa das "Redes de colaboração"; outros dois (02) deixaram de marcar a opção "Elaboração de projetos integrados" e, ainda, quatro (04) professores não consideraram viável o "Diagnóstico conjunto do contexto escolar".

A partir desse resultado, seguiu-se o questionamento sobre o porquê dessas alternativas não terem sido escolhidas, sendo que os sujeitos, unanimemente, manifestaram o fato de não conhecerem tais metodologias. Prosseguiu-se, então, com a reflexão, agora conjunta, sobre o que consistiam essas metodologias, assim como das possibilidades de sua utilização junto à formação docente para a Educação do Campo.

Ao final das discussões, percebeu-se um despertar para novas formas de “enriquecer” a prática, momento esse em que os professores formadores puderam discutir e planificar a ação docente em coletivo, consubstanciando-se em um movimento para a realização do que Anastasiou (2010, p. 24) conceitua como “processos de ensinagens”, onde “as orientações pedagógicas não se referem mais a *passos a serem seguidos*, mas a *momentos a serem construídos pelos sujeitos em ação*”.

Nesse sentido, o movimento observado no grupo de formadores da LEDOC do *Campus Jaguari* os impulsiona para a materialização de um “*processo de ensinagem*” que vai além do compromisso assumido pela instituição. Constitui-se em um posicionamento individual e coletivo, que se empenha em construir práticas que contemplem a dimensão metodológica de um saber-fazer docente comprometido com os objetivos da proposta de Educação do Campo.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É fato que a educação brasileira se encontra em processo de transformação. Dentre os principais fatores que impulsionam essa transformação destacam-se a globalização, assim como as mudanças e progressos tecnológicos.

Todas essas transformações têm a ver também com o surgimento e a estruturação de ações reivindicativas que, além da garantia do direito à educação, exigem, ainda, que essa seja ofertada com igualdade de oportunidades e de condições, com qualidade e eficiência e que, acima de tudo, esteja comprometida com os processos de reprodução social dos sujeitos.

Tomemos como exemplo a reivindicatória dos trabalhadores rurais que se articularam em torno de um movimento, o qual deu origem à política pública conhecida como Educação do Campo. Essa política, por sua vez, ainda em processo de materialização, demanda práticas educativas específicas, comprometidas com o reconhecimento e a valorização dos diferentes saberes dos sujeitos rurais.

A preocupação da presente investigação esteve relacionada ao processo de “como ensinar no contexto da Educação do Campo” e os questionamentos dirigidos aos professores centraram-se em compreender a atuação pedagógica em sala de aula que, em suas opiniões, dá conta de atender aos objetivos para os quais essa modalidade educacional foi criada.

O pressuposto que orientou o trabalho permitiu conhecer os saberes docentes que estão sendo mobilizados pelos professores formadores atuantes na LEDOC do *Campus Jaguari*. Tais saberes, conhecidos e explicitados pelos professores sujeitos da pesquisa, após confrontados/alicerçados nas teorias que investigam a formação docente e a Educação do Campo, desencadearam as ideias conclusivas relacionadas ao objetivo traçado, que visava contribuir com a construção de um conjunto de referenciais, o qual se acredita ser valioso para esse novo processo de formação docente, logo, um contributo a essa nova experiência educacional.

A experiência profissional pessoal da investigadora, aliada à sistematização histórica da educação brasileira, revelou um escasso comprometimento do Estado para com a educação, um descaso ainda maior ao que se refere à educação da classe popular trabalhadora, classe essa que abrange também o homem do campo.

Pesquisar e analisar os saberes dos professores formadores da LEDOC do *Campus Jaguari* deu foco ao protagonismo desses atores, assim como do papel social que assumem frente a esse novo processo educacional. Significa, ainda, incentivar um espírito de colaboração no sentido de contribuir, através da reflexão sobre a prática, para a materialização das propostas sugeridas pela modalidade educacional.

O movimento de conhecer as particularidades da docência no âmbito da LEDOC constituiu-se também em oportunidade de se construir, conjuntamente, princípios norteadores da prática, comprometidos com a formação dos sujeitos, bem como com o espaço onde irão atuar e suas especificidades.

