

Thais Gabriella Reinert Da Silva Hudler

**EM QUESTÃO: OS PROCESSOS INVESTIGATIVOS NA
FORMAÇÃO INICIAL DE EDUCADORES DO CAMPO –
ÁREA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA E MATEMÁTICA**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Catarina para obtenção do Grau de Mestre em Educação Científica e Tecnológica.

Orientadora: Sylvia Regina Pedrosa Maestrelli.

Coorientadora: Néli Suzana Quadros Britto

Florianópolis
2015

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

da Silva Hudler, Thais Gabriella Reinert

Em questão: Os processos investigativos na Formação Inicial de Educadores do Campo ? Área de Ciências da Natureza e Matemática / Thais Gabriella Reinert da Silva Hudler ; orientadora, Sylvia Regina Pedrosa Maestrelli ; coorientadora, Néli Suzana Quadros Britto. - Florianópolis, SC, 2015.
184 p.

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

Inclui referências

1. Educação Científica e Tecnológica. 2. Educação do Campo. 3. Processos Investigativos. 4. Ciências da Natureza e Matemática. I. Maestrelli, Sylvia Regina Pedrosa. II. Britto, Néli Suzana Quadros. III. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica. IV. Título.



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

“Em questão: Os processos investigativos na Formação Inicial de Educadores do Campo - Área de Ciências da Natureza e Matemática”

Dissertação submetida ao Colegiado do Curso de Mestrado em Educação Científica e Tecnológica em cumprimento parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Científica e Tecnológica

APROVADA PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 24 de abril de 2015

Sylvia Regina Pedrosa Maestrelli (Orientadora - CCB/UFSC)

Néli Suzana Quadros Britto (Co-orientadora - CED/UFSC)

Ione Inês Pisson Slongo (Examinadora - UFES)

Natacha Eugênia Janata (Examinadora - CED/UFSC)

Marcelo Gules Borges (Examinador - CED/UFSC)

Lucio Ely Ribeiro Silvério (Suplente -UFSC)

Carlos Alberto Marques
Coordenador do PPGECT

Thais Gabriella Reinert da Silva
Florianópolis, Santa Catarina, 2015.

Aos meus pais Eugênio e Rosilei, ao meu irmão Carlos e meu
noivo Jônatas,
Amores da minha vida.

AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal de Santa Catarina pela estrutura e corpo docente que permitiu minha formação, e em especial ao Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica.

À minha orientadora Sylvia Regina Pedrosa Maestrelli e à minha coorientadora Néli Suzana Quadros Britto pelas conversas sempre amigáveis regadas a sorrisos amáveis e profundas reflexões.

Aos docentes e discentes da Licenciatura em Educação do Campo da UFSC, cuja convivência fez nascer questionamentos e reflexões centrais nesse trabalho e com fôlego para toda uma carreira docente.

Aos mestrandos e doutorandos dessa mesma pós-graduação, em especial ao grupo NUEG e CASULO, pelo crescimento conjunto imprescindível.

Aos meus pais, Eugênio Luiz da Silva e Rosilei Maria Reinert da Silva, meu irmão Carlos Henrique Reinert da Silva e sua querida Vanessa Maysa de Melo pela simplicidade com que levam a vida, e pela forma como me carregaram nessa jornada ao estabelecer a família como amor maior.

Ao meu futuro marido, Jônatas Hudler, por toda a confiança e incentivo, bem como pelos ouvidos atentos aos mais leves devaneios políticos e epistemológicos durante essa trajetória acadêmica.

Às minhas *roomates* Tammy Iwasa Arai e Aline Iwasa Arai, pela companhia deliciosa e por me dar um verdadeiro lar em Florianópolis.

Aos meus amigos e amigas pela paciência e apoio com que me acompanharam nesses dois anos, em especial à Martina Lichtblau Hense, Bianca Pinto Vieira e Larissa Rodrigues, que perseveraram em nossa amizade apesar da falta de tempo para cafés e viagens.

Por fim, agradeço a Deus por sua infinita sabedoria e bondade em me permitir reconhecer que nunca saberei todas as

coisas, e por me presentear com tantos seres amados para caminhar ao lado nessa jornada.

*Há muito tempo que eu saí de casa
Há muito tempo que eu caí na estrada
Há muito tempo que eu estou na vida
Foi assim que eu quis, e assim eu sou feliz
Principalmente por poder voltar
A todos os lugares onde já cheguei
Pois lá deixei um prato de comida
Um abraço amigo, um canto prá dormir e sonhar
E aprendi que se depende sempre
De tanta, muita, diferente gente
Toda pessoa sempre é as marcas
Das lições diárias de outras tantas pessoas
E é tão bonito quando a gente entende
Que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá
E é tão bonito quando a gente sente
Que nunca está sozinho por mais que pense estar
É tão bonito quando a gente pisa firme
Nessas linhas que estão nas palmas de nossas mãos
É tão bonito quando a gente vai à vida
Nos caminhos onde bate, bem mais forte o coração
E aprendi...
Gonzaguinha.*

RESUMO

Esta pesquisa versa sobre os processos investigativos construídos na Licenciatura em Educação do Campo – Área de Ciências da Natureza e Matemática da UFSC. Baseada na oferta de formação específica para o educador do campo nos moldes de um processo de emancipação dos povos do campo, e na necessidade de reconhecimento e discussão das perspectivas adotadas nos distintos cursos de licenciatura para efetivação da organização curricular em regime de alternância pedagógica e por área de conhecimento, esta pesquisa propõe reconhecer o construto acadêmico-profissional de parte da equipe docente no estabelecimento de uma leitura da realidade do campo ao longo da formação. Desta forma, visa contribuir para a construção coletiva deste curso de formação de professores, mais especificamente nos processos investigativos que norteiam a construção curricular do curso e as investigações e intervenções nas comunidades rurais. Metodologicamente ancorada nos pressupostos de pesquisa qualitativa, as cinco questões crítico-reflexivas orientaram a construção do problema de pesquisa, dos roteiros das entrevistas reflexivas e a análise das mesmas. Uma análise documental da legislação educacional mais ampla e de documentos do curso, em conjunto com entrevistas semiestruturadas do tipo reflexiva possibilitaram a coleta e o aprofundamento dos dados. Deriva disso que os processos investigativos ocorrem desde o primeiro até o último semestre, porém com distintas etapas de acordo com o momento do curso. Na efetivação deste processo são essenciais a Pedagogia da Alternância e a Formação por Área, tanto pela necessidade de articulação entre teoria e prática quanto pela necessidade de compreensão da realidade camponesa, a qual demanda um estudo interdisciplinar, sendo a Abordagem Temática um dos encaminhamentos metodológicos para os estágios, entre outros. As justificativas para os processos investigativos no curso abarcam a estruturação da Área de Conhecimento de Ciências da Natureza, na articulação dos conhecimentos científicos às

questões sociais; o perfil diferenciado dos licenciandos; o contato com a realidade social e escolar camponesa, bem como o direcionamento dado nacionalmente às Licenciaturas em Educação do Campo. Os objetivos dos processos investigativos no curso incluem a formação de um professor que tenha um olhar problematizador para a realidade do campo, bem como de um profissional que reflita sobre a construção do conhecimento a partir dos saberes dos povos do campo. Por fim, os sujeitos envolvidos nos processos investigativos são o corpo docente e discente do curso, bem como alguns professores das escolas e parte da comunidade, convidando à reflexão sobre as relações construídas entre esses sujeitos a partir desses processos.

Palavras chave: Formação de Professores. Educação do Campo. Ciências da Natureza e Matemática. Processos Investigativos.

ABSTRACT

This research deals with the investigative processes built in the Country Education – Natural Sciences and Mathematics Field graduation course at UFSC. Based on the offering of specific training for the teacher of country-based schools in terms of a emancipation process for the people in the country, and the need of recognition and discussion of perspectives adopted in the different graduation courses to execute a pedagogical alternating system and by expertise fields, this research proposes to recognize the academic and professional construct of part of the teaching staff that establishes a reading of the country circumstances during the graduation. In this way, aims to contribute to the collective construction of this course of teacher training, more specifically in the investigative processes that guide the construction of the course curriculum and research and interventions in rural communities. Methodologically grounded in qualitative research assumptions, the five critical-reflective questions have guided the construction of the research problem, the roadmaps of reflective interviews and analyzing them. A documentary analysis of the broader educational legislation and graduation documents, together with semi-structured interviews of reflective type enabled the collection and the drill-down of the data. Derives from it that investigative processes take place from the first to the last semester, but in different stages according to the graduation stage. In the fulfillment of this process are essential Pedagogy of Alternation and Training by Area, both by the need of articulation between theory and practice and the need to understand the peasant reality, which demands an interdisciplinary study, and the Thematic Approach one of the methodological referrals to internships, among others. The justifications for the investigative processes in the course cover the structuring of Natural Science Knowledge Area, by the combined application of scientific knowledge to social issues; the differentiated profile of undergraduates; the contact with the social reality and peasant school, and the direction given to

nation-wide Rural Education teaching graduation courses. The objectives of the research processes in the course include the formation of a teacher who has a critical look at the country reality, as well as a professional that reflects on the construction of a new knowledge from the existing knowledge of the country people. Finally, the subjects involved in the research processes are the faculty and students of the course, as well as some school teachers and the community, inviting to reflect on the relationships built between the subjects from these processes.

Key words: Teacher Education. Rural Education. Natural Sciences and Mathematics. Investigative Process.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Cidades catarinenses com espaços conveniados com a UFSC para aulas da Licenciatura em Educação do Campo e sua distância em relação à sede em Florianópolis.....51

Figura 2 - Esquema da estrutura do Curso com os eixos e da escala das vivências.....54

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Dissertações sobre Licenciaturas em Educação do Campo (Parte I).....	63
Quadro 2 – Dissertações sobre Licenciaturas em Educação do Campo (Parte II).....	64
Quadro 3 - Teses sobre Licenciaturas em Educação do Campo.....	65
Quadro 4 - Componentes curriculares relacionados diretamente aos processos investigativos.....	103
Quadro 5 - Componentes curriculares relacionados diretamente aos processos investigativos após Adaptação curricular.....	105
Quadro 6 - Representação do construto docente sobre os processos investigativos na EduCampo/UFSC a partir dos critérios de definição, método e justificativa.....	158
Quadro 7 - Representação do construto docente sobre os processos investigativos na EduCampo/UFSC a partir dos critérios de finalidade e sujeitos.....	159

LISTA DE ABREVIATURAS

CEB	Câmara de Educação Básica
CFR	Casa Familiar Rural
CEFFA	Centro Familiar de Formação por Alternância
CONTAG	Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
CNE	Conselho Nacional de Educação
EduCampo	Licenciatura em Educação do Campo (Opção UFSC)
LEdoC	Licenciatura em Educação do Campo (Opção UNB)
MEC	Ministério da Educação
MEB	Movimento Eclesial de Base
MST	Movimento dos Trabalhadores Sem Terra
NUEG	Núcleo de Estudos em Ensino de Genética, Biologia e Ciências
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROCAMPO	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
PRONERA	Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária
SC	Santa Catarina
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
TC	Tempo Comunidade
TU	Tempo Universidade
UFBA	Universidade Federal de Brasília

UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFS	Universidade Federal do Sergipe
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFPA	Universidade Federal do Pará
UnB	Universidade de Brasília

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	23
------------------------	-----------

CAPÍTULO 1

A Formação de Educadores do Campo e os aspectos balizadores dessa trajetória	31
1.1. As Licenciaturas em Educação do Campo no Brasil.....	34
1.2. A Pedagogia da Alternância nas Licenciaturas em Educação do Campo.....	37
1.3. O desafio da Formação por Área de Conhecimento nas Licenciaturas em Educação do Campo.....	41
1.4. A Licenciatura em Educação do Campo - Área de Ciências da Natureza e Matemática na Universidade Federal de Santa Catarina.....	49

CAPÍTULO 2

Delineando contornos: formação e pesquisa	59
2.1. Construindo um olhar: a pesquisa educacional na Educação do Campo	59
2.2. Sobre a Formação de Professores e suas tradições.....	68
2.3. A pesquisa e sua conceituação no contexto educacional.....	78

CAPÍTULO 3

Uma síntese da caminhada	95
3.1. Considerações sobre o percurso metodológico.....	95
3.2. Análise Documental.....	96

CAPÍTULO 4

Vozes docentes	113
4.1. Entrevistas Semiestruturadas Reflexivas.....	113
4.2. Questões crítico-reflexivas para análise de dados.....	115
4.3. Compreensões da equipe docente sobre os processos investigativos da EduCampo/UFSC.....	120

4.4. Justificativas que direcionam os processos investigativos na EduCampo/UFSC.....	126
4.4.1. Justificativas institucionais para os processos investigativos na EduCampo/UFSC.....	126
4.4.2. Justificativa baseada na proximidade com a realidade do campo a partir dos processos investigativos na EduCampo/UFSC.....	128
4.4.3. Justificativa para os processos investigativos com base no perfil dos estudantes.....	132
4.4.4. Justificativa para os processos investigativos com base na necessidade de construção da Área de Ciências da Natureza e Matemática.....	134
4.5. Objetivos para processos investigativos da EduCampo/UFSC.....	137
4.6. Sujeitos envolvidos nos processos investigativos da EduCampo/UFSC.....	143
4.7. Percurso Metodológico dos processos investigativos na EduCampo/UFSC.....	142

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	157
----------------------------------	------------

REFERÊNCIAS.....	167
-------------------------	------------

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	179
APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista Semiestruturada Reflexiva (Coordenação).....	181
APÊNDICE C - Roteiro de Entrevista Semiestruturada Reflexiva (Docentes).....	183

INTRODUÇÃO

Considera que os princípios e as concepções que fundamentam a escola do campo são: [...] Princípio metodológico da pesquisa, não só como uma ferramenta de construção do conhecimento, mas como uma postura diante da realidade. Educador e educando precisam assumir essa postura com senso crítico, curiosidade e “questionamento reconstrutivo”. (BORGES; SILVA, 2012, p. 218).

