

Licenciatura em educação do campo: interfaces entre o projeto pedagógico e a prática educativa

Degree in education from the field: interfaces between the pedagogical project and educational practice

Grado en educación en el campo: interfaces entre el proyecto pedagógico y la práctica educativa

Raimunda Alves Melo¹

Universidade Federal do Piauí, Professora Assistente do Curso de Licenciatura em Educação do Campo

Antonia Dalva França Carvalho²

Universidade Federal do Piauí, Professora do Centro de Ciências da Educação

Resumo: O objetivo deste artigo é caracterizar o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (PPC/LEdoC/UFPi) e suas interfaces com a prática educativa. Realizou-se pesquisa de abordagem qualitativa e de caráter descritivo, procedendo à observação de fatos e fenômenos exatamente como ocorrem em contextos reais. Utilizou-se análise documental do PPC e observação simples, como procedimentos de produção de dados. Os resultados apontam que existem avanços, desafios e possibilidades para essa formação. Os avanços referem-se ao delineamento, execução e contribuição para uma formação crítica e transformadora, bem como a ampliação do número de matrículas no Ensino Superior. Os desafios principais são as longas distâncias que separam a Universidade e as comunidades rurais em que os educandos residem, dificultando o acompanhamento e a orientação dos estudantes pelos professores e o fato de a maioria dos docentes não conhecerem a organização do trabalho pedagógico por meio da alternância e área do conhecimento, necessitando, portanto, de contínuos processos formativos e autoformativos, que favoreçam a compreensão e execução dessa proposta. No que se refere às possibilidades, a principal é a formação de novos perfis de professores, cuja dimensão política possibilite a construção de uma visão crítica sobre as contradições vividas na realidade e a capacidade de intervenção, a partir da relação teoria e prática.

Palavras-chave: Formação inicial. Educação do Campo. Licenciatura em Educação do Campo.

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Piauí; Mestre em Educação pela Universidade Federal do Piauí; <https://orcid.org/0000-0003-3652-8213>; <http://lattes.cnpq.br/3832472151302951>.

² Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará; Mestre em Educação pela Universidade Federal do Piauí; <https://orcid.org/0000-0002-9827-061X>; <http://lattes.cnpq.br/2678561806213333>.

Abstract: *The purpose of this article is to characterize the pedagogic project of the course of degree in the Education Field (PPC/LEdoC/UFPJ) and its interfaces with the educational practice. Search took a qualitative approach and descriptive character, by observation of facts and phenomena just like occur in real. We used analysis of documents of the PPC and simple observation data production procedures. The results indicate that there are advances, challenges and possibilities for this training. The advances relate to the design and implementation of such training and your contribution to critical and transformative training and expansion of the number of enrollments in higher education. The main challenges are the long distances that separate the University and rural communities where learners reside, making the monitoring and guidance of students by teachers and the fact that most teachers don't know the Organization of pedagogical work through and switching field of knowledge, requiring therefore continuous formative processes and training for self understanding and implementation of this proposal. As regards the main possibilities is the formation of new profiles of teachers, whose political dimension enables the construction of a critical view about the contradictions experienced in reality and ability to act, from the relation theory and practice.*

Keywords: *Initial training. Field education. Degree in the Education field.*

Resumen: *El propósito de este artículo es caracterizar el proyecto pedagógico del curso de grado en el campo de la educación (PPC/LEdoC/UFPJ) y sus interfaces con la práctica educativa. La búsqueda tomó un enfoque cualitativo y carácter descriptivo, por la observación de hechos y fenómenos como ocurren en real. Hemos utilizado el análisis de documentos de la PPC y procedimientos de producción de datos observación simple. Los resultados indican que hay avances, retos y posibilidades para esta formación. Los avances se relacionan con el diseño y la implementación de esta formación y su contribución a la formación crítica y transformadora y la expansión del número de matrículas en la educación superior. Los principales retos son las largas distancias que separan a la Universidad y las comunidades rurales donde residen los estudiantes, realizar el seguimiento y orientación de estudiantes, profesores y el hecho de que la mayoría de los profesores no sabe la Organización del trabajo pedagógico a través de conmutación de campo de conocimiento, que por lo tanto requieren procesos formativos continuos y entrenamiento para la comprensión del uno mismo y la aplicación de esta propuesta. En cuanto a las posibilidades principales es la formación de nuevos perfiles de docentes, cuya dimensión política permite la construcción de una visión crítica sobre las contradicciones en la realidad y la capacidad de actuar, de la teoría de la relación y práctica.*

Palabras clave: *Formación inicial. Educación de campo. Grado en el campo de la educación.*

Recebido em 2 de março de 2019

Aceito em 19 de março de 2019

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Nas duas últimas décadas, movimentos sociais e sindicais rurais organizaram-se e desencadearam um processo nacional de luta pela garantia de direitos sociais, articulando as exigências da reforma agrária com as reivindicações pelo direito a uma educação escolar e comunitária que respeite, valorize e se aproprie dos saberes culturais dos alunos e da comunidade local, como elemento integrante do projeto pedagógico da escola, notadamente, da formação dos estudantes. Nessa perspectiva, a Educação do Campo³ é parte complementar de um projeto social mais amplo, que objetiva também o direito à terra, à moradia, à justiça social, à saúde e à sobrevivência da população do campo.