A inquietação com a formação de professores não é recente. Ela acompanha a história da educação. Nesse sentido, por se tratar de uma nova modalidade educacional, onde a formação de professores compromete-se com a ruptura de tradicionais formas de produção de conhecimento, optou-se por usar uma metodologia de pesquisa na qual os sujeitos partícipes puderam apresentar reflexões, evidências e alternativas pedagógicas que contribuíram para o entendimento a respeito dos saberes mobilizados em sua *práxis*.

Para análise das situações que caracterizam a prática na LEDOC, trouxe-se para discussão os diversos condicionantes que perpassam esse fazer dentre eles a origem do professor, sua formação bem como sua experiência profissional dentro e fora do contexto dos IFs. Problematizar sobre esses condicionantes teve a ver com o estudo de alguns teóricos que abordam a construção social do saber, a qual, por sua vez, abrange conhecimentos específicos constitutivos do saber-fazer docente.

Dessa análise, cabe ressaltar a heterogeneidade formativa e experiencial do grupo, fator esse que se subentende ser ainda ponto de discussão e reflexão, muito embora o grupo a entenda como positiva. Eis que surge o questionamento sobre de que forma essa heterogeneidade de saberes dará conta da especificidade requerida em tal formação.

O olhar para a prática docente dos professores formadores da LEDOC, esteve comprometido com a intenção de conhecer e também de desenvolver a profissionalidade docente no contexto do mundo rural. Nesse sentido, as reflexões e os questionamentos compreenderam fatores que entendemos ser relevantes para o êxito de uma formação docente nessa modalidade educacional.

Os diálogos, nas rodas de conversa, assim como as respostas obtidas através do questionário semiestruturado, permitiram identificar/conhecer algumas das especificidades que norteiam o trabalho docente dos formadores da LEDOC do *Campus Jaguari*, que, dentre elas, destacaram-se:

- A estreita relação que existe entre a origem (procedência urbana ou rural) do formador e o que esse traz como imaginário do contexto rural, bem como a influência dessa bagagem sociocultural na prática docente.

- A anuência e empenho dos professores formadores com os objetivos da Política Pública de Educação do Campo.

- O entendimento de que é imperativo construir uma base científica de conhecimentos para uma prática educativa comprometida com os objetivos da Educação do Campo, já que essa exige mudanças nas práticas e concepções dos educadores.

- A compreensão dos sujeitos formadores a respeito de que a construção da competência profissional para atuar na LEDOC ocorre simultânea à prática, uma vez que entendem estarem construindo os conceitos, habilidades, estratégias e processos metodológicos para essa atuação no fazer docente diário.

- A percepção por parte dos formadores de que a atuação docente no contexto da LEDOC exige características profissionais que precisam ir muito além da simples empatia (colocar-se na situação do outro/compreendê-lo). Exige também um espírito de alteridade, já que é necessário além de compreender, considerar, valorizar, identificar e dialogar com o que é do outro.

- A existência de obstáculos e dificuldades que desafiam a práxis na LEDOC e que esses se relacionam à falta de formação específica do corpo de formadores assim como das muitas particularidades e heterogeneidades que marcam constituem o próprio processo formativo (alunos, contexto, instituição, etc).

- A abertura dos sujeitos formadores para novas possibilidades de organização/reorganização da prática docente.

- A aposta em uma formação contínua e permanente, que esteja comprometida com os objetivos e especificidades da modalidade educacional, a qual será capaz de melhorar a *práxis* e garantir o êxito da modalidade.

A pesquisa apontou, ainda, a necessidade de se empreender uma retomada do Projeto Político-Pedagógico da instituição, assim como do Projeto Pedagógico de Curso (PPC). Tal atitude precisa ser considerada para que o fazer-docente se

caracterize dos valores que norteiam a instituição, bem como das especificidades adotadas pelo PPC, o qual tem por objetivo contribuir com a construção de processos capazes de desencadear mudanças na lógica de utilização e de produção de conhecimento no campo.

