



**UNIVERSIDADE FEDERAL  
DE SANTA CATARINA**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica

Adriana Ferreira da Silva

**A FORMAÇÃO DOCENTE CRÍTICA NO CURSO  
DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO - UFSC:  
UM OLHAR A PARTIR DE FREIRE**

Florianópolis

2020



**UNIVERSIDADE FEDERAL  
DE SANTA CATARINA**

CENTRO DE CIÊNCIAS FÍSICAS E MATEMÁTICAS  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA

**A FORMAÇÃO DOCENTE CRÍTICA NO CURSO  
DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO - UFSC:  
UM OLHAR A PARTIR DE FREIRE**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Catarina. Mestrado em Educação Científica e Tecnológica.

Orientador: Prof. Dr. Antonio Fernando Gouvêa da Silva (UFSCAR/UFSC)

Co-Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Néli Suzana Quadros Britto (UFSC)

Florianópolis

2020

Ficha de Identificação da obra elaborada pelo autor. Através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária UFSC.

Ferreira da Silva, Adriana  
A FORMAÇÃO DOCENTE CRÍTICA NO CURSO DE LICENCIATURA EM  
EDUCAÇÃO DO CAMPO - UFSC : UM OLHAR A PARTIR DE FREIRE /  
Adriana Ferreira da Silva ; orientador, Antonio Fernando  
Gouvêa da Silva, coorientadora, Néli Suzana Quadros  
Britto, 2020.  
127 p.

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

Inclui referências.

1. Educação Científica e Tecnológica. I. Fernando Gouvêa  
da Silva, Antonio . II. Suzana Quadros Britto, Néli . III.  
Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós  
Graduação em Educação Científica e Tecnológica. IV. Título.

ADRIANA FERREIRA DA SILVA

**A FORMAÇÃO DOCENTE CRÍTICA NO CURSO DE LICENCIATURA  
EM EDUCAÇÃO DO CAMPO - UFSC: UM OLHAR A PARTIR DE  
FREIRE**

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

Prof<sup>a</sup>. Dra. Néli Suzana Quadros Britto  
Co-Orientadora  
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof<sup>a</sup> Dra. Karine Raquiel Halmenschlager  
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof<sup>a</sup> Dra. Juliana Rezende Torres  
Universidade Federal de São Carlos

Suplente: Dra. Prof<sup>a</sup> Patricia Guerrero  
Universidade Federal de Santa Catarina

Certificamos que esta é a versão original e final do trabalho de conclusão que foi  
julgado adequado para obtenção do título de mestre (a) aprovada em sua forma final  
pelo programa de Pós- Graduação em Educação Científica e Tecnológica.

---

Coordenador do PPGET  
Prof<sup>a</sup>. Dr. Juliano Camillo

---

Orientador  
Prof. Dr. Antonio Fernando Gouvêa da Silva-(UFSCAR/UFSC)

Florianópolis, 2020



## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus por me dar forças em mais essa trajetória acadêmica, não só profissional, mas também pessoal, com o objetivo de contribuir para a educação. Da mesma forma agradeço especialmente: à Capes, pelo financiamento desta pesquisa, à UFSC e ao PPGECT, ao meu orientador, Prof. Dr. Antonio Fernando Gouvêa da Silva, e à Co-Orientadora, Prof<sup>a</sup>. Dra. Néli Suzana Quadros Britto, pelo intenso momento ao meu lado diante das difíceis situações enfrentadas, pela dedicação e parceria; gratidão pelo momento de grande aprendizado. Assim também, agradeço aos meus professores da Educação do Campo pela imensa troca de conhecimento, aos proponentes, professores doutores Antônio Munarim e Beatriz Bittencourt Collere Hanff, e aos/as professores/as egressos/as que participaram da entrevista para esta pesquisa.

E um imenso agradecimento aos meus pais quilombolas guerreiros, especialmente em memória da minha mãe, Maria Jaci Fernandes da Silva, que está com Deus, por terem me dado todo incentivo ao estudo para a educação libertadora, e ao meu pai, Nivaldo Ferreira da Silva, por compreender, aceitar e valorizar meus objetivos.

Enfim agradeço a todos/as os/as colegas do curso, e a você, caro leitor!

## RESUMO

A Licenciatura em Educação do Campo (EDUCAMPO - UFSC) é um curso criado resultante de um processo demarcado por lutas e conquistas, sobretudo, pelos movimentos sociais e dos povos do campo. Em Santa Catarina, o primeiro curso foi oferecido desde 2009, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com formação nas áreas de conhecimento Ciências da Natureza e Matemática e Ciências Agrárias. Por isso, o objetivo desta pesquisa é identificar e analisar as tendências pedagógicas que orientam os/as professores/as do ensino Fundamental e Médio egressos/as da EDUCAMPO - UFSC, e se suas práticas dialogam ou não com os princípios de uma educação crítico-emancipatória. Organizado em quatro capítulos, realizou-se, um estudo sobre os principais aspectos históricos da constituição do curso no Brasil, até sua chegada à UFSC. O Capítulo 1 foi desenvolvido a partir de informações dadas por meio de entrevista concedida por dois proponentes diretamente ligados à coordenação e implementação do curso na UFSC, professores doutores Antônio Munarim (2019) e Beatriz Collere Hanff (2019). No Capítulo 2 discorre-se acerca das pedagogias críticas presentes no curso da UFSC, bem como apresenta-se um diálogo entre os autores Saviani e Pistrak, à luz de Freire, que dá origem às categorias analíticas sobre o papel social do professor, sobre o exercício crítico da docência, estudo da realidade e dialogicidade. No Capítulo 3 apresenta-se o percurso teórico-metodológico da pesquisa: de cunho qualitativo, baseada por Chizzotti, (2003), as entrevistas semiestruturadas e coletas de dados baseadas em Triviños (1987) e a análise documental com base em Lüdke; André (1986). No Capítulo 4 apresentam-se os resultados e discussões com as análises das entrevistas feitas por seis egressos/as do curso e suas narrativas relacionadas com as categorias analíticas do Capítulo 2. Por fim, apresentam-se as considerações finais que apontam, na maioria das falas dos/as egressos/as uma relação proximal com influência das teorias marcadas pela perspectiva freireana, que indicam uma forte relevância da criação do curso, formação que se sustenta por uma política que pretende valorizar os sujeitos do campo, resignificando-os e emancipando-os, por meio da troca de conhecimentos entre educadores e educandos, conforme se apresenta na Educação do Campo.

**Palavras chaves:** Educação do Campo. Formação de Professores. Pistrak. Saviani. Freire. Teorias crítico-emancipatórias.

## ABSTRACT

The Degree in Rural Education (EDUCAMPO - UFSC) is a course created as a result of a process marked by struggles and accomplishments, especially by social movements and rural people. In Santa Catarina, the first course was offered in 2009, at the Federal University of Santa Catarina (UFSC), with formation in the areas of Natural Sciences and Mathematics and Agricultural Sciences. Because of that, the objective of this research is to identify and analyze the pedagogical movements that guide the teachers of elementary and high school graduating from EDUCAMPO - UFSC, and whether their practices dialogue with the principles of critical- emancipatory education or not. Organized in four chapters, this study was carried out on the main historical aspects of the constitution of the course in Brazil, until its arrival at UFSC. Chapter 1 was developed from information given through an interview given by two proponents directly linked to the coordination and implementation of the course at UFSC, professors Antônio Munarim (2019) and Beatriz Collere Hanff (2019). Chapter 2 deliberates about the critical pedagogies present in the UFSC course, as well as a dialogue between the authors Saviani and Pistrak, in the light of Freire, which originates the analytical categories on the social role of the teacher on the critical exercise of teaching, a study of reality, dialogicity. Chapter 3 presents the theoretical and methodological path of the research: qualitative, based on Chizzotti (2003), semi-structured interviews and data collections based on Triviños (1987) and documentary analysis by ; Lüdke André (1986). Chapter 4 presents the results and discussions with the analysis of the interviews made by six graduates of the course and their narratives related to the analytical categories in Chapter 2. In conclusion, the final considerations that point out, in most of the speeches of the egressed students, a proximal relationship with the influence of the theories marked by the Freirean perspective, which point toward a strong relevance of the creation of the course, a formation that is sustained by a policy that intends to value the subjects of the field, signifying them again and emancipating them by the Exchange of knowledge between educators and students, as presented in Rural Education.

**Key Words:** Rural Education. Teacher's Formation. Pistrak. Saviani. Freire. Critical-Emancipatory Education.



## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 – Representação organizacional anual do curso: 1º Ano .....	27
Figura 2 – Representação organizacional anual do curso: 2º Ano .....	27
Figura 3 – Representação organizacional anual do curso: 3º e 4º Anos .....	28
Figura 4 - Processo organizacional onde perpassa a dialogicidade .....	76

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Bloco de Disciplinas .....	23
Quadro 2 – Alguns princípios do curso .....	25
Quadro 3 - Critérios para a seleção dos objetos de estudo .....	42
Quadro 4 – Fundamentos teóricos dos autores.....	43
Quadro 5 - Critérios estabelecidos para selecionar determinados planos de ensino .....	55
Quadro 6 - Critérios estabelecidos para as disciplinas.....	55
Quadro 7 - Disciplinas que perpassam a narrativa dos/as professores/as egressos/as ....	56
Quadro 8 - Teses, Dissertações e Artigos sobre egressos/as da Educação do Campo no Brasil .....	57
Quadro 9 - Número de ingressos no curso, número de formandos, localização e número por atuação escolar.....	59
Quadro 10 - Perguntas norteadoras do roteiro semiestruturado .....	60
Quadro 11 - Ano de formação e localização de docência dos seis entrevistados.....	61
Quadro 12 - Caracterização da origem, gênero, formação e atuação dos/as egressos/as entrevistados/as.....	61
Quadro 13 - Principais categorias de análise: olhares a partir de Freire.....	63

## LISTA DE ABREVIATURASE SIGLAS

- ACT** - Admitido em Caráter Temporário
- ANFOPE** - Associação Nacional de Formação de Professores
- CA** - Ciências Agrárias
- CN e MTM** - Ciências da Natureza e Matemática
- CNE** - Conselho Nacional de Educação
- CONTAG** - Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
- EDUCAMPO** - Educação do Campo da UFSC
- I ENERA** – I Encontro Nacional de Educação na Reforma Agrária
- GT** – Grupo de Trabalho
- LEDOC** - Licenciaturas em Educação do Campo no Brasil
- MEC** - Ministério da Educação
- MST** - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
- PPGECT** - Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica
- PPP** - Projeto Político Pedagógico
- PROCAMPO** - Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
- PRONACAMPO** - Programa Nacional de Educação do Campo
- PRONERA** – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
- PROPONENTES** - Primeiros professores e coordenadores do curso
- REUNI** - Programa de Apoio à Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
- SC** - Santa Catarina
- SECADI** - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.
- TU** - Tempo Universidade
- TC** -Tempo Comunidade
- UFBA** - Universidade Federal da Bahia
- UFMG** - Universidade Federal de Minas Gerais
- UFPA** - Universidade Federa do Pará
- UFSC** - Universidade Federal de Santa Catarina
- UFSE** - Universidade Federal de Sergipe
- UnB** - Universidade Nacional de Brasília
- UNDIME** - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	10
1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO ..	15
2 A PRESENÇA DE PEDAGOGIAS CRÍTICAS NO CURSO DA UFSC.....	26
2.1 Articulações entre Saviani e Freire na EDUCAMPO /SC.....	29
2.2 Pistrak e Freire na EDUCAMPO/SC: aproximações e distanciamentos .....	34
2.3 Síntese das aproximações teóricas observadas na análise dos autores .....	42
2.4 Identificando categorias de análise à luz de Freire que fundamentam a EDUCAMPO/SC .....	43
2.4.1 O exercício crítico da docência sob a perspectiva emancipatória de Freire ...	44
2.4.2 A dialogicidade como trabalho de planejamento programático na práxis coletiva .....	45
2.4.3 Relevância do objeto de estudo a partir do real (Estudo da Realidade) .....	47
3 PERCURSO TEÓRICO METODOLÓGICO DA PESQUISA: DE ENCONTRO AOS/AS EGRESSOS/AS DA EDUCAMPO – UFSC /A partir de gravações e transcrições .....	51
3.1 Os primeiros passos que constituem a pesquisa.....	52
3.2 Análises documentais .....	53
3.3 Pesquisas realizadas sobre egressos/as da Educação do Campo no Brasil .....	57
3.4 As entrevistas com egressos/as da EDUCAMPO - UFSC.....	59
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES .....	63
4.1 O papel social do ser professor na perspectiva de uma docência crítica .....	64
4.2 Relevância do objeto de estudo a partir do real (Estudo da Realidade) .....	69
4.3 Dialogicidade como trabalho de planejamento programático na práxis coletiva..	74
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	87
REFERÊNCIAS .....	91
APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA.....	95
APÊNDICE B - Disciplinas, Ementas e Bibliografias .....	96
APÊNDICE C - Material de análise do PPP das disciplinas selecionadas por fase, disciplinas e ano de formação.....	103
APÊNDICE D – AUTORES .....	106
APÊNDICE E - Ficha Técnica: entrevistador e entrevistado.....	108
APÊNDICE F - Transcrição das entrevistas na Íntegra.....	111

## INTRODUÇÃO

Eu como mulher, negra e quilombola<sup>1</sup> não posso negar o processo de transformação de vida que o acesso à educação pública no Ensino Superior tem me proporcionado, principalmente a Educação do Campo, no sentido de valorização de minha identidade. Por essa razão, é com imenso prazer que pretendo compartilhar aqui com todos os leitores os saberes construídos.

Esta dissertação é fruto de processos autorreflexivos sobre a minha própria trajetória de vida acadêmica e profissional, como egressa (2014) do curso de Licenciatura em Educação do Campo na Área de Ciências da Natureza e Matemática e Ciências Agrárias da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Ingressei no curso em 2010, por meio de vestibular diferenciado e específico para os povos do campo, no qual havia 20 questões de cunho geral e uma redação específica sobre as realidades do campo. Durante a graduação sempre tínhamos disciplinas que abordavam algumas perspectivas de ensino, nas quais tomávamos conhecimento dos estudos pertinentes às reflexões sobre os sujeitos do campo, suas realidades, a educação, as escolas e a sala de aula.

A formação docente voltada às escolas do campo faz parte dos debates do movimento Educação do Campo desde o final de 1990. Em 2003, foi constituído um Grupo de Trabalho (GT) na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), através da Coordenação Geral de Educação do Campo e do Ministério da Educação (MEC), onde foi elaborado o Plano Nacional de Formação Superior, no qual estavam sendo pensadas as ações para a criação do Programa de Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC); pelas Universidades públicas do Ensino Superior.

---

<sup>1</sup> A comunidade Quilombola intitulada 'Invernada dos Negros', constitui-se a partir dos laços fortes pertencentes à geração de negros trazidos da África para serem escravizados no Brasil. Foi instituída através de doação de terra por testamento do fazendeiro Matheus José de Souza e Oliveira, que deixou a terça parte da sua Fazenda São João para os seus escravos Margarida, Damásia e Joaquim, os quais haviam sido libertos antes do falecimento de Matheus, permanecendo na condição de escravos Domingos, Salvador, Manoel, Francisco, Geremias, Pedro, Jozepha e Inocência, até a morte da esposa do doador Dona Pureza Emília da Silva. In: Mombelli; Bento (2006. p. 41). A comunidade Invernada dos Negros está situada aproximadamente 20 a quilômetros da sede do município de Campos Novos-SC, e seu território estende-se até o município de Abdon Batista. Parte do acesso até a comunidade se dá por estradas de chão batido e outra parte asfaltada. Lá vivem cerca de 280 famílias no território, até o momento, numa área aproximadamente de 1.300,00/ ha, no entanto acrescenta-se que a comunidade quilombola tem um total de mil famílias remanescentes cadastradas. As maiores partes dessas famílias aguardam a liberação da terra junto ao INCRA há mais de 15 anos.

A primeira turma na UFSC ingressou no curso em 2009, e o concluiu em 2013. Um curso com formação na Área das Ciências da Natureza e Matemática e Ciências Agrárias provocou muitos desafios na sua implementação e consolidação, como algo que era novo na UFSC e distinto das demais licenciaturas, por isso, mesmo tendo uma primeira turma formada, muitos ajustes foram sendo feitos na proposta do curso tendo em vista as dificuldades enfrentadas devido à organização curricular por Alternância e à formação por área do conhecimento, vivenciadas de maneira inquietante pela turma pioneira do curso.

No percurso durante os quatro anos do curso, as vivências e estágios realizados durante o Tempo Comunidade (TC), foi notável a importância dos planejamentos desenvolvidos por área de conhecimento e orientados na perspectiva freireana, pois no pouco tempo de atuação em escolas da rede estadual de ensino esse processo teórico e prático possibilitou uma ação educativa, com diferentes sujeitos, de forma comprometida com a elevação do conhecimento dos educandos.

Diante desse percurso muitas inquietações se agregaram ao modo de olhar o exercício da docência, muitas vezes remetendo à lembranças da minha escolarização<sup>2</sup>, um processo de ensino hoje compreendido por mim como tradicional, durante o Ensino Fundamental - momentos de travamento no acesso ao conhecimento, principalmente quanto às formas desumanas com que os alunos eram tratados em sala de aula pelos professores.

A partir dessa reflexão, somada ao que Marandino (2014) discute sobre o ensino de biologia em diferentes espaços educativos e a importância da prática educativa,

[...] essas experiências revelam a demanda por parte dos alunos em introduzir na sua formação básica de conteúdos e vivências dessa natureza, seja porque escolas e secretarias de educação cada vez mais incentivam a realização de visitas escolares a outros espaços [...], além disso, cada vez mais se valoriza a relevância desses espaços para promoção tanto de aprendizagens conceituais, quanto afetivas e sociais, sendo assim destacada a importância pedagógica local (MARANDINO, 2014, p. 176).

Nesse sentido, é importante ressaltar a proeminência dos estágios e as experiências docentes acumuladas, os quais assumem um papel relevante na formação docente. Na

---

<sup>2</sup> Nesse período escolar, ainda com sete anos não compreendia muitas formas de como o professor deveria atuar, porém lembro-me que a escola sempre foi o meu maior medo, onde não conseguia nem ao menos pegar um pequeno lápis para escrever, pois a professora batia em minhas mãos com uma régua de madeira e chegavam a dizer que éramos todos “burros”, e que nunca seríamos ninguém na vida, fora outras atrocidades, quando nos colocava em castigo. Não podíamos arrastar as cadeiras nem ao menos questionar sobre determinados assuntos, e no final da aula todos deveriam limpar a sala e lusturar o chão de madeira antes de ir embora, num frio terrível.

minha vivência profissional tive contato com diversos perfis de alunos, na sua maioria moradores da periferia e/ou oriundos do campo. Logo comecei a trocar conhecimentos adquiridos na relação teoria/prática sobre o ensino de Ciências da Natureza trabalhando com as investigações temáticas <sup>3</sup>a partir da realidade dos sujeitos.

Compreende-se que o processo de ensino- aprendizagem de ciências aproxima-se da perspectiva freireana e é possível reforçar nossas compreensões sobre o ensino nas suas múltiplas dimensões, sinalizadas também por Britto:

A proposta de formação por área se insere sob tais pressupostos requer uma abordagem integrada dos campos de conhecimentos, diferente da disciplinarização dos conhecimentos pautados pela lógica da especialização e pela linearidade de conhecimentos, o que nos exige olhar para história das ciências e dessas disciplinas e sua relação com a hierarquização dos saberes (BRITTO, 2011, p. 167).

E assim, evidencia-se a possibilidade de articulação com os conceitos baseados em Freire, no comprometimento com uma educação crítico transformadora, mesmo por meio do ensino de Ciências da Natureza.

Desse modo foi ocorrendo minha inserção profissional na escola, quando começo a pensar a perspectiva freireana como possibilidade de estudos, no sentido de melhor compreensão e aprofundamento. O ingresso no mestrado favoreceu isso, na medida em que foi sendo tecida uma proposta de investigação e análise tendo como foco o curso que estudei. Ideia que foi reforçada quando se verificou que o curso de Licenciatura em Educação do Campo (EDUCAMPO - UFSC) da UFSC, pouco tem sido objeto de pesquisa, pois ainda há carência de pesquisas sobre o trabalho dos egressos do curso que mensurem a atuação profissional depois da graduação acadêmica nas áreas de ensino de Ciências da Natureza e Matemática. Assim foi elaborado o seguinte **problema de pesquisa**:

**De que maneira os princípios de uma educação crítico-emancipatória refletem na formação dos docentes egressos da EDUCAMPO - UFSC?**

Este estudo tem como **objetivo geral**: identificar e analisar as tendências pedagógicas que orientam os professores egressos da EDUCAMPO - UFSC e se suas práticas dialogam ou não com os princípios de uma educação crítico-emancipatória.

Consequentemente, foram elaborados os seguintes objetivos específicos:

---

<sup>3</sup> A Abordagem Temática Freireana (DELIZOICOV, ANGOTTI e PERNAMBUCO, 2011) compreende uma concepção curricular na qual o conteúdo programático é estruturado com base em um Tema Gerador (FREIRE, 2014), a partir do qual são selecionados os conteúdos programáticos necessários para compreendê-los.

1) **apresentar** o histórico do curso no seu percurso de implementação até a atualidade; 2) **identificar** as concepções dos egressos da Licenciatura em Educação do Campo da UFSC; 3) **realizar** um estudo e análise sobre as concepções das tendências pedagógicas que balizaram as disciplinas específicas do curso de ensino de Ciências da Natureza e Matemática (CNM), em especial a emancipatória; 4) **refletir** sobre **como** essas concepções e categorias perpassam as compreensões dos/as egressos/as.

Para tal foram adotados como referenciais teóricos metodológicos autores cujas teorias possibilitaram ter uma compreensão ampla da realidade social, de forma crítica e transformadora, sobretudo pautados pelas ideias e práticas de Paulo Freire (1987, p. 98), em especial quando este anuncia que “a metodologia que defendemos exige que, no fluxo da investigação, se façam ambos os sujeitos da mesma - os investigadores e os homens do povo que, aparentemente, seriam seu objeto”. Freire traz importantes reflexões sobre as motivações que conduzem uma pesquisa, principalmente quando existe a necessidade de investigação: é preciso construir *com* o povo e não *para* o povo.

Esta pesquisa, no desenvolvimento de sua metodologia, assume uma abordagem de cunho qualitativo, tendo por base Chizzotti, (2003), Triviños (1987) Lüdke; André (1986); por meio de uma análise documental que envolveu o Plano Político Pedagógico do curso (PPP) e ementas das disciplinas. Além disso, a realização de estudo sobre os trabalhos produzidos por *egressos/as* sobre a Educação do Campo no Brasil e *que falassem especificamente de Egressos/as*, o qual foi desenvolvido através da base de periódicos da CAPES, classificados em dissertações e teses, com as seguintes palavras-chave: (Educação do Campo), (Campo), (Egressos Educação do Campo) onde aparecem três (3) trabalhos sobre Egressos/as, pesquisa essa realizada no primeiro semestre de 2017, de 09 março a final de julho.

Já com os professores selecionados foram realizadas entrevistas semiestruturadas, gravadas e transcritas na íntegra com consentimento prévio, de acordo com termo livre esclarecido.

Sendo assim, esta dissertação está organizada em quatro capítulos e da seguinte forma.

No Capítulo 1 contextualizam-se os aspectos gerais da trajetória histórica e os princípios da Educação do Campo no Brasil, e principalmente na UFSC, a partir das informações trazidas por dois professores diretamente ligados ao curso, com as bases legais e os documentos orientadores. No Capítulo 2 abordam-se as principais tendências pedagógicas que norteiam o curso da UFSC, apresentadas através de um diálogo entre os



autores Saviani, Pistrak e Freire, em especial com ênfase ao exercício da docência numa concepção crítico-emancipatória. No Capítulo 3 apresenta-se o percurso teórico metodológico da pesquisa, onde incluem-se estudos qualitativos balizados pela entrevista semiestruturada, as análises dos documentos do curso, o percurso até a chegada aos/às egressos/as e suas concepções. No Capítulo 4 destacam-se os resultados da investigação, sobretudo pelas discussões atendendo ao problema e objetivos da pesquisa. Finaliza-se o estudo com as Considerações Finais acerca da pesquisa realizada e seus resultados.

## **1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL E NA UFSC**

Neste primeiro capítulo apresenta-se o histórico do curso de Licenciatura em Educação do Campo desde sua inserção na agenda política educacional no Brasil, e nesse contexto, a sua implantação na Universidade Federal de Santa Catarina.

Ressalta-se que o processo histórico do curso no Brasil é possível ser encontrado em muitas pesquisas acadêmicas, porém, cada curso tem algumas características próprias, e cabe abordar alguns pontos marcantes nessa licenciatura, como é o caso da UFSC. Salienta-se que, pelo percurso recente, ainda há poucas produções que abordam o desenvolvimento do curso em SC no âmbito amplo de suas peculiaridades, por isso coletaram-se dois depoimentos de pessoas ligadas diretamente ao curso para enriquecer o detalhamento de alguns aspectos importantes na sua criação e andamento na UFSC.

Para isso, o texto está estruturado em duas partes: a primeira contextualiza a inserção da educação do campo na agenda política, destacando o papel da sociedade civil organizada; e a segunda apresenta o percurso traçado até a implementação do curso em SC, por meio dos primeiros proponentes do curso, dentre os quais, para esta pesquisa, optou-se em escolher apenas dois, o Prof. Dr. Antônio Munarim e a Profª. Dra. Beatriz Bittencourt Collere Hanff, com os quais foi possível obter relatos sobre o movimento histórico do curso, através de entrevista por eles concedida.

Pensar inicialmente num curso que forme professores habilitados para atuar no campo não é tarefa fácil, pois, algumas pessoas da sociedade em geral, tendem a olhar o meio rural como sendo um lugar “atrasado” em relação à cidade, um conceito que advém de um processo histórico marcado por desigualdades, em que os povos do campo foram historicamente deixados à margem, em virtude de uma visão europeia e orientada pelo sistema capitalista, onde os privilégios, como investimentos financeiros, sempre foram pautados para grandes cidades ou metrópoles. Isso, de fato, influenciou não só o desenvolvimento econômico desses locais, como também as questões político-sociais, promovendo nesse meio, a total desigualdade social e educacional, quando os povos do campo foram atraídos para grandes cidades causando, assim, uma superpopulação que, em geral, acumulam-se em periferias.

É importante ressaltar que entre as tendências pedagógicas do curso em Licenciatura em Educação do Campo no Brasil há um bloco teórico com características próprias e que estão interligadas por uma mesma carga de princípios, ou seja, que discutem e priorizam

uma educação diferenciada no campo, não como era a proposta da Educação Rural, conforme explica abaixo.

Pensando numa forma de manter os povos no campo o governo criou metas para mantê-los no meio rural, ocasião em que foi proposto o I Congresso de Agricultura do Nordeste Brasileiro, em 1923. A Educação Rural ficou marcada pela intencionalidade latifundiária, direcionada ao ensino técnico, ou seja, demandada pelo sistema capitalista que estava preocupado com o atraso educacional do homem do campo, como salientam Fernandes e Molina:

O debate a respeito da Educação Rural data das primeiras décadas do século XX, começou no I Congresso de Agricultura do Nordeste Brasileiro em 1923 e tratava de pensar a educação para os pobres do campo e da cidade no sentido de prepará-los para trabalharem no desenvolvimento da agricultura [...] enquanto a Educação do Campo vem sendo criada pelos povos do campo, a educação rural é resultado de um projeto criado para a população do campo, de modo que os paradigmas projetam distintos territórios. Duas diferenças desses paradigmas são os espaços onde são construídos seus protagonistas (FERNANDES; MOLINA, 2004, p. 62).

Diante dessa situação que se viu entre os anos de 1923 e 2006, a Educação do Campo vem para desconstruir esse modelo da educação rural<sup>4</sup> estabelecida na época e suprir a carência de professores no campo, buscando formar mais de 20 mil profissionais. Tendo em vista que o sistema capitalista se apresenta no campo apenas para destruir e desestabilizar as relações sociais de vida dos sujeitos do campo, pressionando-os e oprimindo-os cada vez mais, em função de uma produção agrícola de larga escala, que não respeita nem o ser humano, nem fauna e nem flora, alimentando cada vez mais o agronegócio, para esse sistema a educação sempre fica em segundo plano, servindo apenas aos seus interesses, como historicamente vem acontecendo. Logo, as questões cruciais de transformação dos sujeitos do campo são diretamente desconsideradas.

Segundo o depoimento do Professor 1 (MUNARIN, 2019)<sup>5</sup>, nesse movimento histórico de construção e consolidação das Licenciaturas em Educação do Campo no

---

Segundo Souza (2008), a intenção de um modelo de educação preestabelecido, como a educação rural da época, não levava em consideração a existência de um homem do campo humanizado e com valores a serem tratados; por isso, em 1960 foram executadas algumas experiências acrescidas por Paulo Freire, como as Escolas - Famílias Agrícolas (EFAs), juntamente com as atividades experimentais das Casas Familiares Rurais (CFRs), em Alagoas (PE), as quais acabaram, mais tarde, se estendendo para região sul do país. Para autora o movimento da educação rural foi desumano “[...] a história da educação brasileira mostra o predomínio de uma educação que objetivava ‘treinar e educar’ os sujeitos ‘rústicos’ do rural”.

<sup>5</sup> Possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade do Planalto Catarinense (1976), mestrado em Educação e Trabalho pela Universidade Federal de Santa Catarina (1989), doutorado em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1998) e pós-doutorado em Educação do Campo pela Universidade Estadual Paulista Campus de Presidente Prudente (2013).

Brasil (LEDOCs), o Brasil apresentou alguns processos/períodos históricos que perpassam e demarcam a luta do curso, que estiveram envolvidos direta e indiretamente na chegada à UFSC.

Segundo Munarin (2019), a constituição da proposta do curso nas universidades vem por um caminho trilhado após sua entrada no MEC. No início de agosto de 2004, acontecia a II Conferência Nacional de Educação do Campo, onde foi convidado para assumir como coordenador-geral da Educação do Campo no Brasil, ligado à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização da Diversidade (SECAD). Nessa conferência, tendo como pauta a discussão em torno da formação de professores, ele relata que esta serviu como eixo estruturante importante para a definição do que viria a ser o curso da LEDOC.

Os princípios já estavam sendo traçados nas práticas dos diversos movimentos envolvidos<sup>6</sup> e representantes que compunham o movimento de luta pela Educação do Campo, seja por diversos encontros em seminários estaduais com instituições ou conferências.

A partir de uma nova organização política no Brasil nos anos 1990, e de uma preocupação com as desigualdades sociais no país, principalmente advindas do campo, é que surgiu a luta por uma educação voltada para as comunidades do campo e que abrangesse um número gigantesco de sujeitos, os quais apresentavam a necessidade por educação de qualidade, que levasse em consideração a valorização dos sujeitos do campo em meio aos seus conhecimentos prévios, ressaltada por Fernandes e Molina.

[...] Por essas razões é que afirmamos a Educação do Campo como um novo paradigma que vem sendo construído por esses grupos sociais e que rompe com paradigma da educação rural, cuja referência é a do produtivismo, ou seja, o campo somente como lugar da produção de mercadorias e não como espaço de vida. O movimento por uma Educação no Campo recusa essa visão, concebe o campo como espaço de vida e resistência, onde camponeses lutam por acesso e permanência na terra e para edificar e garantir um *modus vivendi* que respeite as diferenças quanto à relação com a natureza, o trabalho, a cultura, e suas relações sociais. [...] um princípio da Educação do Campo é que sujeitos da educação são sujeitos do campo: pequenos agricultores, quilombolas, indígenas, pescadores camponeses, assentados e reassentados, ribeirinhos, povos de floresta, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, boias-frias (FERNANDES; MOLINA, 2004, p. 63).

---

<sup>6</sup> “Diretrizes Operacionais (CNE), Movimento Sem Terra (MST), Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIMÉs), Ministério de Educação (MEC), Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE). Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG). Universidade Federal de Minas Gerais, (UFMG). Feita a aprovação, foi registrado em ata pela câmara, e elaborada uma proposta de apoio extra a essas universidades federais de que incorporariam o projeto piloto, sendo elas: (UNB) de Brasília, (UFMG), de Minas Gerais, (UFBA), da Bahia e (UFSE), do Sergipe”.

Reitera-se que tudo isso foi possível através dos seminários nos quais participavam diferentes povos do campo como: Ribeirinhos, Assentados da Reforma Agrária, Quebradeiras de coco, Quilombolas, Pescadores etc.

Esse grande esforço desses movimentos sociais do campo foi de suma importância, pois no Brasil, até esse período, ainda não existia uma legislação propositiva à organização da escolarização do/no campo. Por sua vez, foi necessário compreender e pautar as diferenças recorrentes ao processo histórico entre campo e cidade, conforme Munarim reforça:

Quando se fala *no* campo dizemos que o povo em suas reais habitações ou onde vive tem o direito a ser educado. *Do* campo, pois além de ter esse direito trata-se então de uma educação *dos* e não *para* os sujeitos do campo que combine pedagogias de forma a fazer uma educação que forme e cultive identidades, autoestima valores, memórias, saberes, sabedoria (MUNARIN, 2010, p. 25).

Ou seja, teoricamente quando os sujeitos já têm seus direitos estabelecidos as leis devem ser cumpridas, e assim, é importante ressaltar que na criação de projetos ou políticas públicas, é preciso ter a compreensão de que não se pode fazer *para* os sujeitos sem antes pensar *com* os sujeitos, pois certamente apenas os sujeitos que vivem naquele contexto é que sabem das reais necessidades a serem superadas. Por isso não se deve levar a eles o estabelecido de cima para baixo, mas sim, que haja um diálogo permanente.