A abertura do processo seletivo para monitoria na Licenciatura em Educação do Campo na UFSC não me provocou hesitação em nenhum momento. Após a inscrição, a Prof.^a Néli Suzana Britto e eu sentamos para conversar sobre o curso e os desafios que se colocavam à disciplina de “Estágio Docência e Projetos Comunitários II”. Ali teve início uma desafiadora tarefa que perdura até hoje: compreender o curso.

Não se tratava de uma explicação malsucedida: a minha falta de experiência com outras formas de organização curricular me impedia de compreender de início todo o processo formativo que se pretendia. Eu estava no 5º ano da Licenciatura em Ciências Biológicas, no semestre onde culminaram a escrita do TCC e o estágio em Ciências, e embora estivesse me familiarizando com textos e discussões sobre o ensino de Ciências, não estava claro para mim que eu seguiria pesquisando ou atuando na área.

A proposta de monitoria consistia na organização dos materiais didáticos e paradidáticos sobre ensino de ciências, na busca e organização de textos utilizados em sala, e no apoio aos estudantes sobre os conteúdos específicos da Biologia. Eu aceitei alegremente a tarefa mesmo sem entender direito o momento exato do curso em que aqueles alunos estavam.

Quando comecei as atividades uma série de coisas me impressionou. Os alunos tinham um tema específico para trabalhar no estágio, não um conceito ou parte de um conteúdo, mas um tema pensado a partir de uma investigação sobre a realidade do município

onde aquela escola estava localizada. Demorei a entender todo o processo que eles haviam feito antes para pensar em quais conteúdos seriam necessários ao estágio. Eu me questionava: “Como eles vão trabalhar os conteúdos se não têm um livro didático base? Como foi que eles decidiram o tema? Desde quando eles vêm coletando informações sobre o município, e como eles relacionam tudo isso? É possível mesmo ensinar conteúdos de física e química atrelados ao conceito de água pra trabalhar temas como a contaminação de solo e cursos da água por agrotóxicos no estágio? ” No meio de todas estas questões eu percebi um ponto comum dos temas trabalhados por aqueles alunos (ou pela maioria deles): a abordagem de problemas daqueles municípios.

Creio que essa experiência teria me impactado menos se eu não estivesse discutindo no estágio o porquê de se ensinar Ciências na escola, e se eu não estivesse convivendo com outros pesquisadores do Ensino de Ciências em um grupo de pesquisa cujas discussões giravam em torno das justificativas e finalidades do ensino. Comecei a perceber (muito lentamente, é claro) que havia na EduCampo/UFSC uma coerência com uma proposta que eu ainda pouco conhecia: a formação de um professor do campo que trabalhasse para problematizar e transformar a realidade (ambiental, social e política) da qual a escola fazia parte.

Aquele semestre foi uma correria, e no meio de todos esses questionamentos sobre o ensino de ciências meu TCC começava a ficar mais distante das minhas novas questões. O estágio de Biologia no Colégio de Aplicação em meu último ano de graduação foi muito rico, mas não demandou uma reflexão sobre o para quê de ensinar o conteúdo de fungos no Ensino Médio, que era algo que me preocupava quando eu pensava o porquê da pouca participação de alguns alunos nas aulas. Eu e meu colega de classe buscamos materiais complementares, mas em função da orientação da professora de classe nós utilizamos o livro didático como fonte principal de informação. Buscamos fazer aulas práticas, programamos seminários, colocamos em ação vários planos para obter uma participação maior dos alunos, e até ficamos contentes com os resultados, mesmo se esses resultados significassem muito mais para nós – professores em formação – do que para os estudantes.

Na monitoria do estágio na Licenciatura em Educação do Campo, por outro lado, eu organizava os materiais de apoio, que incluíam desde livros sobre metodologias de ensino, artigos sobre ensino de Ciências até textos sobre redes conceituais e Investigação Temática Freireana. Já no auxílio aos alunos demorei muito para entender a dinâmica de tempos e espaços do curso. Os alunos ficavam em suas cidades de origem por quase um mês, e voltavam cheios de encaminhamentos, questões e informações. Percebi que o tempo que eles passavam na universidade (TU) era um tempo muito curto para desenvolver todo o aparato teórico necessário para o próximo tempo na comunidade, e que a lida com os conteúdos específicos lhes causava muita insegurança, pois eles consideravam que não haviam aprendido muito do que era necessário para lecionar ciências da natureza e matemática. Ficou no ar para mim o que era ensinar ciências da natureza, já que isso envolvia conceitos de interdisciplinaridade sobre os quais eu não tinha muito conhecimento. A vivência na EduCampo/UFSC foi essencial na minha compreensão sobre o papel dos problemas na geração de demandas às disciplinas, e da importância da procura de um tema anterior ao ensino de conteúdos fixados historicamente nos currículos do Ensino Superior. Resultou dessa vivência a percepção de que nessa formação os conteúdos de biologia, física, química e matemática só entravam em cena quando eram necessários (e como eram!) para compreender e superar teoricamente determinados problemas da realidade camponesa catarinense. Isso, é claro, não era barato ao curso. Implicava deixar de fora uma série de conteúdos ditos essenciais ao ensino das disciplinas, ou seja, implicava em construir currículo de forma processual em função de uma demanda dos povos do campo.

Isso me fez pensar muito. O porquê do ensino de Ciências desse curso me fez questionar a distância da universidade em relação à escola que a formação de professores enfrenta em sua tradição. A Pedagogia da Alternância¹ possibilitava ao licenciando conhecer o seu município de origem com outro olhar, estudar e se familiarizar com a escola desde o

¹ Para mais informações sobre a Pedagogia da Alternância ler página 37.

primeiro ano de curso! E eu entrando na escola para observá-la por duas semanas no terceiro ano, e para dar aulas no quinto – embora injusta, não pude deixar de fazer a comparação.

O semestre de monitoria na EduCampo/UFSC terminou de forma que eu assisti apresentações dos alunos sobre propostas para seus estágios, incluindo temáticas elaboradas a partir dos problemas dos municípios e proposições de aulas separadas em Três Momentos Pedagógicos. Fiquei encantada com o quão pautado nos problemas reais da comunidade escolar ficou o estágio daqueles futuros professores! Os licenciandos da EduCampo apresentaram naquele dia problemas em relação ao lixo, à poluição, a agrotóxicos, pessoas reais que estavam sujeitas a estas condições, e conteúdos científicos que poderiam ajudar suas comunidades na organização para transformação de sua realidade. Nesse sentido a monitoria foi crucial para percepção de necessidade de mudança no meu saber/fazer pedagógico, pois despertou minha vontade de entender melhor o porquê de uma formação de professores como a Educação do Campo, tanto em sua organização quanto em sua finalidade.

Meses depois comecei a escrever em um projeto pensando a entrada no mestrado para pesquisar a Licenciatura em Educação do Campo. As leituras e discussões no Núcleo de Estudos em Ensino de Genética, Biologia e Ciências (NUEG)² me fizeram questionar que tipo de pesquisa sobre a realidade era essa que colocava esses licenciandos em contato com a escola e com o seu entorno desde o início do curso, e que mais do que isso, os comprometia com aquela realidade ao longo de sua formação. Quando comecei a ler sobre pesquisa na formação de professores me deparei com a perspectiva salvacionista com que alguns autores encaram a inserção da pesquisa acadêmica na formação do

2 O Núcleo de Estudos em Ensino de Genética, Biologia e Ciências congrega atividades de pesquisa voltadas aos aspectos sociais, históricos e culturais envolvidos na produção e disseminação de conhecimentos da área científica e biológica. Está localizado fisicamente no Departamento de Biologia Celular, Embriologia e Genética da Universidade Federal de Santa Catarina – Campus Florianópolis.

professor, e de outro lado, com a perspectiva pessimista com que outros insistem em distanciar a pesquisa do ensino.

No segundo semestre do primeiro ano de mestrado comecei o estágio de docência³ na disciplina “Estágio Docência e Projetos Comunitários III” no último ano de curso, que tinha como objetivo elaborar um projeto que envolvesse a docência em Ciências da Natureza e Matemática articulando a comunidade e o Ensino Médio. Vivenciei a presença de quatro professores formadores de origem em áreas distintas na mesma sala de aula: biologia, física, química e matemática. Os quatro se debruçavam a pensar os contextos do campo de cada grupo, temáticas a partir de falas significativas⁴ da comunidade, e conteúdos (a partir da etapa de redução temática, num processo semelhante à Abordagem Temática) para o projeto comunitário. Nesse momento é que comecei a perceber melhor a complexa dinâmica de trabalho docente no curso. As reuniões de planejamento eram frequentes, mas de difícil agendamento devido ao deslocamento dos professores entre os municípios de Santa Rosa de Lima, Canoinhas e Florianópolis, a fim de ministrar aulas nas turmas que tinham seus tempos universidade nesses locais. O acompanhamento realizado pelos docentes aos alunos era muito pessoal e exigia muito dos professores, pois como os conteúdos eram definidos em função dos problemas específicos das realidades, o estudo era guiado nos grupos, e demandava um estudo intenso também pelo professor. Nos planejamentos percebi o quanto o trabalho coletivo docente e a aproximação com as perspectivas metodológicas sugeridas não eram um processo formativo somente meu enquanto mestranda, mas que todos os professores ali partilhavam desse movimento de formação.

³ O estágio docência é uma disciplina do curso de Mestrado na qual eu acompanhei e participei de uma disciplina da Licenciatura em Educação do Campo sob orientação/supervisão do docente dessa disciplina e de minha orientadora de mestrado. Nesse caso, a disciplina que acompanhei era o estágio de Ciências dos licenciandos da Educação do Campo.

⁴ Falas significativas são falas de sujeitos de uma determinada comunidade que expressam contradições vivenciadas por eles. Para mais informações sugiro consultar Silva (2004).