A reflexão e análise dos saberes que são mobilizados pelo grupo de professores formadores da LEDOC do *Campus* Jaguari permitem que afirmemos que esses saberes estão sendo construídos na prática cotidiana, e que as experiências pelas quais esse grupo de formadores tem passado são tão importantes para a constituição do saber-fazer quanto à própria formação que tiveram.

Acredita-se que a construção do conhecimento se dá por meio da prática da pesquisa. Nesse sentido, espera-se que o trabalho de pesquisa que ora se conclui possa provocar uma quebra de paradigmas na ação docente e colabore com o trabalho dos cursos de licenciatura destinados a formar professores para a Educação do Campo.

Compreende-se que muito há que ser feito ainda, pois uma proposta educativa que abrange tamanho comprometimento com o reconhecimento e valorização de diferentes saberes, com o contexto onde eles se produzem, assim como do processo de auto-organização e conseqüente protagonismo dos educandos, exigirá práticas e concepções diferenciadas, não só por parte dos educadores que atuarão no meio rural, mas, principalmente, por parte das instituições e dos atores sociais que os habilitarão a desenvolver esse trabalho.

Afinal, não basta expandir o sistema educacional brasileiro, aumentar as oportunidades e criar novas modalidades educativas, sem que as ações estejam comprometidas com a qualidade, equidade e com a significância da aprendizagem para os sujeitos que participarão dessa educação.

Nessa perspectiva, a postura investigativa desse trabalho não se limitou em conhecer, através da análise crítico-reflexiva da/na prática, o saber-fazer dos professores formadores atuantes na LEDOC, pois também objetivou qualificá-lo. Entende-se que esse saber-fazer é rico em conhecimentos que precisam ganhar visibilidade, a fim de que novas práticas pedagógicas possam contribuir com uma nova forma de se fazer educação.

Dessa forma, a pesquisa que ora faz uma pausa, alicerçada na vontade de conhecer o fazer docente, no contexto da formação de professores para a Educação

do Campo, deixa como contribuição a ideia de que o contexto político e social configura-se em elemento contundente para essa formação.

Acredita-se ainda, que o caráter solidário dos sujeitos de querer, através da reflexão sobre a prática, contribuir para a construção de novas metodologias pode dar materialidade a uma formação docente efetivamente comprometida com a diversidade da sociedade brasileira.

As reflexões ora apresentadas (construídas conjuntamente) permitem a reconfiguração da ação docente e podem inclusive colaborar com o trabalho destinado aos cursos de licenciatura.

## REFERÊNCIAS

- AFONSO, M. L.; ABADE, F. L. **Para reinventar as rodas: rodas de conversa em direitos humanos**. Belo Horizonte: RECIMAM, 2008.
- ALARCÃO, Isabel (Org.). **Escola Reflexiva e Nova Racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- ALARCÃO, Isabel. **Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- ALENTEJANO, P. R. R. **O MST, o rural, o urbano e a pluriatividade**. Rio de Janeiro: Mimeo, 1999.
- ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos de estado**. Lisboa: Presença 1970.
- ANASTASIOU, Lea das Graças Camargo; ALVES, Leonir Pessate. **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. 3. ed. Joinville: UNIVILLE, 2010.
- ARENDDT, Hannah. A crise na educação. In: **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2009. p. 221-247.
- ARROYO, Miguel González. **O aprendizado do direito à cidade: a construção da cultura pública**. Educação em Revista, v. 26, p. 23-38, 1997.
- AZEVEDO, Fernando. **A transmissão da cultura**. Parte 3ª da 5. ed. Brasília: INL, 1976.
- AZEVEDO, Fernando de... [et al]. **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4707.pdf> - dez/2015.
- BARBIER, René. **A Pesquisa-ação**. Brasília, DF: Líber Livro Editora, 2004.
- BARBOSA, Evandro. **O Problema da legitimidade do Direito em Kant e Habermas**. Revistas Eletrônicas Kínesis, Vol. II, nº 04, Dezembro-2010, p. 53-82. Acesso em 24 jul 2015.
- BAUMAN, Zygmunt. **Legisladores e Intérpretes: sobre modernidade, pós-modernidade e intelectuais**. Tradução: Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.
- BEZERRA NETO, Luiz. **Sem-Terra aprende e ensina - Estudo sobre as práticas educativas do movimento dos trabalhadores rurais sem-terra**. Campinas: Autores Associados, 1999.
- BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. 10. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução:** elementos para uma teoria do sistema de ensino. 3. ed. Rio de Janeiro: F. Alves, 1992. (Educação em questão).