Inclui-se entre uma das principais conquistas obtidas, o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), criado em 2007, com o objetivo de apoiar a implantação de cursos regulares nas instituições públicas de ensino superior, voltados especificamente para a docência em escolas do campo nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Sua proposta parte do princípio de que, se consideradas as especificidades da Educação do Campo, os professores serão formados como intelectuais orgânicos,⁴ na luta contra a hegemonia capitalista, que se apropria da educação como um elemento fundamental para a formação de mão de obra voltada para atender apenas às demandas do mercado de trabalho (MOLINA; HAGE, 2015).

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

Sobre a proposta formativa da Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC), Molina e Freitas (2011) defendem que ela tem como fundamento, as especificidades do perfil

³ Segundo Fernandes (2008), a Educação do Campo é uma concepção que pode provocar transformações no cenário da educação brasileira, visto que compreende o resgate do espaço camponês não apenas como ambiente de escolarização, mas como território de relações sociais, de cultura, de produção, de relação com a natureza, enfim, como território de vida.

⁴ Segundo Gramsci (1991), intelectual orgânico é um tipo de intelectual que se mantém ligado a sua classe social originária, atuando como seu porta-voz.

de educador que se intencione formar e seja realizada em torno de uma proposta de desenvolvimento e de um Projeto Político-Pedagógico (PPP) específico para as escolas do campo. Tal questão, implica que os processos formativos considerem a realidade histórico-social na qual os educandos/educadores estão inseridos, suas necessidades formativas para a vida escolar/acadêmica e cotidiana e, de igual modo, a indispensável relação entre teoria e prática.

Nesse contexto, o Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC), vinculado ao Centro de Ciências da Educação (CCE) da Universidade Federal do Piauí (UFPI), é uma ação formativa estratégica que busca assegurar a especificidade do campo e o atendimento a sua diversidade sociocultural. Destina-se à formação de educadores para as escolas do campo, na área de Ciências da Natureza, tem caráter regular e duração de quatro anos, sendo realizado em sistema de blocos semestrais. Atualmente, contempla 230 alunos, distribuídos em cinco turmas.

O presente artigo tem como objetivo, caracterizar o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (PPC/LEdoC/UFPI) e suas interfaces com a prática educativa. Partimos do pressuposto que, sendo a LEdoC uma política recente, existem aproximações e distanciamentos entre as orientações do PPC e a prática formativa desenvolvida, fato que pode interferir na prática educativa dos professores formados pelo referido curso.

A propósito, ao tratar sobre a coerência do planejamento educativo e a sua operacionalização, Gandim (2013, p. 16) afirma que, às vezes, “a relação causa-efeito no processo de reprodução é consciente; outras esconde-se ideologicamente todo o processo e os discursos são noutra direção, exatamente para que as pessoas pensem que estão fazendo outra coisa [...]” Nesse sentido, o fato de dispor de um projeto pedagógico, enquanto documento norteador dos processos de formação, é um relevante passo, mas não é garantia para que a prática educativa norteada seja desenvolvida.

Um segundo pressuposto é que a prática educativa, enquanto fazer humano, não se realiza em um vazio, mas se desenvolve e é condicionada por um contexto histórico, econômico, social e cultural determinado pela sociedade, o qual expressa formas de poder, atuando tanto a favor da manutenção e reprodução da realidade quanto a favor da transformação social, dependendo da inserção dos sujeitos em processos educativos desenvolvidos com suas respectivas finalidades, mesmo que estes não tenham consciência do fato. Conforme Veiga (1992, p. 117), “na sala de aula, o professor faz o que sabe, o que sente e se posiciona quanto à concepção de sociedade, de homem, de educação, de escola, de alunos e do próprio papel.” Dessa forma, mesmo que o PPC da LEdoC/UFPI proponha o desenvolvimento de práticas educativas que objetivam a transformação da realidade social no campo, a materialização dessas práticas só será possível, entre outras questões, mediante

a compreensão, a ação e a adesão dos professores e estudantes do curso, quanto à base epistemológica, política e pedagógica que fundamenta os processos educativos.

Ademais, a prática educativa, enquanto fazer humano, é formada por ações, intenções, saberes, fazeres, atividades, interações e maneiras de agir sobre o meio, pelos modos de se relacionar, pelas formas de conhecimento das coisas e pelas ações desenvolvidas pelos seres humanos para manutenção ou transformação do mundo. Conforme Veiga (1992), a prática educativa e, especialmente, os objetivos e conteúdo do ensino e o trabalho docente estão determinados por fins e exigências sociais, políticas e ideológicas.

Desse modo, o que define a prática educativa e seus determinantes é a concepção de sociedade, de ser humano, de educação, bem como a epistemologia e a cosmovisão daqueles que praticam e/ou participam dos processos educativos sistemáticos ou não sistemáticos, carregados de expectativas determinadas por interesses sociais, políticos, econômicos e culturais de grupos específicos. Nesse sentido, cabe-nos questionar: que interfaces existem entre o PPC/LEdoC/UFPI e a prática educativa? Educandos e educadores conhecem e praticam os princípios norteadores da Educação do Campo e que, certamente, devem fundamentar os processos formativos?