Toda essa vivência na monitoria e no estágio docente somada ao diálogo com licenciandos e docentes da EduCampo/UFSC, bem como pesquisadores da área de Ensino de Ciências me fez refletir sobre os processos investigativos do curso, os quais ganharam destaque principalmente por estarem balizados nos princípios da Educação do Campo (que pretendem estabelecer um ensino pensado para a transformação social do campo), e pelos professores formadores que agregaram ao processo formativo as perspectivas teórico-metodológicas com as quais tinham proximidade e nas quais enxergaram coerência. Não pude pensar em outro contexto para pesquisar no mestrado, eu tinha que entender essa pesquisa, esse movimento, essa construção. O meu olhar não é o de alguém que vivenciou o campo catarinense, mas de quem vivenciou processos educativos onde esse contexto foi problematizado e estudado sistematicamente. Não é o de docente do curso que tem toda a possibilidade de, imerso no processo de construção, agregar esse olhar ao fazer pedagógico. O meu olhar é o de uma pesquisadora que ao participar desse processo formativo em dois momentos distintos de sua formação permanente não pode se calar diante de sua vontade de discutir e reconhecer a perspectiva de pesquisa ali construída. Este trabalho contém uma série de compreensões minhas sobre a produção científica na área, sobre os documentos nacionais e do curso, e sobre as falas da equipe docente, mas para além de uma compreensão minha, esse trabalho representa uma sistematização do processo de construção de processos investigativos na Licenciatura em Educação do Campo da UFSC.

A partir dos questionamentos inspirados em minhas vivências, proponho-me neste trabalho a reconhecer a construção sobre os processos investigativos na Licenciatura em Educação do Campo da UFSC. Partindo das premissas de que a pesquisa enquanto princípio educativo contribui na formação do professor enquanto intelectual crítico, e de que a formação de professores do Campo tem por objetivo a problematização do campo brasileiro por meio de processos educativos emancipatórios, determinei como problema norteador desta pesquisa investigar os **construtos sobre os processos investigativos que**

balizam a formação do educador do campo na Área de Ciências da Natureza e Matemática da UFSC.

Por se tratar de uma série de concepções e práticas originadas em um contexto acadêmico e político específico, este problema me remete a investigar várias instâncias que contribuem na configuração processual da pesquisa no curso, a partir das quais estabeleço os seguintes objetivos específicos: 1. Apontar as concepções sobre pesquisa na Formação de Professores presentes na literatura; 2. Apresentar a Licenciatura em Educação do Campo, seus princípios norteadores e sua origem no Brasil; 3. Analisar o entendimento sobre pesquisa explícito nos documentos nacionais de educação e nos Projetos Político Pedagógicos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo; 4. Identificar e analisar as concepções de integrantes da equipe docente sobre os processos investigativos realizados no curso; 5. Discutir os construtos sobre os processos investigativos identificados de forma a refletir sobre desafios e oportunidades da perspectiva construída nesta Licenciatura em Educação do Campo no diálogo com a literatura.

A partir do compromisso com estes objetivos, as concepções sobre pesquisa na formação de professores presentes na literatura se tornam objeto de reflexão, articuladas com as importantes práticas originárias de movimentos sociais – por demais influentes no curso. Os documentos nacionais referentes à formação de professores explicitam propostas para a formação inicial ao longo do tempo, e os documentos do curso nos fazem conhecer os objetivos e as condições dos processos investigativos nesta formação desde sua criação. O ápice da investigação se dá no diálogo com docentes do curso, que desvelam as razões de suas práticas investigativas em função de concepções construídas coletivamente, numa construção curricular bem atípica na formação inicial de professores. Ao passo que as distintas instâncias se articulam torna-se possível vislumbrar um desenho de processo investigativo na formação inicial do professor de caráter único, gerado na história do curso e a partir dos sujeitos formadores que o constituem, e passível de reflexão na intenção de sua consolidação enquanto processo educativo emancipatório.

Convido para compor a discussão sobre a pesquisa diversos autores, em especial Demo (1996; 2006) por compreendê-la como inerente ao movimento de humanização, atividade humana livre de neutralidade, práxis que se abre em leque de critérios diante das diferentes finalidades. A partir dessa perspectiva o diálogo com o construto de pesquisa no curso se torna mais denso, abarcando princípios da Educação do Campo no seu contraste em relação às licenciaturas existentes e nas possibilidades que se atribui à pesquisa na efetivação desses princípios.

O texto inicia no Capítulo I com a exposição sobre a origem da Educação do Campo no Brasil e com a apresentação da Licenciatura em Educação do Campo – Área de Ciências da Natureza e Matemática da UFSC. No capítulo II consta a uma síntese da literatura sobre a Pesquisa na Formação de Professores e da legislação sobre Formação docente. O Capítulo III tece considerações sobre aspectos metodológicos desse trabalho, apresentando a análise documental do mesmo, e por fim, o Capítulo IV ganha destaque ao discutir as falas docentes dialogando com os conceitos anteriormente expostos. Nas Considerações Finais apresento possibilidades dos processos investigativos no curso a partir da perspectiva dos docentes, e algumas proposições resultantes da articulação teórica com a parte empírica deste trabalho.

1 A FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO CAMPO E OS ASPECTOS BALIZADORES DESSA TRAJETÓRIA

A proposição de cursos de Licenciatura em Educação do Campo se insere no bojo das políticas públicas de educação⁵ comprometidas com o atendimento qualificado à escolarização dos anos finais do Ensino Fundamental e Médio nas escolas do campo, no sentido da construção de escolas que considerem o universo cultural e as formas de aprendizagem dos sujeitos do campo, onde ocorra o reconhecimento e legitimação dos saberes construídos a partir das experiências de vida desses sujeitos – os camponeses.

Historicamente há uma tendência dominante no país de considerar o campo como lugar de atraso, e os sujeitos do campo como sujeitos em extinção. De acordo com Fernandes, Cerioli e Caldart (2011) um campo excluído do projeto de desenvolvimento e de modernidade da sociedade não teria necessidade de políticas públicas específicas, por isso a necessidade de uma nova visão do campo:

Não estamos falando de enxada, estamos falando de tecnologia apropriada. Estamos defendendo a reforma agrária e uma política agrícola para a agricultura camponesa. Nosso propósito é conceber uma educação básica do campo, voltada aos interesses e ao desenvolvimento sociocultural e econômico dos povos que habitam e trabalham no campo, atendendo às diferenças históricas e culturais. (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2011, p. 27).

⁵ Em 2002 foram instituídas as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, e mais tarde, nas chamadas públicas de 2008 e 2012, foram lançados os editais para seleção de projetos de instituições públicas de Ensino Superior para o PROCAMPO (BRASIL, 2008).

Neste sentido, os autores chamam a atenção para o uso da expressão “do Campo” e não mais “rural”, em oposição à Educação Rural, a qual tinha um forte cunho higienista sobre os povos do campo (detalhado um pouco mais adiante nesse mesmo tópico). Na busca por um novo modelo de desenvolvimento para o campo brasileiro, estima-se um processo de formação humana que possibilite a intervenção política cultural desses sujeitos na sua realidade. É nesse sentido que a expressão “Do campo”, de acordo com Munarim (2011), implica o direito que o povo tem a uma educação pensada a partir do seu lugar e com a sua participação, “vinculada a sua cultura e as suas necessidades humanas e sociais” (MUNARIM, 2011, p. 12).

A Educação do Campo surge então no esforço de superação do quadro atual de desigualdades sociais, caracterizando-se como construção coletiva que adentra a escola e luta pela formação humana e pela efetivação de processos de conscientização política (SOUZA, 2012). Amplia-se para o âmbito das políticas, em especial na luta pelo acesso à educação básica e superior, formação específica de professores, infraestrutura adequada das escolas e contra a nucleação⁶.

De acordo com Brasil (2007), o modelo escravocrata instituído por Portugal na colonização do Brasil e a posterior colonização do interior do país gerou um grande preconceito em relação aos povos que vivem e trabalham no campo, dado que a colonização se caracterizou pela exploração por parte dos proprietários de terra dos trabalhadores

⁶ A nucleação consiste no fechamento das escolas seriadas e multisseriadas do campo, e na reunião dos estudantes destas unidades desativadas em centros urbanos maiores, decisão esta adotada pelos municípios com o objetivo de reduzir os gastos com a municipalização do ensino básico. Para maior aprofundamento sugiro a leitura de Baumann (2012): BAUMANN, Siuzete Vandressen. **Da vida das escolas rurais isoladas a uma escola isolada da vida rural: aprendizagens do processo de nucleação em Santa Rosa de Lima**. 2012. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2012.

rurais, negando-lhes direitos sociais e trabalhistas. Somado a isso há a suposição de que o conhecimento produzido pelo mundo dito mais civilizado deveria ser estendido a todos, tirando o direito dos povos do campo “a uma educação contextualizada, promotora do acesso à cidadania e aos bens econômicos e sociais, que respeitasse os modos de viver, pensar e produzir dos diferentes povos do campo” (BRASIL, 2007, p. 10). Assim, uma pequena parcela da população rural teve acesso a uma educação meramente instrumental, quando do atendimento de necessidades educacionais elementares e treinamento de mão-de-obra.

Na década de 60, a preocupação da elite brasileira com o crescimento do número de favelados nas periferias dos grandes centros urbanos promoveu a adoção da educação rural pelo Estado, como estratégia de contenção do êxodo rural. Ainda nesse período, os grandes movimentos de educação popular protagonizados por educadores ligados a universidades, movimentos religiosos e partidos políticos de orientação de esquerda fomentaram a participação política das camadas populares, incluindo as do campo. Estes movimentos declararam a necessidade de criação de alternativas pedagógicas coerentes com a cultura e necessidades nacionais, opondo-se à importação de ideias pedagógicas.

A atuação conjunta de sindicatos de trabalhadores rurais, organizações comunitárias do campo, educadores ligados à resistência à ditadura militar, partidos políticos de esquerda, e outros, foi muito importante no estabelecimento de um sistema público de ensino para o campo. Destacam-se as ações educativas do Movimento Nacional dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), da Comissão Pastoral da Terra (CPT), da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag) e do Movimento Eclesial de Base (MEB), além das Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), Casas Familiares Rurais (CFRs) e Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs). Essas instituições educacionais são inspiradas em modelos franceses, tendo sido criadas no Brasil a partir de 1969 no Estado do Espírito Santo. No tópico 1.2. deste capítulo consta um aprofundamento sobre o regime de alternância e seu histórico no Brasil, pois cabe primeiramente situar o contexto de política

pública nacional que dá lugar a essa organização de tempos e espaços educativos.

1.1. As Licenciaturas em Educação do Campo no Brasil

Uma das conquistas dos movimentos sociais citados nos parágrafos anteriores é o oferecimento de formação inicial para os professores do campo em um formato teórico-metodológico que engloba as singularidades próprias do campo enquanto lugar de produção de saberes, de cultura e de vida (ARAÚJO, 2011).

A Licenciatura em Educação do Campo enquanto nova modalidade de graduação foi instituída no Brasil em 2007, resultante da luta de movimentos sociais e sindicais por uma política de formação inicial específica materializada através do Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo – Procampo, com vínculo com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECADI, do Ministério da Educação.

Estes cursos de graduação visam formar e habilitar profissionais para atuar nos anos finais do Ensino Fundamental e Médio, tendo as escolas do campo como local de práticas e objeto de estudo. Os cursos são ofertados em regime de Alternância, onde os tempos de formação se intercalam em Tempos Universidade e Tempos Comunidade (comunidades do campo de origem dos estudantes e escolas lá existentes), o que permite que o aluno não necessariamente deixe o campo para estudar. Outro elemento essencial desta formação é o desenvolvimento de estratégias multidisciplinares de trabalho docente, a partir da organização dos componentes curriculares em quatro áreas do conhecimento: Ciências da Natureza e Matemática; Linguagens (expressão oral e escrita em Língua Portuguesa, Artes, Literatura); Ciências Humanas e Sociais; e Ciências Agrárias. Além da docência por área de conhecimento, pretende-se formar o educador para a gestão de processos educativos escolares e comunitários (MOLINA; SÁ, 2011).

A proposta formativa do PROCAMPO foi executada inicialmente em experiências-piloto desenvolvidas em quatro universidades brasileiras: Universidade Federal de Minas Gerais,

Universidade de Brasília, Universidade Federal da Bahia e Universidade Federal do Sergipe. Depois destas experiências o lançamento de editais públicos pela SECAD⁷ em 2008 e 2012 ampliou a possibilidade de execução da formação. Como decorrências dessa ampliação, em 2012 mais de 40 instituições de Ensino Superior já ofertavam (ou tiveram seus projetos aprovados em edital) o Curso de Licenciatura em Educação do Campo, o que abrangia todas as regiões do país e incluía a Universidade Federal de Santa Catarina.