BRASIL, Presidência da República. **Lei nº 11.892/2008.** Dispõe sobre a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012** - Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução Nº 2, de 30 de janeiro 2012** - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

BRASIL. MEC/CNE - **Parecer Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica nº 1, de 1º de fevereiro de 2006.** Trata dos dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos centros familiares de formação por alternância (CEFFA). Ministério da Educação, Brasília, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394/96** – Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. 1996.

BRASIL. Presidência da República. **As desigualdades na escolarização no Brasil:** Relatório de observação nº 4. Brasília: Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social - CDES, 2ª Edição, 2011.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 010172, de 09 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências.

BRASIL. Poder Legislativo. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília/DF, 1988.

CALDART, Roseli S. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Por uma Educação do Campo.** Petrópolis: Vozes, 2011.

CALDART, Roseli S. **Educação do Campo:** notas para uma análise de percurso. Revista Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar/jun 2009.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo.** São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CARBONELL, Jaume. **Una educació para mañana.** Barcelona: Octaedro, 2008.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB Fácil:** leitura crítico-compreensiva, artigo a artigo. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

CARVALHO, M. M. C. O território do consenso e a demarcação do perigo: política e memória do debate educacional dos anos 30. In: FREITAS, M. C. (Org.) **Memória intelectual da educação brasileira**. Bragança Paulista-SP: Editora da Universidade São Francisco-EDUSF, 1999.

CASTELLS, Manuel. **A Era da Informação: economia, sociedade e cultura**, vol. 1. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. Editora Ática, São Paulo, SP, 2002.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez, 1998.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CURY, C. R. J. **A Educação Básica no Brasil**. Artigo. Revista Educação & Sociedade. Vol. 23, nº 80. Campinas, 2002. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302002008000010>> Acesso em 21 jul 2015

DAGNINO, Evelina (1994) “Os Movimentos Sociais e a Emergência de uma Nova Noção de Cidadania”. In: Evelina Dagnino (org.), **Os Anos 90: Política e Sociedade no Brasil**. São Paulo: Editora Brasiliense.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **Direitos humanos e cidadania**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2004.

DELVAL, Juan. **Crescer e Pensar**. POA: Artmed, 1998.

DUK, Cynthia. **Educar na diversidade: material de formação docente / organização: Cynthia Duk**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociedade**. 12. ed., Melhoramentos, São Paulo, 1978.

ENQUITA, M. **A face oculta da escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo – EDUSP, 2002.

FERNANDES, B. M. Os campos da Pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, M. C. **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes Necessários à Prática Educativa, Editora EGA, São Paulo, 1998.

FREIRE, Paulo. **O Papel da Educação na Humanização**. Revista Paz e Terra, Ano IV, nº 9, Outubro, 1969, p. 123-132.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Conscientização, teoria e prática da libertação**: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Editora Centauro, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 43. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREITAG, Bárbara. **Escola, estado e sociedade**. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980. (Coleção educação universitária)

GADOTTI, Moacir. **Educação e Poder, Introdução a Pedagogia do Conflito**, 11 ed. Cortez, 1999.

GATTI, Bernardete A. e BARRETTO, Elba S. de S. (Coords.). **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GARCIA, M. M. A; HYPOLITO, Á. M.; VIEIRA, J. S. **As identidades docentes como fabricação da docência**. Educação Pesquisa, São Paulo, 2005.

GAUTHIER, Clermontet et al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 2 ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

GIMONET, Jean-Claude. **Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs**. Trad. Thierry de Burghgrave. Petrópolis, RJ; Vozes, Paris: AIMFR - Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural, 2007.