Essa investigação é relevante, pois contribui para a produção de conhecimentos científicos e reflexões teóricas sobre processos formativos fundamentados nas concepções de Educação do Campo, possibilitando aos leitores e pesquisadores, a construção de conhecimentos sobre essa política pública, bem como os desafios para a sua implementação.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Com o objetivo de caracterizar o PPC/LEdoC/UFPI e suas interfaces com a prática educativa, realizamos o presente estudo, de abordagem qualitativa e de caráter descritivo. A pesquisa qualitativa procede a observação de fatos e fenômenos exatamente como ocorrem na realidade, a coleta de dados referentes a eles e, finalmente, a análise e interpretação desses dados, com base em uma fundamentação teórica consistente, objetivando compreender e explicar o problema pesquisado. A pesquisa descritiva é caracterizada como aquela que não está interessada no porquê, nas fontes do fenômeno; preocupa-se em apresentar as características dos fenômenos investigados (GIL, 2011).

No que se refere aos procedimentos de coleta de dados, realizamos análise documental do PPC. Essa técnica é definida por Richardson (2012, p. 228) “como a que tem como objeto não os fenômenos sociais, quando e como se produzem, mas as manifestações que registram estes fenômenos e as ideias elaboradas a partir deles.” A análise consistiu em

um estudo rigoroso, realizado em três etapas: na primeira, denominada pré-análise, realizamos a seleção e leitura superficial do material. Na segunda, intitulada análise do material, fizemos a codificação, categorização e quantificação das informações, mediante leituras atentas e repetidas do documento. Na última etapa, denominada tratamento dos resultados, realizamos as inferências e interpretações do documento e selecionamos recortes de trechos deste, a fim de ilustrar as análises (RICHARDSON, 2012).

Também realizamos observação simples, compreendida por Gil (2011) como aquela em que o pesquisador observa de maneira espontânea os fatos que ocorrem em torno do objeto de estudo. No entanto, esse tipo de observação exige um mínimo de controle na obtenção dos dados, exigindo do pesquisador não apenas a coleta, mas a análise e a interpretação dos dados, para posterior sistematização (GIL, 2011).

Por um lado, a nossa presença como professora do Curso de Licenciatura em Educação do Campo nos permite olhar para além do apresentado na factualidade dos processos, favorecendo a compreensão das interfaces mais profundas que existem entre o planejado e o executado, no que se refere às concepções de educação, ensino, aprendizagem e valores que norteiam o projeto de formação e a prática educativa. Por outro, temos a consciência dos riscos que corremos por estarmos envolvidas diretamente com o objeto de estudo. Assim, para não ferir o rigor científico, realizamos o trabalho movidas pelo compromisso ético, observando a coerência, refletindo e analisando os dados sobre a realidade pesquisada, de forma honesta, responsável e com criticidade sobre as relações de poder que envolvem a produção do conhecimento.

3 CONSIDERAÇÕES SOBRE O CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO E O PROJETO PEDAGÓGICO

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

A partir dessas reivindicações, foi formado um grupo de trabalho (GT), que ficou responsável pela elaboração de uma proposta de formação de educadores do campo. Esse GT trabalhou no período de 2005-2006, e, após a aprovação da referida proposta pelo MEC, houve a implantação dessa política, por meio de uma experiência piloto, desenvolvida,

inicialmente, em quatro Instituições de Ensino Superior (IES), indicadas pelos movimentos sociais (UFMG, UnB, UFBA e UFS). Em 2008 e 2009, motivado pelas demandas de formação de educadores do campo e pela pressão dos movimentos sociais, o MEC lançou edital para que novas instituições passassem a ofertar a Licenciatura em Educação do Campo. Nesse cenário, 32 universidades começaram a ofertar o curso, mas sem garantia de continuidade (MOLINA, 2015).

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

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

Nesse período, em consonância com o Edital 02, de 05 de setembro de 2012, cujo objeto foi a seleção de projetos de instituições públicas de ensino superior para o PROCAMPO, o Centro de Ciências da Educação do Campus Ministro Petrônio Portela, da Universidade Federal do Piauí (UFPI), apresentou PPC de Licenciatura em Educação do Campo, visando garantir aos alunos o domínio de conteúdos, métodos e abordagens relativas à docência e ao trabalho voltado para o ensino básico, em escolas do campo, buscando, assim, uma educação sintonizada com o seu tempo. O objetivo do curso é expandir a oferta de educação básica para as comunidades rurais, suprir a carência de professores qualificados para o ensino das Ciências da Natureza e contribuir para a superação das desvantagens educacionais no campo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ, 2013).

Muitos motivos são apontados pelo Movimento da Educação do Campo para o surgimento e a expansão do Curso de Licenciatura em Educação do Campo. Neste estudo, inspirados em Caldart (2011), elencamos apenas as quatro principais. O primeiro, diz respeito à situação educacional discriminatória e injusta em que estão inseridas as escolas do campo. A título de ilustração, dados da pesquisa do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef),

intitulada *O enfrentamento da exclusão escolar no Brasil (2014)*, comprovam que uma das mais visíveis desigualdades educacionais do país se refere à ocupação das escolas públicas em relação à sua localização (BRASIL, 2014).