Cabe destacar também os princípios da Educação do Campo firmados nesse contexto, como forma de garantia dessas políticas para esses povos. Os objetivos sempre tendem à qualificação e valorização da educação, reafirmando esses aspectos, que estão presentes no Dicionário da Educação do Campo, apontados por Molina e Mourão:

- Políticas de expansão da rede de escolas públicas que ofertem educação básica e no campo, com a correspondente criação de alternativas de organização curricular e do trabalho docente que viabilizem uma alteração significativa do quadro atual, de modo a garantir a implementação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo;
- Formação consistente do educador do campo como sujeito capaz de propor e implementar as transformações político pedagógicas necessárias à rede de escolas que hoje atendem à população que trabalha e vive no e do campo.
- Organização do trabalho pedagógico, especialmente para as escolas de educação fundamental e média do campo, destacando-se como aspectos importantes à atuação educativa em equipe e à docência multidisciplinar por áreas do conhecimento (MOLINA; MOURÃO, 2013, p. 467).

Sendo assim, a finalidade da Educação do Campo sempre esteve voltada aos sujeitos moradores do campo e que se reconhecem como povos do campo, no sentido de que compreendam seus processos culturais e de forma coletiva se organizem para lutar e

superar seus limites. Educacionalmente, busca uma forma de obter um projeto pedagógico que leve em consideração as especificidades desses sujeitos e, naturalmente, corrobore para uma transformação social e ambiental de cada comunidade.

A proposta de formação para a Licenciatura em Educação do Campo envolve quatro áreas de conhecimentos: (Ciências da Natureza), Matemática, Ciências Agrárias, Ciências Humanas e Linguagens. Entende-se que essa contextualização histórica do curso parte de princípios adotados que abrangem o sujeito do campo (com especificidade na agricultura familiar e MST), principalmente pela constituição diferente do campo. Além disso, a alternância<sup>7</sup> se faz necessária para viabilizar a sobrevivência no trabalho exercido no campo com o direito por uma Educação e valorização do campo.

## 1.1 A CONSTRUÇÃO DA EDUCAMPO – UFSC: A PARTIR DOS(AS) PRIMEIROS(AS) PROPONENTES

Esse momento de construção também é demarcado por diferentes atores que tiveram um importante papel exercido no curso – um conjunto de professores (a) veteranos<sup>8</sup> que auxiliaram no processo de ensino e aprendizagem – e sua passagem majestosa, principalmente nos primeiros anos de formação das turmas.

Não obstante, segundo informações da proponente 2 (HANFF, 2019)<sup>9</sup>, a partir do Edital 2 foi possível desenvolver esse projeto pelo contexto do Programa de Apoio a

---

<sup>7</sup> Consiste em alternar os períodos de estudo na (escola, ou universidade) em relação aos realizados em campo/local de moradia, podendo variar de 05, 10, 15 ou 30 dias ou mais, de acordo com as especificidades de cada curso, ou seja, o estudante poderá estudar presencialmente e voltar para casa, realizar estudos em sua região/casa sem interferir no seu trabalho.

<sup>8</sup> Prof. Dr. Wilson Schmidt-Feijão, Profª. Dra. Lucena Dall’Alba, Prof. Elizandro Mauricio Brick, Prof. Dr. Edson Marcos de Anhaia, Prof. Juliano Espezim Soares Faria a Profª., Dra. Maria Carolina Machado Magnus, Prof. Dra. Natacha Eugênia Janata, Profª. Dra. Thaise Costa Guzzatti, Profª. Dra. Adriana d’agostini, Profª. Dra. Sandra Luciana Dalmagro, Profª. Dra. Terezinha Maria Cardoso, Profª. Dra. Mariana Giraldi, Ana Paula Gorri, Thelmely Torres Rego Profª. Dra. Carolina Dos Santos Fernandes, Profª. Dra. Rejane Maria Ghisolfi Da Silva, Profª. Dra. Debora Regina Wagner, Prof. Dr. Marcelo Gules Borges, Prof. Dr. Marcos Antônio de Oliveira, Marisa Stragliotto.

<sup>9</sup> Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Paraná (1973), mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1981) e Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (2007). Atualmente é professora da Universidade Federal de Santa Catarina. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Teoria Geral de Planejamento e Desenvolvimento Curricular. Elaborou proposta curricular, em 2008, de criação do Curso de Licenciatura em Educação do Campo. Atuou como Coordenadora Pedagógica do curso de 2009 a 2013. Chefe e Subchefe do Departamento de Educação do Campo de agosto de 2016 a junho de 2018. Participante das Comissões de estudo e Avaliação das LEDOCs MEC / 2014 - 2016. Coordenadora do PET/Educação do Campo 2009-2010. Coordenadora Institucional do PIBID Diversidade/UFSC março/2011 a fevereiro/2018. Pesquisa os processos de democratização do ensino e exclusão escolar em escolas públicas urbanas e do campo. Participa do GECA (Grupo de Estudos em Educação do Campo). Atua como professora da área de cultura e organização curricular no Curso de Licenciatura em Educação do Campo/UFSC. Fonte: Currículo Lattes,

Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), que oferta o curso de Licenciatura Plena em Educação do Campo.

*Reafirmamos algumas vantagens para a aprovação do curso tendo em vista que o projeto (REUNI) viabilizava a contratação de professores para compor a área. Embora fossem previstos 18 docentes, a UFSC ganhou apenas 4 ou 5 vagas, o que já foi considerada uma vitória inicial. Desde então foi reforçado com o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO 2013-2014), que viabilizou a contratação de mais 14 docentes para o curso desde que dobrasse o número de ofertas/vagas.*

*O nascimento da Educação do Campo passa por algumas diferentes compreensões do que ainda não era considerada Licenciatura. Citamos a exemplo o PRONERA, (Saberes da terra). Os programas geraram a necessidade de criar uma licenciatura que englobe uma discussão que inicia lá na Educação Básica, principalmente a partir dos excluídos do campo, e nesse sentido o Saberes da Terra, Escola Ativa e o PRONERA consolidam-se como uma matriz que envolve os eixos da agroecologia pela reforma agrária<sup>10</sup>.*

Ainda segundo HANFF (2019):

*Dessa matriz logo sai o Edital de 2008, o qual compõe um total de 22 instituições que decidem trabalhar com projeto piloto. Nesse momento a UFSC se diferencia, pois, com a entrada do REUNI, os cursos automaticamente se tornam regulares. Diferentemente de UFSE-Sergipe, que não consegue avançar. Já a UFBA-Bahia leva muito tempo para conseguir aprovação e só retorna em 2012 como projeto piloto; e a UnB e a UFMG continuaram com o curso.*

Tendo em vista que até o momento não há um documento ou uma diretriz que descreva como essa base deva estar estipulada, ressalva-se apenas o documento geral da SECADI que fala da intenção dessas universidades e o Edital de 2008-2009-2012, conforme propõe o documento PPP de 2009.

O curso foi criado pela resolução 006/CEG/2009 de 01 de abril de 2009 com objetivo de formar educadores para atuação na educação básica, especificamente para as séries finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio em escolas do campo, aptos a fazer a gestão de processos educativos e a desenvolver estratégias pedagógicas que visem à formação de sujeitos humanos críticos, autônomos e criativos capazes de produzir soluções para questões inerentes à sua realidade, vinculadas à qualidade social do desenvolvimento de áreas rurais, visando: A formação de professores em

---

<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do> Certificado pela autora em 20/08/2018. Acessado em: 22 set. 2019.

<sup>10</sup> “Nos cadernos dos Saberes da Terra encontram-se os seguintes eixos: Diversidade, Agroecologia/Sustentabilidade - as Teorias Marxistas que em grande parte bebem em Pistrak através do trabalho coletivo, a auto-organização reforçam que o movimento do MST é quem retira desses elementos a forma de estudar e encaminhar a reforma agrária. Sendo assim, a Licenciatura baseia-se nessa fonte e começa a estruturar-se com a criação dos projetos pilotos, inicialmente com as seis universidades que partem dessa demanda como: (UFMG-trabalhava com Escola da Terra/Pedagogia da Terra), (UNB-<sup>10</sup> Trabalhava com PRONERA/observatório para elaboração de pesquisa) UFSE- Sergipe trabalhou com Saberes da terra e PRONERA”.

exercício nas escolas rurais que não têm formação para a docência no ensino fundamental (séries finais) e médio; A formação por áreas do conhecimento, nas escolas do campo de educação fundamental e médio, especificamente, em Ciências da Natureza e Matemática e Ciências Agrárias; A relação entre o ensino das ciências da natureza e da matemática e o contexto (físico, geográfico, cultural e econômico) do campo brasileiro, especificamente suas configurações na região Sul do país (PPP, LEDOC, 2009, p. 05).

Conforme afirma HANFF (2019), *“na UFSC foi definido trabalhar com a área de Ciências da Natureza e Matemática e Ciências Agrárias, devido à identificação de uma maior carência dessa formação no Estado”*. A demanda dessas áreas se deu também em virtude da necessidade de discussão e identificação de um campo diversificado com predominância da agricultura familiar, e do domínio do agronegócio na produção de milho, feijão, soja etc. *“Enquanto o curso na Região Norte e Nordeste começou com Ciências Humanas, contudo, todos apresentam características diversificadas, e nem todos estão ligados diretamente com o campo”* (HANFF, 2019).

É importante destacar esses pontos para que se possa compreender que a criação e referenciais do curso nacionalmente se diferenciam em alguns aspectos internos e institucionalmente no âmbito da UFSC, o que será mais bem explicado nesta dissertação.

Quanto à aproximação entre as diferentes linhas teóricas, Hanff (2019) afirma:

*[...] alguns docentes da área de Ciências da Natureza e Matemática tinham estudos na perspectiva freireana, o que remetia ao reconhecimento das muitas potencialidades entre essa perspectiva e o projeto/ currículo do curso pautado por princípios da Educação do Campo e o compromisso de uma educação libertadora/ emancipatória e crítica.*

Embora a matriz da Educação do Campo seja de base Marxista, via Pistrak e Saviani, já na EDUCAMPO – UFSC a condução do curso se dá com base em Freire dentro de um referencial Marxista.

Sendo assim, conforme consta no Projeto Político Pedagógico do curso (PPP 2009), foi a partir da Resolução n. 006/CEG/2009, de 01 de abril de 2009, que o curso de EDUCAMPO - UFSC foi criado, e o processo de entrada dos estudantes ocorreu de forma diferenciada pela via de um vestibular geral. Nesse período houve muitos desafios, até por ser vestibular aberto, mas que, teoricamente, foi pensado para atender aos povos do campo, e também teve a entrada de diferentes sujeitos oriundos do perímetro urbano de diferentes cidades.

O curso apresenta em seu PPP que a prioridade de seus pressupostos e princípios está voltada à sujeitos oriundos do campo, e que tenham uma relação direta com a terra.



Contudo, segundo Hanff (2019), “o vestibular não tinha esse crivo, pois poderia se inscrever qualquer pessoa, independentemente de sua origem. E desse modo bastante distinto foram se constituindo as duas primeiras turmas de Florianópolis; em seguida, Canoinhas”.

Na turma da EDUCAMPO - UFSC de 2010 havia 50% de pessoas oriundas do campo e 50% oriundas da cidade, e alguns conflitos internos se estabeleciam pela não compreensão da logística e dos princípios teóricos do curso, pois “parte dos estudantes vindos da cidade questionavam os elementos funcionais do curso”. Momento esse em que precisou ser demarcada a finalidade do curso: formação de professores atuantes no campo. Mesmo sendo professores oriundos da cidade, estes precisavam se submeter a esses princípios. E hoje pode-se analisar e comparar, através das entrevistas, quem são de fato os professores que vieram do campo e estão atuando no campo.

Desse modo a EDUCAMPO da UFSC foi o primeiro curso regular na região Sul do Brasil e o segundo no Brasil, reconhecido pela Portaria n. 43, publicada no Diário Oficial da União (D.O. U), em 23/01/2015. Algo que se tornava desafiador no cotidiano acadêmico. Nos Tempos de Universidade (TU) os estudantes tinham aulas concentradas na UFSC em Florianópolis-SC, e os Tempos de Comunidade (TC) aconteciam geralmente nos seus municípios de origem ou que fizessem parte do campo.

A EDUCAMPO - UFSC está organizada em tempo integral com atividades inseridas na grade curricular acompanhadas por disciplinas obrigatórias e complementares, e também por disciplinas optativas e atividades extracurriculares.

Porém, conforme afirma Hanff (2009),

*[...] logo depois das duas primeiras turmas formadas do curso, houve a necessidade de interiorização a partir de 2011, pois observa-se que o curso precisava atender de fato os estudantes do campo e deveria acontecer no campo, uma vez que a entrada da turma de 2009 foi por vestibular geral, ou seja, aberto para todos os públicos. E isso configurava numa turma heterogenia com diversos perfis de estudantes inclusive com a entrada de pessoas oriundas da cidade.*

Ressalta-se que cada turma possui algumas características próprias em cada curso, e numa hora pode se mudar a estrutura, as turmas, as ementas, porém o que nunca muda é sua essência. Além disso, o currículo foi sendo criado e continua constantemente sofrendo adaptação pensando-se na melhor forma de atender aos estudantes do campo e atender à base e aos princípios da Educação do Campo.

Segundo a organização do PPP, o curso é totalmente integral, com período mínimo de conclusão de 8 semestres e máximo de 16. Apresenta uma carga horária obrigatória de 3.888h/a, distribuídas entre Tempo Universidade (TU) e Tempo Comunidade (TC), e é baseado na pedagogia da alternância, assim definida:

[...] Consiste numa metodologia de organização do ensino escolar que conjuga diferentes experiências formativas distribuídas ao longo dos tempos e espaços distintos, tendo como finalidade uma formação profissional. Surge na França por volta de 1930. A experiência brasileira com a Pedagogia da Alternância começou em 1969 no estado do Espírito Santo (TEIXEIRA; BERNARTT; TRINDADE, 2008, p. 227).

A organização curricular alternada por etapas presenciais, diferenciadas entre atuação e pesquisa na comunidade e na escola, e as atividades sistematizadas nos (TUs) permitem a reflexão sobre a prática-teoria-prática, ou seja:

No Tempo Universidade estão previstas as aulas das disciplinas que compõem o curso. Já no Tempo Comunidade o estudante vai a um campo ou a seu local de origem com um plano de estudo que vai desde a familiarização, conhecer e diagnosticar no primeiro ano; observar e pesquisar a escola e seu entorno no segundo ano; e, realizar estágio docência e projetos comunitários no terceiro e quarto ano de curso. Esse processo é minuciosamente registrado em forma de relatórios, artigos e finaliza com o próprio TCC do estudante (PPP, LEDOC, 2009, p. 05).

A fundamentação teórica sobre as temáticas abordadas em sala de aula tem suma importância para a preparação do estudante na sua prática, propiciando durante o TC as realizações de atividades que estão relacionadas ao olhar sobre a realidade do município onde é feita a pesquisa. Esse momento é de suma importância, pois o contexto local visto com outros óculos começa a fazer diferença significativa quanto às percepções anteriores, principalmente a partir do primeiro contato com o diagnóstico da comunidade/do campo, realizado no primeiro ano do curso.

As aproximações com Freire se dão através das disciplinas educacionais, como já citado, com a entrada de professores próximos da perspectiva educacional freireana e de outros cursos

No Quadro 1, apresenta-se o bloco de disciplinas que demarcam aproximação com a investigação em estudos da realidade com base nos estudos das ementas e bibliografias básicas do curso.

Quadro 1 – Bloco de Disciplinas

Bloco de Ciências da Natureza	Bloco Fundamentos Básicos	Bloco de Vivências
-------------------------------	---------------------------	--------------------

Saberes e Fazeres I, II e III	Organização Escolar	Estudo Orientado
Ciclos Biogeoquímicos	Teorias	Estágio
	Sujeitos do Campo	Bloco Complementar e Optativo

Fonte: Reelaborado pela autora (Silva, 2018)

Essas disciplinas correspondem à constituição do curso, e são disciplinas centrais que demarcam o início dos estudos do direito educacional dos sujeitos *do e no* campo. Nesse sentido, observa-se que estes já são orientados por uma formação por área do conhecimento, com disponibilidade de diálogo entre disciplinas que vêm compor esse quadro docente.

Ao se olhar para o curso nacionalmente, compreende-se que esse foi construído por várias mãos, por isso, é preciso demarcar nos diferentes espaços como cada curso da LEDOC se constitui, principalmente tendo em comum os anseios por uma transformação de escola que rompa com os “pré-conceitos” estabelecidos por uma educação formal tradicional que não inclui as especificidades dos sujeitos do campo.

O curso em termos gerais, a carta de princípios que baliza o desenvolvimento metodológico do curso da EDUCAMPO-UFSC vem sendo referência nacional em relação aos cursos mais antigos, como os da UnB.

O percurso formativo que tem como movimento o olhar sobre a comunidade para chegar num projeto comunitário está nas entrelinhas dos objetivos do PPP do curso:

Propiciar a formação de educadores para atuação na educação básica, especificamente para as séries finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio em escolas do campo, aptos a fazer a gestão de processos educativos e a desenvolver estratégias pedagógicas que visem à formação de sujeitos humanos autônomos e criativos, capazes de produzir soluções para questões inerentes à sua realidade, vinculadas à qualidade social do desenvolvimento de áreas rurais (RESOLUÇÃO, 2015, p. 01; LEDOC, 2019).

No bojo da sua construção o curso propõe a formação de professores para atuarem nas áreas rurais, exercendo a docência nos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, sob uma formação por áreas de conhecimento nas Ciências da Natureza e (CN) Matemática (MT) e Ciências Agrárias (CA). Ele se diferencia de outras licenciaturas por ter uma grade curricular estruturada de forma integradora, que, segundo Britto (2015), faz parte da definição das diretrizes da Educação do Campo em consonância com uma formação de professores e práticas nas escolas do campo:

A formação por área de conhecimentos; a interdisciplinaridade; a alternância entre tempos comunidade e tempo/universidade compõe o conjunto de elementos que definem as diretrizes para a Licenciatura em Educação do Campo, o que remete à necessidade de estabelecermos reflexões e diálogos sobre os limites e possibilidades da consolidação de tais diretrizes no âmbito da formação de professores e da ação docente nas escolas do campo (BRITTO; SILVA, 2015, p. 764).

Destacam-se aqui alguns princípios do curso como constam no PPP LEDOC (Quadro 2):

Quadro 2 – Alguns princípios do curso

- A formação de professores em exercício nas escolas rurais que não têm formação para a docência no ensino fundamental (séries finais) e médio;
- A formação por áreas do conhecimento, nas escolas do campo de educação fundamental e médio, especificamente, em Ciências da Natureza e Matemática e Ciências Agrárias;
- A relação entre o ensino das ciências da natureza e da matemática e o contexto (físico, geográfico, cultural e econômico) do campo brasileiro, especificamente suas configurações na região Sul do país;
- A relação entre o ensino e o trabalho, na direção de uma formação que tenha como suporte;
- As formas atuais de produção da vida e que propiciem condições técnicas para a intervenção no espaço rural;
- A formação para a problematização e intervenção no campo, com base nos princípios e técnicas agroecológicas, visando à sustentabilidade;
- A articulação com os movimentos e organizações sociais locais que têm mobilizado pessoas e grupos e buscando alternativas coletivas para a vida no campo na atualidade;
- O fortalecimento da relação entre Educação no Campo e Desenvolvimento Territorial, a partir da escola e da formação de professores;
- A ampliação da capacidade analítica, metodológica e de atuação dos educadores na relação com a complexidade e diversidade do espaço rural;
- O estreitamento de laços na comunidade de origem, entre professores, educadores, técnicos, lideranças de movimentos sociais organizados;
- A construção de alternativas de organização do trabalho escolar e pedagógico que permitam a expansão da educação básica no e do campo, com a qualidade exigida pela dinâmica social em que seus sujeitos se inserem e pela histórica desigualdade que sofrem;
- O estímulo no interior da UFSC a ações articuladas de pesquisa e de extensão voltadas para demandas dos povos do campo.

Fonte: PPP, LEDOC (2009)

Alguns dos referenciais que dizem respeito à educação do campo e que servirão como base para a análise e reflexões sobre a formação docente e, em especial, sobre as principais tendências pedagógicas presentes no curso, serão apresentados no próximo capítulo.

## 2 A PRESENÇA DE PEDAGOGIAS CRÍTICAS NO CURSO DA UFSC

Neste capítulo serão abordados alguns referenciais que norteiam a educação especialmente no que dizem respeito à educação do campo – como balizadores para análise e reflexões sobre a formação docente e, em especial, sobre as principais tendências pedagógicas presentes no curso. Nesse sentido, cabe salientar que um olhar atento sobre as tendências pedagógicas que propiciam uma análise mais criteriosa sobre os respectivos componentes curriculares que compõem o curso, pois estes, entrelaçados pela visão e fala dos/as professores/as egressos/as, poderão vir a traduzir toda a riqueza contida nessas teorias quando, de fato, passam a orientar a visão de educação. Por isso, a classificação e a compreensão dessas tendências requerem uma reflexão mais complexa, mas pertinente como instrumento de análise para o professor.

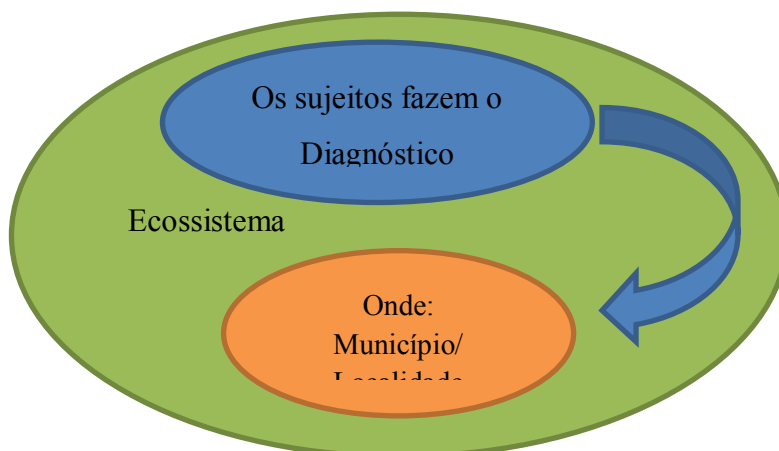
No curso da UFSC, os diferentes olhares aparecem através de movimentos sociais do campo e do grupo de professores de distintas trajetórias que vão atuar e contribuir na formação de professores do curso. Por isso se faz necessário compreender e examinar: quais as tendências de educação que determinam e estão presentes no currículo do curso? Que saibam viver com as múltiplas diferenças do mundo? Enfim, numa análise mais criteriosa vale refletir sobre as teorias presentes nos componentes curriculares, planos de ensino, projeto Político Pedagógico (PPP) e nos caminhos formativos para a docência de alguns/mas egressos/as participantes desta pesquisa.

Na Licenciatura em EDUCAMPO - UFSC no início do semestre acontece uma discussão em torno do planejamento coletivo, e a elaboração e socialização dos planos de ensino. Nesse momento ocorre a discussão pelos docentes sobre seus planejamentos, a articulação dos princípios da Educação do Campo e a possibilidade de integração das áreas do conhecimento. E no final do semestre ocorre o conselho de classe, reunião de discussão sobre o aprendizado dos estudantes e o ensino de cada componente curricular.

As Figuras 1 a 3 mostram a representação organizacional anual do curso e sua relação na pesquisa de campo entre Tempo Universidade (TU) e Tempo Comunidade (TC).

Figura 1 – Representação organizacional anual do curso: 1º Ano

1º ANO - PESQUISA INVESTIGATIVA

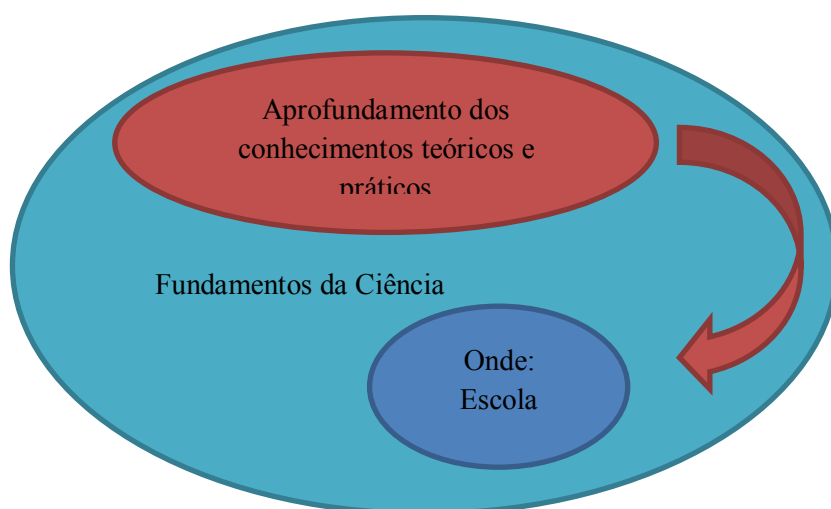


Fonte: PPP LEDOC (2015), reelaborado pela autora (Silva, 2019)

Nesse primeiro ano do curso há um contato direto com o campo de pesquisa: nos TCs os estudantes irão fazer o diagnóstico do município de origem/ou localidade, de forma investigativa, no qual as áreas do conhecimento são integradas, levando em consideração dados como, por exemplo: histórico do município, problemas ambientais e sociais, saneamento básico, vegetação, produção econômica, ou seja, tudo que envolve aquele grande contexto de ecossistema.

Figura 2 – Representação organizacional anual do curso: 2º Ano

2º ANO – ESCOLA

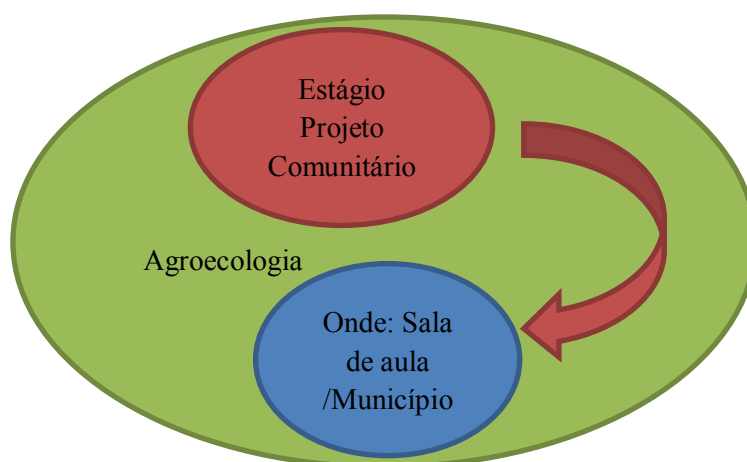


Fonte: PPP, LEDOC (2015), reelaborado pela autora (Silva, 2019)

No segundo ano, o trabalho é desenvolvido a partir da escola, acerca da dimensão das ciências e educação, fazendo-se a reflexão e análise dos diferentes aspectos que perpassam o cotidiano escolar, seus espaços e tempos curriculares.

Figura 3 – Representação organizacional anual do curso: 3º e 4º Anos

3º e 4º ANO - Ensino Fundamental e Médio



Fonte: PPP, LEDOC (2015), reelaborado por Silva (2019)

Por fim, o terceiro e o quarto ano formam um momento em que os conhecimentos e a interdisciplinaridade das áreas serão aprofundados e que consiste em desenvolver de forma teórica, prática e crítica os conhecimentos acumulados durante o processo de ensino da sua formação em conjunto com a integralidade das áreas, evidenciando os conceitos significativos elaborados entre professor e aluno. Para tanto, esses elementos investigados eram ainda desenvolvidos em sala de aula no período do estágio, com estudantes nos anos finais do Fundamental (terceiro ano) e no Ensino Médio (quarto ano). Nesse período também ocorria a pesquisa para a elaboração dos projetos comunitários e, finalmente, apontava-se o objeto de estudo identificado na comunidade, desenvolvido através do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Diante dessa estrutura curricular fica evidente a necessidade de um trabalho coletivo entre os docentes a fim de desenvolverem a interdisciplinaridade, e *não* a individualidade das disciplinas, no sentido de atender à diversidade dos sujeitos do campo no contexto escolar. Por isso, o autor Tomaz Tadeu da Silva, em sua obra intitulada *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo* (1999), (2001) e (2009) destaca que “a cada um desses modelos de ser humano corresponderá um tipo de conhecimento, um tipo de currículo” (1999, p. 15). Nesse sentido, vale ressaltar que a

Educação do Campo vem com uma estrutura curricular a qual não toma uma única teoria como essencial, mas também provém de outras teorias, que chegam ao curso a partir da concepção de cada professor, possibilitando um olhar ampliado do sujeito formativo, e que, em suma, seja o transformador da sua realidade. Por isso convém identificar essas abordagens.

A base da discussão que o autor Silva (2001) propõe está sintetizada em três questionamentos: Qual conhecimento deve ser ensinado (O quê)? Como? E por quê?

As respostas dessas questões são definidas em diferentes teorias: as teorias tradicionais, as teorias críticas e as teorias pós-críticas; e é a partir da ênfase dessas perguntas que SILVA (1999) vai definindo as teorias por categorias.

As teorias tradicionais tratam da discussão acerca de “como ensinar”? Porque “o que ensinar” já está estabelecido, uma vez que não está sendo discutido o formato de sociedade em construção. Sob essa compreensão, a sociedade já está determinada como algo inquestionável; já as teorias crítica e pós-crítica estabelecem outros modos de conceber os sujeitos que a compõem. E complementando, outro autor, Silva (2009), vai nos dizer que os pós-críticos enfatizam a cultura, o gênero, a etnia, a diferença e a linguagem. Já os críticos ressaltam o poder, a economia, a classe social e o conflito.

Em síntese pode-se dizer que as teorias tradicionais se apresentam como neutras científicas e positivistas, ao contrário das teorias críticas que adotam a ideia de que sempre há relações de poder que intercedem nos critérios de seleção do que ensinar.

## 2.1 ARTICULAÇÕES ENTRE SAVIANI E FREIRE NA EDUCAMPO /SC

Neste momento apresentam-se algumas categorias de ensino dentro da perspectiva de Saviani (1991; 1996; 2008; 2012) ou questões centrais que farão parte, mais adiante, da análise das entrevistas com os/as professores/as egressos/as da EDUCAMPO - UFSC, nas quais haja relação com a concepção teórica e prática do “ser professor”, além da compreensão sobre o que é problematização, instrumentalização, catarse e conhecimento científico. Justifica-se que esse subitem do capítulo está sendo abordado a partir da teoria crítica de Freire (1977; 2001), na qual as estão bases teóricas que vão constituir a formação dos docentes não só da Educação do Campo no Brasil, mas também da UFSC.

Na *problematização*, a compreensão entendida por Saviani (1991, p. 80) salienta a importância dos questionamentos dos problemas: “trata-se de detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que



conhecimento é necessário dominar”. Ou seja, nessa afirmação fica evidente que o papel do professor é figura central na escolha do tema e da seleção de conteúdos, diferentemente do proposto pela perspectiva freireana, quando sugere que o educando e educadores façam o estudo da sua realidade, e dali o professor problematize essa realidade por meio das falas significativas<sup>11</sup>, onde o tema emerge e estabelece um contratema, o qual entendemos que é o momento onde estudaremos possíveis respostas aos limites explicativos dos sujeitos sobre a situação em que estão imersos:

Essa busca dos “por quês” das relações propostas pelo próprio grupo de educadores que permitirá uma explicitação dos conhecimentos que estavam implícitos na construção da rede temática, apontando, portanto, para a seleção e ordenamento dos conhecimentos pertinentes aquela temática (SILVA, 2007, p. 21).

Por esse viés, a redução temática<sup>12</sup> consiste na seleção de conceitos, realizada pelo professor, que terá um papel importante na escolha dos conhecimentos significativos necessários para o desenvolvimento do estudante naquele contexto.

Por outro lado, segundo Saviani (2012), a *instrumentalização* engloba a metodologia e a discussão que vai além do pensamento empírico, ou seja, é o momento em que os conhecimentos teóricos e científicos são confrontados, unindo-se a teoria e a prática. Sobre isso o autor vai discorrendo e propondo as seguintes etapas.

Daí decorre um método pedagógico que parte da *prática social* em que professor e aluno se encontram igualmente inseridos, ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na

<sup>11</sup> Das discussões e análises realizadas a partir do levantamento de dados locais, os educadores selecionam falas que representam situações significativas e temáticas a elas associadas. A pergunta é: quando podemos considerar uma situação vivenciada pela comunidade como significativa? E para os alunos, quais são os melhores critérios para promover essa seleção? Que aspectos da pesquisa devem ser priorizados? Como viabilizar essa sistematização coletivamente? Enfim, o que deve ser enfatizado como objeto de estudo curricular a partir da vida comunitária? As falas da comunidade são a referência fundamental para desencadear o processo pedagógico. [...] A partir dos problemas, necessidades, conflitos e contradições vivenciadas e dos limites explicativos presentes nas falas, pode-se delimitar as dificuldades que a comunidade enfrenta para transformar suas condições concretas, para interagir na realidade local, pois, a fala deve ser a reveladora do pretexto – do pré-texto, da necessidade problemática, da contradição, e não simples motivação pedagógica. Pode-se compreender as falas como uma expressão do conhecimento, a elaboração de raciocínios, a partir da articulação de conceitos e juízos, sendo este enunciado através de proposições. As falas explicativas são consideradas aquelas que privilegiam análises e juízos que expressam as concepções das situações vivenciadas. As falas propositivas expressam intenções e formas de atuar na realidade no sentido de intervir na sua organização. (SILVA, 2004, p. 200-201).

<sup>12</sup> A Investigação Temática Freireana foi sintetizada para o contexto da educação formal por meio da Abordagem Temática Freireana (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2011) organizada e exposta em cinco etapas: 1) Levantamento Preliminar: reconhecimento local da comunidade; 2) Codificação: análise e contradições vivenciadas pelos envolvidos; 3) Descodificação: as escolhas dessas codificações significativas podem ser sistematizadas em Temas Geradores; 4) **Redução Temática: seleção de conceitos para compreender o tema e o planejamento de ensino**; 5) Desenvolvimento em Sala de Aula: implementação das atividades em sala de aula. (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2011 *apud* SOLINO; GEHLEN, 2013, p. 2).

compreensão e no encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social. Aos momentos intermediários do método, cabe identificar as questões suscitadas pela prática social (*problematização*), dispor os *instrumentos teóricos e práticos* para a sua compreensão e solução (*instrumentalização*) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse) (SAVIANI, 2012, p. 422- grifo nosso).