GOHN, Maria da Glória. **Teorias dos movimentos sociais**: paradigmas clássicos e contemporâneos. 6. ed. São Paulo: Loyola, 1997.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e educação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.14, n.50, p 27-38, jan./mar. 2006. Disponível em: <http://escoladegestores.mec.gov.br/site/8-biblioteca/pdf/30405.pdf>. Acesso em 24 jul 2015.

INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA - *CAMPUS JAGUARI*. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo**. Aprovado pela Resolução CONSUP *Ad Referendum* nº 007/2013. Disponível em: <[http://www.ja.iffarroupilha.edu.br/site/midias/arquivos/201591385117590projeto\\_pedagogico\\_do\\_licenciatura\\_em\\_educacao\\_do\\_campo\\_-\\_ciencias\\_agrarias\\_e\\_ciencias\\_da\\_natureza.pdf](http://www.ja.iffarroupilha.edu.br/site/midias/arquivos/201591385117590projeto_pedagogico_do_licenciatura_em_educacao_do_campo_-_ciencias_agrarias_e_ciencias_da_natureza.pdf)>. Acesso em 29 dez 2015.

INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA. **Plano de Desenvolvimento Institucional, 2014**. Aprovado pela Resolução 028/2014. Disponível em: [http://www.iffarroupilha.edu.br/site/midias/arquivos/201481613481811plano\\_de\\_desenvolvimento\\_institucional\\_2014-2018.pdf](http://www.iffarroupilha.edu.br/site/midias/arquivos/201481613481811plano_de_desenvolvimento_institucional_2014-2018.pdf).

LAUXEN, Sirlei de Lourdes; **Práticas Emancipatórias**: processo em construção. Passo Fundo, UPF, 2004.

LEITE, Flamarion Tavares. **O conceito de direito em Kant**. São Paulo. Ed. Cone. s/d.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção Magistério).

LIMA, Paulo Gomes. **Formação de professores**: por uma ressignificação do trabalho pedagógico na escola. Editora EDUFGD, 2010. Disponível em <http://www.ufgd.edu.br/faed/nefope/publicacoes/formacao-de-professores-por-uma-ressignificacao-do-trabalho-docente>.

LOPES, Dilmar Luiz. "Rodas de conversa" e educação escolar quilombola: arte do falar saber fazer: o programa Brasil quilombola em Restinga Seca/RS. **Tese de Doutorado**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Programa de Pós-Graduação em Educação, 2012.

MACHADO, Lourdes Marcelino e OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Direito à educação e legislação de ensino. In: WITTMANN, Lauro Carlos e GRACINDO, Regina Vinhaes (org.) **O estado da arte em política e gestão de educação no Brasil – 1991-1997**. Brasília: ANPAE e Campinas: Autores Associados, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8 ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

MIRANDA, [Francisco Cavalcante] Pontes de. **Direito à Educação**. Rio de Janeiro, Alba, 1933. [Coleção 5 Direitos do Homem — Ciência e Trabalho, vol. III]

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de transformação. In António Nóvoa (Org.), **Vidas de professores**. Portugal: Porto, 1995.

MOLINA, Mônica Castana. A constitucionalidade e a justiciabilidade do direito à educação dos povos do campo. In: **Campo, política pública e educação**. Brasília: Nead, 2008. (Coleção Por uma Educação do Campo).

MOLINA, Mônica Castana; e MOURÃO, Lais Sá. Desafios e Perspectivas na Formação de Educadores: Reflexões a partir da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília. In: Delben, Ângela; Diniz, Júlio; Leal, Leiva; Santos. Luciola (org.) **Convergências e Tensões no Campo da Formação Docente**. Autêntica Belo Horizonte: 2010.

MUNARIM, A. Educação do campo e políticas públicas: controvérsias teóricas e políticas. In: MUNARIM, A. et al. **Educação do campo**: políticas públicas, territorialidades e práticas pedagógicas. Florianópolis: Insular, 2011.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária: 1976, 1ª reimpressão.