Segundo essa pesquisa, nas áreas urbanas, 20,2% das crianças frequentam creches, e na zona rural são apenas 8,8%. O acesso escolar de crianças de 4 a 6 anos é de 80,49% nas áreas urbanas e de apenas 66% nas áreas rurais. Em áreas urbanas metropolitanas, 57,3% dos adolescentes estão no Ensino Médio, enquanto na zona rural são 35,7%, ou seja, 21,6 pontos percentuais a menos. Dados do IBGE (2010) apontam que a taxa de analfabetismo no campo chega a 23,3%, três vezes maior que a das áreas urbanas, que é de 7,6%. No Piauí, o índice de analfabetismo é um dos maiores do Brasil, 21,8% (IBGE 2010), prevalecendo ainda uma educação projetada a partir de uma ótica urbanocêntrica.

Conforme Caldart (2011), o desafio que está posto para o curso é o de preparação de educadores para uma escola que ainda não existe, ou que, mesmo existindo, precisa ser conquistada quantitativamente. Nesse sentido, a formação de professores por área do conhecimento representa um importante passo para o avanço da Educação do Campo, por meio da disponibilização de docentes com formação superior e conscientizados politicamente para o enfrentamento das problemáticas educacionais das escolas do campo, entre elas o fechamento de escolas.

O segundo motivo, apontado por Caldart (2011) para o surgimento e a expansão do Curso de Licenciatura em Educação do Campo se refere à insustentabilidade da situação da educação escolar no campo, já descrita em parágrafos anteriores. O projeto de desenvolvimento adotado pelo Estado brasileiro é incompatível com os interesses, as realidades e as necessidades dos povos do campo. Essas desigualdades educacionais resultam da ineficiência das políticas públicas disponibilizadas para esse setor, ou da ausência destas, evidenciando que os governos brasileiros, reiteradamente, privilegiaram os interesses pelo desenvolvimento do capitalismo em detrimento de um crescimento econômico que demonstre a equidade social entre as camadas da população, principalmente as residentes no campo (MELO, 2014). Desse modo, a luta por justiça social implica também um projeto educacional específico, que tenha como elemento norteador, o tipo de ser humano adequado a uma sociabilidade e uma identidade correlacionada com o projeto de vida das populações camponesas.

O terceiro motivo, refere-se ao número de professores no Brasil que não possuem formação superior. Segundo dados do Observatório do Plano Nacional de Educação (PNE) (O OBSERVATÓRIO, 2018), no País, apenas 76,4% dos professores possuem formação em nível superior. Em se tratando da formação na área específica de atuação, esse número é de apenas 53,8%. No Piauí, o número de professores que atua nos anos finais do Ensino Fundamental e que possui formação superior na área de atuação é de apenas 35,2%. No Ensino Médio, esse percentual é de 57,8%, um resultado desafiador, considerando que a Meta

15 do PNE é que todos os professores da educação básica possuam a formação superior e atuem em suas respectivas áreas. Em se tratando da área das Ciências da Natureza, objeto de formação do Curso de Licenciatura em Educação do Campo na UFPI de Teresina, a situação é ainda mais desafiadora.

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

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

A nossa compreensão é que a LEdoC deve formar professores para atuar nas escolas do campo, considerando a realidade histórico-social em que estão inseridos e, ao mesmo tempo, fornecendo elementos teóricos e práticos que auxiliem educadores, educandos e populações camponesas a (re)criarem esses espaços, em sintonia com as necessidades educativas de suas populações. Assim, é importante que estejam atentos às concepções que norteiam as práticas educativas desenvolvidas em âmbito da formação, bem como as suas finalidades. A nosso ver, a formação de professores deve manter-se fiel aos princípios educativos da Educação do Campo, sob pena de não cumprir com os seus objetivos.

Concordamos com García (1999) quando afirma que a formação de professores é um campo de conhecimentos, verificações de teorias e práticas, possibilitando aos docentes, aprendizagens por meio das quais eles melhoram e ampliam seus conhecimentos profissionais. No entanto, é necessário estar atentos ao currículo dessa formação, as condições em que ela é oferecida, ao compromisso e competência dos formadores, aos princípios que fundamentam os processos formativos, entre outros aspectos.

Assim, não basta apenas dispor de um projeto pedagógico enquanto documento formal. É necessário que educadores, educandos e gestores conheçam, discutam continuamente suas proposições e desenvolvam práticas pedagógicas em sintonia com as orientações desse documento, ou seja, que o projeto pedagógico seja vivenciado como processo orientador das práticas educativas e como reflexão no cotidiano do curso.