A catarse é expressão de novos conhecimentos, e Saviani (1991, p. 80) afirma que ela [...] “é a expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática social a que se ascendeu”, ou seja, nesse sentido, compreende-se que é o momento de o estudante olhar com outros óculos aquela situação, porém, agora também pelo viés histórico, onde ele passa a ressignificar os diferentes conhecimentos incorporados.

E a *prática social final* está relacionada com a vivência. Para Saviani (1991, p. 82), “o modo de nos situarmos em seu interior se alterou qualitativamente pela mediação pela ação pedagógica”. Por outro lado, a educação transformadora na perspectiva freireana diz que o processo educacional se dá “a partir da situação presente, existencial, concreta” (FREIRE, 1987, p. 49), ou seja, histórica. Já a pedagogia histórico-crítica tem como premissa básica que “a educação está sempre referida a uma sociedade concreta, historicamente situada” (SAVIANI, 2012, p. 131).

Nesse aspecto compreende-se que Saviani (2012) propõe uma equidade entre alunos e professores, sob a qual estariam envolvidos no mundo social, e assim também, que ambos pudessem apresentar suas diferentes ideias, enquanto Freire vai propor através da comunicação e diálogo a seguinte ideia “O sujeito pensante não pode pensar sozinho; não pode pensar sem a coparticipação de outros sujeitos no ato de pensar sobre o objeto”. Não há um “penso”, mas pensamos. É o “pensamos” que estabelece o “penso”, e não o contrário (FREIRE, 1977, p. 66).

Fazendo o uso dessas atribuições compreende-se que é necessário entender inicialmente o diálogo proposto entre educador e educando para chegar à finalidade que é a prática social. Nesse sentido nós, como educadores, precisamos compreender que não se trata apenas de selecionar os conteúdos prévios inerentes àquela realidade social. E baseados na perspectiva freireana observa-se que, para estar imerso no processo investigativo de análise da realidade social, é preciso acessar um conhecimento crítico e reflexivo sobre a nossa própria prática. E certamente já se disse que nessa perspectiva deve-se questionar os porquês e fazê-los perceber aquela situação opressora. E esse movimento é apenas um dos passos até chegar realmente no conhecimento a ser estudado.

Saviani (2008) ressalta ser de suma importância à instrumentalização, que consiste no aprofundamento dos conhecimentos teóricos e práticos a fim de anunciar resoluções dos problemas identificados na prática social. O mesmo autor apresenta outro passo importante na fase de apropriação dos aportes teóricos e práticos. Nesse momento em que os conhecimentos empíricos serão evidenciados, coloca também o professor como detentor dessa metodologia. Já para Freire (1977), esse período teórico- prático é o de aprofundar os conhecimentos científicos, pois na sua visão “o educador não tem o direito de impor suas ideias aos educandos, mas sim, a ‘obrigação’ de discutir a respeito do ‘logos’” (FREIRE, 1977, p. 25).

O próximo passo nas etapas apresentadas por Saviani seria a catarse, que tende à “[...] efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos da transformação social” (SAVIANI, 2008, p. 57). Nesse momento passam a ser incorporadas as situações de concepções em que os sujeitos estão inseridos, o próprio processo dos aspectos culturais, econômicos, políticos. Entende-se que em Freire esses processos fazem parte da realidade dos sujeitos, e são colocados como discussão (a problematização) desde o início e antes mesmo da prática final. Quanto aos aspectos culturais, são valorizadas as questões sociais, ao mesmo tempo ressignificadas a partir dos conhecimentos prévios dos estudantes, para sua posterior transformação social.

E finalmente chega-se à prática social. “Neste ponto, ao mesmo tempo em que os alunos ascendem ao nível sintético em que, por suposto, já se encontrava o professor no ponto de partida, reduz-se a precariedade da síntese do professor, cuja compreensão se torna mais e mais orgânica” (SAVIANI, 2008, p. 58). Para Freire, esta seria a etapa da tomada de consciência, a emancipação e a própria prática transformadora daquela comunidade; reafirmando que “a realidade não pode ser modificada, senão quando o homem descobre que é modificável e que ele pode fazê-lo” (FREIRE, 2001, p. 46).

Contudo, a compreensão e apropriação do conhecimento científico é evidenciada na perspectiva defendida por Saviani, para quem a pedagogia histórico-crítica, a formação docente deve estar fundamentada em bases teóricas sólidas apoiadas na reflexão filosófica e no conhecimento científico (SAVIANI, 1996). Para isso, ele reforça que é preciso ter uma abordagem filosófica, histórica e crítica com relação ao conhecimento escolar e o saber:

[...] se pode falar de diferentes tipos de saber ou de conhecimento tais como: conhecimento sensível, intuitivo, efetivo, conhecimento intelectual, lógico, racional, conhecimento artístico, estético, conhecimento axiológico,

conhecimento religioso e, mesmo, conhecimento prático e conhecimento teórico. Do ponto de vista da educação esses diferentes tipos de saber não interessam em si mesmos; eles interessam, sim, mas enquanto elementos que os indivíduos da espécie humana necessitam assimilar para que se tornem humanos. Isto porque o homem não se faz homem naturalmente; ele não nasce sabendo ser homem, vale dizer, ele não nasce sabendo sentir, pensar, avaliar, agir (SAVIANI, 1996, p. 11).

Nesse sentido, Saviani (1996) reforça a ideia de se compreender todos os tipos de conhecimentos pelo viés da história, quando considera que trazer a dimensão histórica do desenvolvimento dos conceitos é vincular a questão educacional aos interesses populares e à luta de classes, apresentando, portanto, condicionantes sociais e históricos dentro de uma percepção do materialismo histórico, contribuindo para a transformação da sociedade. Porém, segundo ele, quem vai selecionar e orientar esses conteúdos/conhecimentos é o professor situado no âmbito escolar: “[...] o saber dosado e sequenciado para efeitos de sua transmissão-assimilação no espaço escolar, ao longo de um tempo determinado, é o que nós convenciamos chamar de ‘saber escolar’” (SAVIANI, 1996, p. 23).

Por sua vez, cabe ressaltar que no percurso histórico-social as práticas científicas foram desenvolvidas por seres humanos. Logo, a ciência teve uma grande importância na sociedade, seja pelas contribuições científicas, seja pelas tecnológicas, sociais, políticas entre outras, e apresentou inúmeras produções, no entanto, muitas foram boas e outras negativas para o desenvolvimento humano.

E ainda, em relação à educação científica, é importante destacar a influência não só teórica, mas também prática nas escolas.

Pode-se dizer também que através dos currículos dos cursos de formação a teoria crítica poderia ser incorporada de forma efetiva, a fim de garantir a criticidade do estado das coisas.

No exercício da docência também é necessário valorizar o estudante, fazê-lo aguçar sua curiosidade, não o deixar acomodado cientificamente e nem socialmente. Esses sujeitos precisam perceber que eles também são produtores de ciência, e não só receptores.

Considerando o exposto acima, vale salientar que embora também se concorde que os conhecimentos precisam ser estudados social e historicamente, conforme defende Saviani (1996), aponta-se que Freire traz outros elementos para entender essa concepção sobre o papel do professor diante do trabalho com o conhecimento científico. Primeiramente, não cabe apenas ao professor exercer a função de selecionar conteúdos

relacionados àquele contexto social em que vive o estudante, é preciso explorar e colocar em discussão suas problemáticas expostas em uma dimensão mais complexa, o que possibilitará ao próprio estudante se apropriar criticamente daquilo que necessita estudar para uma melhor compreensão das contradições presentes na sua realidade. Além disso, não cabe dizer que o saber abordado pela escola é o único saber válido, pois sabe-se da existência de produção dos conhecimentos pertinentes sem estar rodeados pelos muros da escola ou apresentados por um professor.

O ato de entender os processos e intervir sobre eles, ajuda a evidenciar os fatos e não os reproduzir, “[...] reconhecer que somos seres condicionados, mas não determinados. Reconhecer que a História é tempo de possibilidade e não de determinismo, que o futuro, permita-se reiterar, é problemático e não inexorável” (FREIRE, 2003, p. 19). Quando se compreender que somos humanos e erramos, é preciso encontrar outros caminhos que propiciam uma atuação emancipatória. Reforçando as lições de sua pedagogia da autonomia, aprende-se com Paulo Freire o inconcluso do ser, sua necessária inserção na sociedade por meio de uma prática educativa que não desvincule o saber da ciência da prática social.

Freire traz muitas outras lições, e umas delas é pensar que o ato de

[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento (FREIRE, 1996, p. 21).

Por isso acredita-se que, a formação de um aluno é muito mais que treinar e depositar simplesmente conhecimentos como se fossem únicos. Vai além disso, é um ato de mexer intimamente com a curiosidade do estudante.

## 2.2 PISTRÁK E FREIRE NA EDUCAMPO/SC: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS

Partindo do pressuposto da compreensão, sobre os complexos, apresentados na sua obra intitulada *Fundamentos da escola do trabalho*, Pistrak (*apud* TRAGTENBERG, 1981, p. 104) desenvolve o conceito de “complexo” que seria abordado na escola soviética.

A partir das ideias de Pistrak<sup>13</sup> (1981; 1984; 2003; 2005; 2008; 2011) e Freire (1979; 1987; 2006) tenta-se traçar, ainda que de forma acanhada, uma análise que possibilite aproximações e distanciamentos entre os autores. Serão abordadas as visões dos autores a respeito das compreensões sobre a função social dos conhecimentos científicos, dos complexos temáticos, do diálogo, do trabalho coletivo, da auto-organização dos estudantes e dos temas geradores.

O estudo dos complexos, na visão de Pistrak, destaca os critérios de seleção dos temas.

A organização do programa de ensino deve orientar-se através dos “complexos”, cujo tema é *escolhido segundo os objetivos da escola*. O critério para seleção dos temas do complexo deve ser procurado no plano social e não no plano pedagógico (PISTRAK, 1981, p. 17).

Logo, a forma de organizar o que o autor entende por trabalho científico também parte de uma noção crítica ao modelo posto, e sugere-se que:

Ele propõe que os princípios da “organização científica do trabalho”, se transformem em um instrumento de libertação, através da consolidação de condições diferentes das existentes no ocidente capitalista. Nestes, estes princípios são instituídos de cima para baixo; “nós, ao contrário, só poderemos realizar a organização científica do trabalho de *baixo para cima* [...] como um meio de consolidar o que já realizamos em termos de revolução social” (PISTRAK *apud* TRATENBERG, 1981, p. 81).

Nesse sentido, o autor levanta pontos de insatisfação ao modelo de conhecimento científico abordado na escola, tanto que ele percebe que essa organização científica não é objetivada para a libertação dos sujeitos. Concorda-se com ele quanto a esses aspectos, já que, muitas vezes, observa-se nas escolas o domínio das ideias de uma ciência neutra perante os conhecimentos ou saberes tradicionais.

Nesse sentido, Pistrak ajuda a refletir sobre um ponto comum quando não recomenda uma abordagem puramente científica relacionada à organização do trabalho

---

<sup>13</sup> Pistrak, nascido em 1888 e falecido em 1940, viveu em um período histórico revolucionário caracterizado pela construção da revolução bolchevique e o socialismo russo no início do século 1920, as inseguranças do avanço das ideias capitalistas em sua fase monopolista as promessas de crescimento social na Europa e nos EUA, os aparecimentos das crises do capitalismo descritas por Marx no livro *O Capital*, o que levou a ocorrer à primeira guerra Mundial. O começo de produção das novas técnicas de produção social apontava oportunidades e rupturas, contradições e mediações na história. Pistrak foi influenciado pelo pensamento de alguns intelectuais como Lenin, Marx, Krupskaya etc. Percebeu a necessidade de construir um novo processo de revolução social que teria entre os seus pressupostos a reconstrução da sociedade a partir da educação. A partir de um longo processo de acontecimentos históricos e suas percepções com relação à condição social humana num período de intensos conflitos. O autor aponta caminhos sobre uma nova perspectiva da “pedagogia do trabalho” caracterizada pela educação comunista e pedagogia socialista, e anuncia uma nova compreensão do saber a partir dos complexos temáticos.

pedagógico. Ressalta que é preciso haver uma organização no sentido de relacionar a prática educativa à realidade local e às práticas sociais dos sujeitos.

Freire (2003) enfatiza que é importante contemplar o conhecimento científico, mas que é preciso levar em consideração os conhecimentos prévios dos estudantes construídos histórica e culturalmente, ressignificando-os para que, conseqüentemente, sejam reavaliados; e que o conhecimento científico possa ser apropriado de forma crítica e contextualizada.

Sobre os “complexos temáticos”, Pistrak (2003) destaca como os jovens podem estudar e compreender o mundo a partir dos objetos e fenômenos do cotidiano de forma dialética. “Os complexos”, como o próprio nome já expressa, consistem num conjunto de fatores ou etapas a serem cumpridas a partir da organização dos docentes e da escola, o qual vai refletir sobre a compreensão que o estudante terá de um sistema como um todo, levando em consideração o meio em que ele está inserido e a produção que ele desenvolve, ou seja,

[...] um método de estudo unificado de um complexo inteiro de fenômenos: do trabalho, ligados com os naturais (“a essência dos quais consiste em subordinação da natureza às exigências humanas”) e que determinam os sociais. Organizacionalmente tal estudo toma a forma de estudo das matérias escolares não isoladas uma das outras, mas como “temas centrais cuja elaboração dá aos alunos todos os conhecimentos e hábitos necessários num dado momento”. O tema do complexo torna-se o centro do estudo; todos os conhecimentos e hábitos necessários obtêm-se no processo de estudo dos temas do complexo (PISTRAK, 2003, p. 45).

Quando o autor fala sobre a organização disciplinar evidencia que os complexos não são apenas uma metodologia de ensino, mas um método sociocultural, e realça algumas questões práticas a serem adotadas:

- 1º - a escolha do objeto de estudo do complexo (tema complexo);
- 2º - a forma de abordar cada tema de complexo;
- 3º - a organização do trabalho dos estudantes para o estudo dos temas segundo o sistema dos complexos (PISTRAK, 2003, p. 14).

Na escolha dos temas a serem trabalhados o autor salienta a importância de selecionar temáticas correlacionadas à contemporaneidade, ou seja, “fenômeno de grande importância e de alto valor, enquanto meio de desenvolvimento da compreensão das crianças sobre a realidade atual” (PISTRAK, 2003, p. 35).

Pistrak (2003) acreditava que seria necessário desenvolver no professor a criatividade pedagógica. Preocupava-se em enunciar as estruturas do contexto escolar

através do método dialético. Também procurou introduzir a dimensão política no contexto do trabalho pedagógico acrescentado ainda que: “sem teoria pedagógica revolucionária não poderá haver prática pedagógica revolucionária” (PISTRAK, 2003, p. 29). Ao reafirmar isso, ele está se baseando na teoria marxista como uma importante arma capaz de garantir a transformação da escola, desde que oriente a prática do trabalho escolar. Assim, para o desenvolvimento de temas relevantes do Sistema de Complexos proposto, a discussão inicial precisa levantar as questões pertinentes da realidade para serem problematizadas e serem analisadas a partir de uma fundamentação científica nos trabalhos em sala de aula, buscando-se uma compreensão mais profunda e possíveis generalizações. Ainda, realça a importância de determinados conhecimentos científicos das disciplinas estarem presentes no currículo oficial.

Em relação aos conhecimentos predeterminados pelo currículo, Freire (2006) diz que os **conteúdos** são “meios” e não ponto de “partida”, tendo em vista que, para a teoria libertadora, a ciência precisa desvelar a realidade apresentada a partir de um processo de investigação prévia da visão da comunidade, em que se evidencia, através do diálogo, o diagnóstico e a apropriação do que é significativo para os sujeitos. Esse processo inclui o levantamento de falas significativas, inerentes àquele contexto, o tema gerador e o contratema (SILVA, 2004), chegando-se à redução temática. É nesse momento que os **conteúdos** serão incorporados, ou seja, não partem necessariamente da lista de conteúdos preestabelecidos. O ponto de chegada é a transformação da realidade injusta e desumana.

Pelo mesmo viés, para compreender o processo sobre a dialogicidade em Freire, é necessário enfatizar que “a existência, porque humana, não pode ser muda silenciosa, nem tampouco, pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras com que os homens transformem o mundo”. E ainda, “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (FREIRE, 1979, p. 93). Ou seja, não vai haver diálogo se houver silêncio, não vai haver coletivo se não houver o princípio da coletividade, pois são elementos fundamentais para pensar as organizações teóricas e práticas para a transformação do real. O diálogo é necessário para denunciar e anunciar o que é buscado, a emancipação, não sendo apenas uma mera conversa.

O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronuncia-lo, não esgotando, por tanto, na relação eu-tu. Esta é a razão por que não é possível o diálogo entre os que querem; a pronúncia do mundo e os que não querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados desse direito (FREIRE, 1979, p. 92).



Assim, a prática do diálogo, também assume papel importante, não só para a interação dos sujeitos, mas também para tomá-los indivíduos críticos e conscientes dentro de um contexto social, para que se estabeleçam relações democráticas. Freire (1987) propõe estudar a gestão democrática da escola, para a humanização e não desumanização: [...] “o homem só se expressa convenientemente quando colabora com todos na construção do mundo comum – só se humaniza no processo dialógico de humanização no mundo” (FREIRE, 1987, p 10).

Destaca-se que o princípio educativo freireano se torna um pressuposto teórico, que visa à emancipação do sujeito orientada pela humanização. Para isso reflete-se sobre uma das contribuições de Freire, na *Pedagogia do oprimido*, (1987), quando diz: “Falar, por exemplo, em democracia e silenciar o povo é uma farsa. Falar em humanismo e negar os homens é uma mentira” (FREIRE 1987, p. 47).

Pistrak (2005) observa, ainda, a importância de que o trabalho coletivo, na organização escolar, seja baseado na pedagogia socialista. Para tanto, é necessário que os professores não se sintam isolados, e por isso sugere:

É claro que um professor isolado, abandonado, a si mesmo, não encontrará sempre a solução indispensável ao problema que enfrente; mas se trata de um trabalho coletivo, da análise coletiva de um trabalho da escola, o esforço não deixará de ser um trabalho criador, e isso já foi provado pelas experiências das reuniões regionais de professores primários (PISTRAK *apud* JÚNIOR 2005, p. 26).

Essa preocupação de Pistrak em estabelecer os estudos teóricos e práticos entre os educadores pelo viés da coletividade é algo muito importante e necessário ao trabalho coletivo como princípio pedagógico. Do mesmo modo, Freire defende a relevância desse trabalho coletivo como uma forma de incidir, simultaneamente, sobre o currículo e a gestão.

Para Pistrak (2003), a coletividade é essencial no desenvolvimento de uma sociedade a partir dos objetos comuns, considerando-a como centro de vida dos estudantes. Por isso acreditava que era necessário criar “escolas para o trabalho”, pois, segundo ele, o trabalho é um elemento integrante da escola com a realidade atual, e neste nível há fusão completa entre ensino e educação. Não se trata de estabelecer uma relação mecânica entre trabalho e ciência, mas de torná-los duas partes orgânicas da vida escolar, isto é, para a vida social das crianças era preciso orientá-los na construção de um novo regime comunista (PISTRAK, 2003, p. 553).

Quanto a esse processo coletivo, Freire corrobora quando afirma que o diálogo também se estabelece através de um grupo coletivo, e que este não seja apenas um amontoado de pessoas que pensem de modo individual; é preciso haver interesse coletivo.

Pistrak apresenta outros elementos importantes para pensar: que coletivo é esse? É uma das ideias que ele traduz (PISTRAK *apud* TRATENBERG, 1984, p. 138) é: “poderíamos mesmo formular o raciocínio da seguinte forma: a escola deve transformar os interesses individuais, as emoções das crianças, em fatos sociais, cimentando com base nisso o coletivo infantil”. Também é importante enfatizar que essa organização sobre compreensão do coletivo se estabelece ainda com professores, pois se entende que eles serão a base para estimular os estudantes a compreender esse coletivo. Nesse sentido, é preciso que os próprios cursos de formação de professores estudem como se institui esse coletivo, que não é pregar a individualidade. Nesse caso, Freire propõe a formação permanente de um professor integral.

Pistrak (2005) compreende que a escola tem um papel importante principalmente quando não centra necessariamente no discurso, e sim pressupõe uma preparação para a vida baseada nos princípios educativos do trabalho. Além disso, destaca que é preciso saber lutar, saber construir e ao mesmo tempo organizar os estudantes e a escola. Ou seja, que não basta apenas referir a escola como algo fundante do discurso da teoria, e sim que nela se estabeleça a ação, trabalhar com intelectuais orgânicos. Para isso (PISTRAK *apud* TRATENBERG, 1984, p. 17) explica como o processo pós-infância e entrada na vida adulta deveria acontecer:

A entrada do aluno na vida depois da escola deixa de ser um salto no desconhecido, tornando-se uma transição bastante fácil e, quanto mais passar despercebida, melhor será para o aluno (p. 77). O essencial é desenvolver a especialização do aluno numa profissão determinada sem criar subdivisões excessivas, respeitando o gosto do aluno na escolha tanto do emprego como grupos a que o ensino coletivo da teoria geral seja vinculado às tarefas individuais relacionadas à atividade prática do aluno (PISTRAK *apud* TRATENBERG, 1984, p. 17).

Ao se remeter ao tema referente à auto-organização dos estudantes, é de suma importância compreender: que tipo de organização se está falando? Como vive-se numa sociedade onde se apontam regras para que se possa “garantir a ordem”, como seria possível então discutir essa base se não pela organização do âmbito escolar? Por isso, Pistrak propõe que nada seja dado de cima para baixo; como acontece nas escolas burguesas:

O objetivo da auto-organização dos alunos nas escolas burguesas é na maioria dos casos, ajudar o professor a manter sua autoridade; o martelo e a punição em das mãos do professor graças ao “progresso da civilização”, e não substituídos por uma distribuição de funções, destinadas a salvaguardar uma determinada ordem escolar (PISTRAK, 2005, p. 70).

A Escola do Trabalho de Pistrak fundamenta-se no estudo das relações do homem com a realidade e na auto-organização dos estudantes. Uma vez que a realidade atual se dá na luta de classes, trata-se de penetrar essa realidade e viver nela – daí a necessidade de a escola educar os jovens conforme a realidade do momento histórico, adaptando-se a ele e, por sua vez, reorganizando-o. Por isso, o autor afirma:

A auto-organização deve ser para eles um trabalho sério, compreendendo obrigações e sérias responsabilidades, se quisermos que as crianças tenham o interesse pela escola, considerando-a como seu centro vital, como sua organização, é preciso nunca perder de vistas que as crianças não se preparam para tornar membros da sociedade, mas já o são, tendo já seus problemas, interesses, ideais, já estando ligadas à vida dos adultos e do conjunto da sociedade (PISTRAK, 2005, p. 43).

A organização para a formação envolve, para Pistrak, o desenvolvimento de ideias coletivas do grupo, organizado para lutar por seus direitos e a fim de tentar romper um sistema opressor, que afeta diretamente a classe pobre de operários ou a população que vive à mercê de interesses que não sejam os seus.

Pistrak (1984) reafirma a necessidade do trabalho coletivo e entende que sem essa auto-organização coletiva não é possível vencer as estruturas do sistema e intervir sobre ela. Refere-se a isso partindo de uma compreensão da organização do trabalho coletivo infantil e faz ponderações de que não se trata apenas de uma reunião de sujeitos para ser um coletivo. O coletivo é uma concepção integral e não um simples total referido a suas partes; o coletivo apresenta propriedades que não são inerentes ao indivíduo. A quantidade se transforma em qualidade. Ou seja, para se constituir o verdadeiro coletivo, não pode haver interesses individuais que não se somam ao coletivo integral. Para o autor, esse interesse de se organizar de forma coletiva é preciso instigar a partir da infância das crianças, mas para isso é preciso que a escola cumpra o seu papel de se apresentar como lugar prazeroso, interessante, agradável, diferentemente do que ela é. Além disso, que as crianças compreendam o real objetivo da educação.

Além disso, Pistrak (2011) coloca em evidência alguns pontos que caracteriza como fundamentais para a organização dos estudantes, partindo sempre do pressuposto do trabalho como princípio educativo e de como esse será o ponto chave para a transformação social:

O objetivo da escola é formar as crianças para que possam, num prazo breve, com um gasto mínimo de energia e de força, pagando à vida um tributo mínimo pelo aprendizado, adquirir a experiência necessária para se tornarem trabalhadores completos. Resumiremos o problema da seguinte forma:

1. A escola deve dar aos alunos uma formação básica social e técnica suficiente para permitir uma boa orientação prática na vida. Ela deve assumir, antes de tudo, um caráter prático a fim de facilitar ao aluno a transição entre a escola e a realidade integral da existência, a fim de capacitá-lo a compreender seu meio e a se dirigir autonomamente.
2. Ela deve acostumá-lo a analisar e a explicar seu trabalho de forma científica, ensinando-lhe a se elevar do problema prático à concepção geral teórica, a demonstrar iniciativa na busca de soluções (PISTRAK, 2011, p. 73).

Pistrak acredita que a partir da teoria marxista é possível garantir a transformação da escola, desde que oriente a prática do trabalho escolar; ela se tornará ativa e eficaz na medida em que o professor anunciar os valores de um militante socialista ativo. Ele argumenta que seu objetivo não é formular uma teoria, mas o de analisar seu surgimento em decorrência de uma prática escolar guiada pelo método dialético. A Escola do Trabalho é apenas o resultado da prática pedagógica, a sistematização de uma experiência concreta.

Freire (1979) também defende o trabalho coletivo dentro de uma perspectiva mais ampla quando enfatiza momentos do processo pedagógico para chegar ao coletivo escolar desejável e transformador. Destaca-se, entre outros, a seleção do que seriam os objetos de estudo, a saber, que o autor denominou de tema gerador:

Em verdade, o conceito de “Tema-Gerador”, não é uma criação arbitrária, ou uma hipótese, de trabalho que deva ser comprovada. Se o “tema-gerador” fosse uma hipótese que devesse ser comprovada, a investigação, primeiramente, não seria em torno dele, mas de sua existência (FREIRE, 1979, p. 103).

Por esse caminho, o propósito do tema gerador apresenta uma dimensão de compreensão mais ampla, pois se trata de uma intersecção entre a visão da comunidade e a concepção dos educadores. Vai se comprometer em articular as diferentes situações vivenciadas naquele contexto a fim de discutir os conceitos teóricos e práticos para a transformação da sociedade. Ou seja, torna possível fazer uma educação que seja comprometida com a conscientização dos sujeitos históricos, redirecionando a aprendizagem para o protagonismo na transformação social.

Freire (1987) chama a atenção para que se faça uma leitura da realidade concreta e que se ultrapasse o entorno da escola. “É na realidade mediatizada, na consciência que dela tenhamos educadores e povo, que iremos buscar o conteúdo programático da educação” (FREIRE 1987, p. 13). Reconhece, assim, a importância da autonomia dos

sujeitos para modificar um mundo de opressões e, para tanto, oportunizar momentos coletivos de diálogo em busca de uma consciência crítica que, problematizando o seu próprio mundo real, permita pensar em meios para transformá-lo. Nesse sentido, não há como dissociar a formação docente de seu compromisso com a prática emancipatória.

### 2.3 SÍNTESE DAS APROXIMAÇÕES TEÓRICAS OBSERVADAS NA ANÁLISE DOS AUTORES

No sentido de buscar parâmetros adotados no curso para a formação docente em uma práxis crítica e transformadora procurou-se estabelecer as relações presentes nos quadros abaixo apresentadas. Tomou-se como referencial de comparação o objeto de estudo adotado pelos autores para orientar o processo de ensino-aprendizagem e a concepção da práxis coletiva dialógica para o desenvolvimento da construção das atividades pedagógicas.

Abaixo, no Quadro 3, apresentam-se aprofundamentos dos estudos acerca da instrumentalização, conhecimento científico, catarse, complexos temáticos e tema gerador.

Quadro 3 - Critérios para a seleção dos objetos de estudo

<b>Saviani</b>	<b>Pistrak</b>	<b>Freire</b>
Instrumentalização, conhecimento científico e catarse	Conhecimentos científicos, complexos temáticos	Tema gerador
Saviani (2008) a catarse... Nesse momento passa a serem incorporadas as situações de concepções em que o sujeito está inserido, o próprio processo dos aspectos culturais, econômicos, Aprofunda os conhecimentos teóricos e práticos, trabalha com resoluções de problemas para chegar à prática social. Pensa a educação como prática mediadora e relaciona-se dialeticamente com a sociedade. O professor seleciona e orienta os conteúdos/conhecimentos a serem ensinados situado no âmbito escolar. E a escola possibilita conhecimentos	Parte da compreensão da auto-organização no trabalho coletivo A realidade se dá na luta de classes, trata-se de penetrar essa realidade e viver nela. Escolhe o tema, educa conforme a realidade do momento histórico. Pensa no trabalho como princípio educativo identificando as potencialidades do ser humano. Articula uma prática escolar guiada pelo método	A partir do contexto daquela realidade parte do diagnóstico inicial, político, econômico, ambiental, social etc. A discussão, a problematização, a seleção de falas significativas, o limite explicativo, chegando no tema à elaboração do contratema, a seleção significava do conteúdo, e aprofundamento do conhecimento científico, logo a tomada de consciência e a prática final. Quanto aos aspectos culturais são valorizadas as questões sociais, e ao mesmo resignificadas a partir dos conhecimentos

Saviani	Pistrak	Freire
previamente produzidos e sistematizados.		prévios dos estudantes, para sua posterior transformação social.

Fonte: elaborado pela autora

No que se refere ao processo de construção da dinâmica pedagógica, os estudos em comum sobre o papel social do professor, estudo da realidade, e dialogicidade estão presentes nos fundamentos dos diferentes autores.

Quadro 4 – Fundamentos teóricos dos autores

Saviani: ênfase na docência	Pistrak: Pedagogia Socialista e auto-organização	Freire: Diálogo como práxis coletiva
Propõe uma equidade entre alunos e professores, que estariam envolvidos no mundo social. Cabe ao docente promover a construção de uma nova “Luta hegemônica”.	Utiliza-se da auto-organização para solucionar diversos problemas. Estabelece estudos teóricos e práticos entre os educadores. Parte também da organização do trabalho coletivo infantil. Acredita que a partir da teoria marxista é possível garantir a transformação da escola.	Freire vai propor uma práxis através da comunicação e diálogo. O sujeito não pensa sozinho, mas sim com uma coparticipação. Trabalho interdisciplinar e <i>não</i> a individualidade das disciplinas (SILVA, 1999). Utiliza o trabalho coletivo, como princípio pedagógico incidindo sobre o currículo e a gestão. Explícita a abordagem sócio antropológica do ensino.

Fonte: elaborado pela autora

Diante dos estudos entre os diferentes autores, e observando um maior número de vezes que aparecem nas bibliografias do curso, conforme apêndice (D), destacado por Freire, aprofundamos estudos categóricos que fundamentam a Educampo - UFSC.

#### 2.4 IDENTIFICANDO CATEGORIAS DE ANÁLISE À LUZ DE FREIRE QUE FUNDAMENTAM A EDUCAMPO/SC

Após as análises teóricas realizadas, foram identificadas três categorias sendo elas: **o papel social da docência** o exercício crítico na organização do processo de ensino-aprendizagem; **a dialogicidade** como trabalho de planejamento programático na práxis coletiva; e a seleção dos objetos de estudo como situações-limites a partir de um **estudo da realidade local**.

Ciente das inter-relações entre as categorias, para fins didáticos, passa-se a analisá-los de forma diferenciada.

### 2.4.1 O exercício crítico da docência sob a perspectiva emancipatória de Freire

Pensar no exercício da docência é pensar na retrospectiva histórica. Para compreender esse movimento de luta pela educação e transformação, alguns autores vão ajudar a pensar, conforme Menezes e Santiago (2014), afirmam que as primeiras ideias que fundamentam o currículo crítico-emancipatório tiveram início nos anos de 1970, nos Estados Unidos, com o movimento de “reconceptualização do currículo”, originado na rejeição do caráter prescritivo e no reconhecimento do caráter político do pensamento e da prática curricular. Esse período na década de 1970 foi balizado por importantes movimentos sociais e culturais e por um intenso debate no campo da educação. A discussão permeada pela teoria social europeia acabava sendo o destaque teórico-metodológico da educação.

A Escola de Frankfurt teve uma importante contribuição para o desenvolvimento de uma nova metodologia teórico-prática na área da educação. Já no Brasil, no final dos anos 1950, a educação passa a ser olhada com outros óculos, sob as ideias de Paulo Freire, numa nova perspectiva de educação, a princípio para os jovens e adultos, através da educação popular.

Partindo desse pressuposto segundo (as) autores,

Os teóricos da Escola de Frankfurt desenvolveram uma teoria que procurou desvelar e romper com as estruturas opressivas, objetivando contribuir para a emancipação humana e com a mudança social, na medida em que realiza uma análise crítica das relações sociais, superando os ditames da racionalidade positivista que sujeitava a consciência e as ações humanas ao imperativo de leis universais (MENEZES *apud* SANTIAGO, 2014, p. 48).

Adotando a mesma perspectiva crítica da Escola de Frankfurt, Freire não concordava com a abordagem técnica do currículo e desenvolveu estudos sociológicos para mostrar que as formas de selecionar conteúdos, organizar e distribuir o conhecimento só favorecia a opressão na sala de aula.

Sendo assim, a concepção freireana possibilita uma nova ação e articulação em conjunto com os conteúdos escolares, a fim de garantir objetivamente princípios humanizadores para libertação dos sujeitos, assim como sua emancipação e transformação social. E esse processo é compreendido através da educação, essa que é libertadora, quando escola é um lugar para a compreensão do mundo de maneira diferente, e não apenas através da transmissão de conhecimento entre professor e aluno. Para

tanto, exige-se um trabalho docente coletivo dialógico que permanentemente reconstrói o fazer educativo e, ao mesmo tempo, é responsável pela formação crítica dos educadores.