NÓVOA, A. **Profissão professor**. Porto/Portugal: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, A. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In: FAZENDA, I. (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1997. p. 29-41.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

NÓVOA, A. **Novas disposições dos professores**: A escola como lugar da formação; Adaptação de uma conferência proferida no II Congresso de Educação do Marista de Salvador (Bahia, Brasil), em Julho de 2003. Disponível em: <[http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/685/1/21205\\_ce.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/685/1/21205_ce.pdf)>. Acesso em 18 dez 2015.

PACHECO, Eliezer Moreira. Artigo - **Os Institutos Federais**: uma revolução da Educação Profissional e Tecnológica. 2008. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/osinstitutos.pdf> Acesso em 04 ago 2014.

PAIVA, J. M. **Colonização e catequização**. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1982.

PARO, Vitor. **Qualidade do ensino**: a contribuição dos pais. São Paulo: Xamã, 2000.

PEREIRA, D. de F. F.; PEREIRA, E. T. **Revisitando a história da educação popular no Brasil**: em busca de um outro mundo possível. Revista HISTEDBR Online, Campinas, n. 40, p. 72-89, dez. de 2010.

PIMENTA, S. G., ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G. **Pesquisa-ação crítico-colaborativa**: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. 2005.

PIMENTA, G. S. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIOVESAN, F. Concepção Contemporânea dos Direitos Humanos In: HADDAD, S. A e GRACIANO, M (orgs). **A Educação entre os Direitos Humanos**. Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo, SP: Ação Educativa, 2006.

PORTAL EDUCAÇÃO - **Revolução de 1930 e a era Getúlio Vargas**: histórico da educação no Brasil. (2013) Disponível em <http://www.portaleducacao.com.br/educacao/artigos/34885/revolucao-de-1930-e-a-era-getulio-vargas-historico-da-educacao-no-brasil#ixzz3vdiuLp8Q>. Acesso em 10 ago 2015.

REVISTA HELB. História do Ensino de Línguas no Brasil. Ed. Nº 5. **LDB de 1961**. Universidade de Brasília, 2011. Disponível em

<[http://www.helb.org.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=32:ldb-de-1961&catid=1035:1961&Itemid=2](http://www.helb.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=32:ldb-de-1961&catid=1035:1961&Itemid=2)> Acesso em 21 jul 2014

RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira**: a organização escolar. 15.ed. Campinas: Autores Associados, 1998.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**: (1930/1973); prefácio do Prof. Francisco Iglésias. 31<sup>a</sup>. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Coord. Antônio Nóvoa. **Consciência e Ação sobre a Prática como Libertação Profissional dos Professores**. Portugal. Porto, 1995.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Políticas de la Diversidad para una educación democrática igualadora; In: SIPÁN COMPAÑE, A. (coord) **Educar para la Diversidad en el siglo XXI**. Zaragoza (Espanha): Mira Editores, 2001.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. 3<sup>a</sup> ed. São Paulo: Cortez, 1997.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um Discurso sobre as Ciências**. Porto: Edições Afrontamentos, 2001.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Cláudio Félix dos. **O “aprender a aprender” na formação de professores do campo**. Campinas, SP: Autores Associados; Vitória da Conquista, BA: Edições UESB, 2013.

SANTOS, M. H. C. dos. Poder, intelectuais e contra-poder. In: SANTOS, M. H. C. dos (Org.). **Pombal revisitado**. v. 1, Lisboa: Editorial Estampa, 1982.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. SP: Cortez, 1987.

SAVIANI, Demerval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In. FERRETTI, Celso João et al. **Novas tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

SAVIANI, Demerval. **A nova Lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica**. 8. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, Demerval. Política Educacional Brasileira: Limites e Perspectivas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 24, p. 7-16, junho 2008.

SAVIANI, Demerval. **Vicissitudes e Perspectivas do Direito à Educação no Brasil**: abordagem histórica e situação atual. Educação & Sociedade, Campinas, v. 34, n. 124, p. 743-760, jul-set 2013. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v34n124/06.pdf> Acesso em 22 jul 2015.