De acordo com Minuta Original das Licenciaturas em Educação do Campo (MOLINA; SÁ, 2011), essas licenciaturas provêm da necessidade de uma nova organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo, principalmente na possibilidade de uma atuação educativa em equipe a partir da docência multidisciplinar em áreas do conhecimento (referindo-se à formação por área de conhecimento). Atrela-se a esta última a necessidade de articulação do fazer pedagógico com a construção de alternativas de desenvolvimento sustentável das comunidades camponesas. Em função dessas demandas a formação considerou um perfil de profissional docente multidisciplinar⁸, capaz de gerir processos educativos escolares e comunitários. Enquanto base curricular, estes cursos prezam a organização dos componentes curriculares por área de conhecimento e o trabalho docente interdisciplinar, bem como a ênfase na pesquisa. Também ficou definido a princípio que as turmas seriam específicas (cada turma possui um território para ser problematizado e estudado nos distintos tempos

⁷ A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, hoje referida pela sigla SECADI era anteriormente referida pela sigla SECAD (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade), quando ainda não abarcava os programas de educação inclusiva.

⁸ O documento não esclarece qual compreensão de multidisciplinaridade e interdisciplinaridade assume, apenas se refere ao trabalho docente nas escolas do campo como multidisciplinar, e ao trabalho docente formativo nas licenciaturas como interdisciplinar. Pela extensão da discussão entendo que não cabe nesse trabalho sua definição, até porque a mesma vem sendo construída processualmente pelos docentes e pesquisadores envolvidos com a formação por área de conhecimento.

formativos, portanto, cada turma avança ao longo do curso de forma independente das outras) para permitir a construção de identidade das turmas e a gestão coletiva do processo pedagógico. A seleção também necessita ser específica, ou seja, o ingresso não ocorre via vestibular unificado, e a organização curricular deve se basear em etapas presenciais de regime de alternância, a fim de garantir a relação prática-teoria-prática e não condicionar o ingresso de jovens e adultos no Ensino Superior à saída do campo (MOLINA; SÁ, 2011).

Caldart (2011) apresenta quatro grandes desafios que se colocam às licenciaturas em Educação do Campo, e que auxiliam na compreensão de sua organização curricular tão distinta. O primeiro desafio consiste na tarefa social de preparar educadores para uma escola que ainda não existe, debatendo uma nova concepção de educação e de escola com as comunidades camponesas, e criando um vínculo orgânico com as escolas do campo e com os movimentos sociais. O segundo desafio se caracteriza por tentar fazer do campo um objeto de estudo sistemático e rigoroso do curso, na preocupação de que os sujeitos formados se esforcem teoricamente na compreensão do campo no que se refere aos processos produtivos, às lutas sociais e à cultura, e sejam capazes de analisar e contrapor projetos distintos de produção e desenvolver seu trabalho educativo considerando essa tensão. Como terceiro desafio, Caldart (2011) aponta a importância de descentrar a formação do educador do campo da escola e alargar o seu horizonte de atuação incluindo-o em movimentos sociais e na luta por escolas do campo; bem como descentrar a formação da docência concebida como ocorrendo somente em sala de aula e tratando de conteúdos específicos das ciências, redirecionando esse educador ao conhecimento de uma área a serviço de um projeto educativo que objetive o desenvolvimento omnilateral⁹ do ser humano.

9 O termo provém de um pensamento de origem marxista de que o homem deve se sentir completo a partir da convivência em sociedade e com o seu trabalho. Contrapõe-se à formação unilateral, caracterizada pelo trabalho alienado e pela divisão do trabalho.

Por fim, como quarto desafio a autora situa a discussão para a formação por área de conhecimento, e no qual eu gostaria de situar também a Pedagogia da Alternância. Estes elementos são exigências metodológicas deste desafio, e dão origem a novos enfrentamentos face sua materialização nos cursos por meio de um estreito trabalho coletivo docente. Em seguida exploro estes elementos separadamente, para depois articulá-los na discussão dos processos investigativos do curso, por entender os primeiros como elementos de contexto desses últimos.

O tópico seguinte aborda o histórico e a importância da Pedagogia da Alternância na formação do educador do campo enquanto possibilidade de leitura da realidade.

1.2. A Pedagogia da Alternância nas Licenciaturas em Educação do Campo

A Pedagogia da Alternância permite que jovens e adultos conciliem o trabalho nas propriedades rurais com a formação docente, bem como possibilita processos investigativos nas comunidades rurais e a leitura da realidade destas comunidades articulado às teorias no meio acadêmico.

A presença da alternância no Ensino Superior está assegurada no inciso 2 do 5º artigo do Decreto 7352 de 2010:

§ 2º A formação de professores poderá ser feita concomitantemente à atuação profissional, de acordo com metodologias adequadas, inclusive a pedagogia da alternância, e sem prejuízo de outras que atendam às especificidades da educação do campo, e por meio de atividades de ensino, pesquisa e extensão. (BRASIL, 2010).

A partir deste, a Licenciatura em Educação do Campo pode construir uma formação baseada nesta organização diferenciada dos tempos e espaços pedagógicos oriunda do sudoeste da França, no ano de 1935. De acordo com Antunes-Rocha e Martins (2011), no contexto

francês a preocupação de agricultores com o futuro dos filhos no campo culminou no esforço de criação de uma escola mais próxima, para que não precisassem sair do círculo familiar para continuar os estudos. A primeira experiência brasileira data de 1969, em Anchieta (ES), como experiência educativa alternativa de formação de caráter profissional, posteriormente apoiada pelo sistema público e sendo ofertada no formato de séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Atualmente a Alternância Pedagógica consiste na espinha dorsal dos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAS), somando mais de 250 experiências distribuídas em cerca de 20 estados brasileiros. Nestes processos formativos, a alternância limita-se a períodos alternados em distintos locais de aprendizagem, mas baseia-se no princípio de que o aprendizado ocorre também na vida, na família, no trabalho, e na participação na comunidade, em suas lutas, organização e movimentos sociais – não apenas na escola. A experiência nestes âmbitos torna-se local de produção de saberes, onde o sujeito se apropria do processo de formação. O foco da prática da Pedagogia da Alternância nos CEFFAS é a dinâmica entre a família e a escola, já no Ensino Superior o foco consiste no estabelecimento da relação entre a universidade e a comunidade.

De acordo com Queiroz (2004), a partir das distintas experiências com a Pedagogia da Alternância podem ser elencados diferentes formatos:

- Alternância justapositiva: Sucessão dos tempos separados de atividades diferentes, como escola e trabalho, sem necessária relação entre eles. O conteúdo de um não influencia no conteúdo do outro.
- Alternância associativa: Associação de uma formação geral com uma profissional, com vínculo unicamente no nível institucional. É uma simples adição dos tempos.
- Alternância real/copulativa/integrativa: Estreita conexão entre os meios de vida socioprofissional e escolar numa unidade de tempos formativos. Os componentes deste sistema se encontram equilibrados, sem primazia de um sobre o outro. Esta forma mais complexa de alternância possibilita a integração de

elementos dos dois espaços/tempos formativos, num movimento contínuo de ida e volta.

Antunes-Rocha e Martins (2011) relatam que as experiências com alternância do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) assumem o sentido de comunidade enquanto espaço físico, social e político de dimensão formativa, incluindo a família, mas não dando a ela centralidade. No PRONERA a alternância respondeu a uma necessidade de formação de monitores que residiam nos assentamentos¹⁰, para atuar na formação de alfabetização de adultos. Estes se deslocavam para os campi universitários em períodos trimestrais e/ou semestrais, sendo habilitados para a docência por meio desta estratégia formativa.

Nas Licenciaturas em Educação do Campo a Pedagogia da Alternância procura superar a perspectiva de que a universidade é lugar de teoria e a comunidade de aplicação/transformação. Antunes-Rocha e Martins (2011) sustentam que a alternância tem por objetivo uma ação pedagógica orientada pela articulação teoria/prática e uma instrumentalização dos educandos na percepção dos problemas vivenciados na sua comunidade, bem como o planejamento de estratégias de intervenção significativas nestes locais. Para isto a formação se dá em tempos/espacos distintos, mas extremamente relacionados, os quais: Tempo Comunidade (TC) e Tempo Universidade (TU). No TC os educandos realizam atividades investigativas sobre a realidade nos seus municípios de origem, o que pode ser feito mediante observação, entrevistas, participação em reuniões de órgãos municipais, coleta de dados oficiais do município, etc. No TU estes dados consistem em materiais de análise e possíveis subsídios de reflexão por parte dos educandos, na perspectiva de identificação de problemas vivenciados nesta comunidade.

¹⁰ Conjunto de unidades agrícolas independentes entre si instaladas em uma área rural que antes pertencia a um único proprietário, onde cada unidade é entregue a uma família sem condições de comprar ou manter um imóvel rural, podendo explorá-la para seu sustento a partir da mão de obra familiar.

No caso da EduCampo/UFSC os instrumentos utilizados para garantir o diálogo entre os dois espaços/tempos formativos são: Caderno de Realidade, Colocação em Comum, e Planos de Estudo. A estes podem ser acrescentados outros, dependendo da trajetória de construção específica do curso, como o Guia do TC, o qual consiste num conjunto de planos de aula contendo assuntos abordados no TU e os temas que devem ser estudados no TC, utilizado na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Tratando dos instrumentos utilizados na EduCampo/UFSC, o Caderno de Realidade (CR) é um instrumento do trabalho pedagógico para registros, anotações, reflexões, sistematizações, ilustrações e sínteses elaborados individualmente pelo educando durante sua formação. Parte-se do princípio de que o CR estimula o amadurecimento cognitivo, contribuindo para uma maior percepção do cotidiano e auxiliando no desenvolvimento da formação geral do educando. Espera-se que as anotações contemplem as reflexões do educando; as questões que, segundo ele, exigem aprofundamentos teóricos e as relações que estabelece entre o percebido no TC e os estudos que realiza no curso, devendo ser frequentemente acompanhado pelo professor orientador (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2012).

Queiroz (2004) apresenta o segundo instrumento pedagógico da alternância, o Plano de Estudos (PE), como um método de pesquisa participativa que visa analisar os vários aspectos da realidade do educando e possibilitar uma relação autêntica entre a vida e a Universidade. Consiste num guia elaborado pelos professores e educandos ao final de um Tempo Universidade, que permite que os temas ligados ao contexto vivido pelo educando se tornem o centro de sua aprendizagem. O autor aponta ainda que este instrumento motiva e possibilita a compreensão do significado político e social dos conteúdos curriculares, pois na articulação com o CR o PE integra a ação com reflexão e prática com teoria: o registro no CR é a sistematização da reflexão e da ação provocadas pelo PE.

Por último, a Colocação em Comum (CC) é o momento de socialização do Plano de Estudo. O professor acompanha e facilita o processo, garantindo a participação efetiva e ativa dos educandos, e o

estudante apresenta a atividade pesquisada, interpretando e questionando os problemas. Neste momento o estudante expõe a sua realidade e confronta a sua experiência com as demais. Durante a CC ocorre a problematização, que consiste em analisar os problemas da vida e da prática social, realimentando o trabalho do coletivo docente em suas disciplinas. Na relação da Pedagogia da Alternância com a pesquisa, que é o foco deste trabalho, Santos (2012) apresenta três perspectivas:

A pesquisa, na metodologia da alternância, é um instrumento por excelência de conhecimento e de construção de saberes em uma perspectiva epistemológica, pedagógica e social. Ela é pedagógica por ser mediadora do processo de aprendizagem, é epistêmica porque é inerente ao processo de conhecer, e social na medida em que se constitui como instrumento de ressignificação da existência humana por meio da produção do conhecimento (SANTOS, 2012, p. 57).

Com base nesta visão de Pedagogia da Alternância é que direcionamos o olhar para o construto docente da EduCampo/UFSC em relação aos processos investigativos. A ênfase na pesquisa proposta pela Minuta das Licenciaturas em Educação do Campo não esclarece que tipo de pesquisa deve ser desenvolvido. O termo “pesquisa” fica frágil na medida em que já é considerado polissêmico no campo da Formação de Professores. A Pedagogia da Alternância nos ajuda a compreender os momentos e movimentos de investigação no curso, mas é necessário também atentar para a Formação por Área de Conhecimento para entender a articulação entre os tempos e espaços mencionados na sua relação com a investigação.