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

Ao discutir o processo de elaboração do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Educação do Campo, Caldart (2005, p. 15-23) afirma que a sua construção deve ser feita a partir do diálogo com as teorias pedagógicas que dão sustentação ela: pensamento pedagógico socialista, Pedagogia do Oprimido⁵ e toda a tradição pedagógica da Educação Popular⁶ e a Pedagogia do Movimento.⁷ Reforça que o processo de construção de um projeto pedagógico deve se realizar a partir do diálogo em torno de “uma concepção de ser humano, cuja formação é necessária para a própria implementação do projeto de campo e de sociedade que integra o projeto da Educação do Campo.” (CALDART, 2005, p. 20).

Seguindo essas considerações e em consonância com o Edital 02, de 05 de setembro de 2012, que se caracterizou pela Chamada Pública para Seleção de Projetos de Instituições Públicas de Ensino Superior para o PROCAMPO, a UFPI, mais especificamente o Centro de Ciências da Educação do Campus Ministro Petrônio Portela, apresentou o Projeto Pedagógico para o Curso de Licenciatura em Educação do Campo.

Na LEdoC/UFPI/Campus Teresina, o projeto pedagógico tem sido objeto de estudo, reflexão e constantes questionamentos. Essas discussões referem-se principalmente às

⁵ Segundo Arroyo (2012), a Pedagogia do Oprimido é um dos mais conhecidos trabalhos do educador Paulo Freire. O livro propõe uma pedagogia com uma nova forma de relacionamento entre professor, estudante e sociedade. Nessa obra Freire inclui uma detalhada análise de classes marxistas em sua exploração da relação entre os que ele chama de “oprimido e opressor”.

⁶ Paludo (2012) afirma que a origem da Educação Popular decorre do modo de produção de vida em sociedade no capitalismo, na América Latina e também no Brasil, e emerge a partir da luta de classes populares em defesa de seus direitos. Trata-se de uma educação comprometida e participativa, orientada pela perspectiva de realização de todos os direitos do povo. Sua principal característica é utilizar o saber da comunidade como matéria-prima para o ensino.

⁷ Caldart (2012) afirma que a Pedagogia do Movimento identifica uma síntese de compreensão do trabalho de educação desenvolvido pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), produzida por ele próprio desde sua dinâmica histórica. Como conceito específico, é concebida como processo formativo do sujeito sem-terra para além de si mesmo.

dificuldades de implementação da proposta pedagógica do curso, que reúne inovações, como formação por área do conhecimento, organização pedagógica em regime de alternância, princípios da Educação do Campo, trabalho coletivo e interdisciplinar, entre outros. Acrescenta-se a isso, a falta de consenso sobre a base epistemológica e teórica que deve fundamentar as práticas educativas.

Apesar das dificuldades de implementação do curso, em nossas sessões de observações simples, evidenciamos que a maioria dos educadores e educandos reconhecem que a LEdoC tem potencial para garantir aos professores a obtenção de saberes da docência imprescindíveis a uma prática educativa que acolha os interesses da sociedade, assim como os interesses dos sujeitos envolvidos nesse processo, principalmente os dos estudantes. No entanto, reconhecem também que, pela amplitude, aprofundamento e complexidade da matriz formativa, existem desafios para a materialização dos propósitos para os quais foi delineada.

3.1 INTERFACES ENTRE O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E A PRÁTICA EDUCATIVA

A organização metodológica do curso estrutura-se em torno de duas dimensões formativas integradas de alternância: o Tempo Universidade (TU) e o Tempo Comunidade (TC). O primeiro consiste em encontros sistemáticos realizados nos meses de janeiro e fevereiro e julho e agosto, durante os quais são desenvolvidos os estudos dos componentes curriculares, culminando com a realização de um Seminário Integrador.

O segundo, realizado no espaço socioprofissional do aluno, configura-se como oportunidade de reflexões sobre problemas locais, que são discutidos com a comunidade e com os colegas, de modo a levantar hipóteses acerca de soluções possíveis, para posterior planejamento e desenvolvimento de intervenções (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ, 2013). Sobre a concepção de alternância, Molina (2015) afirma que ela possui potencial para (re)significar os processos de produção de conhecimentos, por meio de uma intensa troca de tempos e espaços de aprendizagem, valorização e socialização de saberes, entre outras possibilidades.

Em nossas observações, constatamos que essa valorização e articulação de saberes e conhecimentos ocorre de forma direta, por meio de situações de aprendizagem planejadas pelos professores, especificamente com essa finalidade; e também, de forma indireta, por meio do diálogo promovido por estudantes e professores, fazendo relação entre os conhecimentos específicos da formação e a realidade. Entretanto, ressaltamos que existem dificuldades para essa articulação, entre elas está o fato de as ementas dos componentes disporem de uma grande quantidade de conteúdos para serem trabalhados em 45 horas-aula presenciais do Tempo Universidade. Essa realidade, aliada à estrutura organizacional do

curso, em que os estudantes assistem a oito horas-aula por dia, durante 45 dias seguidos, resulta em situação de estresse, tanto por parte dos professores quanto, principalmente, dos educandos, que ficam sobrecarregados e exaustos de estudar conteúdos cobrados em avaliações somativas.