#### 2.4.2 A dialogicidade como trabalho de planejamento programático

No livro de Freire (1979) intitulado *Pedagogia do Oprimido*, principalmente no Capítulo 3, a dialogicidade é apresentada como fundamental para estabelecer uma relação de aprendizado entre professor e aluno. Trata-se de uma práxis transformadora e autêntica comprometida com a humanização. Esse é um dos aspectos apontados por Silva (2007), baseados na perspectiva freireana: é o fato de esperar do professor uma ação para a transformação que também possibilite uma reflexão, assim como a denúncia do problema e o anúncio da possibilidade. Sem esses elementos incorporados como prática não se estabelece uma verdadeira transformação:

[...] Sobre os sonhos possíveis. [...] Utópica [é a prática educativa] no sentido de que é esta uma prática que vive a unidade dialética, dinâmica, entre a *denúncia* e o *anúncio*, entre a denúncia de uma sociedade injusta e espoliadora e o anúncio do sonho possível de uma sociedade que pelo menos seja menos espoliadora, do ponto de vista das grandes massas populares que estão constituindo as classes sociais dominadas (SILVA, 2007, p. 95).

Além disso, pensar no aspecto humanizado leva à reflexões que podem transformar os sujeitos, requer o ato de dialogar e *não* de silenciar como fundamental, e por isso Freire (1987) destaca que a verdadeira reflexão crítica origina-se e dialetiza-se na interioridade da ‘práxis’ que constitui o mundo humano. Estabelecer um diálogo de igual para igual propicia um conjunto de saberes que às vezes poderia estar oculto (FREIRE, 1987, p. 08).

Freire (1979) destaca que a dialogicidade não deve ser apenas uma conversa onde ambos não se entendem, pois é algo muito mais amplo. Trata-se de incorporar o amor; e sem isso não há possibilidade de avanço na denúncia, pois espera-se que a junção desses elementos na prática social final leve à libertação do oprimido.

Outro ponto ressaltado pelo autor é que o ato do diálogo permanente sobre a forma de *como* abordar os conteúdos não pode se dar de forma impositiva, conforme reflete:

Para o educador-educando, diálogo, problematizando o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição - um conjunto de informes a ser depositado nos educandos, mas devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo, daqueles elementos que lhe entregou de forma estruturada (FREIRE, 1987, p. 98).



Compreende-se que, nesse sentido, para se estabelecer um diálogo que englobe os diferentes assuntos para uma posterior transformação, existe a necessidade de organização, estruturação e sustentação dos conhecimentos, assim como Freire (1987) chama a atenção para que não seja algo impositivo: “Um dos elementos básicos na mediação opressores-oprimidos é a prescrição. Toda prescrição é a imposição da opção de uma consciência a outra” (FREIRE 1987, p. 18).

No sentido de concretizar o diálogo coletivo o autor explicita que ele não é possível sem a prática problematizadora.

Em sala de aula, os educadores têm algumas ferramentas que facilitam a formação inicial, relacionadas a diferentes perspectivas de ensino. Entre essas insere-se a proposta da pedagogia para a liberdade do sujeito, de Paulo Freire, que contempla uma abordagem a qual visa a evidenciar os problemas a fim de questioná-los e intervir no meio, elevando a importância do sujeito. Ou seja, os estudantes têm um papel fundamental para que possam discutir as situações vivenciadas na realidade e colocá-las em discussão na sala de aula.

Na medida em que a educação problematizadora/libertadora rompe com a verticalidade das práticas tradicionais de ensino, na qual o professor “deposita” de cima para baixo os conhecimentos no aluno, torna-se uma possibilidade envolvente que, se planejada, pode levar os educadores a materializarem o educador libertador proposto por Freire, ou seja, aquele que nem manipula seus alunos, nem os abandona, mas assume o papel diretivo necessário para educar e transformar.

Deste modo, o educador problematizador faz, constantemente, seu ato cognoscente, na cognoscibilidade dos educandos. Estes, em lugar de serem recipientes dóceis de depósitos, são agora investigadores críticos, em diálogo com o educador, investigador crítico, também.

Na medida em que o educador apresenta aos educandos, como objeto de sua “admiração”, o conteúdo, qualquer que ele seja, do estudo a ser feito, “re-admira” a “admiração” que antes fez, na “admiração” que fazem os educandos. Pelo fato mesmo de esta prática educativa constituir-se em uma situação gnosiológica, o papel do educador problematizador é proporcionar, com os educandos, as condições em que se dê a superação do conhecimento no nível da “doxa” pelo verdadeiro conhecimento, o que se dá, no nível do “logos” (FREIRE, 1987, p. 10).

A problematização é, a partir da realidade concreta do sujeito, uma ação para criar uma nova percepção cognitiva que vá de encontro com seu ponto de partida, que logo leva a identificar o que precisa ser mudado nesta realidade, e com base num referencial científico, buscar os conhecimentos necessários para, primeiro, compreendê-la, e posteriormente intervir nela a fim de transformá-la.

Pelos estudos dentro dessa perspectiva, e dos mais diferentes autores que bebem nessa teoria, é possível exercer a prática problematizadora a partir de diferentes métodos de um ensino que leva a discutir as problemáticas dos estudantes. Como por exemplo, por meio de diferentes ferramentas como textos, imagens, filmes, jornais etc. Porém, é necessário que os estudantes se vejam inseridos naquele contexto do material apresentado.

Em síntese, a problematização é algo indispensável no planejamento e prática em âmbito escolar, ou seja, na ação docente a partir do reconhecimento da realidade dos sujeitos, no contexto que estão inseridos, para gerar o tema, e a elaboração do contratema, objetivando a preparação desses sujeitos para transformação da sua realidade (SILVA, 2004). Isso é algo muito desafiador, e há um tempo para concretizar essas diferentes etapas.

Ainda, segundo Freire, a prática da problematização é uma forma de os sujeitos aprenderem a serem desafiados:

Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio. Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-lo. Mas, precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isto, cada vez mais desalienada (FREIRE, 1987, p. 40).

Pensar a problematização com os estudantes é, antes de tudo, uma forma de levar os sujeitos a se redescobrirem num mundo em que eram considerados sem perspectivas de vida, além de ser um exercício para o professor que adotará essa prática, o exercício da docência para além da prática em sala de aula.

### **2.4.3 Relevância do objeto de estudo a partir do real (Estudo da Realidade)**

O tema gerador descrito por Freire (1979) vai muito além do que pensam alguns educadores. Não se trata apenas de escolher um tema qualquer, aleatoriamente; é algo que envolve muito mais elementos. Primeiramente, como já visto, todo processo de diálogo é mediado pela realidade. Assim, a educação é libertadora na medida em que os temas geradores carecem de uma investigação crítica sobre a realidade concreta em que os sujeitos estão envolvidos. Nesse contexto investigativo, é de suma importância compreender que os sujeitos participantes precisam ser problematizados no sentido de uma tomada de consciência, e que assim possam refletir sobre a sua própria condição existencial.

Nesse sentido, vale destacar a importância de uma abordagem via Tema Gerador, na qual é necessário compreender o problema a partir da totalidade sociocultural. Ela faz parte de um processo dialógico de reflexão-ação-reflexão, além de estar acoplada a uma investigação e à obtenção do próprio tema. Freire (1979) salienta que não se trata de o educador chegar em sala de aula já com o tema proposto, sem ao menos dialogar com os estudantes, pois não é coerente dentro da perspectiva freireana induzir temáticas, ainda mais fora da realidade dos sujeitos. Portanto, é necessário que haja o surgimento da temática a partir do diálogo com eles, e não a levar pronta para eles. Por isso enfatiza:

É importante reenfatizar que o tema gerador não se encontra nos homens isolados da realidade, nem tampouco na realidade separada dos homens. Só pode ser compreendido nas relações homens-mundo. Investigar o “Tema- Gerador” é investigar, repetimos o investigar seu atuar sobre a realidade, que é sua práxis (FREIRE, 1979, p. 115).

A investigação do “tema gerador”, que se encontra contido no “universo temático mínimo” (os temas geradores em interação), se realizada por meio de uma metodologia conscientizadora, além de possibilitar sua apreensão, insere ou começa a partir dos homens numa forma crítica para pensarem seu mundo. E nota-se também que é preciso desenvolver a criticidade do estudante quanto à temática em questão. O educador tem a função de ser o organizador dessas ideias a fim de preparar o estudante com uma consciência crítica e transformadora daquela realidade.

No tema gerador algumas características precisam ser abordadas de forma cuidadosa, o problema (objeto de análise) precisa fazer sentido para os estudantes, e se isso não for encarado com seriedade o educador precisa rever sua prática, a fim de reelaborar uma nova aula a partir daquilo que é significativo para eles. Por isso trazem-se contribuições acerca dos seus estudos sobre a reorientação curricular via abordagem freireana.

Segundo Silva (2007), o processo de investigação temática, de uma forma geral, envolve um processo amplo de investigação, problematização, sistematização, apreensão crítica e plano de ação:

O levantamento preliminar da realidade local pesquisa-ação participante, busca partir de dados coletados na comunidade (estatísticos, socioculturais, econômicos, políticos e linguísticos), que são organizados para que as situações consideradas significativas sejam selecionadas, no sentido de:

- Evidenciar diferentes visões e percepções dos diversos segmentos da comunidade.
- Inter-relacionar dados e informações que permitam configurar a realidade estudada.
- Analisar coletivamente e contextualizar na sociedade os fenômenos locais.

- Explicitar contradições que, em princípio, podem estar ocultas para a maioria da comunidade.
- “Possibilitar a análise a partir das contribuições do conhecimento sistematizado, gerando conteúdos que proponham uma superação da visão anterior, a construção de concepções críticas sobre o real” (SILVA, 2007, p. 14).

Sendo assim, Silva (2007) continua explicitando que o passo seguinte é a retirada/escolha coletiva dos Temas Geradores (no plural) e Contratemas, a partir da discussão das situações contraditórias e das falas significativas que têm na contextualização uma possibilidade de síntese que contribua, dentre outros, com os achados investigativos de forma a propiciar que os aspectos principais e a visão totalizante da situação sejam considerados nas demais etapas do processo de investigação temática que culmina na sala de aula.

Além disso, Silva em seus estudos vai identificando os processos que vão configurar uma aproximação com a práxis da perspectiva freireana.

Para tanto, os seguintes momentos organizativos são identificados na implementação de sua práxis: a) Levantamento preliminar da realidade local. b) Escolha de situações significativas. c) Caracterização e contextualização de temas/contratemas geradores sistematizados em uma rede de relações temáticas. d) Elaboração de questões geradoras. e) Construção de planejamentos para a intervenção na realidade. f) Preparação das atividades comunitárias participativas (SILVA, 2007, p. 14).

Para tanto, essas etapas de ensino são fundamentais para pensar a relação com a existência e a relação daquele sujeito com aquela comunidade. Pois compreende-se que não é possível iniciar uma prática com estudantes sem antes fazer um diagnóstico daquele local, além de observar na fala dos sujeitos o que lhes incomoda ou reafirmam ingenuamente. Para Silva, o caminho será o encontro do tema e a percepção para a elaboração do contratema, onde o educador vai identificar os conhecimentos a serem ensinados a partir da contextualização representada pelo conjunto de relações entre elementos da realidade concreta vivenciada, denominada pelo autor como rede temática. Por fim, a organização e discussão coletiva para a ação naquela comunidade.

Cabe ressaltar que Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2011) também estabelecem a articulação entre os princípios da educação crítica e emancipatória, e sendo assim, também vêm ao encontro dos princípios que pautam a Educação do Campo-UFSC.

[...] a abordagem dos conhecimentos científicos é o ponto de chegada, quer da estruturação do conhecimento pragmático quer da aprendizagem dos alunos, ficando o ponto de partida com os temas e as situações significativas que originam, de um lado, a seleção e organização de conteúdos, ao serem articulados com a estrutura do conhecimento científico, e, de outro, o início do

processo dialógico e problematizador (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2011, p. 194).

Essas etapas fazem parte da metodologia de ensino do professor para aplicar em sua prática, articulada com os conhecimentos prévios dos alunos e o conhecimento científico produzido no sentido de desvelar as contradições locais.

### **3 PERCURSO TEÓRICO METODOLÓGICO DA PESQUISA: DE ENCONTRO AOS/AS EGRESSOS/AS DA EDUCAMPO - UFSC**

Neste capítulo apresenta-se a forma como foi desenvolvida a caminhada metodológica para a constituição de uma pesquisa qualitativa e documental.

Inicialmente, no Capítulo 1, discorreu-se sobre as informações históricas e políticas acerca da constituição do curso no Brasil, até a implementação na UFSC, com informações relatadas pelos proponentes Munarin (2019) e Hanff (2019), através de entrevista concedida. No Capítulo 2 foram apontados os estudos sobre as tendências pedagógicas presentes na EDUCAMPO-UFSC. Nos estudos e análise sobre o Projeto Político Pedagógico do curso (PPP), e planos de ensino, ementas apresentaram-se teorias e práticas que configuram a identidade desse curso. Cabe reafirmar que a maior parte da caracterização teórica das disciplinas e ementas do curso se dá em função da aproximação de linhas teóricas dos docentes do curso e dos estudos sobre os referenciais que mais apareciam; e chega-se às pedagogias teóricas de Saviani, Pistrak e Freire. A partir de Freire, foram selecionadas as categorias papel social do professor, situação-limite a partir do estudo da realidade e diálogo como práxis coletiva de reflexão sobre o real e planejamento pedagógico. Foram adotados tais parâmetros para a análise das vozes dos/as professores/as egressos/as do curso.

Neste Capítulo 3 destaca-se o percurso teórico- metodológico da pesquisa, ao qual aprofundaram-se teoricamente os elementos que estruturam esta pesquisa qualitativa.

Além disso, trazem-se algumas informações de como foi desenvolvida a pesquisa nesse período, e análises referentes ao material produzido sobre o curso durante o processo investigativo que envolve, seu PPP e planos de ensino.

A escolha dos planos de ensino se deu em função de alguns critérios estabelecidos que precisavam conter principalmente referenciais que de alguma forma apresentassem concepções e práticas que anunciassem uma abordagem docente, em seguida referenciais que tratassem do percurso formativo do curso, e o exercício da docência no ensino de Ciências da Natureza e Matemática, numa perspectiva crítica. Outro critério seria que esses referenciais apresentassem através do ensino (CN e MTM) uma relação com a escola, ciência e ensino como se fossem palavras-chave fundantes. E além disso, outros referenciais que discutissem formação de cidadania, autonomia, e atuação crítica, pois entende-se que esses elementos chaves permitem avançar numa discussão de formação à luz de Freire.

Após esse processo acima descrito, passou-se a analisar as disciplinas que foram selecionadas baseadas em referenciais que atendessem ao **problema de pesquisa**: de que maneira os princípios de uma educação crítico-emancipatória freireana, refletem na formação dos/as docentes egressos/as da EDUCAMPO-UFSC?

Para selecionar as disciplinas, adotou-se como critério a necessidade de estas apresentarem uma relação com educação, organização do ensino, papel social do professor (ser professor), ensino de Ciências, fundamentos metodológicos e de práticas pedagógicas e curriculares.

### 3.1 OS PRIMEIROS PASSOS QUE CONSTITUEM A PESQUISA

Em síntese, os referenciais teóricos metodológicos que fundamentam essa pesquisa são balizados principalmente por Chizzotti (2003), Triviños (1987) e Lüdke e André (1986). Esses autores trazem uma compreensão de como é possível desenvolver uma pesquisa científica apresentando elementos que justificam como analisar documentos, formular entrevistas e analisar dados qualitativamente. A pesquisa de cunho **qualitativo** contempla os anseios dessa investigação, considerando-se que

[...] pesquisa qualitativa abriga deste modo, uma modulação semântica e atrai uma combinação de tendências que se aglutinaram, genericamente, sob este termo: podem ser designadas pelas teorias que as fundamentam: fenomenológica, construtivista, crítica, etnometodológica, interpretacionista, feminista, pós-modernista; podem, também, ser designadas pelo tipo de pesquisa: pesquisa etnográfica, participante, pesquisa-ação, história de vida etc. (CHIZZOTTI, 2003, p. 01).

A pesquisa qualitativa remete à estar comprometido não somente teoricamente, mas também praticamente, como possibilidade de compreender o mundo real numa dimensão não neutra. Sob essa ideia, se insere como ferramenta a entrevista semiestruturada, definida por Triviños (1987, p. 14) como algo que se baseia em questionamentos que são apoiados em teorias e hipóteses que, de certa forma, estão relacionados com a temática da pesquisa. Nesse primeiro entendimento, os questionamentos dariam frutos a novas hipóteses, que vêm a partir das respostas dos informantes entrevistados, ou seja, dos professores. O foco principal seria colocado pelo investigador-entrevistador. Sendo assim, a entrevista semiestruturada “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...] além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações” (TRIVIÑOS, 1987, p. 152).

Essa forma de entrevista contempla significativamente, na hora da abordagem junto ao entrevistado, a possibilidade de responder às questões livremente, expondo suas ideias sem limitar-se em questões preestabelecidas e pontuais, como em um questionário.

Ainda, reafirma que há uma aproximação entre pesquisador e sujeito de pesquisa a fim de estabelecer laços entre os sujeitos para desenrolar a pesquisa. Todavia é preciso ter muito cuidado para não induzir as respostas, deixar as coisas acontecerem naturalmente, como já citado. Destaca-se que a entrevista é uma das técnicas mais utilizadas, atualmente, em trabalhos científicos das ciências humanas. Ela permite ao pesquisador extrair uma quantidade grande de dados e informações que possibilitam um trabalho bastante rico.

Portanto, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com egressos selecionados, e com proponentes do curso, por meio de gravações e análises das transcrições, assim também com a utilização do termo de consentimento livre e esclarecido.

### 3.2 ANÁLISES DOCUMENTAIS

A partir da análise dos documentos do curso foi investigado o número de egressos que se formaram pelo curso da Educação do Campo nos anos de 2013, 2014, 2015 e 2016; e dessa forma observou-se a importância da análise documental, pois

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte "natural" de informação. Não é apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surge num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39).

Além disso, foi observado que o curso se constitui a partir de um perfil de estudantes oriundos do campo. No seu início havia também uma intenção de habilitá-los em ciências agrárias, conforme disposto no PPP de 2009, da seguinte forma: “A formação por áreas do conhecimento, nas escolas do campo de educação fundamental e médio, especificamente, em Ciências da Natureza e Matemática e Ciências Agrárias” (PPP, LEDOC/UFSC, 2009, p. 2). Logo em seguida essa habilitação foi discutida e retirada das próximas turmas, considerando-se que não seria possível estudar e atender a todos os aspectos dessa área num curto período de tempo. Mas a ideia proposta nessa primeira turma seria que a formação fosse com vistas à “[...] problematização e intervenção no



campo com base nos princípios e técnicas agroecológicas visando à sustentabilidade” (*Idem*, p. 02). Embora essa área do conhecimento não esteja presente na habilitação do curso, os princípios fundantes de alguma forma perpassam teoricamente os diálogos das aulas entrando como uma temática transversal. Ou seja, o curso sempre foi de acordo com as práticas agroecológicas e também com a sustentabilidade, repudiando o agronegócio e suas formas de imposição no campo.

Ao aprofundar-se o estudo do documento (PPP), sobre outros aspectos importantes quanto à formação do curso, apresenta-se uma série de princípios a serem contemplados, pelo professor do campo:

Formado por área de conhecimento, capacitado ao trabalho coletivo e interdisciplinar terá o compromisso precípua com a escola pública de qualidade social. Primará pela articulação entre a realidade local em relação com o global pela formação multidimensional dos educandos e pela socialização dos conhecimentos elaborados e sistematizados historicamente pela humanidade, em diálogo com os conhecimentos dos povos do campo (PPP, LEDOC/UFSC, 2009, p. 6).

Outro aspecto fundante do perfil do curso seria “A articulação com os movimentos e organizações sociais locais que têm mobilizado pessoas e grupos e buscando alternativas coletivas para a vida no campo na atualidade” (PPP LEDOC, 2009, p. 2). Nesse ponto compreende-se da seguinte forma a ideia desse docente formado: que estabelecesse vínculos coletivos com os movimentos sociais e organizações, justamente para fortalecer os sujeitos do campo, na busca por políticas públicas que atendessem essa demanda educacional. Ainda mais porque a constituição geral do curso visava uma demanda dos povos do campo. É fato que, historicamente, estes se organizam diferentemente de forma cultural e coletiva. Assim como previa o perfil do curso [...] “o estreitamento de laços na comunidade de origem, entre professores, educadores, técnicos, lideranças de movimentos sociais organizados” (PPP, LEDOC/UFSC, 2009, p. 04).

Em seguida, outros documentos que compõem o curso, em especial o currículo da Licenciatura em Educação do Campo – UFSC, serão analisados a partir da escolha e da seleção de disciplinas que foram ministradas durante os anos de formação do curso, nos períodos de 2009 até 2012.

O curso apresenta um total de 86 disciplinas obrigatórias, seis de atividades complementares e cinco de atividades optativas. Destaca-se que das 86 disciplinas do curso, 15 disciplinas pedagógicas que tratam de uma concepção de ensino, escola e educação.

Cabe salientar que para a análise do currículo do curso foram estabelecidos alguns critérios (Quadro 5).

Quadro 5 - Critérios estabelecidos para selecionar determinados planos de ensino

<b>Os planos de ensino precisavam conter</b>	<b>Ano 2017/2</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Referenciais com concepções e práticas que anunciam a abordagem docente;</li> <li>• Referenciais que tratem do percurso formativo e exercício da docência no ensino de CN e MT, numa perspectiva crítica;</li> <li>• Referenciais que apresentam Ensino de Ciências da Natureza e Matemática numa relação com escola, ensino e ciência ;</li> <li>• Disciplinas que discutem saberes docente;</li> <li>• Formação da cidadania/autonomia;</li> <li>• Atuação crítica.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora

Em relação às disciplinas, estas seguem os critérios selecionados (Quadro 6):

Quadro 6 - Critérios estabelecidos para as disciplinas

<b>Os critérios estabelecidos para as disciplinas que foram selecionadas</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sob um primeiro olhar referencial com aproximação que atendesse a análise do meu problema de pesquisa<sup>14</sup>;</li> <li>• Disciplinas que apontassem no título, uma relação Educação com a organização do ensino (ser professor) Ensino de Ciências, fundamentos, escola e prática;</li> <li>• Disciplinas que estavam relacionadas com abordagem de Ciências da Natureza e Matemática;</li> <li>• Disciplinas que tratassem de fundamentação pedagógica e metodológica de ser professor;</li> <li>• Disciplinas que ajudassem a pensar reflexivamente e criticamente no exercício da docência;</li> <li>• Disciplinas que tivessem fundamentação teórica a partir do currículo.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora

Tendo esses critérios estabelecidos para escolha das disciplinas, a análise do currículo do curso se deu a partir das temáticas abordadas que apontassem conhecimentos relacionados à educação e à organização do ensino, o ser professor, o Ensino de Ciências e Matemática, fundamentos pedagógicos e metodológicos e escola e prática de ensino.

<sup>14</sup> A partir do currículo desenvolvido pelo curso, em que medida os docentes egressos da EDUCAMPO-UFSC apresentam concepções emancipatórias?

Outra análise feita foi a partir das próprias disciplinas selecionadas, utilizadas para compreender a quantidade de vezes que alguns autores mais aparecem, e destaca-se que Saviani, Pistrak e Freire foram os mais citados.

Reitera-se também que cada professor possuía um modo particular de trabalhar com as teorias de ensino em cada disciplina: partia da composição do grupo que qual gradativamente foi chegando ao curso.

Quanto à disciplina de saberes e fazeres de I a V, é caracterizada por um eixo de articulação entre fundamentos. Destaca-se a importância que as disciplinas pedagógicas tiveram para compreender a visão de mundo em torno da agroecologia e sustentabilidade; e também se destacam as disciplinas mais recorrentes no discurso dos professores (Quadro 7).

Quadro 7 - Disciplinas que perpassam a narrativa dos/as professores/as egressos/as

Cod. Disciplina	Egressos (a)		
MEN 7211 - Questões ambientais e desenvolvimento sustentável I	Professor 03	Professor 04	Professor 06
MEN 7212 - Questões ambientais e desenvolvimento sustentável II			
EXR 7238 - Introdução à Agroecologia I			
EXR 7239 - Introdução à Agroecologia II			
MEN 7213- Saberes e fazeres I			
MEN 7214 - Saberes e fazeres II			
MEN 7215 - Saberes e Fazeres III – Área de ciências da natureza e matemática			
MEN 7216 - Saberes e Fazeres IV – Área de ciências da natureza e matemática			
MEN 7217 - Saberes e fazeres V – Área de ciências da natureza e matemática			
EED 7232 - Desenvolvimento sustentável e territórios rurais I			
EXR 7234 - Manejo de ecossistemas para produção I			
EXR 7236 - Técnicas para desenvolvimento da agricultura sustentável I			

Fonte: Elaborado pela autora

### 3.3 PESQUISAS REALIZADAS SOBRE EGRESSOS/AS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL

Na trajetória de construção do curso de Licenciatura em Educação no Campo no Brasil, destacam-se elementos fundamentais que corroboram para dar visibilidade a um curso novo, diante de tantas outras licenciaturas. Esse movimento histórico de apresentação do curso, discussão, reflexão e análise, tem contribuições importantes, vindas através dos pesquisadores que se debruçaram sobre essa temática. Essa caminhada de conhecer o percurso formativo e de alguma forma apresentá-lo quanto aos seus limites e potencialidades contribui para o avanço do processo de conhecimento, e também para que a licenciatura possa ser repensada sobre alguns aspectos com relação à sua organização curricular.

Então, realizamos um estudo sobre os trabalhos produzidos por *egressos/as* sobre a Educação do Campo no Brasil e *que falassem especificamente de (Egressos/as)*.

Quadro 8 - Teses, Dissertações e Artigos sobre egressos/as da Educação do Campo no Brasil

Autor	Ano	Título	Categoria	IES	Programa	Resumo
<b>TRINDADE, Antenor Carlos P.</b>	2016	Representações sociais de egressos do curso de Licenciatura em Educação do campo da UFPA: Formação e atuação no contexto social do campo.	Dissertação	UFPA	Pós-Graduação em Educação	
<b>BRITTO, Marcia M. B.; MOLINA, Mônica, C.</b>	2016	Estudo com egressos da Licenciatura em Educação do Campo da UnB no contexto da expansão da educação superior.	Artigo: In (Tese)	UnB	Doutorado em Educação	
<b>SANTOS, Thatyanne; KRAUSE L. B.</b>	2015	Educação do Campo e Participação: análise de produção do conhecimento dos quilombolas egressos do primeiro curso de pedagogia do campo/UFPB.	Dissertação	UFPB	Pós-Graduação em Educação	

Fonte: Elaborado pela autora

As produções de teses e dissertações encontradas na pesquisa referente aos egressos/as da Licenciatura em Educação do Campo, de modo geral, são poucas até o

presente momento. Acredita-se que esse processo está em construção tendo em vista que, por ser um curso novo, a maioria das pesquisas se debruça sobre a própria implementação do curso.

Na pesquisa de Trindade (2016), vinculada à Universidade Federal do Pará (UFPA), pelo programa de Pós-Graduação em Educação, o autor apresenta o estudo sobre representações sociais de egressos/as do curso de Licenciatura em Educação do Campo, as relações sobre a formação docente no curso, a partir de discursos que revelam suas objetivações e ancoragens no curso e o contexto social do campo. Apoiar-se em referências que permeiam a pesquisa, como Moscovici (1978), Jodelet (2001), Molina e Sá, (2014), Gramsci, (1978), Bogdan e Biklen (1994), Bardin (1977). Como metodologia utilizou questionários e entrevistas semiestruturadas. Por fim o autor destaca como resultado que os/as egressos/as reconhecem a importância do curso na região, pois acabou superando as expectativas de formação crítica, política, a valorização cultural local e permitiu uma atuação escolar tanto no campo quanto na cidade, acrescido por relatos de egressos/as que pretendem seguir com a carreira docente na perspectiva de mudar a realidade do contexto do campo.

O estudo de Brito e Molina (2016), da Universidade Federal de Brasília (UnB), vinculado ao Programa de Doutorado em Educação é apresentado através de um artigo parcial sobre a Tese de doutorado. A pesquisa está fundamentada no Materialismo Histórico Dialético e nessa fase se utilizaram de técnicas da análise documental e questionário. O estudo feito foi sobre o perfil socioeconômico dos/as egressos/as do curso e sua inserção no mundo do trabalho. Esse primeiro levantamento apontou que, da amostra pesquisada, os/as egressos/as do curso de Licenciatura em Educação do Campo que estão nas escolas do campo estão atuando nas disciplinas de Biologia, Química, Física e Matemática, conforme formação prevista para o perfil do/a egresso/a do curso, no entanto, com muitos desafios no âmbito da Formação Docente.

O trabalho de Santos (2015), realizado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), apresenta estudos sobre uma análise feita a partir da produção de conhecimento dos quilombolas egressos do primeiro curso de Pedagogia do Campo da UFPB, através da categoria da participação expressa nas monografias dos estudantes quilombolas, e buscou identificar como a educação popular contribuiu com o processo educativo, vinda da produção de conhecimento dos egressos quilombolas, além da investigação teórica metodológica de temas abordados nas monografias. A metodologia de pesquisa se caracteriza como qualitativa e exploratória.

Para a análise foi usada a técnica de análise de conteúdo. Nas conclusões da tese, a autora descreve como o curso proporcionou uma sistematização e reflexão de problemas sociais a partir da prática concreta de suas realidades, presentes nas monografias. A realidade imediata foi teorizada e subsidiada pela teoria crítica, na qual a autora destaca o avanço dos/as egressos/as quando apresentaram a capacidade crítica ao olhar para suas temáticas, no que foram além da realidade imediata que permitiu a ação para a transformação.

### 3.4 AS ENTREVISTAS COM EGRESSOS/AS DA EDUCAMPO - UFSC

O primeiro movimento da pesquisa sobre os/as egressos/as da Licenciatura em Educação do campo-UFSC teve um enfoque inicial no mapeamento/localização dos/as docentes egressos/as do curso, atendendo a um dos objetivos específicos. Foram utilizadas algumas ferramentas de buscas de modo prático, a partir de contato formal e informal, por meio de buscas virtuais<sup>15</sup>, como grupos e outros contatos pessoais (Quadro 9).

Quadro 9 - Número de ingressos no curso, número de formandos, localização e número por atuação escolar

Número de ingressos (a)	Números de Formandos (a)	Localização por maior número de egressos/as	Atuação em escolas egressos/as		Número de Entrevistados/as
X	58	14 de Santa Rosa de Lima 09 de Florianópolis	2017 20	2018 11	06

Fonte: organizado pela autora

Os números de vagas foram: 2009, 2010, 2011 – 50, 2012 – 55-60 vagas (PPP do curso).

Nos resultados preliminares da pesquisa, foi identificado um número total de 58 egressos/as que moravam nos municípios de origem: 14 moravam em Santa Rosa de Lima, 9 em Florianópolis e os demais estavam distribuídos em: Angelina, Abelardo Luz, Alfredo Wagner, Campos Novos, Garopaba, Urubici, Uruguai, Itaiópolis, Palhoça,

<sup>15</sup> Ferramentas via internet, como: Grupo de Whatsapp e Facebook, e *e-mail*.

Descanso, São José, Mafra, Irineópolis, Três Barras, Bela Vista do Toldo, Timbó, Timbó Grande, Papanduva, Rio Fortuna, Anitápolis, Canoinhas e Braço do Norte.

Diante da localização parcial dos/as egressos/as, o número de formandos até 2017 totalizou 58, com média de 50 a 60 vagas oferecidas no curso por ano. A partir da localização desses/as egressos/as verificou-se que 20 professores estavam atuando em escolas no ano de 2017. Após essa primeira investigação foi realizado outro levantamento, em 2018, e esse número caiu para 11; além disso, constatou-se que desse número apenas 6 eram professores.

Para a análise das entrevistas com os/as egressos/as do curso, foram estabelecidos critérios para a seleção: que, prioritariamente, estivessem atuando como professores/as em escolas do campo, e não tendo no município, poderia ser em escola urbana; que fossem professores/as admitidos em caráter efetivo, e não tendo, optar pelos que estivessem atuando como ACT (Admitido em Caráter Temporário); e professores/as que estivessem lecionando nas Ciências da Natureza e Matemática no ensino Fundamental e Médio, que estivessem exercendo alguma função pedagógica na escola.

Outro critério que se tornou imprescindível na escolha definia professores/as que estivessem localizados em municípios próximos à região da Grande Florianópolis, devido à falta de recursos para o deslocamento até os municípios para a realização das entrevistas. Por esse mesmo motivo não seria possível fazer observações em sala de aula, algo que levaria muito tempo.

O levantamento apontou um número total de 6 professores/as. Foi realizada uma primeira entrevista, baseada em perguntas norteadoras do roteiro semiestruturado, motivadas pelas seguintes reflexões (Quadro 10):

Quadro 10 - Perguntas norteadoras do roteiro semiestruturado

1- O que é ser professor/a, para você?
2- Como avalia o processo da sua formação inicial?
3- Quais foram as principais influências teóricas que perpassaram a sua formação? E em que medida esses aspectos interferem na docência em sala de aula?
4- Como você se organiza no planejamento das aulas?
5- O que você sugere de avanço com relação ao seu processo formativo no curso?

Fonte: Questões elaboradas pela autora

Em relação ao perfil dos docentes, alguns aspectos profissionais são apresentados nos Quadros 11 e 12.