1.3. O desafio da Formação por Área de Conhecimento nas Licenciaturas em Educação do Campo

Caldart (2011) relata que várias configurações foram consideradas para as licenciaturas em Educação do Campo. Entre elas

um curso de Pedagogia que abarcasse a Educação Básica como um todo. A configuração nos moldes das licenciaturas disciplinares foi rapidamente descartada pela inviabilidade de manter um professor por disciplina nas escolas do campo (geralmente com um pequeno número de estudantes) e cuja localização torna difícil um professor trabalhar em diversas escolas para completar sua carga horária. Outra razão seria a dificuldade em trabalhar as especificidades do campo no curso, ou pela rejeição primeira destas especificidades, ou pela sua efetivação de forma equivocada, pensando uma química ou biologia do campo.

A docência por área surge então como uma possibilidade de viabilizar a criação de mais escolas do campo ao permitir menos professores com mais carga horária assumindo mais de uma disciplina, e o trabalho em equipes docentes na perspectiva de trabalho integrado, superando a fragmentação curricular e o afastamento das questões de realidade. A palavra “multidisciplinar” que acompanha a docência por área se refere especificamente à validade da certificação oferecida pelo curso, o que resguarda os direitos dos licenciandos de trabalhar em escolas do campo mesmo que elas não tenham seus currículos organizados por área. Para além destas questões mais logísticas e institucionais, o entendimento do que de fato significa propor uma formação por área de conhecimento é necessário recorrer às críticas às disciplinas no seu alcance de análise e desvelamento de fenômenos complexos.

Ferreira e Molina (2014) constatam que na história da ciência houve conflitos e tensões no que tange à classificação do conhecimento científico, sua validade e mesmo sua manipulação em função de um sistema social específico. Esse processo de demarcação científica teria provocado a fragmentação e a especialização do conhecimento científico em Ciências Exatas, da Natureza e Sociais, em função da intencionalidade de manter o sistema produtivo vigente construído a partir das relações de produção. As autoras alertam para o fato de que, nesses padrões, a interdisciplinaridade é usada como forma de aumentar artificialmente a relação entre áreas do conhecimento – que mantém grandes níveis de intercomunicação na realidade objetiva, mas que são

desenvolvidas fragmentariamente nos moldes de metodologias e classificações de ciência positivistas.

Entende-se então que a realidade social deve constituir o elo entre as áreas do conhecimento, sendo esta o eixo condutor da seleção de conteúdos e da organização curricular. O trabalho pedagógico a partir deste olhar favorece um processo formativo de interpretação e questionamento da realidade social, evidenciando contradições e buscando superações. Moreno (2014) ressalta que a interdisciplinaridade não tem a intenção de criar novas disciplinas, mas de reunir conhecimentos de várias áreas para resolver problemas concretos e compreender fenômenos complexos a partir de vários pontos de vista.

O grande desafio da Licenciatura em Educação do Campo no que tange à interdisciplinaridade é justamente encontrar caminhos teórico-metodológicos que permitam o diálogo entre especialistas sobre a realidade concreta do campo. Neste trabalho não me cabe, entretanto, discutir os variados conceitos de inter, multi e transdisciplinaridade – até porque eles ainda não estão firmados. Todavia, temos de considerar que as compreensões do trabalho por área são múltiplas, como explica Caldart (2011), e vão desde um simples agrupamento multidisciplinar que não altera a lógica do trabalho escolar, até rearranjos curriculares que deslocam a referência das disciplinas, ou mesmo uma relação entre práticas interdisciplinares que mantém as disciplinas, porém numa outra perspectiva de trabalho com o conhecimento.

Na análise destas distintas experiências com a área e na busca de possibilidades especialmente no que diz respeito a Área de Ciências da Natureza e Matemática, foi realizado um seminário “Formação para o Trabalho Interdisciplinar na área de Ciências da Natureza e Matemática nas Escolas do Campo” na Universidade de Brasília de 2012 a 2014, com encontros que geraram espaços ricos de troca e discussão sobre a construção desta área de conhecimento. Entre as várias reflexões, Molina (2014) apresenta o objetivo da área:

A Formação por Área de Conhecimento objetiva contribuir com a transformação dos planos de estudos dos cursos, possibilitando novas

estratégias de seleção dos conteúdos, aproximando-os tanto quanto possível da realidade, bem como objetiva fomentar e promover o trabalho coletivo dos educadores. Estas estratégias devem articular-se à questão maior: a colocação do conhecimento científico a serviço da vida, da transformação das condições de profunda desigualdade e injustiça vigente no campo brasileiro, decorrente da intensificação e agravamento do modelo agrícola hegemônico pelo agronegócio, que cada vez mais intensamente desterritorializa os sujeitos camponeses, em busca das terras em seu domínio para nelas implantar mais monoculturas, promover mais destruição ambiental, utilizar mais agrotóxicos, promover mais devastação na natureza e destruição da biodiversidade, da água, do solo... e obter mais lucro! (MOLINA, 2014, p. 17).

Molina e Ferreira (2014) constata o uso de diferentes autores e estratégias pedagógicas para alcançar a relação da transformação dos processos de conhecer com a realidade. As autoras identificam duas estratégias predominantes: o Sistema de Complexos, de Pistrak, a partir dos inventários críticos do meio; e os Temas Geradores de Paulo Freire. Entende-se que, embora tenham métodos e bases teóricas distintas, ambos os educadores comungam de uma pedagogia emancipadora. Assim, Pistrak propõe por meio do Complexo Temático a organização dos conteúdos científicos e técnicos para resolver problemas reais dos trabalhadores. Em Freire, metodologicamente ocorre o desvelamento e a transformação da “situação limite” através do trabalho com o Tema Gerador. Apesar de suas diferenças, Molina e Ferreira consideram que esses educadores carregam princípios elementares da educação do campo, como “o vínculo intrínseco entre trabalho e educação; a realidade como base da produção do conhecimento; o protagonismo dos sujeitos no processo formativo e sua auto-organização; perspectiva

interdisciplinar do conhecimento; trabalho coletivo dos educadores, práxis”. (MOLINA; FERREIRA, 2014, p. 149).

Considerando a opção teórico metodológica da EduCampo/UFSC pela perspectiva freireana, apresento em seguida uma síntese da proposição de construção curricular por meio da Investigação Temática Freireana, sem a qual permanece difícil compreender os processos investigativos da licenciatura ou mesmo relacionar a Pedagogia da Alternância e a Formação por Área com a perspectiva de pesquisa presente no curso.

Brick et al. (2014) identificam que Paulo Freire se referiu as “contraditórias situações de opressão vivenciadas pelos sujeitos do campo” em algumas de suas obras¹¹, e expôs possibilidades para repensar as práticas educativas no intuito de valorizar criticamente a cultura camponesa e promover o diálogo com a comunidade local por meio da busca do conteúdo a ser trabalhado na escola. Apesar de inicialmente a perspectiva Freireana destinar-se à alfabetização de jovens e adultos, esta foi transposta posteriormente para experiências de Reorientações Curriculares no Brasil no âmbito da formação continuada de professores atuantes nas escolas de redes públicas de ensino (SILVA, 2004). A proposição das etapas da Investigação Temática e a gestão de temas geradores remetem a uma lógica contrária à concepção de currículo¹² e de educação predominantes, sendo possível evidenciá-la em algumas práticas educativas em sistemas formais de ensino que se pautaram nessa concepção de “educação problematizadora”, como

¹¹ FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006. FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

¹² Saul e Silva (2009) lançam a base para a concepção de currículo adotada nesse trabalho, compreendendo-o não mais como a somatória de grades curriculares, tópicos, métodos de ensino e técnicas de avaliação de acordo com objetivos pré-estabelecidos, mas sim enquanto processo que admite a participação dos sujeitos envolvidos na ação educativa, na medida em que se apoia na explicitação das ideologias ocultas e nos princípios de crítica, ação e totalidade.

exemplo as realizadas no projeto desenvolvido na Guiné Bissau e na rede municipal de São Paulo (Gestão 1989-1992), segundo Delizoicov (1983). O autor argumenta que tais experiências mostraram o quão possível essa abordagem realmente é, sendo necessária e factível a “transposição da dinâmica da educação problematizadora para uma situação distinta da educação de adultos, ou seja, na educação formal com as escolas funcionando em regimes seriados, com as suas divisões em classes, disciplinas, com horários, provas, etc.” (DELIZOICOV, 1983, p.87).

Deriva que o estudo da realidade como referência para a formação de professores para a Educação do Campo é uma discussão relativamente nova, e nos cabe explicitar algumas de suas concepções fundamentais. A Investigação Temática constitui uma prática curricular diferenciada e comprometida com a transformação das contradições em programas de ensino, na qual o levantamento preliminar da realidade é parâmetro para respostas do tipo “o que”, “por que” e “como olhar” com a comunidade escolar e seu entorno. Entendemos a Investigação Temática como um marco diferencial de concepção educacional, o que se evidencia na proposição das quatro etapas (Freire, 1994), articuladas aos princípios da pesquisa participante¹³: a) levantamento preliminar, através de conversas informais para coleta dos dados sobre as condições da localidade; b) análise de situações-codificações, trabalhando com os dados coletados na etapa anterior, e escolha das situações que serão codificadas, através do trabalho da equipe interdisciplinar de especialistas; c) diálogos descodificadores–problematização, com a identificação da cultura primeira dos envolvidos sobre a situação escolhida e seu diálogo-questionamento através de diálogos entre a

¹³ Brandão e Borges (2007) definem pesquisa participante como uma ação social que ocorre através da investigação científica, unindo os esforços de investigadores sociais aos de movimentos populares. Um dos princípios balizadores seria o exercício da pesquisa na articulação dos diferentes conhecimentos geraria uma forma partilhável de compreensão da realidade social. Neste tipo de pesquisa científica o investigador se compromete social, política e ideologicamente com a comunidade.

equipe de especialistas e os educandos/as; d) redução temática, quando ocorre o estudo sistemático e interdisciplinar dos dados da etapa anterior e são elaborados os temas articulados pelos conteúdos das distintas áreas de conhecimento pelas equipes multi- ou interdisciplinares de especialistas. O trabalho em sala de aula que ocorre posteriormente a essas quatro etapas é também considerado parte da Investigação Temática, sendo denominada “círculo de cultura” na interpretação de Delizoicov (2008) e Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2011).

A dialogicidade se apresenta como elemento basilar do processo de investigação, e pressupõe que os sujeitos compartilhem signos linguísticos comuns, e que tenham o mundo como assunto desse diálogo (FREIRE, 2006, p. 70). Desta forma não há um sujeito professor discursando ao sujeito aluno palavras incompreensíveis sobre um mundo que não é familiar ao segundo, mas sim dois sujeitos que dialogam sobre um mundo compartilhado, ambos tendo voz, ambos curiosos. É importante também esclarecer que os temas geradores devem sintetizar não apenas as situações concretas de contradição social presentes na localidade, mas também a percepção da comunidade sobre essas situações, garantindo que efetivamente o diálogo aconteça (FREIRE, 1994).

Esta prática curricular exige o comprometimento com a atuação e formação de educadores que adotem uma postura investigativa sobre a própria prática e sobre a realidade mais ampla, recorrendo a subsídios teóricos que lhes auxiliem na compreensão do processo educativo e dos fenômenos externos a escola. Esta perspectiva vem ao encontro das finalidades da Licenciatura em Educação do Campo, sob uma concepção de currículo que se contrapõe à fragmentação de conhecimentos, na medida em que o processo de investigação temática proposto por Freire (1994) tem como pressuposto a realização de uma educação problematizadora e dialógica, na qual o estudo interdisciplinar durante o processo não consiste na negação das disciplinas em sua constituição e historicidade, mas na valorização destas na potencialidade de, em conjunto e articuladas pelo coletivo docente, auxiliar na interpretação da realidade em suas várias dimensões, não mais de forma fragmentada como a disciplinarização dos conteúdos. A pesquisa, de

acordo com o autor, é entendida como princípio focado por fontes socioantropológicas, epistemológicas, filosóficas e sociopsicopedagógicas:

É na realidade mediatizadora, na consciência que dela tenhamos, educadores e povo, que iremos buscar o conteúdo programático da educação. [Isso] é o que inaugura o diálogo da educação como prática da liberdade. É o momento em que se realiza a investigação do que chamamos de **universo temático** [ou temática significativa] do povo ou o conjunto de seus **temas geradores**. Esta investigação implica [em algo] que não pode contradizer a dialogicidade da educação libertadora. [...] Daí que, conscientizadora também, proporcione, ao mesmo tempo, a apreensão dos “temas geradores” e a tomada de consciência dos indivíduos em torno dos mesmos. (FREIRE, 1994, p. 87. grifo do autor)

Cientes dessa possibilidade de construção curricular em função da demanda de estratégias formativas coerentes com os princípios da Educação do Campo, Brick et al. (2014) sinalizam a importância de que a formação de professores da Educação do Campo tenha em seus componentes curriculares que tratam do planejamento didático-pedagógico de ensino das ciências a compreensão de professor para além de um mero aplicador de conhecimentos e técnicas de ensino,

Mas um produtor de conhecimentos a partir de contingências e especificidades de sua prática – no caso, não poderíamos estar falando de práticas escolares isoladas dos contextos sociais que condicionam a existência desses professores, daí a necessidade de tomar em conta não apenas a prática do professor, mas principalmente aquelas relacionadas com os povos e especificidades de

cada contexto do campo. (BRICK et al., 2014, p. 46).