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

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

Durante o período das aulas, os educandos realizam místicas, que são atividades coletivas de reflexão e aplicação das leis que unem o ser humano à natureza. Esses são momentos de inspiração para a militância, em que se mantém acesa a chama das utopias que alimentam o curso. Também organizam fóruns, reuniões e encontros coletivos para a análise da conjuntura atual, desenvolvem atividades de mobilização para avanço na conquista de direitos e reivindicações para o financiamento e continuidade das ações da LEdoC.

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

Esses eventos são de grande valia, tanto para os professores do curso quanto para os licenciandos, pois contemplam discussões sobre a Educação do Campo, as ciências da natureza, a formação por área de conhecimento, a alternância, a análise da conjuntura atual do País, entre outros temas que contribuem para a formação acadêmica e política dos participantes. Nos Seminários Integradores, também são apresentados os resultados das pesquisas e ações de mudança da realidade desenvolvidas durante o TC. Segundo Molina e Sá (2012, p. 45), “os seminários integradores desenvolvem a reflexão sobre o movimento da realidade nos diferentes territórios de referência dos estudantes e se definem os eixos temáticos principais de cada etapa.”

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

Caracterizadas as ações educativas desenvolvidas durante o TU, deteremo-nos agora a apresentar os processos formativos realizados durante o TC. Visando construir processos educativos que transcendam os espaços escolares formais e conquistem a formação do homem e da mulher do campo, o TC possibilita uma maior interação de saberes produzidos nas duas dimensões formativas integradas de alternância. Nessa dimensão, os processos formativos se desenvolvem a partir de um olhar “local”, isto é, em um processo de formação que busca desenvolver a capacidade de reflexão dos sujeitos envolvidos, mediante práticas sociais e educativas, a partir da sua localidade, capaz de estabelecer relação entre o local e o global.

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

As atividades de pesquisa-ação são investigações desenvolvidas em ambiente real, oportunizando aos educandos a acentuação da formação como pesquisador. No retorno de cada TC, os educandos apresentam oralmente suas percepções e entregam registro de suas observações. Estes também são momentos dedicados à produção de dados para a elaboração do Trabalho de Conclusão do Curso (TCC), à realização das atividades do estágio supervisionado

e a excursões didático-pedagógicas para acompanhamento de atividades desenvolvidas em assentados da reforma agrária, em escolas do campo, entre outros espaços.

A proposta do TC é composta de três eixos temáticos. No primeiro, denominado: “Conhecimento da comunidade - (re)construção da identidade com o campo e atuação comunitária”, o acadêmico realiza, no bloco I do curso, o diagnóstico de sua comunidade, com o objetivo de reconstruir a sua história pessoal e da sua escola/comunidade, identificando as relações sociais historicamente produzidas e o patrimônio imaterial e físico presentes. Essa pesquisa contempla informações sobre os aspectos históricos, políticos e culturais da comunidade; especificações sobre os costumes, os valores e as tradições; explicações sobre a existência de serviços, espaços coletivos e nível de organização social da comunidade; análise das potencialidades e problemáticas (relacionadas à educação, saúde, segurança, alimentação, empregabilidade, relações étnico-culturais e de gênero, cidadania, organização social e políticas públicas, sistemas de produção no campo, desenvolvimento sustentável, agroecologia), entre outros.

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

No bloco II, de posse dos dados do diagnóstico, o acadêmico planeja, em parceria com a sua comunidade, um projeto de ação coletiva, cujo objetivo é intervir, com o apoio da universidade, de instituições parceiras e dos colegas, em aspectos da sua realidade, visando à melhoria da qualidade de vida no campo. O desenvolvimento dessa atividade encontra fundamento na pesquisa-ação, partindo da ação, construção, transformação coletiva, análise das forças sócio-históricas e políticas que atuam nas situações e das próprias implicações inclusive dos referenciais de análise.

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

No bloco III, são realizadas as atividades do projeto de ação coletiva, possibilitando ao estudante, articular os saberes específicos da formação e da cultura camponesa na mediação, articulação e organização de atividades relacionadas à melhoria da qualidade de vida no campo. Durante as seções de observação simples, evidenciamos a multiplicidade de projetos desenvolvidos em vários campos de atuação, como recuperação de nascentes de água, açudes e riacho, abertura e regulamentação de associações de moradores, implantação de hortas escolares e comunitárias, atividades educativas sobre a preservação do meio ambiente e formação política, recuperação de espaços escolares, reestruturação de projetos político-pedagógicos, oficinas de ciências, leitura e produção de textos, cursinhos preparatórios para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e para a LEdoC, feiras de agricultura familiar, entre outros.

A amplitude e a abrangência de cada projeto depende, entre outros fatores, do compromisso político e social do licenciando e de seus orientadores, da sua capacidade de articulação, da participação e do engajamento da comunidade e da realização das parcerias, nem sempre possíveis de serem concretizadas.

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

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

No bloco V, de posse dos resultados da pesquisa de campo, os licenciandos os apresentam para a comunidade escolar e decidem, coletivamente, pela proposição de mudança

em algum aspecto detectado na prática pedagógica ou gestora da escola. Nessa etapa, eles têm a oportunidade de, novamente, desenvolverem uma pesquisa-ação, entendida por Moreira (2008) como um tipo de investigação em que a intervenção é a consideração das realidades sociais e cotidianas e o compromisso ético e político da produção de práticas inovadoras.