Quadro 11 - Ano de formação e localização de docência dos seis entrevistados

<b>Turma</b>	<b>Ano de formação</b>	<b>Local do Curso</b>	<b>Local docência</b>
2009	2013	Florianópolis	Garopaba
2010	2014	Florianópolis	Florianópolis
2010	2014	Florianópolis	São José
2009	2014	Florianópolis	Alfredo Vagner
2012	2016	Santa Rosa de Lima	Santa Rosa de Lima
2011	2015	Canoinhas	São José

Fonte: Elaborado pela autora

E complementando os perfis:

Quadro 12 - Caracterização da origem, gênero, formação e atuação dos/as egressos/as entrevistados/as

<b>Número Professor</b>	<b>Gênero</b>	<b>Oriundo</b>	<b>Ano de Ingresso</b>	<b>Ano de formação</b>	<b>Docência/ local de atuação</b>
Professor 1	Masculino (Negro)	Campo	2009	2013	Ciências da Natureza (Química Física Biologia e Matemática) Campo/Urbano
Professor 2	Feminino	Campo	2010	2014	Matemática/Urbano
Professor 3	Masculino	Cidade	2010	2016	Matemática/Urbano
Professor 4	Feminino	Campo	2009	2014	Ciências/Projeto Campo
Professor 5	Feminino	Campo	2012	2016	Matemática/Campo
Professor 6	Masculino	Campo	2011	2015	Matemática/Urbano

Fonte: Elaborado pela autora

Logo no início do ano de 2018 foi feita uma nova identificação dos professores e percebeu-se que o número de atuantes em escolas diminuiu, ou seja, o número de 20 egressos/as caiu quase pela metade. Acredita-se que isso possa ter acontecido em virtude do encerramento de contratos dos/as professores/as que estavam atuando em caráter temporário (ACT), um problema muito frequente no contexto educacional devido à certa rotatividade de professores no Estado, propiciando a sua desvalorização.

Além disso, cabe analisar que dos 38 professores que não estão atuando na docência em sala de aula possivelmente estejam trabalhando em outras áreas, por isso reitera-se a necessidade de instâncias políticas públicas que discutam e atendam a demandas de professores por editais em concursos públicos para professores efetivos, e o



acolhimento dos/as egressos/as do curso da Educação do Campo para além de contratos temporários, e sim como garantia de direito à educação.

Certamente, observamos que há uma necessidade em inserir a habilitação do curso da Educação do Campo em diversos editais de concursos públicos não só na área da educação, mas também nas áreas agrárias ou ambientais, uma vez que as duas primeiras turmas atendem às habilitações em Ciências da Natureza, Matemática e Ciências Agrárias. Nesse sentido existe uma ausência de área de trabalho que de fato passe a aceitar essa licenciatura como sendo necessária não só para os povos do campo, mas para a transformação da educação em geral.

Um ponto que merece destaque é que se encontrou nessa relação de professores (egressos/as) muitos que continuam atuando em escolas, e, em boa parte das vezes, lecionando em apenas uma disciplina (CN ou MT). Entretanto, no ano de 2018, muitos estavam atuando nas diferentes disciplinas que compõem a área de Ciências da Natureza e Matemática, Química, Física e Biologia. Além disso, quanto aos demais que responderam à pesquisa e que não foram entrevistados por não estarem atuando em sala de aula, encontravam-se exercendo outras funções dentro do espaço escolar como secretaria da escola, espaços não escolares, gestão de projetos etc.

Cabe salientar que o PPP do curso também apresenta um perfil para o/a egresso/a:

O egresso do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, na área de Ciências da Natureza e Matemática atuará: Como Professor, entendido como o profissional que poderá atuar em escolas nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Formado por área de conhecimento, capacitado ao trabalho coletivo e interdisciplinar, terá o compromisso precípua com a escola pública de qualidade social. Primará pela articulação entre a realidade local em relação com o global, pela formação multidimensional dos educandos e pela socialização dos conhecimentos elaborados e sistematizados historicamente pela humanidade em diálogo com os conhecimentos dos povos do campo (PPP, LEDOC/UFSC, 2009, p 03).

Diante desse número de professores atuantes em sala de aula, foi selecionado um total de seis (6) professores (egressos/as), das primeiras turmas do curso de formação inicial de professores da LEDOC- UFSC. Nas análises de entrevista serão apresentadas as vozes dos/as egressos/as e a sua relação com a perspectiva pedagógica de Freire.

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste Capítulo será discutido o processo de incorporação das categorias analíticas como: papel social do professor, relevância do objeto de estudo a partir do real e dialogicidade, em relação às falas dos professores entrevistados e sua relação com os princípios emancipatórios. Ressalta-se que não se pretende analisar a prática dos/as professores/as egressos/as, (o que realmente fazem), mas o que eles dizem a respeito e como isso perpassa o processo de ensino e aprendizagem.

Destaca-se a partir da análise metodológica e do relato dos professores sob a perspectiva da Educação Popular, alguns passos importantes para a compreensão analítica dos relatos das entrevistas, e sua relação com as categorias de Freire, que vão refletir em um estudo baseado, primeiramente, a partir da investigação, depois da problematização das questões levantadas e da sistematização desses elementos para, em seguida, realizar a apreensão crítica e finalizar com um plano de ação (SILVA, 2007, p. 81).

Em relação aos critérios para a seleção dos objetos de estudo apresentam-se as categorias a seguir (Quadro 13):

Quadro 13 - Principais categorias de análise: olhares a partir de Freire

<b>Parâmetros pedagógicos freireanos (categorias)</b>	<b>Referencial teórico a partir de Freire</b>	<b>Síntese e articulações conceituais</b>
Exercício crítico da docência (o papel social de ser professor)	A concepção freireana possibilita uma nova ação e articulação em conjunto com os conteúdos escolares, a fim de garantir objetivamente princípios humanizadores para a libertação dos sujeitos, assim como sua emancipação e transformação social.	Educador comprometido com a emancipação, seleção contextualizada dos conhecimentos sistematizados, sujeito da transformação.
Situação-limite como referência para o estudo da realidade	A partir do contexto daquela realidade parte do diagnóstico inicial, político, econômico, ambiental, social etc. A discussão, a problematização, seleção de falas significativas, o limite explicativo, chegando no tema e na elaboração do contratema, a seleção significava do conteúdo, ascensão do conhecimento científico, logo, a tomada de consciência e a prática final (SILVA, 2004). Quanto aos aspectos culturais são valorizadas as questões sociais e, ao mesmo tempo, ressignificadas a partir conhecimentos prévios dos estudantes, para sua posterior transformação social.	Estudo da realidade, Tema gerador como objeto de estudo, situação-limite, fala significativa, contradição social, conteúdo científico.
Dialogicidade como trabalho	Freire vai propor uma prática educativa que se concretiza com a comunicação e o diálogo. A práxis	Diálogo, dialética, trabalho coletivo,

Parâmetros pedagógicos freireanos (categorias)	Referencial teórico a partir de Freire	Síntese e articulações conceituais
coletivo na práxis transformadora	autêntica fundamenta o movimento dialético do diálogo. O sujeito não pensa sozinho, mas sim com uma coparticipação. Trabalho interdisciplinar, e <i>não</i> a individualidade das disciplinas (SILVA 1999). Utiliza o trabalho coletivo como princípio pedagógico incidindo sobre o currículo e a gestão. Explicita a abordagem socioantropológica do ensino.	práxis autêntica, transformação da realidade.

Fonte: Elaborado pela autora

A partir das categorias apresentadas, passa-se a analisar os dados empíricos coletados nas entrevistas com os/as educadores/as.

#### 4.1 O PAPEL SOCIAL DO SER PROFESSOR NA PERSPECTIVA DE UMA DOCÊNCIA CRÍTICA

Essa primeira categoria analítica a partir da concepção dos professores, sobre o que é “ser professor”, está relacionada com as condições e ambiente em que estejam inseridos na docência, ou seja, as influências e experiências daquele espaço e tempo, que logo traduzem reflexões sobre suas realizações, ou suas incertezas na docência, dotadas de primeiras impressões da profissão, ora enraizadas pela influência teórica da formação inicial, ora distanciando-se em função da realidade enfrentada. Compreende-se que, de forma legítima, levou-se em consideração respeitosamente todas as formas de agir e pensar diante de suas experiências na docência em relação a todas as categorias aqui apresentadas.

Muito se discute sobre o “**ser professor**”, e embora essa pergunta pareça clara, não é tão fácil assim respondê-la. Entende-se que há uma série de elementos reflexivos que incorporam essas diferentes concepções. Além disso, existe uma série de entrelaçamentos profundos que vão além do ‘ensinar’ e ‘aprender’; nem se trata de provar, suas “habilidades” ou “competências”.

Ao analisar a partir da fala do Professor 1, em síntese, observa-se que em seu processo formativo ele bebeu na fonte de diferentes perspectivas que o ajudaram a pensar e transformar sua prática docente, sinalizado com mais evidência aproximações com as teorias de Freire.

Uma dessas compreensões é como ele traz a concepção do que é “ser um professor” nesse momento atual: “[...] *ser professor pra mim hoje é você ser um sujeito*

*transformador, né aonde você vê o estudante não como uma tábula rasa; aonde ele traz consigo um conhecimento já, né, já traz uma bagagem”* (Professor 1). Para essa compreensão, Freire traz contribuições a serem pensadas a partir da obra *Pedagogia da autonomia*, (1967), na qual explica suas razões para analisar a prática pedagógica do professor, muito pelo viés da autonomia de ser e de saber do educando.

Ser professor é, antes de tudo, ser um educador que ame a si mesmo e ao outro, que seja comprometido com a transformação social, política, ambiental e econômica, que doe seu conhecimento não só universal, mas também local ao mundo, que leve em consideração os diferentes sujeitos estudantes, que dialogue, que problematize, que reflita, que faça o estudante pensar e se ressignificar no seu contexto e, acima de tudo, que seja comprometido com a educação que transforma.

Em relação à prática docente, Freire (1996, p. 32) diz que “não há como ser professor sem ser pesquisador”, ou seja, o fato de o professor estar sempre pesquisando faz com o estudante também seja estimulado a pesquisar, e isso é de grande relevância quando os estudantes conseguem, por trás do conhecimento, trazê-lo para dentro da escola. Pois,

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando, intervindo, educo e me educo. Pesquisa para conhecer e o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1996, p. 32).

Portanto, é necessário fazer o sujeito questionar o mundo e questionar: qual é o papel ou a função dele nesse mundo? Quando percebe que aquilo que já sabe tem um enorme valor histórico, cultural e científico ele começa se ressignificar naquele ambiente.

Quanto à organização e planejamento das aulas na prática de ser professor, trouxe a fala do Professor 3, que tem uma organização diferenciada: “*Eu faço meus planejamentos em casa e sempre estudo, porque quanto mais eu estudo **mais eu tenho conteúdo** [...]. Toda vez que eu tenho que preparar uma aula eu tenho que sempre estar estudando... Até brinco que a gente estuda mais do que os alunos”* (Professor 3).

Concorda-se que o professor precisa estar em constante processo de estudo e aprendizado, que sempre precisa estar estudando/pesquisando. Conforme Freire defende, o educador é um eterno educando. Por isso, percebe-se que a pesquisa é um instrumento crucial para a formação de um educador. A partir do Capítulo 2 da obra citada, ao olhar de Freire, entende-se que:

- Não se trata apenas de selecionar conteúdos ou tentar acumular conhecimentos cientificamente produzidos;
- é preciso estar imerso no processo de reconhecimento daquela realidade, fazendo a investigação;
- e preocupando-se com as questões ambientais, políticas, sociais e econômicas que emergem daquele contexto;
- a fim de chegar finalmente à seleção de conteúdo significativo ao estudante com olhar crítico e reflexivo.

Contudo reitera-se, conforme os estudos de Silva (1990), que “cabe ao professor se tornar um pesquisador, ele mesmo responsável pela sua auto formação, através da ação e reflexão contínua de sua prática” (SILVA, 1990, p. 3).

Um dos objetivos do professor é permitir que o educando valorize o seu próprio saber e acesse ao conhecimento científico, que ele possa transformar o meio em que vive, conforme propõe o professor: “[...] *E acredito que naquele momento eu vou estar ressignificando o que é ser estudante! Partindo do que ele já sabe!*” (Professor 1). Freire também propõe ações práticas na educação a partir da própria transformação social e mudança de visão mundo. Mas também é preciso que os sujeitos reconheçam o local onde vivem, valorizem suas práticas tradicionais e compreendam que houve um processo de transformação social naquele meio.

Já a Professora 2 traz outros elementos em sua fala que se diferenciam um pouco em relação ao Professor 1, conforme destaca:

*Eu acho que é um desafio,... é gratificante, preocupante mais ou menos isso. É preocupante na medida em que a escola vem se desestruturando cada vez mais, é um desafio justamente por isso também no dia a dia. Ahh. Acho que cada vez mais tem menos presença dos pais na escola. A escola está sendo muito abandonada nesse quesito, não está mais tendo parceria entre escola e comunidade (Professor 2).*

Ao se analisar o relato da professora observa-se a grande preocupação que ela tem diante ao contexto da atual educação em que está inserida; de fato, concorda-se com a defasagem e desvalorização do ensino. Porém, é necessário questionar o atual modelo de educação que está instaurado, no qual não se criam perspectiva e incentivos não somente financeiro ou questões sociais, mas também de formação permanente de professores e da comunidade escolar em geral. Por isso, apresentam-se três pontos extraídos do Capítulo 2, que ajudam a pensar essas questões.

Sugere-se:

- Discutir na escola o papel das ciências com a comunidade;
- Necessidade de incorporação da teoria crítica;
- Não os deixar acomodados nem cientificamente e nem socialmente.

Acredita-se que a escola precisa ter essas condições e tentar dialogar com a comunidade uma vez que em algumas delas há certa dificuldade em organizar encontros com a comunidade. Deve-se apostar em algo que deixe a escola mais interessante para os sujeitos que a compõem, pois historicamente, por inúmeros motivos, sabe-se que ela oprime, exclui, domina e classifica. Por isso não se torna um ambiente agradável para os estudantes e, conseqüentemente, reflete na comunidade escolar. Assim, é preciso aproximar-se das massas para que aconteça a transformação do real nas relações de humanidade.

Nesse sentido, o exercício da docência na perspectiva da teoria crítica de Freire, apresentado no Capítulo 2 desta dissertação, aborda a necessidade de garantir a criticidade do estado das coisas. Pois, entende-se que o educador deve propiciar para o estudante uma compreensão crítica da realidade, para que este discuta e intervenha sobre ela, a fim de transformá-la.

O Professor 3 deixa claro que sua atual profissão é o meio encarado para sobrevivência: *“Na verdade, ‘ser professor’ pra mim agora, tá sendo uma profissão, um meio de ganhar dinheiro, porque é a única profissão que eu tenho, é o jeito que eu tenho pra trabalhar”* (Professor 3).

Analisando essa fala, observa-se que no atual modelo político econômico do país onde a crise brasileira se estende diante de um governo que não garante a real valorização, não somente salarial, mas de cidadão transformador no meio em que está inserido, há um sentimento de frustração dos professores em relação à própria carreira em função desses retrocessos históricos, não só da categoria, mas de diversas profissões bloqueadas.

Os Professores 4 e 5 desenvolvem sua concepção a partir de uma ligação poética, encaram esse desafio com convicção certa de sua profissão. A professora 4 destaca a forma com que organiza os conhecimentos adquiridos em relação ao próprio processo de emancipação do “Ser professora” e fica claro que se espelha nas orientações pautadas não só na pedagogia do amor, mas também na esperança da formação de um ser integral, conforme relata:

*Ser professora é uma reponsabilidade enorme, em primeiro lugar porque a gente tá formando vidas, de algum modo interfere nessas vidas, e também temos o nosso ofício, a capacidade de orientar os alunos, seja pra um caminho bom ou pra um caminho ruim, dependendo do modo como a gente aborda o*

*que é (ensinar)... [...]. Ser professora é isso, é saber lidar com esses diversos contextos, e também obviamente aquele contexto menor que a gente está diariamente, que é a sala de aula... É ensinar os conhecimentos historicamente acumulados, mas também ensinar aquilo que é a história dos alunos, que é contexto da realidade deles ... É também assim; às vezes a gente faz um papel que é de aconselhar, que às vezes é um papel psicológico. Não adianta se a gente tratar os alunos só como números, são pessoas seres humanos (Professor 4).*

*‘Ser Educador’ é se preocupar com seu estudante, é virar o mundo de perna para o ar, para que eles se tornem adultos pensantes e façam suas próprias escolhas. É ser o alicerce para fortalecer o vínculo social e cultural do educando, olhar para futuro senado em sua frente e saber que, ali está quem um dia irá comandar o mundo. É superar obstáculos juntamente com ele, pois é naquele momento de sala de aula que temos que plantar a sementinha do conhecimento e ensina-los, a trilhar caminhos nunca trilhados (Professor 5).*

Essas ponderações ficam expressas quando aparecem nas tendências pedagógicas no Capítulo 2, do qual elenca-se alguns pontos aqui abaixo. Por isso, acredita-se que:

- A dialogicidade, se é apenas uma conversa onde ambos não se entendem, trata-se de incorporá-la com amor;
- sem isso não há possibilidade de avanço na denúncia;
- o amor no diálogo leva à libertação do oprimido;
- o ato do diálogo permanente sobre a forma de; *como* abordar os conteúdos não pode ser de forma impositiva.

Seguindo a fala do Professor 6, verifica-se um avanço de concepção conceitual crítica acerca do que ele entende sobre, ‘o ser professor’, no qual este se coloca no papel de mediador das possíveis transformações da sociedade. Nessa fala, assim como acima, é possível avaliar as mudanças positivas que o curso alcançou em relação à perspectiva freireana, tratando-se dos/as egressos/as mais recentes formados/as pelas turmas que se interiorizaram:

*Pra ser professor é viver a par da sociedade, pois a gente convive com as mais variadas situações e desafios dessa nossa realidade atual. E de certa forma também observamos muitas vezes a margem do olhar mais crítico da sociedade, todos esses problemas esses desafios em que a gente encontra em sala de aula, Ser professor pra mim também é ter uma ferramenta um entendimento de que se pode mudar a realidade do indivíduo ou mudar a sua condição social, cultural. E isso com o objetivo de superar a condição de realidade que ele se encontra (Professor 6).*

Baseado na maioria das falas dos/as egressos/as entrevistados/as sobre o que entendem por “ser professor”, há a sinalização da necessidade de ‘transformar a sua realidade’, e para transformar é preciso **dialogar** com a comunidade, e não só conversar, mas ‘valorizar os conhecimentos prévios dos estudantes’; e para isso é preciso também aproximar-se para reconhecer, a fim de **problematizar** romper as barreiras da escola

tradicional, no intuito de valorizar aqueles sujeitos do campo. Nesse sentido a perspectiva freireana, vai consolidando suas bases e reafirmando-se no curso, principalmente a partir das primeiras turmas formadas. Portanto conforme descrito no Capítulo 2, baseado em (FREIRE 1979), reafirma-se através dos extratos a articulação das categorias: diálogo, problematização e relevância do objeto de estudo.

E por isso afirma-se que:

- A problematização é a partir da realidade concreta do sujeito;
- criar uma nova percepção cognitiva que vá de encontro ao seu ponto de partida;
- identificar o que precisa ser mudado nesta realidade;
- buscar os conhecimentos necessários para, primeiro, intervir na realidade a fim de transformá-la;
- todo processo de diálogo mediado sobre a realidade é, assim, libertador;
- os temas geradores carecem de uma investigação;
- não se trata de o educador chegar em sala de aula já com o tema proposto, sem ao menos dialogar com os estudantes;
- não é coerente dentro da perspectiva Freireana induzir temáticas, ainda mais fora da realidade dos sujeitos.

#### 4.2 RELEVÂNCIA DO OBJETO DE ESTUDO A PARTIR DO REAL (ESTUDO DA REALIDADE)

Destacam-se alguns apontamentos inerentes à concepção de realidade a partir da perspectiva crítica freireana, conforme Silva (2007), que discute o currículo na práxis.

É nessa perspectiva da Educação Popular que se inscreve o Projeto Interdisciplinar, via abordagem temática. A proposta procura romper a dissociação entre conhecimento escolar e cidadania observada na tradição educacional, considerando conteúdos escolares tanto a realidade local – reflexo de um contexto sócio histórico, concretamente construído por sujeitos concretos -, quanto o processo de ensino-aprendizagem, proposto a partir do diálogo entre saberes, popular e científico, em que a apreensão do conhecimento é construída coletivamente, a partir da análise das contradições vivenciadas na realidade local (SILVA, 2007, p. 76).

Ao refletir sobre as perspectivas de ensino que perpassam a docência logo identifica-se que esse conjunto de elementos conceituais teóricos e epistemológicos tem como objetivo, segundo nossa concepção, a transformação do real em relação ao global, problematizando e identificando os limites explicativos, ou seja, codificando e



descodificando as situações de estudos inseridos naquele contexto ou naquela realidade.

Silva (2007) reitera:

O levantamento preliminar da realidade local, pesquisa socioantropológica participante, a partir de dados coletados na comunidade (estatísticos, socioculturais, econômicos, políticos e linguísticos), que são organizados para situações consideradas significativas sejam selecionadas no sentido de: evidenciar diferentes visões e percepções de diversos segmentos da comunidade; inter-relacionar dados e informações que permitam configurar a realidade estudada; analisar coletivamente e contextualizar na sociedade os fenômenos locais explicitar contradições que, em princípio, podem estar ocultas para a maioria da comunidade (SILVA,2007, p. 77).

Outro ponto importante a destacar é quanto a visão que o professor tem sobre a perspectiva de ensino que ele acredita. Em sua fala ele evidencia alguns motivos que o fazem trilhar na linha de Paulo Freire:

*Eu gosto muito do Paulo Freire, sigo muito essa concepção, eu acho que você tem que valorizar muito o que o sujeito já tem e acredito muito ah... Quando Paulo Freire fala que “a gente tem que criar as marchas” né, as marchas os reprovados, as marchas dos que não querem aprender, a marcha dos discriminados né (Professor1).*

Assim, vale dizer que Paulo Freire foi um educador que lutou pela construção da educação popular, e nos faz realmente acreditar que é possível uma educação brasileira e de qualidade inclusiva. Ele foi um educador comprometido com a causa dos excluídos, deixando um legado de esperança para as possíveis transformações sociais. Isto pode ser observado de diversas formas em seus escritos, quando diz que:

É preciso que a educação esteja - em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos - adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história [...] uma educação que liberte, que não adapte, domestique ou subjuguie (FREIRE, 2006, p. 45).

É preciso entender que a escola se apresenta como local privilegiado para a libertação, onde o estudante encontre o prazer em estar, sentir e viver num espaço que o represente. Que essa mesma escola possibilite debater, discutir, dialogar para alcançar a compreensão sobre a realidade circundante, e assim escrever a história das mudanças e das transformações. Avaliam-se aqui as considerações dos Professores 1 e 4:

*Eu acredito muito no potencial de cada um. Eu acho que, assim como eu vi a minha evolução né, enquanto Saviani fala que eu vejo que eu fiz a “curvatura da vara”, por que jamais eu imaginava ser um professor de matemática, né, que eu vim lá das linguagens, e hoje eu amo matemática né, tenho muito do prof. de matemática, que contribuiu, me deu muita força (Professor 1).*

*Eu estou trabalhando com educação que é o Referencial Freireano. Eu me aproximei do referencial no momento do estágio, principalmente, e eu percebi o potencial desse referencial nos três momentos pedagógicos e do potencial que eles tinham pra trabalhar a realidade, que é algo que a gente tanto falava né... Aproximar os conhecimentos escolares da realidade, mas de que forma fazer isso? [...] Então eu consegui perceber que isso era possível, de fato trabalhar a realidade, os conhecimentos científicos e também históricos, vislumbrando a transformação da realidade daquele local que eu vivia e trabalhando isso com os alunos. Então aquilo me chamou bastante a atenção no momento do estágio. [...] Além desse referencial eu também destaco os referenciais da Educação do Campo como; Molina, Roseli Caldart, que também foram muito importantes na minha formação e que acabam influenciando também na minha prática no sentido de entender melhor: Quem são os sujeitos do campo? Por que existe Educação do Campo? Quais são as Perspectivas? O que a gente espera de uma Educação do Campo das Escolas do Campo? (Professor 4).*

Assim como a Professora (4), agora os Professores 5 e 6 afirmam sua aproximação com Freire, por compreenderem que é uma maneira de formar pessoas que identifiquem as diferenças uns dos outros, e que não vai apenas transmitir ou repassar conhecimento, mas sim potencializá-lo.

*A principal influência teórica foi Paulo Freire o qual me marcou profundamente. Sua influência vem desde meu modo de agir perante os alunos, até na preparação de minhas aulas, pois sempre estou em busca de algo novo e diferente. Quero formar pessoas que pensem por si só e respeitem o espaço do outro, aprendam que na vida todos somos diferentes, e que são essas diferenças que constrói o mundo todos os dias (Professor 5).*

*As bases teóricas que me influenciam e que eu utilizo para minhas aulas e para meus planejamentos, são as que foram trabalhadas no curso, que são Freire, Demétrio Delizoicov, Angott: Silva, Pernambuco, Veiga, até porque no meu trabalho de conclusão de curso eu usei bastante esses autores, e esse referencial tonou-se, de certa forma, uma diretriz, principalmente, pra planejamento das aulas, porque a gente não tem mais a concepção vazia de apenas levar o conhecimento ou de transmitir o conhecimento, repassar. Já é meio automático de trabalhar com esses autores, porque é preciso trabalhar de forma contextualizada a realidade dos estudantes (Professor 6).*

De forma diferente, a professora 2 destaca sua influência teórica balizada pelo referenciado em Saviani, que também é um teórico norteador do curso, assim como Marx, em função de uma nova compreensão de organização de sociedade que critica profundamente, em resumo, as questões da influência capitalista na sociedade, marginalização e educação no geral, levando a discussão para uma esfera estrutural de organização, política, social, e econômica, assim como Freire vem a defender.

*Eu acho que a minha principal influência foi à teoria marxista histórico dialética e eu acho que interfere no sentido positivo para mim, porque eu acho que consegui ter uma concepção melhor do que é sociedade; e isso é muito importante dentro de sala de aula, você saber que aquele sujeito que está ali, ele teve uma história, e que essa história ela reflete no comportamento dele enquanto sujeito*

*humano. E acho que o materialismo histórico dialético me ajudou muito nesse sentido (Professor 2).*

Essa compreensão é baseada nos referenciais teóricos do materialismo histórico-dialético de Saviani, o qual, em síntese, em um dos seus estudos sobre a escola e democracia, diz:

[...] Em outro grupo diz que as teorias acreditam ser um instrumento de discriminação na sociedade como um todo, e isso acabaria gerando consequentemente mais um fator de marginalização. Esse segundo grupo já reforça uma visão de que a sociedade vive marcada essencialmente pela divisão de grupos ou de classes antagônicas onde essas convivem com as relações de força fundamentalmente nas condições de produção de vida material, ou seja, a classe dominante é que toma conta da sociedade (SAVIANI, 2012, p. 01).

Para tanto, salienta-se que Freire também reforça essa ideia, pois acredita que há uma força opressora que oprime a sociedade, com intenções das quais não há uma importância para a transformação do real, em consequência, a emancipação do homem/mulher.

A desumanização, que não se verifica, apenas, nos que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é distorção da vocação do ser mais. É distorção possível na história, mas não vocação histórica. Na verdade, se admitíssemos que a desumanização é vocação histórica dos homens, nada mais teríamos que fazer, a não ser adotar uma atitude cínica ou de total desespero. A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como “seres para si”, não teria significação. Esta somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é, porém, destino dado, mas resultado de uma “ordem” injusta que gera a violência dos opressores; e esta o ser menos (FREIRE, 1987, p. 16).

Dessa mesma forma, abaixo o Professor 3 também aponta elementos que emergem da perspectiva freireana, quando destaca a concepção Libertadora da realidade, na qual permite fazer uma relação pedagógica, quando é possível trabalhar com diferentes temáticas inerentes àquela realidade e promover a discussão, que vai desde o micro para o macro, inclusive a partir de outras formas de agricultura, o que foi trabalhado intensamente nas primeiras turmas do curso focado na agroecologia.

*Acho que as influências teóricas do curso em si, ou as que eu gostei mais... as leituras tanto da parte da educação dos pedagogos, dos educadores e também a parte da agroecologia gostei bastante, mas o que se consegue trabalhar em sala de aula é uma educação que a gente estudou do Paulo Freire do que ele traz pra gente assim a prática libertadora numa aula que não seja tão fechada, restrita (Professor 3).*

Destaca-se, em síntese, que as disciplinas que estudam a agroecologia no curso, conforme a organização do curso apresentada no Capítulo 2, em relação às discussões

sobre o enfoque das possibilidades de alimentação mundial saudável a partir de uma nova transição para o orgânico, criticam o modelo de desenvolvimento alimentar atual, baseado no forte mercado do agronegócio, que visa a mecanizar o campo, na industrialização das massas, assim como na utilização excessiva de agrotóxicos.

A problemática do agrotóxico está impregnada no dia a dia da sociedade, sendo o primeiro colocado no ranking mundial do consumo. Portanto, é uma temática que gera muita discussão, mas há pouca ação por parte da fiscalização, que deveria exterminar o contrabando de agrotóxicos adulterados produzidos por grandes empresas agroquímicas, que visam a camuflar o problema para obter lucro, quando os reais consumidores são prejudicados pela utilização. Para o ensino de ciências é uma boa alternativa para o professor aplicar o conhecimento fazendo com que os alunos se interessem mais sobre o conteúdo, ainda mais quando este faz parte do meio social em que vivem. O impacto do uso dos agrotóxicos<sup>16</sup> sobre a saúde humana é um problema que tem chamado a atenção de comunidades científicas mundiais, e isso é bom, porém veja-se que os discursos levantados muitas vezes não têm chegado de maneira intensa no sujeito do campo, o principal alvo, pois às vezes o que mais parece acontecer é chegarem informações muitas vezes desconhecidas que a mídia traz. Deve-se salientar que a problemática do agrotóxico vai muito além do que se possa imaginar; e imagina-se então como a população está sendo refém desse negócio.

---

<sup>16</sup> [...] O fato é que estamos vivendo em um mundo impregnado e saturado de produtos químicos, em particular de agrotóxicos, e que isso raramente aparece como uma preocupação da sociedade. Quando um trabalhador rural é atingido, se diz que não usou os equipamentos de proteção, que não seguiu as normas de uso, ou que fez mau uso do produto, colocando doses exageradas ou aplicando fora do momento previsto. Isso acontece, é verdade, mas acusá-los é inverter a responsabilidade: empresas produtoras e vendedoras e poder público devem fornecer o acesso à informação qualificada, não somente colar bulas nos frascos e nos galões (CARRARO, 1997, p. 4).

### 4.3 DIALOGICIDADE

A Dialogicidade como trabalho de planejamento programático na práxis coletiva Para Freire (1979), existem algumas etapas que não podem ser desconsideradas para se chegar à uma compreensão sobre o funcionamento da dialogicidade, como:

- O não silenciamento;
- O diálogo é necessário para denunciar e anunciar o que é buscado, não sendo apenas uma mera conversa.

Dentro da perspectiva freireana, o diálogo exerce uma importância fundamental, pois é ele que inicia o processo de investigação do conteúdo programático, como já foi falado em alguns momentos, cabendo incorporar todos os segmentos sociais. Sendo assim o contexto social-político-econômico-cultural do estudante deve ser levado em consideração numa relação horizontal. Por esse viés do diálogo dá-se sentido ao nascimento dos temas geradores, componentes do conteúdo programático.

A partir dessas compreensões analisa-se a forma com que o professor egresso (1) explicita o planejamento organizacional das aulas, e quando coloca em evidência na sua fala a tentativa de aproximação com a investigação temática em Freire:

*[...] valorizando o saber local, só que a gente chega à escola e a encontra muito engessada, muito dentro das gavetinhas né, ali tá tudo já organizado dentro daquele currículo ali, mas eu consigo fazer fissuras no sentido né. Esses dias eu trabalhei fração com meus alunos... então vamos ver a população de Garopaba? Né vamos ver em número fracionário, né, à quantidade de fração que representa, né, e depois a quantidade de quilombolas que nós temos pra fração que representa? [...] Então eu consigo fazer digamos que diria fissuras, né, no sentido e trago esses conhecimentos local pra sala de aula (Professor 1).*

Além disso, o egresso tem um entendimento de que o professor precisa ser ‘pesquisador’, e atender às necessidades do aluno/pesquisar com ele. Entende-se que para Freire não é possível ser pesquisador, sem minimamente desenvolver a práxis na leitura ou diagnóstico da comunidade. Portanto, exige a categoria do diálogo e estudo da realidade no qual envolve o levantamento preliminar do local. Assim o egresso também identifica alguns conceitos orientadores, os quais mais tarde poderão ser trabalhados em uma perspectiva mais ampla que envolva cunho social e político, evidenciando ainda mais a criticidade e a transformação do real.

Reiterando que, conforme se apresentou a estrutura curricular do curso nas primeiras páginas do Capítulo 2, acerca da organização entre (TU) e (TC), destaca-se na fala da egressa a importância desses momentos que integram o diálogo, em um primeiro

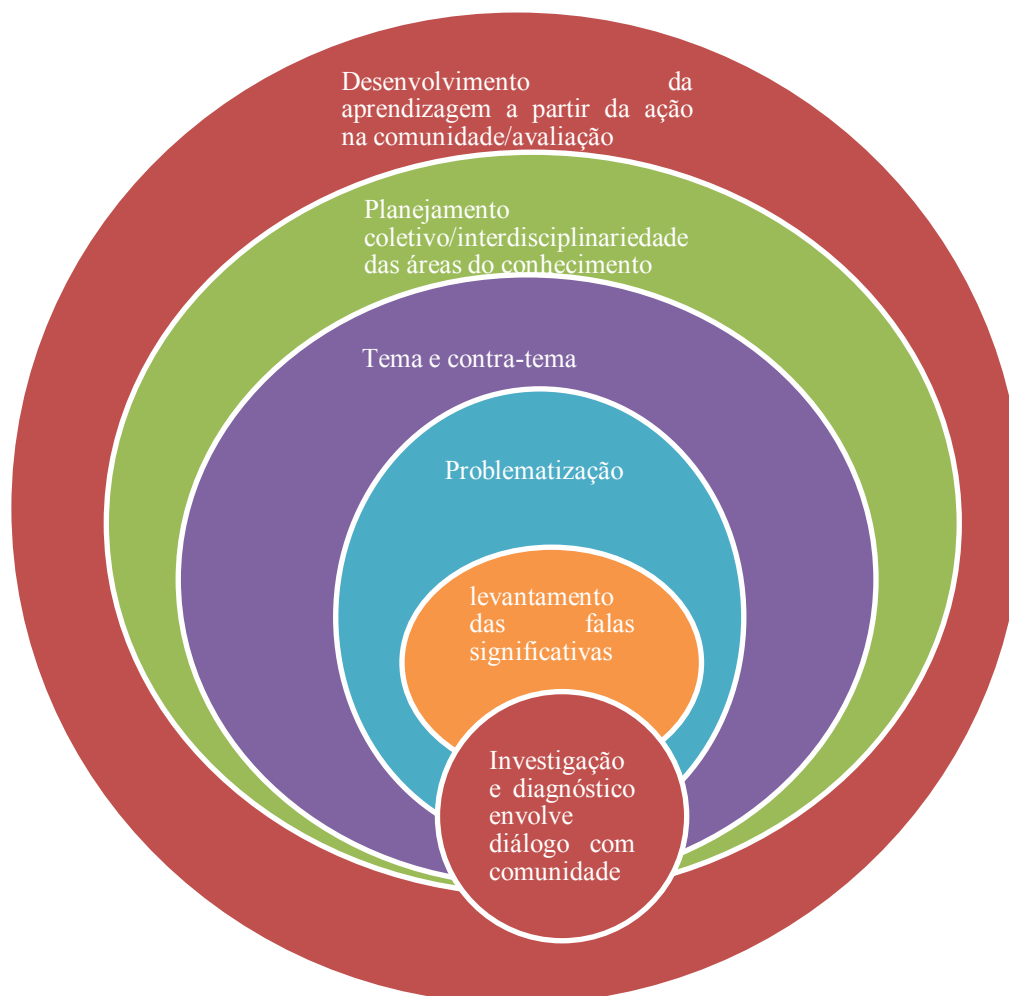
contato com comunidade, juntamente com a observação inicial, pesquisa científica e a intervenção local, acrescido do que se defendeu a partir da teoria crítica.