SCHMIDT, Mario. **Nova História Crítica do Brasil** 500 Anos de História Mal Contada. São Paulo. Editora: Nova Geração, 1997.

SILVA, Fábio de Sousa Nunes da. **Análise crítica quanto efetivação do direito fundamental à educação no Brasil como instrumento de transformação social**. Disponível em <http://www.lfg.com.br>. Acesso em 21 nov 2014.

SILVA, Maria Abádia da. **Educadores e educandos**: tempos históricos. Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. 4.ed. atualizada e revisada – Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso/Rede e-Tec Brasil, 2012.

TAKAHASHI, Tadao (Org). **Sociedade da informação no Brasil**: Livro Verde. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia. 2000. Disponível em: [http://www.mct.gov.br/upd\\_blob/0004/4795.pdf](http://www.mct.gov.br/upd_blob/0004/4795.pdf) Acesso em 08 jul 2015.

TARTDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**, 15 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

TARTDIF, Maurice. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários**. Revista Brasileira de Educação, Nº 13 Jan/Fev/Mar/Abr 2000. Disponível em: [http://www.ergonomia.ufpr.br/Metodologia/RBDE13\\_05\\_MAUURICE\\_TARDIF.pdf](http://www.ergonomia.ufpr.br/Metodologia/RBDE13_05_MAUURICE_TARDIF.pdf) Acesso em 13 dez 2015.

TERRA, Ricardo R. **A política tensa**: idéia e realidade na filosofia da história de Kant. São Paulo: Iluminuras, 1995.

TERRIEN, J. **Uma abordagem para o estudo do saber da experiência das práticas educativas**. In: Anais da 18ª Anped, 1995.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-ação**. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

THIOLLENT, Michel e COLETTE, Maria Madalena. **Pesquisa-ação, formação de professores e diversidade**. Acta Scientiarum. Human and Social Sciences, Maringá, v. 36, n. 2, p. 207-216, Jul-Dec, 2014. Disponível em <[http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/.../pdf\\_34](http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/.../pdf_34)> Acesso em 25 ago 2015.

TOFFLER, Alvin. **A terceira onda**. São Paulo: Record. 2002.

TRIPP. David. **Pesquisa-ação**: uma introdução metodológica. Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set/dez 2005. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>> acesso em 25 ago 2015.

TURRA, C. M. G. et al. **Planejamento de ensino e avaliação**. Porto Alegre: Sagra, 1996.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Repensando a Didática**. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

VEIGA, J. E. **Cidades imaginárias**: o Brasil é menos urbano do que se calcula. Campinas: Autores Associados, 2002.

XAVIER, M. E. S. P.; RIBEIRO, M. L S, NORONHA, O. M. **História da educação**: a escola no Brasil. São Paulo: FTD, 1994.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

## **ANEXOS**

**ANEXO A:**

UNIVERSIDADE DE CRUZ ALTA – UNICRUZ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PRÁTICAS SOCIOCULTURAIS E  
DESENVOLVIMENTO SOCIAL

**PROJETO DE PESQUISA:** Por uma Educação do Campo: reflexões acerca dos saberes do professor formador no Instituto Federal Farroupilha – Câmpus Jaguari – RS.

**Mestrando:** Josete Bitencourt Cardoso

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Aparecida Santana Camargo

**Coorientadora:** Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Elizabeth Fontoura Dorneles

Questionário destinado à investigação sobre a constituição dos saberes docentes dos professores que trabalham na modalidade Educação do Campo no Câmpus Jaguari do Instituto Federal Farroupilha – RS.

**DADOS DE IDENTIFICAÇÃO**

Nome: \_\_\_\_\_

E-mail \_\_\_\_\_

Telefones: \_\_\_\_\_

Formação: \_\_\_\_\_

Tempo de docência: \_\_\_\_\_

Tempo de docência no Câmpus Jaguari: \_\_\_\_\_

Cursos de Licenciatura em que atua: \_\_\_\_\_

Disciplina(s): \_\_\_\_\_

Partindo da análise e reflexão de literaturas de autores que trabalham com a temática da constituição dos saberes docentes, chega-se à conclusão de que a

prática docente está intrinsecamente relacionada com a aquisição e domínio de alguns saberes por parte dos professores.