A relação do professor com a construção curricular passa diretamente pela discussão sobre o desenvolvimento desse profissional, e mais especificamente, sobre a pesquisa que ele desenvolve. O movimento do professor pesquisador é um movimento já bastante difundido em vários países, e contém experiências e perspectivas que ajudam a pensar o alcance das práticas investigativas na formação e atuação do professor, e seu objetivo primeiro. No próximo capítulo apresento uma síntese das distintas perspectivas de pesquisa na formação de professores para construir um olhar sobre os processos investigativos da EduCampo/UFSC, mas anterior a este olhar considero importante atentar ao que tem sido produzido academicamente sobre Educação do Campo e Ensino de Ciências, e como tem sido produzido esse conhecimento, no compromisso de que esse trabalho se articule a um esforço maior de sistematização de experiências.

1.4. Licenciatura em Educação do Campo – Área de Ciências da Natureza e Matemática na Universidade Federal de Santa Catarina

O curso foi criado como Curso de Licenciatura regular na UFSC pela resolução 006/CEG/2009 de 1º de abril de 2009, com objetivo de 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. Objetiva-se que os professores formados sejam também aptos a gerir processos educativos e a desenvolver estratégias pedagógicas para a 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.

Em função da novidade do curso e da especificidade de seu público-alvo, a formação das primeiras turmas foi uma conquista a passos lentos, a começar pelo processo seletivo que na composição da

primeira turma não foi específico, pois a COPERVE (Comissão Permanente do Vestibular) não o permitiu.

Você pega um público do interior que fez escola pública no interior, não fez cursinho, e entra nessa máquina do vestibular. Então nota de corte, não pode zerar em nenhuma disciplina, isso aí foi... eu não me lembro se nós tivemos, acho que foram 09 aprovações. Temos cinquenta vagas, eram 09 aprovações, tivemos cento e poucos candidatos e 09 passaram, com os critérios do vestibular, né? Bom, aí nós conversamos com a COPERVE e a COPERVE aceitou tirar a nota de corte. Zerar ela não aceitou, acho que é isso. Com isso nós passamos de nove pra vinte e poucos aprovados. Só que no primeiro dia de matrícula compareceram três dos estudantes aprovados. (EMMY, fala da 1ª entrevista).¹⁴

De acordo com a docente, coube aos professores do curso entrar em contato com organizações sociais do campo e divulgar em rádios nos territórios de interesse, para que a população interessada realizasse o processo seletivo. A partir da segunda turma a COPERVE permitiu a elaboração de um vestibular específico e a realização da prova nos territórios de origem dos alunos, evitando seu deslocamento até a capital do estado. Desde então, por meio de um processo seletivo anual que considera a especificidade do público alvo - professores em exercício nas escolas do campo da rede pública; outros profissionais da educação com atuação na rede pública, nos centros de alternância ou em programas governamentais de educação; jovens e adultos que desenvolvam atividades educativas não-escolares nas comunidades do campo -, são oferecidas 60 vagas anuais.

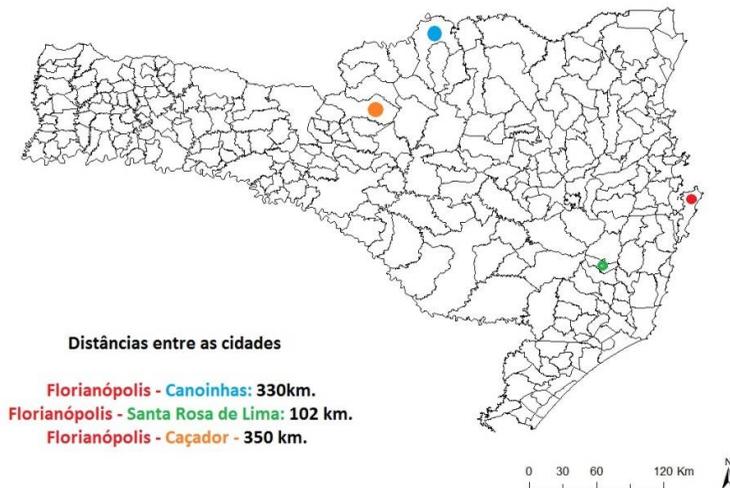
¹⁴ Conforme explicitado no Capítulo IV (página 113) desse trabalho, os nomes dos sujeitos entrevistados foram trocados por nomes de grandes cientistas do gênero feminino, a fim de manter o anonimato das docentes.

O curso tem duração de 08 semestres, totalizando uma carga horária de 3.750 h. Sua matriz curricular é organizada por Área do Conhecimento, neste caso Ciências da Natureza e Matemática, caracterizando a busca por uma docência interdisciplinar. Possui uma organização de tempos e espaços distintos conforme a Pedagogia da Alternância, com Tempos Universidade (TU), de sistematização de dados, levantamento de questões e realização de estudos, e Tempos Comunidade (TC), com atividades investigativas nas comunidades e escolas do campo dos contextos de origem dos licenciandos.

Atualmente o curso possui 05 turmas: turmas 2009.2 e 2010.2 de Florianópolis; turma 2011.2 do território do Planalto Catarinense, incluindo Canoinhas e mais 11 municípios limítrofes; turma 2012.2 do território de Encostas da Serra, incluindo Santa Rosa de Lima e outros 09 municípios; e turma 2013.2 do território de Caçador, que inclui mais 06 municípios. A turma 2015 será composta por estudantes dos municípios de Biguaçu, Águas Mornas, Antônio Carlos e vários outros próximos, de acordo com a concepção de território. O mapa abaixo mostra a distância entre os principais municípios onde ocorrem os tempos universidade e tempos comunidade das primeiras 05 turmas.

Figura 1 - Cidades catarinenses com espaços conveniados com a UFSC para aulas da Licenciatura em Educação do

Campo.



Fonte: Autoria própria.

A partir do mapa podemos inferir a dificuldade de deslocamento dos professores para as aulas no tempo universidade e para o acompanhamento dos alunos nos tempos comunidade. Ainda assim, é importante interpretar a figura sob conhecimento de que as duas primeiras turmas tinham uma matriz curricular bem diferenciada em relação às demais, e independente da origem dos alunos as aulas durante os TU ocorriam na UFSC em Florianópolis, sob vigência de alternância mensal. A 3ª e 4ª turmas já começaram num regime de alternância semanal, e com os TU na cidade mais próxima à sua cidade de origem, com aulas nos espaços conveniados com a UFSC nas cidades centrais de seus territórios. A 5ª turma voltou a ter aulas na UFSC em Florianópolis, o que consistiu em uma decisão bastante polêmica no debate sobre o deslocamento docente até os municípios do interior de Santa Catarina. Mas para além desse tema, o diálogo entre os professores é uma característica do curso em função do seu planejamento docente constante. De acordo com Britto (2011), o trabalho docente nessa

proposta de formação se organiza por meio de “equipes docentes”, as quais se reúnem em constantes reuniões pedagógicas de planejamento e avaliação das práticas formativas. O curso conta atualmente com 17 docentes (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2012) e vive num esforço contínuo de contratação. A docência no curso inclui viagens constantes para os municípios de origem dos estudantes, bem como extensos momentos de planejamento conjunto para efetivação das propostas pedagógicas interdisciplinares.

De acordo com o PPP de 2012, a matriz curricular do curso foi desenvolvida a partir da compreensão de que a produção do conhecimento se faz por meio da integração de diferentes campos de estudo (História, Sociologia, Antropologia, Geografia, Psicologia, Biologia, Zoologia, Botânica, Matemática, Química, Física). Esses campos, com suas devidas especificidades teórico-metodológicas, são fundamentais para a compreensão dos processos sociais instituídos histórica e politicamente, sob a condição de que estejam articulados. É neste mesmo sentido que os espaços de formação no currículo do curso são ditos componentes curriculares, e não disciplinas, na concepção de que possibilitam maior integração em contraponto à fragmentação do conhecimento.

Neste sentido, o Curso de Licenciatura do Campo possui três eixos integradores: 1) Ecossistemas; 2) Fundamentos da Ciência; e 3) Agroecologia. Eles devem estar presentes e articulados às atividades de ensino, pesquisa e extensão do curso, a fim de favorecer a apropriação e a relação entre os conhecimentos científicos e populares acumulados historicamente. A experiência com as três primeiras turmas do curso indicou que esses três eixos não devem estar distribuídos em forma de blocos horizontais na estrutura vertical do curso. Nas três primeiras turmas, o Eixo 1 (Ecossistemas) era ministrado exclusivamente no primeiro ano; o Eixo 2 (Fundamentos das Ciências) unicamente nos dois anos seguintes e o Eixo 3 (Agroecologia) somente no último ano, o que gerou a segmentação e desarticulação de temas e abordagens. Em relação aos conteúdos das chamadas Ciências Agrárias, deixou-se de propô-los como ênfase a partir do entendimento de que estes sejam capazes de integrar a Área de Ciências da Natureza e Matemática com o

mundo do trabalho e com o desenvolvimento socioeconômico e cultural dos territórios rurais. Estes conteúdos foram então distribuídos ao longo dos quatro anos do curso, simultaneamente às disciplinas ligadas mais diretamente à profissionalidade docente em Ciências da Natureza e Matemática. A figura abaixo apresenta a configuração da matriz curricular atual, indicando em cada ano do curso o respectivo eixo principal e o lócus de investigação e intervenção no campo:

Figura 2. Esquema da estrutura do Curso com os eixos e escala das vivências.



Fonte: Projeto Político Pedagógico da Licenciatura em Educação do Campo UFSC (2012).

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2012) o eixo 1) Ecossistemas é entendido como espaço inicial do processo de formação de professores, visando desenvolver nos estudantes a sensibilidade e capacidade para a leitura da realidade. O curso entende que um bom educador deve ter competência para analisar o meio sócio-econômico-político-cultural e o ambiente natural onde trabalha, e construir conhecimentos através da troca de saberes com os estudantes e com os habitantes e organizações do entorno das escolas. O documento explicita o objetivo de trabalhar neste eixo a compreensão dos processos identitários do homem nas suas relações sociais, políticas, biológicas e psicológicas, no tempo e em espaços geográficos dos territórios rurais e do campo, articulados às formas de produção do trabalho humano. Agregados a esses temas estão também as diferentes formas de construção de organizações sociais, como espaços dialéticos da constituição do Estado e dos Movimentos Sociais, e as políticas públicas, especificamente as de educação, preferencialmente as relativas ao Campo. Em relação ao meio ambiente, o projeto político pedagógico entende que este eixo possibilita reflexões sobre os ciclos biogeoquímicos e suas interações ecológicas (questões socioambientais e desenvolvimento sustentável) com os espaços rurais. O eixo estende-se até o final do curso, tendo mais espaço no primeiro e segundo anos.

O eixo 2) Fundamentos da Ciência é constituído por dois “blocos”: o estudo das relações com os saberes (sociedade e meio ambiente) e dos processos de sustentabilidade (meio ambiente e vida no e do campo). Propõe-se que este eixo seja trabalhado a partir de “unidades temáticas”, estabelecidas *a priori* ou geradas durante o processo de formação: solo, água, alimentação, fontes de energia, saneamento e saúde pública, clima, resíduos sólidos e rejeitos, processamento de dejetos humanos e animais, entre outros. Este eixo está presente ao longo de todo o curso, mas concentra-se nos no segundo

e terceiro anos (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2012).