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

Com esse propósito, no bloco VI, os licenciandos desenvolvem as atividades do projeto de ação coletiva. O foco dessa atividade, assim como das outras, é o debate e aprofundamento de um tema específico, no sentido de problematizar, perceber e aprofundar os desafios, contradições e as diferentes formas de enfrentamento com as comunidades nas quais os estudantes são agentes. As atividades de pesquisa e ação do segundo eixo temático do TC fomentam o espírito investigativo dos licenciandos para a resolução de problemas educacionais, enriquecendo os processos formativos e ampliando as possibilidades de uma prática comprometida socialmente. Conforme o eixo anterior, em cada bloco do curso são organizados registros das atividades realizadas para apresentação no Seminário Integrador.

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

Conforme observamos, o Plano de Trabalho do TC contempla atividades fundamentadas nos princípios da pesquisa e do trabalho educativo, oportunizando aos licenciandos sistematizar os resultados dos trabalhos, por meio de relatórios, projetos, resumos expandidos, relatos de experiências, banners e artigos científicos, favorecendo a construção e socialização do conhecimento, cuja publicação depende do interesse dos orientandos e/ou orientadores.

O currículo do curso de Licenciatura em Educação do Campo inclui a pesquisa como um princípio educativo, por meio do qual os licenciandos são orientados e estimulados a investigar e intervir na realidade escolar e comunitária, desenvolvendo atitude investigativa e interventiva. Molina (2015) afirma que uma das potencialidades da expansão desse curso é a consolidação da Educação do Campo como área de produção do conhecimento e ampliação

de espaços de pesquisa e produção do conhecimento sobre as especificidades do processo formativo proposto pela LEdoC.

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

Além disso, a critério dos professores e licenciandos, são agendados momentos presenciais na UFPI, com o objetivo problematizar as visitas de conhecimento, orientar a escrita de relatórios de pesquisa, elaborar projetos, analisar relatos de experiência e fornecer orientações para a construção do TCC. Ademais, são feitas orientações on-line, por meio de e-mails, *chat*, redes sociais, grupo de discussão, entre outras. Essas atividades de acompanhamento individualizado assemelham-se muito ao que na Pedagogia da Alternância se denomina de “Tutoria” - acompanhamento personalizado, mais perto do educando. Nele, cada professor orienta seus educandos na realização de seus projetos profissionais e outras atividades (JESUS, 2011). Conforme observamos, trata-se de uma proposta bem delineada, estruturada a partir de experiências desenvolvidas nos movimentos sociais do campo, como é o caso da Pedagogia da Alternância.

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

Nesse cenário dilemático, o Núcleo Docente Estruturante (NDE) do curso vem realizando estudos sobre o PPC e apresentando sugestões para a sua reestruturação, de modo que ele seja coerente com os propósitos da Licenciatura em Educação do Campo e, ao mesmo tempo, possível de ser implementado. Nas palavras de Gadotti (1994, p. 579): “um projeto

educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores.”

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

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A caracterização do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo e suas interfaces com a prática educativa, mediante a observação simples, demonstrou que se trata de uma inovadora forma de organização do trabalho pedagógico que, se articulada às formas tradicionais de organização pedagógica e curricular do Ensino Superior, pode contribuir tanto para a ressignificação dos processos de formação inicial quanto para a formação de novos perfis de professores, cuja formação política possibilita a construção de uma visão crítica sobre as contradições vividas na realidade e a capacidade de intervenção, a partir da relação entre teoria e prática.

Contudo, é necessário que os formadores de professores do Curso de Licenciatura em Educação do Campo voltem-se, verdadeiramente, para os propósitos para os quais ela foi delineada, garantindo aos licenciandos, uma formação humanística, pedagógica e sociopolítica, pois a formação inicial é referência constituinte para a profissão e contribui para o desenvolvimento de conhecimentos e atitudes. Nesse aspecto, agir bem e aprimorar o próprio desempenho exige saber sustentar um diálogo crítico e teórico com a realidade e com a própria atuação.

A LEdoC tem potencial para garantir aos futuros professores a obtenção de saberes da docência imprescindíveis a uma prática educativa que acolha os interesses da sociedade, assim como os interesses dos sujeitos envolvidos nesse processo, principalmente os dos estudantes. No entanto, é necessário que seja abraçada pela UFPI, de modo que seja desenvolvida em um cenário de articulação de políticas públicas intersetoriais, envolvendo universidade, secretarias de educação, movimentos sociais e populações camponesas.

Dessa forma, é necessário compromisso e esforço institucional e pedagógico, seja em âmbito da administração superior, por meio de suas diferentes instâncias, em se manter sensível às necessidades dos licenciandos, reconhecendo as especificidades dessa política pública, em âmbito pedagógico, por meio do compromisso técnico e político da equipe docente, em se manter aberta ao diálogo com os formandos e suas representações sociais, planejando e avaliando coletivamente os avanços e desafios, acatando as proposições de mudança, sempre que forem necessárias. Tudo isso, com o objetivo maior de garantir uma formação que oportunize aos formandos, o perfil ideal para atuação nas escolas do campo.