*[...] eu considero que a minha formação inicial ela foi muito importante em relação, principalmente, com um olhar mais crítico pra realidade que eu vivia né. Os tempos comunidades e os tempos universidades, eles foram muito importantes por conseguir me afastar daquela realidade que eu vivia, né, olhar de fora...volta pra lá perceber novos elementos e conseguir pelo menos pensar em algumas soluções problemáticas que existam lá. E esse exercício da pedagogia do regime de alternância é que formou uma pessoa mais crítica em qualquer situação, em qualquer lugar que eu trabalhe e pro modo também como eu enxergo o contexto que a gente vive em cada momento histórico (no caso agora na atualidade). Então eu considero a minha formação inicial consistente no sentido pedagógico, metodológico relacionado ao ensino de ciências e aproximação com a realidade. Eu acho que esse quesito de conseguir fazer essa relação da realidade com os conhecimentos da área das ciências da natureza e matemática é um diferencial enorme, né, hoje eu percebo isso enquanto professora. E é algo que eu percebo que não tenho dificuldade, ou tive pouca dificuldade quando se trata assim de algo ...tenta de alguma forma relacionar a realidade com os conhecimentos. Claro que existem dificuldades mas não é algo que me bloqueia pra trabalhar, pelo contrário, é algo que acaba me motivando bastante (Professor 5).*

Por isso, a investigação do tema gerador é necessária à incorporação dos elementos essenciais para a aprendizagem do estudante.

O processo organizacional de ensino e aprendizagem (Figura 4) conforme é compreendido está descrito com mais ênfase no Capítulo 2, na relação entre dialogicidade, problematização e relevância do objeto de estudo.

Figura 4 - Processo organizacional onde perpassa a dialogicidade



Fonte: Síntese elaborada pela autora (2018)

Dentro dessa compreensão, no que diz respeito à organização do processo educativo por essa perspectiva, enfatiza-se que o diálogo perpassa todas as etapas que envolvem a ação perante o ensino e a aprendizagem, conforme já mostrado. Apresenta-se em síntese a representação organizacional do diálogo da seguinte forma: inicia-se pela investigação e diagnóstico da comunidade, logo em seguida ao diálogo entre educador e educando há o levantamento de falas significativas pelos estudantes, que são problematizadas entre ambos, e nesse momento observa-se, a obtenção do tema e contratema a ação dos educadores a partir do planejamento coletivo entre as áreas do conhecimento, a seleção de conteúdos a serem trabalhados, e por fim a ação transformadora na comunidade.

Em relação à dimensão do trabalho coletivo como práxis transformadora para a concretização do diálogo no contexto escolar, passa-se a destacar a organização e o planejamento compartilhado e interdisciplinar que fundamentam a construção de programações e atividades pedagógicas.

Segundo Silva (2007), corroborando as ideias de Freire, compreende-se que esse processo organizacional de pesquisa para a escolha dos objetos de estudo e elaboração das aulas envolve muito mais que uma seleção de conteúdos, pois quando se fala de um processo de planejamento de aulas, seja ele semanal, semestral ou anual, é necessário pensar como um todo, que vai desde o coletivo de professores envolvidos naquele espaço, assim como: é possível atingir significativamente aqueles estudantes? Quais conhecimentos serão estudados? E como eles usarão esse conhecimento para transformar sua realidade?

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres “vazios” a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicista compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo (FREIRE 1987, p. 38).

Destaca-se também que é fundamental envolver não só os professores, mas também seria de suma importância a participação da comunidade escolar como um todo, onde direção e alunos fossem sensibilizados por uma ação comunitária que extrapolasse os desafios para além dos muros da escola. Além disso, no que diz respeito ao que vai ser ensinado, salienta-se ao grupo de professores que não evidenciem apenas os conteúdos listados pelos programas escolares, mas que de fato exista uma perspectiva de professor pesquisador ultrapassando os limites dos conhecimentos historicamente construídos, conforme define Silva:

O planejamento apresenta-se como um desafio para a comunidade escolar comprometidas com a construção da prática educacional crítica, já que é justamente o momento de romper com os programas oficiais autoritariamente preestabelecidos, assumir-se como comunidade construtora de conhecimentos, ou seja, como sujeito coletivo que, criticamente, supera os obstáculos epistemológicos da tradição sociocultural escolar, predispondo-se à análise da realidade imediata em que a comunidade se insere, tomando decisões e arquitetando os fazeres curriculares a ela pertinentes (SILVA, 2007, p. 76).

Quanto à organização da sua prática, o professor observa que numa “escola tradicional”, não é possível trabalhar de forma que contemple os princípios do curso. Mas salienta que, na modalidade de jovens e adultos, ele acredita que se possa desenvolver



muito bem, a partir do planejamento coletivo:

*[...] Então eu faço no regular quinzenal, né, é claro que a gente nunca consegue vencer porque surgem muitas questões, né, aonde você tem que parar, você tem que conversar, você tem que ir pra pesquisa, sempre tem que tá prorrogando. E já na Educação Quilombola, ele 'é feito com professores e lideranças né, ele é feito na comunidade com a participação dos Griots, (mais velhos), o presidente da associação, né, ele é feito no planejamento eu digo, né, planejamento "orgânico", né, um planejamento "vivo", né (Professor 1).*

Por essa compreensão identificou-se na voz do docente que há uma intencionalidade em pesquisar a fim de chegar no tema gerador garantindo o processo de investigação, além de outros elementos que se entrelaçam como trabalho coletivo e interdisciplinar, quando aborda a possibilidade de aula pautada nas Ciências da Natureza e Matemática:

*[...] pensar em fazer uma pescaria, antes de ir pra pescaria, a gente pode ir fazer uma oficina com os pescadores, lá podemos fazer como fazíamos antigamente: pescar siri, podemos montar as cocas e dali a gente faz toda aula. Então já pode trabalhar a química, física a biologia, matemática (Professor 1).*

Sendo assim, até o momento se pode dizer muito timidamente, ao analisar através da narrativa do professor, que há uma abordagem na perspectiva freireana, embora o processo da sua prática não nomeia e nem segue uma ordem em sua prática. Portanto, indica-se que nessa primeira entrevista a perspectiva teórica e crítica tem sido evidenciada.

Na análise das próximas professoras, 2 e 5, observa-se uma forma diferenciada de organização das suas aulas, feita a partir do livro didático, um processo individual, mas que também envolve muito estudo:

*Eu tenho um planejamento normal, feito a partir do livro didático que a gente se estrutura normalmente por ali, mas as aulas em si, ahh, não seguem o mesmo padrão, porque às vezes a gente organiza mais as aulas ou saem mais rápido ou mais devagar que deveriam. Muitas vezes com matemática eles têm muita defasagem, tu tens que ficar voltando, indo de acordo com o andamento da turma mesmo. Então às vezes você está com dois sextos anos, um já tá bem adiantado e outro sexto ano já tá bem mais atrasado, e às vezes reverte, depende do conteúdo, depende de um monte de coisa (Professor 2).*

*Meu planejamento não é fixo, ele está em constante mudança; tenho a base de conteúdos e em cima dele planejo minhas aulas. Muitas vezes nos finais de semana ou nas noites que estão livres. Sempre penso que posso melhorar e busco conhecimentos e técnicas possíveis para ensinar e aprender em sala de aula (Professor 5).*

Reforça-se que o planejamento didático-pedagógico das aulas não se trata de uma negativa que proíba o professor de trabalhar com o livro didático disponível, porém há

uma preocupação sobre: O que lhe é ensinado? E de forma está contextualizado? A partir da compreensão dos limites explicativos, o que o conteúdo do livro nos traz? Em relação ao real, tomando como princípio também, o que de fato é significativo para os sujeitos? A partir desse critério de seleção de conteúdos, salienta Freire:

Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos, mas a revolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo, daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada (FREIRE, 1987, p. 47).

Já em relação à professora 4 abaixo, no planejamento de suas aulas há uma tentativa de ligação coletiva em relação à organização. No contexto local da docência da professora, segundo Silva (2016), sinaliza-se a diferenciação entre duas definições de projetos, sendo elas: Pedagogia de projeto, na qual o objeto de estudo vai olhar a realidade a partir do educador; Pedagogia crítica, que vai olhar a realidade a partir do educando/comunidade. Reitera-se que, mesmo no ambiente escolar no qual já exista um projeto pré-estabelecido, é importante destacar as fissuras que os educadores possam fazer na tentativa de aproximação entre escola e comunidade, a partir do planejamento coletivo, além de levar em consideração o contexto sociocultural e econômico em que se vive, como a Professora 4 descreve:

*Então meu planejamento também acontece em alguns momentos na escola quando eu encontro esses colegas, troco algumas informações tudo muito rápido, porque eu não tenho ora atividade na escola, tudo é planejado assim no corredor, ou no café ou na hora do almoço, mas a gente tenta fazer o planejamento de alguns trabalhos em conjunto. Até porque só o fato de ser um trabalho conjunto entre dois projetos, ou às vezes outros professores até junta outras turmas, acaba sendo um trabalho diferenciado na escola e chama atenção dos alunos (Professor 4).*

Em termos gerais, pode-se evidenciar algumas perspectivas pedagógicas nas concepções explicitadas pelos educadores, analisadas à luz do pensamento freireano.

Em relação ao papel social do professor - ser professor -, na perspectiva de uma docência crítica, observou-se que os/as egressos/as, destacam a importância dessa profissão, sobretudo a preocupação com relação aos desafios propostos pelo ser docente. Principalmente quando se trata de um professor educador para o campo catarinense, que compreende um ambiente de múltiplas realidades, e os anseios em atuar de modo que os princípios da formação não sejam desviados. Parte-se também da ideia de que são as primeiras turmas formadas de um curso, o qual se inicia também com muitos anseios. E esses/as egressos/as esbarram em muitas dificuldades encontradas na escola. Para tanto

entende-se que a comunidade escolar em geral, assim como a organização política e educacional, precisa ser revista no âmbito da valorização desses profissionais. Pois, “ser professor” na contemporaneidade exige muito mais do que “saber e ensinar”, vai além de uma vocação, é sim um compromisso intelectual de seres pensantes que pesquisam, questionam o mundo e interferem nele, ou seja, que orientam caminhos para a transformação. Para isso, deixa-se uma mensagem de otimismo, apoiada por Nóvoa (2007, p. 30), acerca da função do profissional professor: “a formação de professores deve basear-se em compromissos profissionais, que são também compromissos sociais. [...] Em primeiro lugar, um professor não pode resignar-se ao fatalismo do insucesso escolar”.

No que diz respeito à categoria *relevância do estudo da realidade*, evidencia-se a aproximação teórica embasada principalmente pela ideia de Freire, à qual os/as egressos/as demonstram grande entrosamento e admiração, pois durante o curso havia sempre a necessidade de trabalhar com os conhecimentos prévios dos estudantes em busca do contexto daquela realidade, e Freire é um dos principais educadores que tratam dessas concepções, portanto, a investigação temática possui elementos orientadores que se apresentam de forma clara e objetiva, facilitando o modo de ensinar e aprender a partir daquela realidade.

Sendo assim, o que mais se identificou a partir das narrativas é que parte dos/as egressos/as ainda consegue manter um diálogo permanente na elaboração dos planejamentos das aulas, já outros/as reafirmam a dificuldade em sentar-se com os demais professores para desenvolver suas aulas, e isso acaba sendo um trabalho solitário que inviabiliza a interlocução das áreas do conhecimento, como proposta de trabalho interdisciplinar.

Em relação à *dialogicidade* como trabalho coletivo na práxis transformadora, cabe o questionamento: o que é e como é ensinado? Identificou-se a importância do diálogo e do trabalho coletivo para os/as egressos/as, pelo relato de iniciativas, ou seja, experiências que chegaram a um bom resultado a partir do trabalho dialogado e coletivo, porém os/as professores/as citam que as dificuldades estão por enfrentar um ambiente escolar regado e despreparado para conceber uma nova forma de ensinar e aprender.

Em síntese, elencam-se algumas compreensões sobre denunciar para anunciar, principalmente, referentes ao que se chama de avaliação do curso. Destaca-se, sobretudo que os/as egressos/as apontam os limites e avanços do curso, comparando os processos inicial e final do curso, e isso aparece na maioria das falas. Por outro viés, aqui denominado “denúncia”, na fala dos/as egressos/as expressas, principalmente, nas duas

primeiras turmas (2009) e (2010), há insatisfação na formação com relação às áreas do conhecimento nas ciências da CN e MT. Já nas turmas posteriores observou-se que havia ocorrido mudanças curriculares apresentadas com maior ênfase no conteúdo das extras. Mas também se destaca a importância que o primeiro curso de licenciatura do campo de SC tem, por incentivar a valorização do sujeito do campo e suas diferentes formas de aprendizagem, que se denomina “anunciar”, assim como o vasto conhecimento proporcionado por uma licenciatura que oportuniza olhar com outros óculos aquele contexto antes vivido, ressignificando-o e transformando-o.

A partir dos seguintes questionamentos – Como avalia o processo da sua formação inicial? E o que você sugere de avanço com relação ao seu processo formativo no curso? – reforça-se a ideia da teoria crítica no âmbito educacional. Importante considerar que existem diferenças entre “teoria” e “teoria crítica”, como aponta Marcos Nobre:

Nesse contexto, que significado pode ter a expressão “Teoria Crítica”? Se se trata de teoria, de “como as coisas são”, como seria possível criticar esse estado de coisas no contexto da própria teoria? A crítica, nesse caso, não seria exatamente atributo da prática, da perspectiva de “como as coisas deveriam ser”? E incluir a crítica na teoria não significaria, portanto, abdicar da tarefa de apresentar “as coisas como são”, não significaria abandonar o conhecer em prol do agir simplesmente? E agir sem conhecer não irá resultar em uma ação cega, que não leva em conta “como as coisas são”? (NOBRE, 2004, p. 09).

Descrevem-se essas diferenças nesse sentido: uma das funções da teoria crítica é de apresentar “as coisas como são” sob a forma de tendências presentes no desenvolvimento histórico; e a teoria crítica faz um diagnóstico do tempo presente.

Observou-se que, nesse sentido, existem várias interpretações equivocadas sob o que se chama de teoria e teoria crítica, o que Freire reitera:

A concepção bancária de educação nega o diálogo, à medida que na prática pedagógica prevalecem poucas palavras, já que “o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados” (FREIRE, 2005, p. 68).

No sentido da concepção bancária analisa-se que, muitas vezes o professor trata o aluno como um depósito de informações, onde os conteúdos são repassados com o mínimo de discussão e problematização, na tentativa de adestrá-lo àquela situação. Portanto, sugere que se tem que partir da denúncia para depois anunciar. Nesse sentido, parte-se do princípio de que não se deve apenas denunciar os problemas de forma geral, principalmente na área educacional, quando de certa forma se está indignado com algo que incomoda, e sim anunciar uma possível solução.

No diz respeito aos professores é preciso entender a importância não só profissional, mas também o compromisso social, e se escola não tenta compreender esses aspectos e colocá-los em prática, acaba potencializando a reprodução e transmissão de conteúdos científicos, sistematizados e acumulados historicamente sem nenhuma discussão, propiciando a formação de sujeitos acríticos, sem visão para a transformação do seu contexto. E para Freire é essencial haver a crítica:

Uma das tarefas essenciais da escola, como centro de produção sistemática de conhecimento, é trabalhar criticamente a inteligibilidade das coisas e dos fatos e a sua comunicabilidade. [...] É preciso por outro lado e, sobretudo, que o educando vá assumindo o papel de sujeito da produção de sua inteligência do mundo e não apenas o de receptor da que lhe seja transferida pelo professor (FREIRE, 2003, p. 124).

Ao se refletir sobre isso, percebe-se que o autor está chamando a atenção para o papel significativo do professor nesse contexto, no qual coloca os educadores como mediadores da criticidade das coisas entre os sujeitos educandos e o mundo, ou seja, o papel da docência em Freire, no qual ele enfatiza que eles precisam sempre questionar os porquês, como já se falou aqui em algum momento.

Nesse sentido com relação à como os/as egressos/as avaliam<sup>17</sup> o processo de formação inicial do curso, destacam-se que alguns pontos de avanços foram de comum acordo entre os entrevistados no que se referem ao que se chama aqui, pelo viés freireano, de “denúncia”, no sentido de abordar os primeiros passos do curso a partir de 2009, e os passos ainda em desenvolvimento, seguidos de algumas sugestões que emergem do anúncio em relação ao futuro do curso.

Para tanto, também se destacam as mudanças do currículo ao longo do tempo, a partir da fala da professora (2):

*Eu acho que o curso pecou muito no início principalmente, acho que poderia ter sido mais focado nas disciplinas mesmo. Eu acho que a nossa turma e a turma anterior perderam muito com isso nesse sentido. Mas depois eu sei que teve modificação curricular, que eu acredito que hoje já tenha um pouco melhor, mas eu acho que eles ensinaram a dar aula, mas eu acho que a questão conteudista ficou muito a desejar (Professor 2).*

---

<sup>17</sup> É de suma importância ressaltar que o professor, não só o entrevistado, mas os demais, avalie seu processo formativo não como algo pronto e acabado, e sim reconhecer seus limites e potencialidades, caso esse descrito acima. E isso é importante principalmente quando Freire diz que não é preciso “saber todo conteúdo” para ter dado uma boa aula ou ser o melhor professor, muito menos que ele tenha que vencer os conteúdos propostos pela escola. O fato é estimular o estudante a se redescobrir dentro daquele contexto e ter curiosidade das coisas também; é um processo de conhecimento. E as reduções temáticas devem chegar aos conteúdos escolares e de forma totalizadora.

Diante dessa percepção, compreende-se que Freire traz a ideia de concepção bancária, na qual delimita que não se pode apenas depositar conteúdos a serem ensinados sem levar em consideração o contexto em que os sujeitos, imersos em uma realidade diferente, se encontram.

Simplemente, não podemos chegar aos operários, urbanos ou camponeses, estes, de modo geral, imersos num contexto colonial, quase umbilicalmente ligado ao mundo da natureza de que se sentem mais partes que transformadores, para, à maneira da concepção “bancária”, entregar-lhes “conhecimento” ou impor-lhes um modelo de bom homem, contido no programa cujo conteúdo nós mesmos organizamos (FREIRE, 1987, p. 48).

Nesse caso, conforme o autor supõe, não é possível conceber uma transformação da situação real vivida sem antes questionar os educandos acerca do meio em que se encontram ou simplesmente abordar uma lista de conteúdos paralela à compreensão dos sujeitos e a sua relação homem-mundo-natureza.

No sentido dessa categoria, analisa-se a fala da professora 4, a qual apresenta uma reflexão profunda sobre esse percurso do curso articulado com os conhecimentos concebidos/trocados, algo que expressa de forma coerente sua visão dessa formação, e expressa seu bom aproveitamento das aulas, principalmente pelos TUs e TCs, nos estágios, possibilitando olhar com outros óculos o contexto daquela realidade, de forma crítica, reflexiva, participativa e transformadora.

*Eu sou da primeira turma de EDUCAMPO – UFSC. Por ser a primeira turma foram muitas coisas que tiveram que ser feitas primeiro. Então eram muitas tentativas, erros e acertos, teve a dificuldade por ser a primeira turma, não se sabia exatamente qual caminho a ser tomado. Então acho que a gente também, em alguns aspectos, acabou perdendo em alguns quesitos, como por exemplo: não ter professores de todas as áreas específicas da formação e algo de alguma forma reflete na nossa formação enquanto professores da área de ciências da natureza, mas também não é algo que faça com que eu diminua ou avalie que a minha formação inicial tenha sido ruim ou fraca ou do tipo. [...]. Então, a formação inicial ela foi bem consistente nesse sentido de investigação da realidade, é de metodologia, para que a gente consiga trabalhar isso em sala de aula. Foi consistente também nas discussões de currículo. [...]. Eu penso que a formação inicial foi um marco muito importante na minha vida enquanto jovem rural, mulher... e nem sei expressar porque foi um divisor de águas na minha vida, me mostrou muito além do ensinar a ser professora; ensinar a ser qualquer tipo de profissional (Professor 4).*

E finalizando, apresentam-se as últimas entrevistas de egressos/as mais recentes que avaliam o curso de uma forma diferenciada. A eles/as perguntou-se sobre o avanço do curso em relação ao processo formativo e observou-se em suas falas certa mudança do processo formativo inicial em relação aos demais, conforme salientam os Professores 5 e 2:

*Minha formação acadêmica desenvolveu saberes e práticas interdisciplinares significantes, pois ensinamos e aprendemos juntos. Ela também me tornou mais reflexiva, pois minhas ações mudaram e se adaptaram à profissão. Posso dizer que sou educadora na luta pela transformação do mundo em que conhecemos, pois o respeito e a valorização quanto ao educador devem ser a base da educação (Professor 5).*

*Sugiro... humm pois e agora eu acho que talvez foca mais nas áreas mesmo, vai ter um avanço melhor..ahh pesquisas né, sempre é bom, eu acho que isso foi um ponto positivo do nosso curso, as pesquisas de campo, elas nos ajudaram bastante e espero que isso tenha sido mantido e que se mantenha (Professor 2).*

Para tanto, Freire traz essa compreensão: uma “situação-limite”, como realidade concreta, pode provocar em indivíduos de áreas diferentes e até de subáreas de uma mesma área, temas e tarefas opostos, que exigem, portanto, diversificação programática para o seu desvelamento (FREIRE, 1987, p. 61).

Nesse caso, percebe-se que o processo formativo inicial do curso de SC teve algumas limitações, mas aos poucos começou a ser estruturado dentro de uma instituição pública e mesmo com a carência de professores efetivos.

Por fim nesse bloco, da entrevista semiestruturada, perguntou-se aos/às entrevistados/as egressos/as, quais as sugestões de avanços no curso (que aqui se denomina “anunciar”) em relação ao processo formativo. Nesse sentido, deparou-se com algumas preocupações dos professores, principalmente quanto à continuidade do curso manter-se por área do conhecimento, dando um pouco mais ênfase e aprofundamento nas disciplinas exatas (que englobam Química, Física e Matemática), isso principalmente em relação às primeiras duas turmas formadas, conforme a narrativa abaixo:

*Eu acho que deveria continuar tendo essa ênfase na formação por área. [...] Então é algo que eu fui percebendo que está mudando nas últimas turmas, mas eu acho que é importante destacar qual é o lugar da área já que somos formados por área de conhecimento em Ciências da Natureza e Matemática é muito importante que se tenha bem claro o que significa isso, que a gente não tem uma formação que é 4 em um né (química, física, biologia e matemática), não a gente é formado por áreas. Então acho bem importante definir, porque é até mesmo uma definição de um território da Licenciatura em Educação do Campo e do campo epistemológico mesmo. [...] E acredito que não se pode perder de vista é o histórico de onde surge a Educação do Campo, que não se perca as raízes do porquê existe esse curso. Não é um curso pra formar um monte de professor em massa, essas áreas específicas que têm defasagem de professor. Existe uma luta histórica de resistência e isso não deve ser perdida, principalmente a própria questão com os movimentos sociais, com os povos do campo como um todo, então é o segundo ponto que eu destacaria e o terceiro seria a relação das realidades dos sujeitos do campo com a formação inicial de formação de professores e com papel desse professor nas escolas do campo. Eu acho que se não tiver essa relação não tem porque ter um curso específico (curso de Licenciatura em Educação do Campo). Existe essa especificidade que é a questão do campo. Quem são esses sujeitos? De que*

*realidade é essa que estamos falando? E é importante continuar avançando no sentido de cada vez aprofundar mais. De maneira a gente insere a realidade na sala de aula e também nos currículos as escolas? E que não seja só no currículo prescrito, mas também naquele que a gente pratica (Professor 4).*

Portando, Freire (1996), na obra *Pedagogia da autonomia*, ajuda a pensar em relação a essa angústia dos professores em tentar superarem-se nos conhecimentos a serem ensinados, e aponta um caminho que auxilia na transformação do mundo, que é a necessidade de aprofundar os estudos sobre a concepção educacional crítica. E destaca:

*As considerações ou reflexões até agora vêm sendo desdobramentos de um primeiro saber inicialmente apontado como necessário à formação docente, numa perspectiva progressista. Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, as suas inibições, um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho - a ele ensinar e não a de transferir conhecimento (FREIRE, 1996, p. 27).*

Em contraposição às áreas (exatas) limitadoras do curso acima citadas, já nessa fala abaixo observa-se que há uma análise processual crítica do curso, que leva à uma reflexão percebendo a questão do avanço **conteudista** das disciplinas, e isso não está relacionado com o “saber mais ou saber menos”, e sim, que também é preciso dar ênfase às ciências. Segundo o Professor 3, “*A universidade, o curso que a gente fez achei bom né. Achei bem completo assim, mas faltou um pouco mais das áreas que a gente trabalha mesmo em sala de aula, matemática, ciências, mas no geral achei bom*”.

Já os posteriores, a partir de 2016, observaram mudanças em relação à proposta curricular do curso, segundo relato dos Professores 5 e 6, formados após a interiorização do curso por SC. Assim, é possível perceber um avanço no sentido de não mencionar mais limites nas disciplinas correspondentes às áreas exatas, conforme dizem:

*Eu avalio de forma bem positiva a formação que eu tive, teve uma base teórica muito boa à gente teve bastante prática, e isso interferiu diretamente na minha atuação agora como professor. Também me permitiu ter um olhar bem mais crítico, não só perante a sociedade, mas perante a educação todo esse processo de ensino e aprendizagem, também me permitiu avançar muito nos conteúdos específicos das Ciências da Natureza e Matemática, tivemos um bom embasamento e esse embasamento nos permite a avançar. Outro aspecto que eu acho muito importante é que, eu não sei se todas as licenciaturas são assim, mas em especial a nossa ela nos dá condição de nos auto avaliarmos em sala de aula. (Professor 6).*

Por fim, ao analisar os relatos dos/as egressos/as do curso, observa-se que, de modo geral, houve sim alguns limites e potencialidades do curso até o momento, e que isso reflete principalmente nas áreas do conhecimento ofertadas nas primeiras turmas do



curso. Por isso, destaca-se como ponto positivo, que na maioria das falas dos/as egressos/as entrevistados/as, a presença de uma memória ligada à perspectiva freireana continua sendo enaltecida no exercício da docência, desde a primeira turma formada.

No entanto, frisa-se que outras perspectivas teóricas do curso são ofertadas, e também se considera como ponto positivo o acesso aos educadores com diferentes visões de mundo e que contribuem para o processo educacional. Além disso, quanto a categoria dialogicidade observou-se que há uma intencionalidade dos professores em atuar de forma conjunta nas escolas, mesmo diante de ambientes escolares não propícios a esses princípios.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao me lançar em pensar sobre o meu próprio caminho percorrido no âmbito da pesquisa em educação, percebi como é constante o desafio de “pesquisar o pesquisador”. Nesse exercício de tentar identificar na pesquisa o problema; problematizar o conteúdo investigado; apresentar o diálogo entre as teorias; perceber as relações interdisciplinares possíveis ou não com as categorias de análise; as aproximações e distanciamento entre as diferentes teorias e prática dos docentes, a fim de comparar as possíveis contradições ou não nas narrativas dos/as professores/as egressos/as, pude refletir ainda mais sobre o exercício da minha própria prática docente e que contribuições poderia apresentar a partir do meu comprometimento com uma educação de qualidade pública, emancipadora e ressignificando os povos do campo.

Reafirmando os objetivos de pensar nas concepções e tendências pedagógicas que orientam as práticas dos professores e que dialogam com a teoria crítica emancipatória, nesse sentido, a intencionalidade, foi possível evidenciar as concepções de educação, do professor, sobre influências teóricas que perpassam a prática; o planejamento das aulas.

Na medida em que fui compreendendo o processo da minha pesquisa, ao mesmo tempo fui recordando a minha atuação como professora na sala de aula. E isso de alguma forma possibilitou observar os avanços e limites que perpassam a nossa formação, num curso diferenciado com especificidades do campo. Nesse sentido, perceber os limites, discuti-los, e refletir sobre eles, nos aproxima do que propõe a teoria crítica na perspectiva freireana, e desse modo, avaliar nosso processo de ensino- aprendizagem, conhecê-lo e intervir sobre ele.

Nesse primeiro movimento fiz um estudo sobre a constituição da Educação do Campo, no Brasil e na UFSC e foi possível observar, nos documentos, como a consolidação desse curso é importante para os povos do campo e, sobretudo, como os diferentes autores que discutem a Educação do campo, em sua maioria, destacam esse lugar de fala dos sujeitos do campo como um movimento de luta e reivindicação por uma política educacional de direitos desses sujeitos; e a função desenvolvida, principalmente, pelos proponentes do curso em SC e, sobretudo, pelo coletivo de professores envolvidos no curso, de forma intensiva, e do comprometimento com os povos do campo.

E quando adentrei na constituição do curso na UFSC, através das análises dos documentos, assim como do PPP LEDOC (2009), logo percebi que ao olhar com outros óculos a nossa própria forma de ensinar/aprender, por esse motivo, fiz alguns

apontamentos que me permitiram questionar e refletir, mesmo não estando no corpo do texto: Como foram formados nossos formadores do curso? Em que momento a tomada de consciência desses formadores foi acessada para trabalhar com sujeitos do campo? Como eles incorporaram de fato os princípios do currículo do curso? Talvez sejam questões a serem respondidas em outra pesquisa.

Evidencio como foi importante identificar a partir do currículo, as ementas e o conteúdo programático, o movimento das bases teóricas que nortearam os princípios do curso, nas visões pistrakiana, savianista, e freireana, que aparecem como tendência ou são referências para outros autores. E nessa tentativa de quantificar o número de vezes que eles aparecem nas bibliografias das disciplinas, destaca-se o próprio Freire. Compreendi também como o autor Pistrak é uma base na educação do campo, pois ele vai discutir a partir do que defende um grupo de povos do campo, como o MST, balizado por um princípio educativo através do trabalho. Já Saviani vai dialogar com a compreensão do modelo de educação que está imposto, apresentando as diferentes formas de constituição histórica de educação, e questionar essas teorias, mas vai abordar num sentido acadêmico, no qual sua visão de mundo se baseia na diferença e interesses de classe social. Também observei um ponto em comum entre os autores: é que ambos corroboram com a transformação social.

A linha teórica que acredito destaca a teoria crítica freireana como sendo elemento fundamental para compreender, afirmar e reafirmar a educação que se quer e que contempla os sujeitos do campo. E nesse sentido Freire destaca-se por entender que a educação é uma prática que já nasce política, na forma com que se organiza, e esta tenta romper com a opressão social, principalmente causada por uma sociedade desumana. Por isso, essa educação popular está comprometida com o povo e seus interesses, uma vez que no curso apresentam-se os povos do campo que foram e são historicamente oprimidos pelos diferentes opressores.

Ao apresentar o percurso-teórico metodológico, destaco que no primeiro momento da coleta de dados o mapeamento dos/as egressos/as e suas atuações desenvolveu-se a partir da localização de um número significativo de professores atuando em escolas, totalizando 20 egressos/as que lecionavam só em biologia ou só matemática, como se identificavam. E no segundo momento de investigação, esse número caiu pela metade. No entanto, observei um ponto positivo a ser destacado, pois esses professores acabam atuando em outras áreas que atendem à alguns princípios do curso, ou seja, permeando a docência pelas CN e MT, além de exercer outras funções na escola para além da sala de

aula.

Quanto aos/às seis egressos/as entrevistados/as, agora professores de Ciências da Natureza e Matemática, observei que apenas um dos professores é de origem da cidade e cinco são de origem do campo, no entanto, a partir desse número, três estão atuando na cidade, o que leva a acreditar que isso seja pela carência de emprego para profissionais de educação, nas regiões em que estão inseridos, e há uma tendência de que esses/as professores/as migrem para a cidade em busca de vaga de trabalho como professor. Embora estejam atuando como professor no contexto urbano, considere que, em sua maioria, exercem uma função relacionada com a concepção norteadora de Freire, à qual me dispus a pesquisar neste trabalho.

Adentrando na análise das entrevistas, considero a partir do objetivo proposto, como alguns elementos categóricos de Freire estão incorporados na prática dos professores, como de fato entendo que, por mais que seja um curso novo na UFSC, foi possível formar educadores que até o momento se identificam com a perspectiva freireana, na tentativa de trabalhar nesse horizonte, principalmente quando no relato do/a professor/a ele/a define o “que é ser professor”, que para ele precisa ser “pesquisador”, o que, de fato, nos objetivos propostos do curso, se confirma, além de outros elementos como: a investigação, aprender a transformar a realidade atual, a valorização do estudante nas suas múltiplas exclusões na sociedade.