Por fim, consta ainda no Projeto Político Pedagógico (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2012) o eixo 3) Agroecologia, que é descrito no documento como momento de relacionar as técnicas propostas para a produção e o crescimento agrícolas com os processos de concentração e exclusão atuais, a partir da necessidade de construção de novos padrões técnicos e outros princípios éticos ligados à noção de sustentabilidade e à visão de mundo solidária e respeitosa das diferenças e do meio ambiente. Neste sentido, o documento enfatiza que a agroecologia não é entendida como doutrina, mas como enfoque teórico e metodológico que mobiliza diversas disciplinas científicas e visa o estudo sistêmico dos ecossistemas manejados pelo homem na produção agrícola vegetal e animal. Incorpora-se a esta definição a concepção de desenvolvimento sustentável de territórios rurais, resultado da ação articulada pelo conjunto dos habitantes de uma região na resolução de um problema ou na elaboração de um projeto estratégico. Permeia todo o curso, com maior espaço no terceiro e quarto anos (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2012).

As atividades de investigação sobre a comunidade e o ambiente escolar são previstas desde o primeiro semestre, tendo lugar no Tempo Comunidade previsto na Pedagogia da Alternância, com momentos de planejamento de observações e entrevistas, coleta e sistematização destes dados. A Pedagogia da Alternância constitui eixo central de ações de formação da Educação do Campo, a partir do entendimento do campo enquanto território dotado de saberes próprios e da escola do campo como espaço de articulação destes saberes com conhecimentos já estabelecidos no âmbito científico, em um diálogo que objetiva a emancipação dos sujeitos do campo quando da constituição de saberes próprios em coerência com o acesso ao conhecimento científico e às tecnologias (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2012).

Por fim, no Projeto Político Pedagógico (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2012) é prevista a realização de

um Seminário de Socialização e Avaliação do Curso ao final de cada ano letivo, destinado a apresentação dos trabalhos desenvolvidos ao longo do ano entre as turmas, e discussões sobre o andamento das atividades formativas. Este seminário consiste em uma possibilidade de aproximação da escola do campo com a Licenciatura, mas a participação dos professores do campo varia muito em função de sua configuração.

Eles são convidados para os seminários, e quase nunca vêm porque a maior parte dos seminários se realiza na maior parte das vezes aqui. Agora, esse início de ano estava se organizando seminários regionais pra justamente trazer esses sujeitos também pra facilitar a ida deles pra conhecer melhor o curso e tal. (ROSALIND, fala da 1ª entrevista).

A efetivação de um curso nestes moldes numa Universidade Federal é muitas vezes dificultada por questões institucionais históricas, bem como questionada por outras Licenciaturas, descrentes em relação ao alcance das estratégias formativas propostas. É no reconhecimento destas estratégias formativas que este trabalho tem sua contribuição, no entendimento de que toda análise e proposição realizada por meio deste seja fruto de reflexão coletiva dos sujeitos envolvidos nesta formação de professores.

2 DELINEANDO CONTORNOS: FORMAÇÃO DOCENTE E PESQUISA

2.1. Construindo um olhar: a pesquisa educacional na Educação do Campo

A investigação educacional é entendida como prática social que pode contribuir para o fortalecimento da resistência e da luta dos povos do campo, de um lado, ou como prática que fortalece a face conservadora da sociedade de outro lado. É uma questão de fundo epistemológico adotar uma postura transformadora ou conservadora em relação ao mundo e à realidade (SOUZA, 2011, p. 92).

A pesquisa educacional em Educação do Campo desafia a concepção de ciência positivista e a tendência quantitativa nos estudos. De acordo com Souza (2011) as experiências dos Movimentos Sociais são relatadas em trabalhos acadêmicos referentes à Educação desde os anos 80, trabalhos estes inicialmente mal vistos pela crença de que as práticas sociais deveriam ser estudadas somente pela Sociologia. Em 1986 o MST ganhou espaço como sujeito coletivo na pesquisa em Educação na Pós-Graduação na dissertação de Roseli Caldart “Sem Terra com Poesia”. A partir desta até 2009 são registradas 230 pesquisas sobre educação e/no MST (SOUZA, 2011).

Ao discursar sobre a construção coletiva do conhecimento nos estudos sobre Educação do Campo, Souza (2011) argumenta sobre a importância de considerar a problematização da prática educativa como construção de algo “novo”, e estabelece uma tendência epistêmica onde o ponto de partida é a práxis transformadora dos sujeitos históricos. A autora aponta como princípios dessa epistemologia: 1) o conhecimento ser construído na prática coletiva; 2) o conhecimento ser validado na prática social; 3) dialogicidade, registro e sistematização da prática vivida; 5) autogestão como princípio de organização do trabalho

pedagógico, e 6) indagação da prática social em diferentes espaços, tempos e por diferentes sujeitos.

Baseados nessa concepção de construção do conhecimento no que se refere às práticas sociais da Educação do Campo nós entendemos que os processos investigativos construídos ao longo da EduCampo na UFSC expressam uma prática coletiva inovadora que articula concepções de ciência, realidade e formação docente de forma inédita, e que carece ser sistematizada e indagada pelos diferentes sujeitos que participam desta construção.

Para situar este trabalho dentro de seu campo científico, realizei uma revisão bibliográfica inicial, levantando e estudando artigos publicados em periódicos e anais de eventos envolvendo o Ensino de Ciências nas escolas do campo e as Licenciaturas em Educação do Campo na Área de Ciências da Natureza e Matemática. Esta revisão inicial consistiu em três etapas: 1) pesquisa do termo “Educação do/no Campo”, “Educação em Ciências” e “Ensino de Ciências” nas bases de dados DOAJ, Redalyc, Portal da CAPES, SCIELO, EDUBASE e Google Acadêmico; 2) busca nas referências dos artigos encontrados sobre o Ensino de Ciências na Educação do Campo por outros artigos correlatos, e 3) busca em anais de eventos dos últimos cinco anos¹⁵: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC), Encontro Nacional de Ensino de Biologia (ENEBIO), Seminários de Educação do Campo e de Pesquisa em Educação do Campo e Encontro Regional Sul de Ensino de Biologia (EREBIO Sul).

Nesta revisão foram encontrados 66 artigos distribuídos em 34 revistas da área de Educação e Ensino. Dentre estes, apenas 04 dissertam sobre a constituição das Licenciaturas em Educação do Campo, sendo os restantes referentes às práticas das escolas do campo.

Consideramos relevante a reflexão sobre as experiências formativas relatadas nos 04 artigos, que tratam da construção curricular dos cursos de Licenciatura na área de formação de CN e MTM. Os

¹⁵ Considerei somente os últimos cinco anos, dada a recente criação das Licenciaturas em Educação do Campo em 2006 e sua ainda posterior repercussão em periódicos.

trabalhos de Crepalde e Júnior (2011) e Tavares, Valadares e Crepalde (2011) relatam o desenvolvimento do conceito de energia na proposta de educação intercultural de formação de educadores do campo da Universidade Federal de Minas Gerais. O primeiro artigo expõe que as práticas pedagógicas desenvolvidas no curso promovem a manutenção do conceito cotidiano de energia dos licenciandos, e o reconhecimento dos aspectos centrais desse conhecimento científico em suas relações com diversos contextos, defendendo, dessa forma, as práticas interdisciplinares aplicadas durante a experiência formativa analisada. O segundo trabalho aponta para uma proposta de ensino do conceito de energia por meio da integração das disciplinas de Biologia e Física, concluindo que a articulação das discussões propostas nas duas disciplinas com foco neste conceito auxiliou na superação dos limites entre as distintas áreas da ciência. Ambos os trabalhos apontam para o princípio da formação por área e do desafio de uma formação interdisciplinar.

Venâncio e Lima (2009) apresentam a fase inicial de uma pesquisa sobre o processo de construção curricular da formação de professores para a Educação do Campo da Faculdade de Educação da Federal de Minas Gerais. As autoras identificaram os eixos norteadores do currículo por meio da análise dos documentos institucionais, situando-os no contexto no qual emergiram. O primeiro eixo trata da organização do currículo em temáticas que contemplem as práticas sociais dos estudantes. O segundo trata do desenvolvimento da compreensão sobre as relações entre Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente. Por fim, o terceiro trata da articulação dos conhecimentos científicos com os conhecimentos pedagógicos. As autoras apontam ainda preocupações no sentido de contrapor e relacionar conhecimentos científicos e populares, e da construção de uma visão menos reducionista dos fenômenos por meio da perspectiva interdisciplinar.

Por último, Britto e Silva (2011) apresentam reflexões sobre os desafios da prática interdisciplinar em um componente curricular do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (UFSC), e as interfaces com a formação acadêmica específica de cada uma (Biologia e Química, respectivamente). As autoras explicitam que o caráter singular do curso

remete a um processo contínuo de avaliação e ajustes para consolidação do Projeto Político Pedagógico e da matriz curricular. Para isso, são recorrentes as reuniões de planejamento coletivas entre os docentes, no entendimento de que esta prática de avaliação e acompanhamento sistemático das atividades contribui para a superação da organização curricular por disciplinas. Britto e Silva (2011) colocam ainda alguns enfrentamentos durante o processo de organização curricular, como a hierarquização dos saberes e das áreas disciplinares; as dificuldades do planejamento coletivo; as limitações da formação inicial dos profissionais e a diferença de dedicação no enfrentamento dos desafios entre o corpo docente. As professoras relatam que os conhecimentos chave, temas aglutinadores e conteúdos pedagógico-escolares foram selecionados sob a perspectiva de um currículo imbricado em relações de poder, classe, gênero e raça, e contrapondo-se à visão neutra ou linear de ciência, compreendendo-a como atividade humana, social, histórica e cultural. Por fim, esclarecem que a busca de referenciais sobre a formação de professores e diferenciação conceitual nos processos de formação propiciou uma compreensão da relação entre esses processos e a realização de uma prática educativa reflexiva.

Como podemos perceber, os 04 artigos expõem experiências que vem sendo construídas nas Licenciaturas em EduCampo, e que terminam por discutir a relação dos saberes populares com os conhecimentos científicos, bem como o trabalho interdisciplinar do coletivo docente. Estes aspectos serão discutidos neste trabalho na medida em que aparecerem na fala dos docentes do curso de EduCampo/UFSC.

Para complementação do mapeamento dos trabalhos de investigação que tenham como foco as Licenciaturas em Educação do Campo foi realizada uma revisão bibliográfica no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, a partir das palavras-chave “Educação do Campo”, “Licenciatura” e “Formação inicial”. O interesse neste espectro de trabalhos justifica-se pelo desafio da implementação e consolidação desses cursos no cenário das universidades brasileiras, marcadas por licenciaturas de conteúdos fragmentados e pouco ou nenhum diálogo com a realidade escolar.

Foram encontrados 16 trabalhos acadêmicos, entre eles 11 dissertações e 05 teses. Os quadros abaixo apresentam os trabalhos com as datas, autores e respectivas instituições de pesquisa.

Quadro 1. Dissertações sobre Licenciaturas em Educação do Campo (Parte 1).

Título	Ano	Autor/ Instituição de Origem	Orientador/ Grupo de Pesquisa
Memória da Prática Discente: Um Estudo em Sala de aula do Curso de Licenciatura em Educação Do Campo da UFMG	2012	Michelle Viviane Godinho Correa/ UFMG.	Maria Isabel Antunes Rocha/Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação do Campo
Educação do Campo e Alternância no Curso de Licenciatura em Pedagogia PRONERA/UFPB: Encontro de Teorias e Práticas de Educação Popular	2011	Deyse Morgana Das Neves Correia / UFPB.	Maria do Socorro Xavier Batista/ Educação Popular e Movimentos Sociais do Campo
A Formação Humana na Contemporaneidade: A dimensão estética do processo político na Licenciatura em Educação do Campo	2012	Renata Jardim Coube / UFRRJ.	Roberta Maria Lobo da Silva/ Filosofia e Educação Popular: Desafios Contemporâneos
Quem forma o Professor para a escola do Campo? As trajetórias da formação e constituição da Identidade Docente de licenciandas em memoriais de Formação	2012	Rosemeire Aparecida Cardoso Correia / UFMT.	Simone Albuquerque da Rocha/Investigação - Formação de Professores: políticas e programas de formação docente em Mato Grosso
A Concepção de Alternância na Licenciatura em Educação do Campo na Universidade de Brasília	2012	Silvanete Pereira dos Santos / UNB.	Mônica Castagna Molina/ Educação e Ecologia Humana

Fonte: Autoria Própria.