Nesse sentido, diante da proposição de investigar a prática pedagógica docente e seu comprometimento com os objetivos da atual proposta da Educação do Campo, mais especificamente com os objetivos empreendidos pela Licenciatura em Educação do Campo do Câmpus Jaguari - Instituto Federal Farroupilha, RS, almeja-se, a partir da reflexão conjunta de alguns textos, questioná-los sobre o seu fazer pedagógico. Pretende-se conhecer a contribuição e o comprometimento com essa modalidade educacional, as ferramentas e métodos utilizados, a fim de alcançar os objetivos por ela traçados, bem como dos possíveis desafios que sua prática docente enfrenta para que a proposta seja, de fato, consolidada em sua plenitude.

Para tanto, você está sendo convidado a responder alguns questionamentos sobre a constituição do seu saber-fazer docente. Essas indagações considerarão a plural dimensão que constitui os saberes docentes, a qual aborda desde a dimensão da formação acadêmica, profissional, pessoal, até as possíveis experiências da prática profissional no atual contexto da Educação do Campo.

### QUESTIONÁRIO:

1- Considerando as relações sociais, econômicas, culturais e geográficas você se considera de origem:

( ) urbana                      ( ) rural

2- Você entende que essa origem exerce influência em sua prática docente?

( ) Sim                      ( ) Não

De que forma? \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

3- Você acredita que a prática docente deve estabelecer relações com a realidade sociocultural, com o contexto e com as condições em que vivem os aprendizes do campo?

( ) Sim                      ( ) Não

Por quê? \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

4- Em sua opinião a criação de políticas públicas específicas para a educação do campo contribui para uma melhora na qualidade da educação brasileira?

( ) Sim                      ( ) Não

Se sua resposta foi afirmativa, explique em que consiste essa contribuição? \_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

5- Em sua formação acadêmica, dentre as diversas disciplinas cursadas, você recebeu formação que o capacitasse a desenvolver uma prática docente comprometida com os objetivos presentes na atual proposta da Educação do Campo?

( ) Sim      ( ) Não

6- Se sua resposta foi afirmativa, descreva resumidamente em que consistiu essa formação?

---

---

---

7- Existem alternativas que, na sua opinião, permitem ao professor formador construir sua base científica para uma prática educativa comprometida com os objetivos da Educação do Campo?

( ) Sim      ( ) Não

Se "Sim", qual(is)?

---

---

---

8- Quais as principais competências e habilidades que caracterizam o seu trabalho nessa modalidade educacional?

---

---

---

9- Quais processos/metodologias de ensino você considera adequados para garantir a formação do futuro professor que atuará na educação do campo?

---

---

---

10- Na sua opinião, quais características são imprescindíveis ao professor formador na construção de uma aprendizagem significativa junto aos futuros docentes da Educação do Campo?

---

---

---

11- Das estratégias utilizadas na sua prática docente, quais você considera que renderam bons resultados no processo de aprendizagem dos alunos da Licenciatura em Educação do Campo?

---

---

---

12- Houve necessidade de mudanças no seu fazer pedagógico junto ao Curso de Licenciatura em Educação do Campo?

( ) Sim ( ) Não

13- Há dificuldade específica no trabalho docente no Curso de Licenciatura em Educação do Campo?

( ) Sim ( ) Não

Se "Sim", exemplifique:

---

---

---

14- Você considera válido o repensar/remodelar do seu fazer pedagógico em parceria com seus colegas, a partir da reflexão da própria prática docente?

( ) Sim ( ) Não

15- Qual(is) das ações a seguir elencadas você considera ideal(is) para buscar a excelência do trabalho docente na Educação do Campo, de modo a torná-la significativa?

- a) ( ) Formação de Comunidades de Aprendizagem
- b) ( ) Trabalho em Equipe
- c) ( ) Elaboração de Projetos Integrados
- d) ( ) Redes de Colaboração
- e) ( ) Diagnóstico Conjunto do Contexto Escolar.