Identifiquei também que a interiorização do curso facilitou a relação de ensino-aprendizagem entre professores e estudantes, a fim de garantir uma melhor proximidade com as realidades do campo catarinense.

Saliento um apontamento referente à formação do curso e, principalmente, motivada pela primeira análise de entrevista, na qual se verifica um sujeito do campo que atua no campo, é negro e quilombola: a importância de se discutir a lei n. 10.639<sup>18</sup>, nos cursos de formação, pois não consegui identificar na fala do professor aspectos que permeassem temas como aprofundar suas práticas com estudantes negros, ou referenciais negros que o mesmo citasse "nessa entrevista", para uma reflexão.

---

<sup>18</sup> No presente texto pretendemos esboçar uma reflexão acerca da Lei n. 10.639/03, alterada pela Lei n. 11.645/08, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas, públicas e particulares, do ensino fundamental até o ensino médio. [...] A Lei n. 10.639/03 propõe novas diretrizes curriculares para o estudo da história e cultura afro-brasileira e africana. Por exemplo, os professores devem ressaltar em sala de aula a cultura afro-brasileira como constituinte e formadora da sociedade brasileira, na qual os negros são considerados como sujeitos históricos, valorizando-se, portanto, o pensamento e as ideias de importantes intelectuais negros brasileiros, a cultura (música, culinária, dança) e as religiões de matrizes africanas. Fonte: <https://educador.brasilecola.uol.com.br/estrategias-ensino/lei-10639-03-ensino-historia-cultura-afro-brasileira-africana.htm>. Acessado em: 20 mar. 2020.

Compreendo que essa pesquisa é um primeiro olhar investigativo sobre um curso de formação de professores e que demais elementos ainda careçam de investigação, por isso indico a necessidade de novas pesquisas para aprimorar e avaliar ainda mais o desenvolvimento do percurso formativo crítico freireano e suas contribuições no processo educacional.

## REFERÊNCIAS

- BOLEIZ JÚNIOR, F. A pedagogia social de Pistrak e a Formação do Homem novo. (Pistrak, 2005). **Journal of Social Pedagogy**, [S.l.], v. 3, n. 1, maio 2017. Disponível em: <<http://www.revistadepedagogiasocial.uff.br/index.php/revista/article/view/9>>. Acessado em: 12 set. 2018.
- BRITTO, Néli, S; SILVA, Thais Gabriella, R. Educação do Campo: Formação em Ciências da Natureza e o Estudo da Realidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 763-764, jul./set. 2015.
- BRITTO, N. S. Formação de professores e professoras em Educação do campo por Área de conhecimento – Ciências da Natureza e Matemática. In: MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. (org.) **Licenciaturas em Educação do Campo**: Registros e Reflexões a partir das experiências piloto (UFMG; UnB; UFBA e UFS). Belo Horizonte: Autêntica Editora, Belo Horizonte, 2011. p. 165-178.
- CARRARO, G. **Agrotóxico e meio ambiente**: uma proposta de ensino de Ciências e de Química. Porto Alegre: UFRGS, 1997.
- CALDART, R. S. Licenciatura em educação do campo e projeto formativo: qual o lugar da docência por área? In: MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. (org.). **Licenciaturas em educação do campo**: registros e reflexões a partir das experiências piloto (UFMG; UnB; UFBA e UFS). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. p. 95-121. (Coleção Caminhos da Educação do Campo; 5)
- CHIZZOTTI, Antonio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003. CIED - Universidade do Minho – Disponível em: <http://www.redalyc.org/html/374/37416210> . Acesso em: 18 jun. 2018.
- DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. **Ensino de Ciências**: Fundamentos e Métodos; colaboração de Antônio Fernando Gouvêa da Silva. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 173-298 (Coleção Docência em Formação/ coordenação: Antônio Joaquim Severino, Selma Garrido Pimenta)
- FERNANDES, B.; MOLINA, Mônica Castanha. **O Campo da Educação**. SP: s.n., 2004.
- FREIRE. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- FREIRE, **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. Professora sim, tia não. Cartas a quem ousa ensinar. Recursos eletrônicos. Professores e alunos. 2 Sociologia Educacional. Comunicação na Educação 4. Livros eletrônicos. São Paulo/1993.

- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. 19. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- FREIRE. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FREIRE, P.; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.
- LÜDKE, Menga; ANDRE, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos de educação e ensino)
- MARANDINO, M. **Ensino de Biologia: experiências e contextos formativos**. 1. ed. Goiânia, Brasil. São Paulo: Cortez, 2014.
- MARTINS, M. F.; CARDOSO, M. M. R. Entrevista Catarse na pedagogia histórico-crítica: a concepção de Saviani. 2013. **Crítica Educativa**, Sorocaba/SP, v. 1, n. 1, p. 163-217, jan./jun. 2015.
- MENEZES M, G.; SANTIAGO, M. E. Contribuição do pensamento de Paulo Freire para o paradigma curricular crítico-emancipatório. **Proposições**, v. 25, n. 3 (75), p. 45-62, set./dez. 2014.
- MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. Licenciatura em Educação do Campo. In: CALDART, R, S. *et al.* (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. 3ª ed. reimpr. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz, Expressão Popular, 2013. p. 466-472.
- MOMBELLI, R; BENTO, J. Relatórios Antropológicos – Invernada dos Negros. In: **Boletim Informativo NUER** (Núcleo de Estudos de Identidade e Relações Interétnicas), Florianópolis, NUER/UFSC, v. 3, n. 3. 2006.
- MUNARIM, Antônio. O cenário da construção de uma política pública de Educação do Campo. **Marco Social**, Rio de Janeiro: Instituto Souza Cruz, v. 12, n. 1, p. 8-11, jul. 2010.
- NÓVOA, Antônio. Formação de Professores e Qualidade de Ensino. **Revista Aprendizagem**, Pinhais/PR, n. 2, ano 1, p. 25-31, out. 2007.
- NOBRE, Marcos. **A teoria crítica**. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2004. (Filosofia passo-a-passo, 47)
- PISTRAK, M. M. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. São Paulo: Expressão Popular; Editora: Brasiliense, 1981.
- PISTRAK, M. M **Fundamentos da escola do trabalho**. Maurício Tratenberg. São Paulo: Editora Brasiliense, 1984.

PISTRAK, M.M **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular 2003.

PISTRAK, M. M **Fundamentos da escola do trabalho**: 4 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

PISTRAK, M.M. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. São Paulo: Expressão Popular 2008.

PISTRAK, M.M. **Fundamentos da escola do Trabalho**: uma pedagogia social. São Paulo: Expressão Popular, 2000. (Tradução de Daniel Aarão Filho) Extraído do Site do Professor. Disponível em: <http://www.aol.com.br/professor/> 2017/2018. Acessado em: 13 abr. 2018.

PPP, LEDOC, **Licenciatura em Educação do Campo**. Solicitação do reconhecimento e avaliação do curso de licenciatura em Educação do Campo para o MEC, 2015.

PPP, LEDOC, **Licenciatura em Educação do Campo - Versão 2009**.

RESOLUÇÃO. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002**, que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas Campo, 2002.

SANTOS, Thatyanne Krause Lima Brito. **Educação do Campo e Participação**: análise de produção do conhecimento dos quilombolas egressos do primeiro curso de pedagogia do campo/UFPB. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. São Paulo: Autores associados, 1995.

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do Senso Comum à Consciência Filosófica. 12. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008. 112p. (Coleção Educação Contemporânea).

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. 42. ed. São Paulo: s. n., 2012.

SILVA, Antônio Fernando Gouvêa. A Construção do currículo na perspectiva popular crítica: das Falas significativas às práticas contextualizadas. Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo Universidade Católica de São Paulo - 2004

SILVA, Antônio Fernando Gouvêa. **A busca do tema gerador na práxis da educação popular**. SOUZA, Ana Inês (org.). Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 3 ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. 156 p. [Resenha]\*



SILVA, Tomaz Tadeu. Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

TEIXEIRA, Edival Sebastião; BERNARTT, Maria de Lourdes; TRINDADE, Glademir Alves. Estudos sobre Pedagogia da Alternância no Brasil. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 227-242, maio/ago. 2008.

TRINDADE, Antenor, Carlos. P. **Representações sociais de egressos do curso de Licenciatura em Educação do campo da UFPA**: Formação e atuação no contexto social do Campo. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém – 2016.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

### **Sites pesquisados**

[file:///C:/Users/adriana/Documents/Metodologia\\_de\\_pesquisa\\_e\\_elaboracao\\_de\\_teses\\_e\\_dissertacoes\\_4ed.pdf](file:///C:/Users/adriana/Documents/Metodologia_de_pesquisa_e_elaboracao_de_teses_e_dissertacoes_4ed.pdf)

[http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/4347/1/FPF\\_PTPF\\_01\\_09\\_60.pdf](http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/4347/1/FPF_PTPF_01_09_60.pdf)

<http://cidadeemletras.blogspot.com/2010/10/demerval-saviani-e-o-conhecimento.html>

**APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA**

## Roteiro para a entrevista semiestruturada

Perguntas:
1- Gostaria que você relatasse o que é ser professor?
2 - Como você avalia o processo da sua formação inicial?
3 - Quais foram as principais influências teóricas que perpassaram na sua formação? E em que medida esses aspectos interferem na docência em sala de aula?
4 - Como você se organiza no planejamento das aulas?
5 - O que você sugere de avanço com relação ao seu processo formativo no curso?

Fonte: organizado pela autora (2018)

## APÊNDICE B - DISCIPLINAS, EMENTAS E BIBLIOGRAFIAS

Quadro - Principais aproximações de abordagens teóricas no currículo da Ed. Campo UFSC. Por código e nome da disciplina, ementa e bibliografias selecionadas e conteúdo programático<sup>19</sup>.

<b>Cód. Nome Disciplina</b>	<b>Ementa Disciplina</b>	<b>Bibliografias Selecionadas</b>	<b>Organização do Conteúdo Programático</b>	<b>Ano</b>
<b>EED - 7280 Aprofundamento temático I Área CN e MTM</b>	Diálogos entre a área CN e MTM e temas contemporâneos - reflexões e aprofundamento de discussões que atravessam a educação no/do campo: as Etnociências.	SKLIAR, Carlos. Pedagogia (improvável) da diferença. E se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: DP&A, 2003.  VERRANGIA, Douglas; SILVA, Petronilha B. G. e. Cidadania, relações étnico-raciais e educação: desafios e potencialidades do ensino de Ciências. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 705-718, set./dez. 2010.	Conhecimento científico e as Etnociências.	2009/2010
<b>EED - 7281 Aprofundamento temático II Área CN e MTM</b>	Diálogos entre a área CN e MTM e temas polêmicos e contemporâneos - reflexões e aprofundamento de discussões que atravessam a educação no/do campo: Raça e etnia compreensões e representações.	Idem Acima SKLIAR, Carlos. Pedagogia (improvável) da diferença. E se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: DP&A, 2003.  VERRANGIA, Douglas; SILVA, Petronilha B. G. e. Cidadania, relações étnico-raciais e educação: desafios e potencialidades do ensino de Ciências. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 705-718, set./dez. 2010.	Raça e etnia compreensões e representações. As desigualdades de gênero, classes e etnias e a produção do conhecimento.	
<b>MEN -7282 Aprofundamento temático</b>	Diálogos entre a área CN e MTM e temas contemporâneos -	CHASSOT, Ático. A ciência é masculina? São Leopoldo: Editora da UNISINOS, 2003.	Propiciar o aprofundamento de temas que apresentam interlocução com as CN e MTM e	

<sup>19</sup> Observação: na verificação dos desse PPP os “conteúdos programáticos”, nem sempre aparecem com esse nome na disciplina, uns incorporam a ementa, não aparecendo com esse nome.

Cód. Nome Disciplina	Ementa Disciplina	Bibliografias Seleccionadas	Organização do Conteúdo Programático	Ano
	reflexões e aprofundamento de discussões que atravessam a educação no/do campo: Relações de gênero e implicações na produção do conhecimento científico.		apresentam implicações para a formação de educadores para escolas no/do campo, de modo a distinguir os conceitos de corpo, gênero e sexualidade e refletir sobre as relações de poder que os relacionam; problematizar o corpo biológico e natural na contemporaneidade; identificar o papel da mídia na construção das identidades de gênero; aprofundar as discussões sobre relações de gênero e a composição da ciência; Identificar a construção de subjetividades na escola e a construção de identidades generificadas; identificar as diferentes concepções teóricas sobre a sexualidade; identificar as relações heteronormativas que ocorrem na sociedade e os processos de exclusão por elas acionados.	
<b>MEN -7283</b> <b>Aprofundamento</b> <b>Temático IV-</b> <b>Área CN e</b> <b>MTM</b>	Reflexão crítica dos discursos contemporâneos sobre educação inclusiva. A integração dos portadores de necessidades	BRASIL. Secretaria Nacional de Educação Básica. Programa Ética e Cidadania: construindo valores na escola e na sociedade: protagonismo juvenil. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2007. 4v. ISBN 9788598171746.  MEYER, D.E. Alguns são mais iguais que os outros: Etnia, raça e nação em ação no currículo escolar. In: SILVA, T.	Reflexão crítica dos discursos contemporâneos sobre educação inclusiva. A integração dos portares de necessidades educativas especiais no espaço escolar e a ação do professor.	

<b>Cód. Nome Disciplina</b>	<b>Ementa Disciplina</b>	<b>Bibliografias Seleccionadas</b>	<b>Organização do Conteúdo Programático</b>	<b>Ano</b>
	educativas especiais no espaço escolar e a ação do professor. Análise das questões étnicas, políticas e educacionais vinculadas ao processo de inclusão.	T. A escola cidadã no contexto da globalização. Petrópolis: Vozes, 199 Campo, periferias urbanas e processos migratórios I.	Análise das questões étnicas, políticas e educacionais vinculadas ao processo de inclusão.	
<b>MEN -7254 Estágios docência e projetos comunitários – Área de CN e MTM</b>	Observação, planejamento e realização de proposta pedagógica por área e integrada (Ciências da Natureza e Matemática) nos anos finais do ensino fundamental na Educação no/do campo.	D'AMBROSIO, S. B. Conteúdo e Metodologia na Formação de Professores. In: FIORENTINI e NACARATO (org.). Cultura, formação e desenvolvimento profissional de professores que ensinam Matemática. São Paulo: Musa Editora; Campinas, SP: GEPFPM-PRAPEMFE/UNICAMP, 2005.  BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR LIMA, M.S.L. Reflexão Sobre o Estágio/ Prática de ensino na formação de Professores. Diálogo Educ. Curitiba, v. 8, n. 23 p. 195. 205, jan/abr. 2008.	Iniciar estudantes na observação e vivência de processos didático-metodológicos por meio de instrumentos e estratégias do fazer docente em CN e Matemática, de maneira problematizada, que tencione a articulação entre os conhecimentos específicos em estudo e o contexto das experiências dos estudantes.	
<b>MEN -7255 II – Estágio docência e projetos comunitários Área de CN e MTM</b>	Planejamento e realização de proposta pedagógica em CN e MTM para os anos finais do ensino fundamental na Educação no/do campo	D'AMBROSIO, S. B. Conteúdo e Metodologia na Formação de Professores. In: FIORENTINI e NACARATO (org.). Cultura, formação e desenvolvimento profissional de professores que ensinam Matemática. São Paulo: Musa Editora; Campinas, SP: GEPFPM-PRAPEMFE/UNICAMP, 2005.  BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR LIMA, M. S. L. Reflexão Sobre o Estágio/ Prática de ensino na formação de Professores. Diálogo Educ. Curitiba, v. 8, n. 23 p. 195. 205, jan./abr. 2008	Planejar e organizar o processo didático-metodológico através de instrumentos e estratégias do fazer docente em CN e Matemática, de maneira problematizada, que tencione a articulação entre os conhecimentos específicos em estudo e o contexto das experiências dos estudantes.	
<b>EED-7241 Disciplina: Organização Dos</b>	Organização dos processos educativos na educação	HIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane de Fatima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos. Perspectiva:	PROGRAMA Organização dos processos educativos na	

<b>Cód. Nome Disciplina</b>	<b>Ementa Disciplina</b>	<b>Bibliografias Seleccionadas</b>	<b>Organização do Conteúdo Programático</b>	<b>Ano</b>
<b>Processos Educativos I</b>	básica e demais espaços educativos; A gestão democrática como princípio pedagógico.	Revista do Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, jul./dez. 2005. Disponível em: <a href="https://periodicos.ufsc.br/index.php/pectiva/article/download/.../9307">https://periodicos.ufsc.br/index.php/pectiva/article/download/.../9307</a>  CURY, Carlos R. Jamil. A Educação Básica como Direito Cadernos de Pesquisa, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago. 2008. Disponível em: <a href="http://www.scielo.br/pdf/cp/v38n134/a0238134.pdf">www.scielo.br/pdf/cp/v38n134/a0238134.pdf</a>	educação Básica (Anos Iniciais do EF; Anos Finais do EF; Ensino Médio); Organização dos processos educativos na educação não formal; A gestão Pedagógica como Princípio Educativo.	
<b>EED-7241 Organização Dos Processos Educativos II</b>	O projeto político pedagógico: estrutura e sujeitos. A coordenação Político-pedagógica da escola.	FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra. 1996 Disponível em: <a href="http://www2.uesb.br/pedh/wp-content/uploads/2014/02/Pedagogia-da-Autonomia.pdf">http://www2.uesb.br/pedh/wp-content/uploads/2014/02/Pedagogia-da-Autonomia.pdf</a>  FREIRE, Madalena. Vida de grupo e construção da aula. Cadernos Pedagógicos. Disponível em: <a href="http://subsidiopj.blogspot.com.br/2011/03/o-que-e-grupo.html">http://subsidiopj.blogspot.com.br/2011/03/o-que-e-grupo.html</a>  VEIGA, Ilma P. A. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? CAD. CEDE, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dezembro 2003 267 Disponível em: <a href="http://www.cedes.unicamp.br">http://www.cedes.unicamp.br</a>	O projeto político pedagógico: estrutura e sujeitos. O PPP como instrumento da gestão pedagógica. A coordenação político-pedagógica da escola	
<b>EED-7242 Disciplina: Organização dos processos educativos III</b>	Os processos de organização curricular; Organização dos tempos e espaços educativos; Os saberes escolares e os processos de inclusão e exclusão.	CARVALHO, M. P. Quem são os meninos que fracassam na escola. Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 121, p.11-40, jan/abr. 2004. Disponível em: <a href="http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n121/a02n121.pdf">www.scielo.br/pdf/cp/v34n121/a02n121.pdf</a>  CEDES, Cadernos. O professor e o ensino: novos olhares. Ano XIX, n. 44, abr. 1998. Disponível em: <a href="http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext...32621998000100001">www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext...32621998000100001</a>  CUNHA, Maria Isabel. O bom professor e sua prática. 2. ed. Campinas: Papyrus, 1992.  ESTEBAN, Maria Teresa. Educação popular: desafio à democratização da escola pública. Cadernos CEDES, Campinas. V.27, n.71, pp. 9-17, jan/abr.2007. Disponível em:	Os processos de organização curricular; Organização dos tempos e espaços educativos; Os saberes escolares e os processos de inclusão e exclusão.	

Cód. Nome Disciplina	Ementa Disciplina	Bibliografias Selecionadas	Organização do Conteúdo Programático	Ano
		<a href="http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v27n71/a02v2771.pdf">www.scielo.br/pdf/ccedes/v27n71/a02v2771.pdf</a>		
<b>EED-7243</b> <b>Organização dos processos educativos IV</b>	Cotidiano escolar e currículo; Avaliação; Planejamento; Saberes e fazeres.	<p>FREITAS, Luiz Carlos de. A internalização da exclusão. Educação e Sociedade, Campinas/SP, v. 23, n. 80, set. 2002. Disponível em: <a href="http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12934.pdf">www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12934.pdf</a></p> <p>DAVIS, Claudia, ESPÓSITO, Yara Lúcia, Papel e função do erro na avaliação escolar. Cadernos de Pesquisa, n. 74, pp. 71-75, 1990. Disponível em: <a href="http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1086">http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1086</a></p> <p>VIEIRA, Vania M. de O. Representações Sociais e Avaliação Educacional: o que revela o PORTFOLIO. São Paulo: PUC, 2006 (Tese Doutorado) Disponível em: <a href="http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3163">http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3163</a></p>	Cotidiano escolar e currículo. Cotidiano escolar e avaliação. Cotidiano escolar e Planejamento. Saberes e fazeres.	
<b>DISCIPLINA: MEN 7213</b> <b>Saberes e Fazer I-Área Ciências da Natureza e Matemática</b>	. Interlocução entre saberes populares e conhecimentos científicos. As relações entre saberes e as implicações na educação escolar no/do campo. A área de conhecimento e os saberes silenciados no currículo escolar ao longo da história.	<p>BORGES, R.M.R. Em debate: Cientificidade e Educação em Ciências. Porto Alegre: CECIRS, 1996.</p> <p>BIZZO, Nélío. Conhecimento científico e cotidiano. In: BIZZO, Nélío. Ciências: fácil ou difícil? São Paulo, Ática, 1998. p. 17-28.</p> <p>BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética. Brasília: DF MEC, SEF 1999. v. 8. (13)</p> <p>BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Parâmetros curriculares nacionais: matemática. Brasília: DF MEC, SEF 1997. v. 3. (12).</p> <p>D'AMBRÓSIO, Ubiratan. Etnomatemática: Elo entre as tradições e a modernidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.</p>	2010	
<b>MEN-7214</b> <b>Saberes e fazeres II</b>	A educação em CN e MTM como campo de conhecimento	BRITTO, Néli S. Continuando a história... Das Ciências que embasaram a Educação e o pensamento pedagógico às tradições curriculares e o Ensino de Ciências. In: BRITTO, Néli S. A	Perspectivas históricas da área de CN e MTM. Tendências educacionais	

Cód. Nome Disciplina	Ementa Disciplina	Bibliografias Seleccionadas	Organização do Conteúdo Programático	Ano
	os: história e perspectivas atuais. As diferenças entre ensino e educação e as implicações curriculares.	<p>Biologia e a história da disciplina Ensino de Ciências nos currículos de Pedagogia da UFSC (1960-1990). 2010. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010. p. 113-148.</p> <p>DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José A; PERNAMBUCO, Marta M. (Org.). Ensino de Ciências: Fundamentos e Métodos. São Paulo: Cortez, 2002. Cap. 1, p. 23-42.</p> <p>GIL-PÉREZ, D, CARVALHO, A. M. P. Formação de professores de Ciências: tendências e inovações. São Paulo: Cortez, 1993.</p> <p>NARDI, Roberto. Formação de professores e Práticas Pedagógicas no Ensino de Ciências: contribuições da pesquisa na área. 5 ed. São Paulo: Escrituras Editora, 2004. p. 283-303.</p> <p>BRITTO, Néli S. Queremos saber o que ensinar? Precisamos refletir para que ensinar Ciências na escola Boletim Conversas de Escola. CED/UFSC, n.1, 2004. p. 3-4.</p> <p>DELIZOICOV. Demétrio. Concepção problematizada a do ensino de ciências na educação formal. Dissertação de mestrado. IFUSP/FEUSP. São Paulo. 1982. (mimeo)</p> <p>Práticas freireanas no ensino de ciências. In: MATOS, C. (Org.) Conhecimento científico e vida cotidiana. São Paulo: Terceira Margem/ Estação Ciência. 2003.</p> <p>KRASILCHIK, Myriam. Inovação no ensino das Ciências. In: GARCIA, Walter. E. (Coord). Inovação Educacional no Brasil: Problemas e Perspectivas. - 3. Ed.- São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1995. p. 177-194.</p> <p>LIMA, Maria E. C. de C. Uma formação em Ciências para educadores do campo e para o campo numa perspectiva dialógica. In: CUNHA, Ana M. de O. [et al] (org.) Convergências e tensões no</p>	contemporâneas para a área de CN e MTM. As diferenças entre ensino e educação e as implicações curriculares.	



Cód. Nome Disciplina	Ementa Disciplina	Bibliografias Seleccionadas	Organização do Conteúdo Programático	Ano
		<p>campo da formação e do trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 167-183.</p> <p>SAVIANI, Nereide. Saber escolar, currículo e didática: problemas de conteúdo/ método no processo pedagógico.- 5. Ed.- Campinas/SP: Autores Associados, 2006.</p>		
<b>MEN- 7215 Saberes e Fazeres III</b>	<p>A Educação de CN e MTM no espaço escolar e a ação pedagógica sob diferentes práticas curriculares. A relação entre teoria e prática, objetivos, conteúdos e metodologia, vinculados às práticas educativas no Ensino Fundamental e a consolidação de uma Educação no/do Campo.</p>	<p>BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Parâmetros curriculares nacionais: matemática. Brasília: DF MEC, SEF 1997. V.3. DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José A.; PERNAMBUCO, Marta M. C. Ensino de Ciências: Fundamentos e Métodos; colaboração Antônio Fernando Gouvêa da Silva. – 4. Ed.— São Paulo: Cortez, 2011- (Coleção Docência em Formação/ coordenação: Antônio Joaquim Severino, Selma Garrido Pimenta).</p> <p>DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José A. Uma metodologia para o ensino de Ciências. In: DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José A. Contraposições e momentos pedagógicos. In Metodologia de Ensino de Ciências. 2ª ed. São Paulo, Cortez. 1992. p 52-85.</p> <p>FREIRE, Paulo. A dialogicidade – essência da educação como prática da liberdade. In: FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 17 ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. p. 77-120.</p> <p>PONTUSCHKA, N. N. Ousadia no Diálogo: Interdisciplinaridade na Escola Pública. São Paulo: Loyola, 1993.</p> <p>LIMA. Elmo de S.; MENDES SOBRINHO, José A. de C. Formação Continuada de professores no contexto do Semiárido: Um diálogo com a pedagogia Freiriana. In: Caderno Multidisciplinar - Educação e Contexto do Semiárido Brasileiro: Múltiplos espaços para o exercício da contextualização. Juazeiro/BA. n 5. Ano 4. 2009. p. 85-104</p>	<p>Práticas educativas de CN e MTM: análise e reflexão sobre a realidade da comunidade como alicerce para o diálogo entre os conhecimentos cotidianos e os conteúdos escolares em CN e MTM no Ensino Fundamental. - Propostas e tendências curriculares voltadas a práticas educativas coerentes com os princípios da Educação do Campo. - Referenciais teórico-metodológicos sobre a abordagem de ensino-aprendizagem e planejamento na área de CN e MTM: investigação temática.</p>	2010

<b>Cód. Nome Disciplina</b>	<b>Ementa Disciplina</b>	<b>Bibliografias Seleccionadas</b>	<b>Organização do Conteúdo Programático</b>	<b>Ano</b>
		SILVA, A. F. G. A construção do currículo na perspectiva popular crítica: das falas significativas às práticas contextualizadas. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), 2004.		
<b>EED-7248 Teorias da Educação II</b>	Teorias Críticas em Educação. As grandes teorias da Educação e repercussões no Brasil. A pedagogia no Brasil. A filiação teórica da Educação do Campo e sua relação com as teorias da Educação.	<p>ARANHA, Maria Lucia. História da Educação e da Pedagogia: geral e Brasil, 3 ed. São Paulo: Moderna, 2006.</p> <p>FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1966. _____. Pedagogia do oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.</p> <p>PISTRAK, Moysey M. Fundamentos da escola do trabalho. São Paulo: Expressão Popular, 2000.</p> <p>SAVIANI, D. Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações. São Paulo: Cortez Editora, 1991. _____. Escola e Democracia. 41. ed. São Paulo: Autores Associados, 2009.</p> <p>CUNHA, L. A. Educação e desenvolvimento social no Brasil. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980.</p> <p>DUARTE, Newton. Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola da Vigotski. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.</p> <p>SAVIANI, Demerval. A pedagogia no Brasil: história e teoria. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.</p> <p>SUCHODOLSKI, Bogdan. A pedagogia e as grandes correntes filosóficas: a pedagogia da essência e a pedagogia da existência. São Paulo: Centauro, 2002.</p>	<p>UNIDADE I - As teorias críticas Teorias crítico-reprodutivistas Pedagogia socialistas vertentes contemporâneas</p> <p>Unidade II - A Pedagogia no Brasil A pedagogia Jesuítica. Os pioneiros da Educação Nova Pedagogia Tecnicista. Educação Popular Pedagogia Histórica Crítica</p> <p>Unidade III – Relações entre as ideias pedagógicas no Brasil e a Educação do Campo Diferentes perspectivas de Educação do Campo Educação do Campo no contexto educacional brasileiro.</p>	2010

Fonte: organizado pela autora (2018)

## **APÊNDICE C - MATERIAL DE ANÁLISE DO PPP DAS DISCIPLINAS SELECIONADAS POR FASE, DISCIPLINAS E ANO DE FORMAÇÃO**

## Quadro - Matriz curricular do curso

Fase	Disciplinas	Ano
<b>Da 1ª até 8ª fase</b>	Atividades complementares	<b>2009- 2013</b>
	EED 7272- Introdução aos processos de pesquisa	<b>2010-2014</b>
	MEN 7280 - Aprofundamento temático I	<b>2011-2015</b>
	MEN 7281 - II	
	MEN 7282 – III	
	MEN 7283 – IV	
	MEN 7284 –V	
<b>5ª Fase</b>	Estágio docência na área de	
<b>6ª Fase</b>	Ciências da Natureza e	
<b>7ª Fase</b>	Matemática, nas séries finais do	
<b>8ª Fase</b>	ensino fundamental nas escolas do campo I.	
	MEN- 7254	
	MEN-7255- II	
	MEN-7256-III	
	MEN – 7257- IV	
	MEN- V	
<b>3ª Fase</b>	EED 7242 - Organização dos	
<b>4ª Fase</b>	processos educativos I	
<b>5ª Fase</b>	EED 7243 –II	
<b>6ª Fase</b>	EED 7244 –III	
	EED 7245 – IV	
<b>3ª Fase</b>	MEN 7213 - Saberes e fazeres I,	
<b>4ª Fase</b>	- área das Ciências da Natureza e	
<b>5ª Fase</b>	Matemática.	
<b>6ª Fase</b>	MEN 7214 - II	
<b>7ª Fase</b>	MEN 7215 – III	
<b>8ª Fase</b>	MEN 7216 –IV	
	MEN 7246 – V	
	MEN 7218 – IV	
	MEN 7213 - Saberes e fazeres III,	
	- área das ciências da natureza e matemática.	
<b>3ª Fase</b>	EED 7247 - Teorias da	
<b>4ª Fase</b>	Educação I	

Fase	Disciplinas	Ano
	EED 7248 –II	

Fonte: organizado pela autora (2018)

## APÊNDICE D – AUTORES

Quadro - Autores a partir das disciplinas selecionadas, número de vezes e desdobramentos a partir das obras

<b>Autor</b>	<b>Número de vezes em que aparecem nas ementas</b>	<b>Referencias que desenvolvem a partir do autor</b>
SKLIAR (2003)	2	
CHASSOT (2007)	1	
VERRANGIA (2010)	2	
MEYER (1995)	1	
D, AMBROSIO (2005)	2	
FIorentini e NACARATO (2005)	2	
LIMA (2008) E (2010)	2	
HIROMA; CAMPOS; GARCIA (2005).	1	
CURY (2008)	1	
FREIRE (1996) E (1987)	4	FREIRE
VEIGA (2003)	1	
CARVALHO (2004)	1	
CEDES/CADERNOS... (1998)	2	
CUNHA (1992)	2	
ESTEBAN (2007)	1	
FREITAS (2002)	1	PISTRAK
DAVIS; CLÁUDIA (1990)	1	
VIEIRA (2006)	1	
BRITTO (2010)- (2010)	3	FREIRE
DELIZOICOV, DEMÉTRO, ANGOTTI, PERNANBUCO (2002) e (1992) Juntos.	4	FREIRE
GIL PEÉRIZ e CARVALHO (1993)	1	FREIRE
NARDI (2004)	1	
DELIZOICOV (1982)	1	FREIRE
MATOS (2003)	1	
KRASILCHIK (1995)	1	
SAVIANI (2006) e (2008)	3	SAVIANE
PCNs (1997)	1	
PONTUSCHRA (1993)	1	FREIRE
LIMA; MENDES (2009)	2	FREIRE
ARANHA (2006)	1	

<b>Autor</b>	<b>Número de vezes em que aparecem nas ementas</b>	<b>Referencias que desenvolvem a partir do autor</b>
PISTRAK (2000)	1	
CUNHA (1980)	1	
DUARTE (2007)	1	SAVIANE
SUCHODOLSKI (2002)	1	
SILVA. Gouvêa (2004) E 2011	2	FREIRE
Total 36 autores		

Fonte: organizado pela autora (2017; 2018)

## APÊNDICE E - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado professor, prezada professora,

Você está sendo convidado (a) participar da pesquisa intitulada “**A Formação docente crítica no curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFSC: Um olhar a partir de Freire**”, associada ao projeto de mestrado desenvolvido por Adriana Ferreira da Silva no âmbito do Programa de Pós Graduação em Educação Científica e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Catarina, sob orientação dos Professores Orientador: Prof. Dr. Antonio Fernando Gouvêa da Silva. Co-Orientadora: Prof.ª. Dra. Néli Suzana. A pesquisa fundamenta-se no entendimento das concepções teóricas prévias dos professores/as egressos (a) do curso de formação inicial de Licenciatura do Campo da UFSC- e como isso interfere em seu desenvolvimento dentro da sala de aula analisando através do seu relato e as aproximações teóricas. O objetivo dessa pesquisa é identificar e analisar as tendências pedagógicas que orientam os professores, do ensino Fundamental e Médio egressos da Educampo-UFSC, e se suas práticas dialogam ou não com os princípios de uma educação crítico emancipatória. Na organização em quatro capítulos, realizamos, um estudo sobre principais aspectos históricos da constituição do curso no Brasil, UFSC. Para tanto, propomos a realização de entrevistas semiestruturadas; sua participação nesta pesquisa consistirá em participar de uma entrevista gravada em áudio e em um ou mais momentos posteriores, opcionais e não necessariamente presenciais, para validação de falas e compreensões acerca da entrevista. Não objetivamos realizar nenhuma intervenção direta em sua prática de ensino ou vida profissional. Apesar de todo o cuidado tomado para não molestar os/as participantes, compreendemos que em processos de pesquisa que envolvem a interação entre pesquisador/a e sujeito da pesquisa podem haver implicações como aborrecimento e sensação de cansaço ao participar da entrevista, alterações de auto-estima ou de visões de mundo provocadas pela evocação de memórias em função de reflexões sobre seu trabalho e satisfação profissional ou, ainda, algum desconforto e constrangimento durante as gravações de áudio. Sua participação é voluntária, portanto é garantida plena liberdade para decidir sobre sua participação e você pode retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, bastando para isso comunicar à pesquisadora principal (Adriana Ferreira da Silva). Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com as pesquisadoras ou com a instituição. A legislação brasileira não prevê que você tenha qualquer compensação financeira pela sua participação em pesquisas, e tampouco você terá alguma despesa com sua participação, dado que a pesquisadora irá até você em dia e horário pré-combinados para a realização da entrevista. Caso você tenha algum prejuízo material e imaterial em decorrência da pesquisa poderá solicitar e é garantida a indenização de acordo com a legislação vigente e amplamente consubstanciada. Acreditamos que o maior benefício de sua participação nessa pesquisa é de cunho social, na contribuição para a construção e aplicação do conhecimento científico e para uma melhor compreensão acerca das limitações existentes na formação de professores/as iniciantes de ciências, bem como para sua valorização. A pesquisa também prevê uma contrapartida aos cursos de Licenciatura em Educação do Campo em especial da UFSC aos quais os/as participantes podem ter acesso, e na

possibilidade de propor um processo formativo por adesão que possa discutir as questões levantadas no trabalho. As informações coletadas nas entrevistas semiestruturadas serão de acesso apenas às pesquisadoras e usadas apenas na pesquisa em questão. Asseguramos o respeito à sua privacidade e à confidencialidade das informações pessoais em todas as fases da pesquisa. Os resultados deste trabalho poderão ser apresentados em encontros ou publicados em revistas científicas, mas mostrarão apenas os resultados obtidos como um todo, sem revelar seu nome, instituição ou detalhes que possam identificá-lo/a.