Assim, reconhecemos os avanços realizados em torno da formatação dessa proposta, sua contribuição na promoção de uma formação crítica e transformadora e na ampliação do número de matrículas no Ensino Superior. No entanto, é necessário reconhecer que, pela amplitude, aprofundamento e complexidade da matriz formativa, existem ainda muitos desafios para a materialização dos propósitos para os quais foi delineada.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, K. F.; ROCHA, M. L. Práticas universitárias e a formação sócio-política. *Anuário do Laboratório de Subjetividade e Política*, n. 3/4, p. 87-102, 1997.
- ARROYO, M. G.; CALDART, S. R.; MOLINA M. C. (org.). *Por uma educação do campo*. Petrópolis: Vozes, 2005.
- ARROYO, M. G. Formação de professores do campo. In: CALDART, R. S. et al. (org.). *Dicionário da Educação do Campo*. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 359-365.
- BICUDO, M. A. V. Análise qualitativo-fenomenológica de projeto pedagógico. In: BICUDO, M. A. V. *Pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica*. São Paulo: Cortez, 2011. p. 121-149.
- BRASIL. Decreto n. 7.352, de 4 de dezembro de 2010. Dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e o Pronera. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007_2010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em: 16 maio 2018.
- BRASIL. *O enfrentamento da exclusão escolar no Brasil*. Brasília, DF: UNICEF, Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2014.
- CALDART, R. S. Elementos para a construção do projeto político e pedagógico da educação do campo. In: MOLINA, M. C.; AZEVEDO de J. S. M. S. (org.). *Educação para a construção de um projeto de Educação do Campo*. 5. ed. Brasília, DF: UnB, 2005. p. 13-52.
- CALDART, R. S. Licenciatura em Educação do Campo e projeto formativo: qual o lugar da docência por área? In: CALDART, R. S. (org.). *Caminhos para a transformação da escola: reflexões desde práticas da licenciatura em Educação do Campo*. São Paulo: Expressão Popular, 2011. p. 95-121.

- CALDART, R. S. Pedagogia do Movimento. In: CALDART, R. S. et al. (org.). *Dicionário de Educação do Campo*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 546-553.
- FERNANDES, B. M. Educação do campo e território camponês no Brasil. In: SANTOS, C. A. (org.). *Campo, políticas públicas, educação*. Brasília, DF: INCRA; MDA, 2008. p. 39-66.
- FORMOSINHO, J. (coord.). *Formação de Professores: aprendizagem profissional e ação docente*. Porto: Porto Editora, 2009.
- GADOTTI, M. Pressupostos do projeto pedagógico. In: CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1994, Brasília, DF. *Anais...* Brasília, DF, 1994.
- GANDIM, D. *A prática do planejamento participativo*. Petrópolis: Vozes, 2013.
- GARCÍA, C. M. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.
- GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2011.
- GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.
- IBGE. *Censo Demográfico - 2010*. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: www.ibge.gov.br. Acesso em: 24 ago. 2018.
- JESUS, G. de. *Formação de professores na pedagogia da alternância: saberes e fazeres do campo*. Vitória: GM, 2011.
- MELO, R. A. *Prática docente na escola do campo: diálogos sobre a articulação dos conhecimentos escolares aos saberes da cultura camponesa*. 2014. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2014.
- MOLINA, M. C. Expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 55, p. 145-166, jan./mar. 2015.
- MOLINA, M. C.; FREITAS, H. C. de A. Educação do Campo. *Em Aberto*, Brasília, DF, v. 24, n. 85, p. 11-14, abr. 2011.
- MOLINA, M. C.; HAGE, S. M. Política e formação de educadores do campo no contexto da expansão da educação superior. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 51, n. 37, p. 121-146, jan./abr. 2015.
- MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. Escola do Campo. In: CALDART, R. S. et al. (org.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

MOREIRA, M. I. C. Pesquisa-intervenção: especificidades e aspectos da interação entre pesquisadores e sujeitos da pesquisa. In: CASTRO, L. R de; BESSET, V. L. (org.). *Pesquisa-intervenção na infância e juventude*. Rio de Janeiro: NAU, 2008. p. 120-145.

OBSERVATÓRIO. *Todos pela Educação*. Novo PNE. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/15-formacao-professores/indicadores#porcentagem-de-professores-da-educacao-basica-com-curso-superior>. Acesso em: 16 maio de 2018.

PALUDO, C. Educação Popular. In: CALDART, R. S. *et al.* (org.). *Dicionário de Educação do Campo*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 280-285.

RICHARDSON, R. J. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas, 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ. *Proposta Pedagógica do Curso de Licenciatura em Educação do Campo/Ciências da Natureza*. Teresina, 2013. 86 p.

VEIGA, I. P. A. *A prática pedagógica do professor de Didática*. Campinas: Papirus, 1992.

VEIGA, I. P. A. *Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção coletiva*. Campinas: Papirus, 1995.

Endereços para correspondência: Rua Domingos de Pádua Rego, 3530, Bairro Morros, Condomínio Vila Mozart, Casa 28, 64062-410, Teresina, Piauí, Brasil; raimundinhamelo@yahoo.com.br