Pesquisadora Mestranda : Adriana Ferreira da Silva

Eu, \_\_\_\_\_, portador/a do documento de identidade RG \_\_\_\_\_, abaixo assinado, li este documento e obtive das pesquisadoras todas as informações que julguei necessárias para me sentir esclarecido/a e optar por livre e espontânea vontade participar da pesquisa intitulada “**A Formação docente crítica no curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFSC: Um Olhar a Partir de Freire**: Florianópolis, \_\_\_\_\_ de 2019.  
Assinatura: \_\_\_\_\_

#### **FICHA TÉCNICA: ENTREVISTADOR E ENTREVISTADO**

Dados do Entrevistado:

1) - Nome completo:

2) - Local e data de nascimento:

3) - Endereço atual: \_\_\_\_\_ Bairro: \_\_\_\_\_ Telefone:

4 - Profissão atual:

Levantamento de dados:

Entrevistadora: Adriana Ferreira da Silva

Local:

Data:

Duração:

Tema: A formação docente crítica no curso de Licenciatura em Educação do Campo-UFSC: Um olhar a partir de Freire

Perguntas:



- 1 - Gostaria que você relatasse o que é ser professor (a)?
- 2 - Como você avalia o processo da sua formação inicial?
- 3- Quais foram as principais influencias teóricas que perpassaram na sua formação? E em que medida esses aspectos interferem na docência em sala de aula?
- 4 - Como você se organiza no planejamento das aulas?
- 5- O que você sugere de avanço com relação ao seu processo formativo no curso?

## APÊNDICE F - TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS NA ÍNTEGRA

Entrevista (01)

Duração da Entrevista 1: 00:11: 27

### **Fale como é seu nome? De onde você é? Onde você está atuando? Qual local?**

*Professor Manuel: pois então, eu sou maninho né, mas meu nome é Manoel dos Passos Mathias Pereira. Sou remanescente do quilombo Aldeia, localizado na cidade de Garopaba Santa Catarina. Atualmente fiz a minha graduação na Universidade Federal de Santa Catarina né, no curso de Educação do Campo. Atualmente eu estou atuando na Educação Básica e no EJA da Educação Quilombola. Eu trabalho na educação básica com matemática 7º e 6º ano de manhã na escola Frederico Santos e a tarde eu também trabalho com matemática e ciências na escola Maria Correa Saad. E a noite eu trabalho com o EJA da Educação Quilombola.*

### **Entrevistadora: 1- Gostaria que você relatasse: o que é ser professor(a)?**

*Entrevistado responde: ser professor pra mim hoje é você ser um sujeito transformador, né, aonde você vê o estudante não como uma tábula rasa, aonde ele traz consigo um conhecimento já, né, já traz uma bagagem. E acredito que eu naquele momento ali né, eu vou estar ressignificando o que o meu estudante já sabe né! Partindo do que ele já sabe! É claro que hoje né, eu encontrei muita resistência, por que a gente que foi formado na Educação do Campo, onde a gente trabalha os sujeitos que são do campo e sujeitos que não são do campo né? E a gente veio da minha formação pra trabalhar na perspectiva da Educação do Campo né, valorizando o saber local, só que a gente chega à escola e encontra-a muito engessada, muito dentro das gavetinhas né, ali tá tudo já organizado dentro daquele currículo ali, mas eu consigo fazer fissuras no sentido né. Esses dias eu tramalhei fração com meus alunos... então vamos ver a população de Garopaba? Né vamos ver em número fracionário né, à quantidade né, de fração que representa né, e depois a quantidade de quilombolas que nós temos pra fração que representa? ...então eu consigo fazer digamos que fissuras né, no sentido, e trago esses conhecimentos locais pra sala de aula.*

**Entrevistadora: 2 - Como você avalia o processo da sua formação inicial?**

Entrevistado responde: *Ah... Olha eu é claro que a gente hoje... acredito que a gente saiu, eu não digo com defasagem... a gente saiu com condições pra pesquisar, mas né, a gente precisa hoje, o professor na área de ciências da natureza e matemática “ele tem que ser um professor pesquisador , né, pesquisa a ação né “ por que você requer de muitos conhecimentos que às vezes você não teve na tua própria formação e você vai ter que dar conta, você vai ter que pesquisar pra trazer para o aluno. Então eu vejo que hoje né, é legal por que você enquanto professor licenciado, mas você tá sempre estudando na pesquisa com teu aluno né. E eu vejo assim né, o quanto já vai fazer... eu me formei em 2013, fez 5 anos da minha formação. E vejo assim que o quanto ela já mudou na minha vida né. Eu digo assim o quanto o mundo diferente e quero também que os meus alguns vejam o mundo diferente e que tenham, faça sentido eles estar em sala de aula é isso que eu digo pra eles, né ? Tem que fazer sentido eles estarem ali, né.*

**Entrevistadora: 3 - Quais foram as principais influências teóricas que perpassaram na sua formação? E em que medida esses aspectos interferem na docência em sala de aula?**

Entrevistado responde: *Eu gosto muito e sou o Paulo Freire né, sigo muito essa concepção, eu acho que você tem que valorizar muito que o sujeito já tem e acredito muito ah... Na quando Paulo Freire fala que “a gente tem que criar as marchas” né, as marchas os reprovados, as marchas dos que não querem aprender, a marcha dos discriminados né. E eu acho que a gente que vem da Educação do Campo, é que a gente teve muita política pública, a gente conseguiu um número de sujeitos e você que no regular, quantos alunos estão à mercê? Professores que já acham que eles não apreendem e eu sou ao contrario né, que todo mundo é capaz de aprender né, que todo mundo é capaz, isso sim. Eu acredito muito no potencial de cada um né. Eu acho que, assim como eu vi a minha evolução né, enquanto Saviani fala que eu vejo que eu fiz a “curvatura da vara” né, por que jamais eu imaginava ser um professor de matemática né que eu vim lá das linguagens, e hoje eu amo matemática né, tenho muito do Juliano também (risos), contribuiu me deu muita força. Então eu vejo que hoje né eu acredito no potencial de cada estudante né vejo que todo mundo é capaz de aprender e transformar sua realidade né e a gente tem que empoderar esse sujeito pra transforma o local onde ele está.*

#### **Entrevistadora: 4 - Como você se organiza no planejamento das aulas?**

Entrevistado responde: *Bom. nós temos, a gente recebe, a gente faz ali o planejamento o anula né. Ai nós faz, nós temos uma planilha aonde você faz o planejamento quinzenal né que a gente tem que entregar no pedagógico né e dentro ali dos quinzenais né, eu coloco ali quais conteúdos eu vou trabalhar e quais os objetivos que quero alcançar né, e as atividades. Então eu faço no regular quinzenal né é claro que agente nunca consegue vencer por que, surgem muitas questões né aonde você tem que para, você tem que conversar, você tem que ir pra pesquisa, sempre tem que tá prorrogando. E já na Educação Quilombola, ele feito com professores e lideranças né, ele é feito na comunidade com a participação dos de Gritos, (mais velhos), o presidente da associação né, ele é feito no planejamento eu digo né, planejamento “orgânico”, né um planejamento “vivo” né. Então eu sinto hoje assim Adriana, a minha realização enquanto pessoa, enquanto professor hoje, isso eu coloco muito para meus pares, colegas professores e na também educação quilombola né que você vê que parece que o sujeito que está ali ele quer aprender, sujeito de transformação-ação, enquanto que no regular você encontra muita resistência, tu chega assim, por mais com uma preparação de uma aula. ...eu me lembro de muito da fala da Prof.<sup>a</sup> Terezinha que a aula tem que ter cor, tem que ter sabor, então tu prepara uma aula mágica e tu chega à sala do sétimo e oitavo, muitas vezes eles estão.*

*É difícil conseguir alguém assim... Então eu sinto muita dificuldade com o regula, no sentido de não quererem mesmo. E já na educação de jovens e adultos e quilombolas, não sei se por que também a gente já é um remanescente né e tudo em significado né, tipo quando a gente fala da água... eu estava pensando e conversando com as gurias a gente pode pensar em fazer uma pescaria né antes da gente ir pra pescaria a gente pode ir fazer uma oficina com os pescadores né, a gente vai lá pode fazer como fazíamos antigamente pescar siri, podemos montar as cócas e dali a gente faz toda aula né. Então já pode trabalhar a química, física a biologia, matemática então eu vejo que na educação quilombola sim agente já consegue né materializar tudo aquilo que a gente viu e leu. E hoje eu vejo que no regular hoje seja um pouco, mas truncado assim né.*

**Entrevistadora: 5 - O que você sugere de avanço com relação ao seu processo formativo no curso?**

Entrevistado responde: *de avanços eu acredito que o professor a gente está sempre aprendendo né com o aluno, aprendendo com a prática, aprendendo com os erros né. Hoje eu vejo assim o quanto eu já evolui enquanto professor né. Então acho que um dos segredos é sempre estudando, sempre pesquisando com o teu aluno evoluindo né.*

**Entrevistadora: 6 - Com relação à Educação do Campo...?**

*Eu enquanto egresso da primeira turma Adriana, não sei na tua formação eu vejo assim que eu sai com pouco, com certa lacuna conceitual na área de formação né, a que tã da química, física, biologia a agente teve pouca, ficou mais pro final do curso, então a gente teve que correr muito atrás, assim né pra dar conta de tudo isso né. Então eu vejo por isso que eu digo a gente... Hann foi guerreiro, fomos guerreiros mesmo e pagamos um preço né. Tanto eu como você, por sermos primeiras turmas né, e eu vejo que não sei como está hoje o curso, mas eu acho que era foca um pouco também mais na área de formação né.*

Entrevista (02)

Duração: 00:04: 27

**Gostaria que você relatasse: o que é ser professor(a)?**

*Eu acho que é um desafio,... é gratificante, preocupante mais ou menos isso. Eu acho que preocupante na medida em que a escola vem se desestruturando cada vez mais é um desafio justamente por isso também no dia a dia. Ahh. Acho que cada vez mais tem menos presença dos pais na escola. A escola esta sendo muito abandonada nesse quesito, não está mais tendo parceria entre escola e comunidade ou coisa assim e acho que é isso.*

**E como você avalia o processo de sua formação inicial no curso de Educação do Campo?**

*Ah. Eu acho que o curso pecou muito no início principalmente, acho que poderia ter sido mais focado nas disciplinas mesmo, eu acho que a nossa turma e a turma anterior perderam muito com isso nesse sentido. Mas depois eu sei que teve modificação curricular que eu acredito que hoje já tenha um pouco melhor, mas eu acho que eles ensinaram a dar aula, mas eu acho que a questão conteúdista ficou muita a desejar.*

**E quais foram as principais influências teóricas que perpassaram na sua formação?**

**Em que medida esses aspectos na docência em sala de aula?**

*Eu acho que a minha principal influência foi à teoria marxista histórico dialético e eu acho que interfere no sentido positivo para mim, porque eu acho que consegui ter uma concepção melhor do que é sociedade e isso é muito importante dentro de sala de aula, você saber que aquele sujeito que está ali, ele teve uma história, e que essa história ela reflete comportamento deles enquanto sujeito humano. E acho que o materialismo histórico dialético me ajudou muito nesse sentido.*

**E como você organiza seu planejamento de aula?**

*Eu tenho um planejamento normal, feito a partir do livro didático que a gente se estrutura normalmente por ali, mas as aulas em si ahh não seguem o mesmo padrão, porque às vezes a gente organiza mais as aulas ou saem mais rápido ou mais devagar que devera. Muitas vezes com matemática eles têm muita defasagem tu tens que fica voltando indo de acordo com o andamento da turma mesmo. Então às vezes você está com dois sexto ano um já tá bem adiantado e outro sexto ano já tá bem mais atrasado e vezes reverte, depende do conteúdo depende monte de coisa.*

**E o que você sugere de avanço em relação ao seu processo formativo no curso?**

*Sugiro... humm pois e agora eu acho que talvez foca mais nas áreas mesmo vai ter um avanço melhor..ahh pesquisas né sempre é bom eu acho eu isso foi um ponto positivo do nosso curso, as pesquisas de campo ela nos ajudou bastante e espero que isso tenha sido mantido e que se mantenha.*

Entrevista (03)

Duração: 00h04min: 27

**Gostaria que você relatasse: o que é ser professor(a)?**

*[...] Na verdade assim, ser professor pra mim agora tá sendo uma profissão um meio de ganhar dinheiro, porque é a única profissão que eu tenho, é o jeito que eu tenho pra trabalhar né. Não tem uma perspectiva filosófica por trás disso mais por trabalho.*

**E como você avalia o processo de sua formação inicial no curso de Educação do Campo?**

*A universidade, o curso que a gente fez achei bom né. Achei bem completo assim, mas faltou um pouco mais das áreas que a gente trabalha mesmo em sala de aula, matemática, ciências, mas no geral achei bom.*

**E quais foram as principais influências teóricas que perpassaram na sua formação? Em que medida esses aspectos interferem na docência em sala de aula?**

*Então acho que as influências teóricas do curso em si, ou as que eu gostei mais... as leituras tanto da parte da educação dos pedagogo, dos educadores e também a parte da agroecologia gostei bastante, mas o que se consegue trabalhar em sala de aula é uma educação que a gente estudou do Paulo Freire do que ele traz pra gente assim a prática libertadora numa aula que não seja tão fechada, restrita.*

**E como você organiza seu planejamento de aula?**

*Eu faço meus planejamentos em casa e sempre estudo, por que quanto, mas eu estudo mais eu tenho conteúdo, que nem aquela outra pergunta como a gente não teve uma parte teórica das disciplinas que a gente leciona em sala muito forte assim na faculdade a gente viu bastante coisa, mas tudo muito por cima... toda vez que eu tenho que preparar uma aula eu tenho que sempre está estudando...até brinco que a gente estuda mais do que os alunos.*

**E o que você sugere de avanço em relação ao seu processo formativo no curso?**

*Eu acho que é a parte da disciplina das ciências da natureza e matemática em específico... no meu ver assim não é que a gente ver mais disso que a gente vai sair um exper...se tem mais disciplina de matemática no curso não significa que a gente vai saber mais...porque sempre tem mais o que aprender. Mas se trabalhar mais na parte das ciências porque eu acho que na minha época foi mais defasado.*

Entrevista (04)

Duração: 30h04min: 27

**Gostaria que você relatasse: o que é ser professor(a)?**

*Ser professora é uma responsabilidade enorme em primeiro lugar, porque a gente tá formando vidas. a gente de algum modo à gente interfere nessas vidas e também temos o nosso ofício, a capacidade de orientar os alunos né, seja pra um caminho bom ou pra um caminho ruim dependendo do modo como a gente aborda o que é ensinar. Então pra mim ser professora é muito mais que estar em sala de aula ensinando é um processo bem amplo, porque além do processo pedagógico em si de sala de aula, de metodologias, de seleção de conteúdos, além de tudo isso o professor tem um papel que é mais amplo na escola e na comunidade escolar como um todo... Então ser professora para mim extrapola o “só estar em sala de aula”, é participa da escola é participa da comunidade e do que acontece nesse entorno da escola...Então eu acredito que o professor ele é uma figura na comunidade que consegue transformar muita coisa se ele quiser, na escola e também na comunidade, se ele conseguir enxergar como um todo... Então ser professor para mim é muita responsabilidade porque é algo eu perpassa a sala de aula, a escola enquanto gestão, enquanto outros processos que fazem parte dela... E também nesse papel de aproximação de escola e comunidade com as famílias que participam...Ser professora é isso, é saber lidar com esses diversos contextos, e também obviamente aquele contexto menor que a gente está diariamente que é a sala de aula...é ensinar os conhecimentos historicamente acumulados, mas também ensinar aquilo que é a história dos alunos, que é contexto da realidade deles ...hm é também assim; às vezes a gente faz um papel que é de aconselhar que às vezes é um papel psicológico né. Então a gente faz tanta coisa que às vezes é espantoso, porque a gente tem uma profissão enquanto professor, mas a gente faz muitas coisas que até ultrapassam, “ultrapassam” ou não, ou faz parte que é necessário pra formação de um aluno. Não adianta se a gente tratar os alunos só como números, são pessoas seres humanos... então precisa considerar tudo que acaba interferindo na vida deles né, por que isso também vai interferir no modo coo eles aprendem na sala de aula.*



### **E como você avalia o processo de sua formação inicial no curso de Educação do Campo?**

*Eu sou da primeira turma de EDUCAMPO - UFSC, por ser a primeira turma foram muitas coisas que tiveram que ser feitas primeiro né. Então era muitas tentativas, erros e acertos, teve a dificuldade por ser a primeira turma, não se sabia exatamente qual caminho a ser tomado. Então acho que gente também em alguns aspectos acabou perdendo em alguns quesitos, como por exemplo: não ter professores de todas as áreas específicas da formação e algo de alguma forma reflete na nossa formação enquanto professores da área de ciências da natureza, mas também não é algo que faça com que eu diminua ou avalie que a minha formação inicial tenha sido ruim ou fraca ou do tipo. Mas pelo contrário eu considero que a minha formação inicial ela foi muito importante em relação principalmente com olhar mais crítico pra realidade que eu vivia né. Os tempos comunidades e os tempos universidades, eles foram muito importantes por conseguir me afastar daquela realidade que eu vivia né olhar de fora... volta pra lá perceber novos elementos e conseguir pelo menos pensar em algumas soluções problemáticas que existam lá. E esse exercício da pedagogia do regime de alternância é que e formou uma pessoa mais crítica em qualquer situação, em qualquer lugar que eu trabalhe, também como eu enxergo o contexto que a gente vive em cada momento histórico (no caso agora na atualidade), então eu considero a minha formação inicial consistente no sentido pedagógico, metodológico relacionado a ensino de ciências e aproximação com a realidade. Eu acho que esse quesito de conseguir fazer essa relação da realidade com os conhecimentos da área das ciências da natureza e matemática é um diferencial enorme né, hoje eu percebo isso enquanto professora. E é algo que eu percebo que não tenho dificuldade, ou tive pouca dificuldade quando se trata assim de algo... tenta de alguma forma relacionar a realidade com os conhecimentos, claro que existem dificuldades mas não é algo que me bloqueia pra trabalhar pelo contrário é algo que acaba me motivando bastante. Então a formação inicial ela foi bem consistente nesse sentido de investigação da realidade é de metodologias para que a gente consiga trabalhar isso em sala de aula, foi consistente também nas discussões de currículo. Eu também considero que foi um ponto que a gente discutiu bastante e hoje eu percebo que me ajuda muito quando eu estou atuando enquanto professora. Eu penso que a formação inicial foi um marco muito importante na minha vida enquanto jovem rural, mulher...e nem sei expressar porque foi um divisor de águas na minha vida, me mostrou muito além do ensinar a ser professora, mas do ensinar a ser qualquer tipo de profissional, seja*

*professor, seja em qualquer trabalho que a gente deseja desenvolver na área da educação, mas ser também humano ao olhar as situações que a gente vivencia.*

**E quais foram as principais influências teóricas que perpassaram na sua formação?**

**Em que medida esses aspectos interferem na docência em sala de aula?**

*Eu vou falar do principal que eu trago comigo ou que eu tento trazer em todos os momentos que eu estou trabalhando com educação que é o Referencial Freireano. Eu me aproximei do referencial no momento do estágio principalmente e eu percebi o potencial desse referencial nos três momentos pedagógicos e do potencial que eles tinham pra trabalhar a realidade que é algo que a gente tanto falava né... Aproximar os conhecimentos escolares da realidade, mas de que forma fazer isso? ...a partir daquilo que a gente tinha dos anos iniciais do tempo comunidade dos nossos municípios. Então eu consegui perceber que isso era possível, de fato trabalhar a realidade, os conhecimentos científicos e também históricos, vislumbrando a transformação da realidade daquele local que eu vivia e trabalhando isso com os alunos. Então aquilo me chamou bastante a atenção no momento do estágio. Eu fiz estágio daí me formei trabalhei um ano na rede estadual e sempre tentava fazer essa organização das minhas aulas a partir dos três momentos pedagógicos e muito na perspectiva freireana, de tentar compreender a realidade e trabalhar de alguma forma com isso.*

*Depois disso eu entrei no mestrado e numa especialização o referencial teórico que orientou né a organização das aulas e do tempo comunidade, foi o referencial Freireano. Nessa especialização foi muito legal porque eu consegui aprofundar os estudos nesse campo teórico e também prática; De que maneira é possível fazer um currículo a partir da realidade dos estudantes?*

*Além desse referencial eu também destaco os referenciais da Educação do Campo como; Molina, Roseli Caldart, que também foram muito importantes na minha formação e que acabam influenciando também na minha prática no sentido de entender melhor; Quem são os sujeitos do campo? Por que existe Educação do Campo? Quais são as Perspectivas? O que a gente espera de uma Educação do Campo das Escolas do Campo?*

**E como você organiza seu planejamento de aula?**

*Eu tenho um dia de planejamento, agora eu trabalho num projeto que se chama (Meio ambiente), nas séries iniciais de 1º ao 5º ano para duas escolas em os sujeitos atendidos são sujeitos do campo. E nesse eu planejo em casa sozinha, mas acabo conversando com alguns colegas que eu tenho na escola, que a gente já fez algumas parcerias pra trabalhar junto. Agente conversa pelo whatzapp mesmo pra planejar algumas coisas para a semana. E nesse dia é que eu faço planejamento para essas duas escolas, são trabalhados por temáticas, cada escola eu tento trabalhar as mesmas temáticas, e na sala de aula eu vou tentando entender os elementos da realidade e fazer essa relação mais próxima com o contexto dos estudantes. Então meu planejamento também acontece em alguns momentos na escola quando eu encontro esses colegas, troco algumas informações tudo muito rápido, porque eu não tenho ora atividade na escola, tudo é planejado assim no corredor, ou no café ou na hora do almoço, mas a gente tenta fazer o planejamento de alguns trabalhos em conjunto. Até porque só o fato de ser um trabalho conjunto entre dois projetos, ou às vezes outros professores até junta outras turmas, acaba sendo um trabalho diferenciado na escola e chama atenção dos alunos. Então é algo que a gente tenta romper, de sempre trabalhar o professor sozinho com sua turma, tentamos juntar ou assistir um filme, ou fazer uma ação juntos na escola já envolvendo mais de uma turma.*

**E o que você sugere de avanço em relação ao seu processo formativo no curso?**

*Eu acho que deveria continuar tendo essa ênfase em na formação por área. Eu acho que por eu ser da primeira turma foi algo que (não é que não foi muito trabalhado), mas não foi muito enfatizado né. Então é algo que eu fui percebendo que está mudando nas ultima turmas, mas eu acho que é importante frizar qual é o lugar da área já que somos formados por área de conhecimento em Ciências da Natureza e Matemática é muito importante que se tenha bem claro o que significa isso, que a gente não tem uma formação que é 4 em um né (química, física, biologia e matemática), não a gente é formado por áreas. Então acho bem importante definir, porque é até mesmo uma definição de um território da Licenciatura em Educação do Campo e do campo epistemológico mesmo.*

*Outra coisa que é preciso reforçar no curso, e acredito que não se pode perder de vista é o histórico de onde surge a Educação do Campo, que não se perca as raízes do porque existe esse curso. Não é um curso pra formar um monte de professor em massa essas*

*áreas específico que tem defasagem de professor. Existe uma luta histórica de resistência e isso não deve ser perdida, principalmente a própria questão com os movimentos sociais, com os povos do campo como um todo, então é o segundo ponto que eu destacaria e o terceiro seria a relação das realidades dos sujeitos o campo com a formação inicial de formação de professores e com papel desse professor nas escolas do campo. Eu acho que se não tiver essa relação não tem porque ter um curso específico (curso de Licenciatura em Educação do Campo). Existe essa especificidade que é a questão do campo. De quem são esses sujeitos? De que realidade é essa que estamos falando? E é importante continuar avançando no sentido de cada vez aprofundar mais. De eu maneira a gente insere a realidade na sala de aula e também nos currículos as escolas? E que não seja só no currículo prescrito, mas também naquele que a gente pratica. Eu acho que é algo que não se pode perder de vista porque é algo que podemos fazer diferente na sala de aula, mas a gente também tem a parte institucional da escola como um todo de um coletivo, e também é importante olhar de uma forma mais ampla essa questão.*

Entrevista (05)

Duração: 00h05min:

**Gostaria que você relatasse: o que é ser professor(a)?**

*Ser Educador é se preocupar com seus estudantes é virar o mundo de perna para o ar para que eles se tornem adultos pensantes e façam suas próprias escolhas. É ser o alicerce para fortalecer o vínculo social e cultural do educando, olhar para futuro senado em sua frente e saber que ali está que um dia irá comandar o mundo. É superar obstáculos juntamente com ele, pois é naquele momento de sala de aula que temos que plantar a sementinha do conhecimento e ensina-los, a trilhar caminhos nuca trilhados. E sempre buscar coisas novas acima de tudo aprender a cada dia, pois tudo muda dia a pós dia.*

**E como você avalia o processo de sua formação inicial no curso de Educação do Campo?**

*Minha formação acadêmica desenvolveu saberes e práticas interdisciplinares significantes, pois ensinamos e aprendemos juntos. Ela também me tornou mais reflexiva, pois minhas ações mudaram e se adaptara a profissão. Posso dizer que sou educadora na luta pela transformação do mundo em que conhecemos, pois o respeito e a valorização quanto ao educador, devem ser à base da educação.*

**E quais foram as principais influências teóricas que perpassaram na sua formação? Em que medida esses aspectos interferem na docência em sala de aula?**

*A principal influência teórica foi Paulo Freire o qual me marcou profundamente, sua influência vem desde meu modo de agir perante os alunos, até na preparação de minhas aulas, pois sempre estou em busca de algo novo e diferente. Quero formar pessoas que pensem por si só e respeitem o espaço do outro, aprendam que na vida todos somos diferentes, e que são essas diferenças que constrói o mundo todos os dias.*

**E como você organiza seu planejamento de aula?**

*Meu planejamento não é fixo, ele está em constante mudança tenho a base de conteúdos e em cima dele planejo minhas aulas. Muitas vezes nos finais de semana ou nas noites que estão livres. Sempre penso que posso melhorar e busco conhecimentos e técnicas possíveis pro ensinar e aprender em sala de aula.*

**E o que você sugere de avanço em relação ao seu processo formativo no curso?**

*Os educadores que fizeram parte da grade curricular do curso em que fui acadêmica foram excelentes profissionais, pois auxiliaram e muito na formação da profissional que sou hoje... eu sugiro então que a estrutura do curso deve ter uma base de conteúdos a serem passados e em cima da base dos educadores planejem suas aulas, assim quando houver uma troca de educador o mesmo não fugiria da base.*

Entrevista (06)

Duração: 16h04min: 27

**Gostaria que você relatasse: o que é ser professor(a)?**

*Pra ser professor é viver a parte da sociedade, pois a gente convive com as mais variadas situações e desafios dessa nossa realidade atual. E de certa forma também observamos muitas vezes a margem do olhar mais crítico da sociedade, todos esses problemas esses desafios em que a gente encontra em sala de aula, Ser professor pra mim também é ter uma ferramenta um entendimento de que se pode mudar a realidade do indivíduo ou mudar a sua condição social, cultural. E isso com o objetivo de superar a condição de realidade que ele se encontre. Ser professor também é ao mesmo tempo se sentir limitado, fazemos o possível, mas muitas vezes não conseguimos mudar muita coisa perante a sociedade. E de certa forma às vezes a gente fica frustrado, por que a gente tem um conhecimento um entendimento um pouco melhor de mundo, mas não consegue fazer ou ver aquela mudança propriamente dita, a mudança que a gente quer, mas também é muito gratificante, quando observamos a evolução de um estudante, por exemplo,*

*ou quando você desperta a curiosidade dele a vontade dele de estudar, de aprender de viver no conhecimento e isso é muito gratificante, a parte que compensa que faz o nosso trabalho ter um valor maior.*

**E como você avalia o processo de sua formação inicial no curso de Educação do Campo?**

*Eu avalio de forma bem positiva a formação que eu tive, teve uma base teórica muito boa à gente teve bastante prática, e isso interferiu diretamente na minha atuação agora como professor. Também me permitiu ter um olhar bem mais crítico, não só perante a sociedade, mas perante a educação todo esse processo de ensino e aprendizagem, também me permitiu avançar muito nos conteúdos específicos das Ciências da Natureza e Matemática, tivemos um bom embasamento e esse embasamento nos permite a avançar. Outro aspecto que eu acho muito importante é que, eu não sei se todas as licenciaturas são assim, mas em especial a nossa ela nos da condição de se auto avaliarmos em sala de aula, vemos; O que precisa melhorar? O que precisa fazer mais? O que deixou de fazer? Então essa auto avaliação veio muito da formação e eu acredito que isso é muito importante à gente viver em processo de se auto avaliar, pra cada vez melhorar e conseguir produzir umas aulas mais atrativas e de melhor qualidade e cativar esses estudantes que é nosso desafio atual.*

**E quais foram as principais influências teóricas que perpassaram na sua formação? Em que medida esses aspectos interferem na docência em sala de aula?**

*As bases teóricas que me influenciam e que eu utilizo para minhas aulas e para meus planejamentos, são as que foram trabalhadas no curso que são Freire, Demétrio, Delizoicov, Angott, Silva, Pernambuco, Veiga, até porque meu trabalho de conclusão de curso eu usei bastante esses autores e esse referencial, tonou-se de certa forma uma diretriz principalmente pra planejamento das aulas, porque a gente não tem mais a concepção vazia de apenas levar o conhecimento ou de transmiti o conhecimento, repassar. Já é meio automático de trabalhar com esses autores porque é preciso trabalhar de forma contextualizada a realidade dos estudantes.*

**E quais foram as principais influências teóricas que perpassaram na sua formação? Em que medida esses aspectos interferem na docência em sala de aula?**

*Com relação à pergunta 4 a gente sabe que isso é relativo, pois nas condições do magistério brasileiro, não temos o tempo ideal, não temos a condição ideal para trabalhar com planejamento de forma coletiva a cada realidade a cada situação. No primeiro ano eu me desdobrava, trabalhava a noite e final de semana pra ter toda aula do começo ao fim planejado, até porque pra termos mais segurança. Mas com o passar dos anos indo já pro meu 6º ano de lecionar. Esse planejamento ele já é automático, você consegue identificar o perfil da turma e adequar esse planejamento de acordo com a realidade daquela turma. E dessa forma eu não faço*

*mais planejamentos individuais eu faço mais no início do ano, com base na diretriz teórica de conteúdos que deve ser aplicado por série, aí quando vou pra sala de aula eu vejo o perfil da turma, eu entendo que não tenho como padronizar um planejamento, por exemplo, se e tenho duas escolas, dois 6º ano eu não tenho como ter o mesmo planejamento para as duas escolas, eu tenho um conteúdo base aí eu adequo ao perfil da turma, da comunidade escolar. E quando a mais tempo das nossas horas atividades que permite a gente trabalhar mais, não só ficar corrigindo prova e digitando no diário on-line, eu busco planejar cada aula por tópicos, até por que muitas vezes é fácil de perder o foco dentro da aula e acabar esvaziando a aula sem muita qualidade.*

**E o que você sugere de avanço em relação ao seu processo formativo no curso?**

*O que eu considero de avanço no meu processo educativo é praticamente a prática de sala de aula, aquele jogo de cintura que a gente precisa ter. Eu falo isso, em relação à percepção ao entendimento por parte dos alunos, com a prática a gente sabe se eles entenderam ou não, e com isso eu estímulo a perguntas a torna uma aula mais dialogada. Também aprendi a gente se portar de forma ética numa instituição de ensino por que, a experiência já me trouxe alguns entraves. Eu acho que consegui evoluir da forma como se portar dentro de uma escola. E também considero como avanço essa busca por mais conhecimento principalmente na área de Ciências da Natureza e Matemática e eu tenho o viés das Ciências Agrárias, que eu também gosto bastante, fiz uma especialização inclusive nessa parte das Ciências Agrárias. Então foi bem positivo, depois que terminei o curso o trabalho me proporcionou avançar em conhecimentos específicos, avançar como pessoa também, após esse processo de formação do curso.*