Quadro 2. Dissertações sobre Licenciaturas em Educação do Campo (Parte 2).

Título	Ano	Autor/ Instituição de Origem	Orientador/ Grupo de Pesquisa
Formação do Educador do Campo: Um Estudo a partir do PROCAMPO	2012	Eliane Miranda Costa / UFPA.	Albêne Lis Monteiro/ Formação de Professores
Da Energia pensada à energia vivida: um diálogo intercultural com as Ciências	2012	Rodrigo Dos Santos Crepalde / UFMG.	Orlando Gomes Aguiar Jr./ Linguagens e Cognição em Salas de aula de Ciências
Apropriação da escrita no Curso de Formação de Professores de Ciência para a Educação no Campo	2011	Jucelia Marize Pio / UFMG.	Maria Emília Caixeta de Castro Lima/ Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação do Campo
Formação de Professores na Licenciatura em Educação do Campo: As lições derivadas da Experiência da UFBA	2012	Myna Lizzie Oliveira Silveira / UNB.	Celi Nelza Zülque Taffarel/ LEPEL - Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer
Egressos do Curso Pedagogia da Terra e suas práticas educativas: um Estudo de Caso no Assentamento 25 De Maio, Madalena, Ceará	2011	Antonia Vanderlucia De Oliveira Simplicio / UNB.	Mônica Castagna Molina/ Educação e Ecologia Humana
A Formação dos Professores do Campo: um estudo na Serra Catarinense.	2012	Sadi José Rodrigues da Silva/ UFSC.	Sônia Branco Beltrame/ Educação do Campo e letramento

Fonte: Autoria própria.

Quadro 3. Teses sobre Licenciaturas em Educação do Campo

Título	Ano	Autor/ Instituição de Origem	Orientador/ Grupo de Pesquisa
Novos Olhares, Novos Significados: A Formação de Educadores do Campo	2012	Maria Osanette de Medeiros / UNB.	Laís Maria Borges de Mourão Sá/ Educação e Ecologia Humana
Relativismo e Escolanovismo na Formação do Educador: uma análise Histórico-Crítica na Licenciatura em Educação do Campo	2011	Claudio Eduardo Felix dos Santos / UFBA.	Celi Nelza Zülque Taffarel / LEPEL - Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer
A Organização do trabalho pedagógico na Licenciatura em Educação do Campo/UNB: do projeto às emergências e tramas do caminhar	2012	Anna Izabel Costa Barbosa / UNB.	Laís Maria Borges de Mourão Sá/ Educação e Ecologia Humana
Realidade da Educação do Campo e os desafios para a Formação de Professores da Educação Básica na perspectiva dos Movimentos Sociais	2011	Marize Souza Carvalho / UFBA.	Celi Nelza Zülque Taffarel / LEPEL - Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer
Formação de Valores Cooperativos e as transformações nas práticas educativas: um Estudo de Caso de Educandos da Licenciatura em Educação do Campo da UNB, no Assentamento Itaúna, GO	2012	Vicente de Paulo Borges Virgolino Silva / UNB.	Mônica Castagna Molina/ Educação e Ecologia Humana

Fonte: Autoria própria.

As instituições de maior concentração de pesquisas foram a Universidade Federal de Brasília (UNB) e a Universidade Federal de

Minas Gerais (UFMG). Na UNB foram realizados os trabalhos de: Santos (2012), que pesquisou sobre as concepções de alternância dos docentes da EduCampo/UNB, identificando distintas intencionalidades político-pedagógicas e distintas compreensões de alternância; Silva (2012), que procurou compreender a partir dos princípios e práticas da EduCampo/UNB de que forma os princípios cooperativos estavam sendo construídos nos documentos do curso, na prática docente, nos distintos tempos formativos e nas ações pedagógicas dos licenciandos no assentamento Itaúna – GO; e Barbosa (2012), que investigou em sua tese a organização do trabalho pedagógico na LEdoC/UNB, identificando rupturas e resistências ao paradigma dominante na Universidade em relação ao paradigma da Educação do Campo.

Na UFMG foram realizados os trabalhos de: Crepalde (2012), que é o único que trata especificamente do Ensino de Ciências, ao investigar o desenvolvimento do conceito de energia ao longo da formação na LEdoC/UFMG; Correa (2012), que trata das memórias evocadas pelos estudantes ao longo de sua formação como educador do campo na LEdoC/UFMG, dissertando sobre a manutenção da identidade camponesa e sobre o protagonismo dos sujeitos no processo de ensino-aprendizagem; e Medeiros (2012), que em sua tese investigou as percepções de um grupo de educadoras em relação à práxis pedagógica articulada à formação na LEdoC/UFMG na perspectiva do materialismo histórico dialético, apontando a Educação do Campo como política pública.

Os demais trabalhos estão distribuídos em 06 instituições distintas: Correia (2011) discorre em sua dissertação sobre as concepções e práticas de Educação do Campo no Ensino Superior, baseando-se no curso de Pedagogia do PRONERA (UFPB), e as repercussões do curso para o desenvolvimento de assentamentos e seus sujeitos. Coube (2012) trata em sua dissertação da formação humana na educação do campo a partir do diálogo com as histórias de vida e de formação dos educandos da primeira turma da LEdoC/UFRRJ. Correia (2012) investigou em sua dissertação a formação docente para o campo por meio de memoriais de formação de estudantes de um curso de Pedagogia na UFMT, identificando demandas específicas do campo na

formação, e, portanto, uma formação específica. Costa (2012) investigou a LEdoC/UFPA no intuito de verificar o atendimento às necessidades formativas e a qualidade da formação oferecida, além da reflexão sobre os princípios pedagógicos orientadores do curso. Silveira (2012) relata em sua dissertação a construção do currículo da LEdoC/UFBA, expondo entraves institucionais para a efetivação do curso, e defendendo a consolidação da referência teórico-metodológica marxista como base na formação dos professores do campo. Por fim, Simplício (2011) disserta sobre a influência da formação na Licenciatura em Pedagogia da Terra (UFRN) na construção das práticas educativas de egressos nas respectivas escolas e assentamentos de atuação.

Há ainda três trabalhos que não se referem especificamente a nenhum curso de EduCampo, mas que trabalham com a perspectiva da Educação do Campo no Ensino Superior, sendo estes: Santos (2011), que analisou os fundamentos epistemológicos e pedagógicos da EduCampo, principalmente a proposição de formação para a docência por área do conhecimento, criticando-a a partir do princípio de apropriação do conhecimento científico na perspectiva marxista; e Carvalho (2011), que problematizou em sua tese a formação humana a partir das lutas na reivindicação sobre a formação de professores para a educação básica do campo, a partir da análise de documentos em busca de regularidades na luta pela terra, pela educação e pela formação de educadores do campo. Por fim, Silva (2012a) investiga em sua dissertação a formação dos professores que atuam nas escolas públicas do campo da Serra Catarinense, discutindo as políticas públicas envolvidas.

Percebi a partir do estudo desses trabalhos que não há ainda nenhuma pesquisa que trate especificamente dos processos investigativos na formação do educador do campo, pois muitos desses ainda investigam concepções de Educação do Campo presentes na construção curricular dos cursos, já que se trata de uma perspectiva inovadora de formação de professores e necessita o estabelecimento de metodologias, objetivos e dinâmicas de trabalho docente distintos dos demais. Neste sentido, esta dissertação é a primeira a investigar a experiência de construção da Licenciatura em Educação do Campo –

Área Ciências da Natureza e Matemática da Universidade Federal de Santa Catarina com foco no construto docente sobre a pesquisa.

2.2. Sobre a Formação de Professores e suas tradições

Cabe explicitar que anterior ao conjunto de pesquisas da área educacional que discutem a pesquisa na formação de professores, há todo um histórico da formação de professores no Brasil que ganha importância na análise dos objetivos e finalidades dessa perspectiva.

Para discutir a trajetória da formação de professores no país, baseamo-nos inicialmente na descrição sobre os modelos de formação oferecidos aos professores de Azevedo et al. (2012). Os autores apontam que nos anos 60 prevaleceu no país a concepção de professor enquanto transmissor de conhecimentos, estendendo-se à formação docente. A crítica ao modelo de formação “3+1”, onde um ano de disciplinas pedagógicas era adicionado aos currículos dos bacharéis para habilitá-los na docência atizou as discussões na época, mas não impediu que na Lei que representa a Reforma Universitária Brasileira (BRASIL, 1968) fossem mantidos os cursos de formação de professores de curta duração, nem que a separação teoria/prática ficasse mais acentuada.

Azevedo et al. (2012) relatam ainda que nos anos 70 as discussões pairavam em torno da necessidade de formação de um professor tecnicamente competente. A formação estava centrada na instrumentação técnica do docente, inculcando-lhe a transmissão de instrumentos técnicos para a aplicação do conhecimento científico produzido por outros. O esforço na mudança deste quadro se concentrou no final da década, a partir de discussões sobre o caráter político da formação. Ainda assim, a visão predominante no campo da educação era de que as causas dos problemas na área da educação tinham origem na escola e na formação de professores. Não se atentava para o compromisso de todos os segmentos da sociedade com a qualidade da educação (AZEVEDO et al., 2012).

Azevedo et al. (2012) continua sua reconstituição histórica afirmando que nos anos 80 a neutralidade técnica foi deixada de lado (pelo menos discursivamente) para dar lugar à formação de educadores

críticos e conscientes do papel da educação na sociedade. Os autores relatam o surgimento de novas discussões na formação de professores, como a valorização de sua prática; o compromisso político com as camadas populares; a transformação social e a busca de unidade entre teoria e prática. Este último aspecto teria impulsionado discussões quanto a estrutura das universidades, que segundo os autores davam prioridade à pesquisa científica desvalorizando a formação de professores e abrindo portas para a discussão das questões que articulam o ensino e a pesquisa nos anos 90. Ganha espaço ainda neste período a figura do educador em substituição à do professor, no sentido de rompimento com a perspectiva técnica anterior.

Nos anos 90 tem origem a perspectiva de professor-pesquisador, no centro da discussão sobre a relação teoria/prática na formação. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394/96 (BRASIL, 1996) reforça a importância da prática na formação ao indicar a inclusão de associação entre teoria e prática e propor que a prática de ensino tenha uma carga horária mínima de trezentas horas no curso de formação docente, forçando os cursos a repensarem a desarticulação entre a formação acadêmica e a realidade prática. Azevedo et al. (2012) afirmam existir nesse documento uma preocupação em articular ensino e pesquisa para proporcionar o entendimento, pelo docente, do processo de construção do conhecimento escolar e suas diferenças em relação ao processo de construção do saber científico. Azevedo et al. (2012, p. 1014) concluem sobre esta década que

As contribuições dos anos 90 são importantes, particularmente no que diz respeito às discussões sobre os saberes da docência, à defesa da formação de professores que articule teoria e prática, pesquisa e ensino, reflexão e ação; à formação do professor que pesquisa o seu próprio trabalho docente, entre outros. (AZEVEDO et al., 2012).

Nos anos 2000 nasce a concepção de professor pesquisador-reflexivo, a partir do reconhecimento da complexidade da escola e da atuação docente, e da necessidade de familiarizar os professores com os processos e produtos da pesquisa científica, no intuito de tornar o trabalho docente mais intencional, crítico e autônomo (AZEVEDO et al., 2012). Há um esforço durante esta década de fortalecer a educação científica do professor, entendendo que esta o auxiliaria na resolução de problemas e tomada de decisão com base em dados e informações. De acordo com Azevedo et al. (2012), a educação científica facilitaria a leitura da realidade e o entendimento da necessidade de transformação desta, ao envolver os professores na construção do conhecimento fazendo-os tratar cientificamente os problemas.

É importante, no entanto, acrescentar a esse breve histórico de perfis de formação ao longo das últimas décadas uma reflexão sobre as visões predominantes sobre a prática docente caracterizados por Contreras (2002). O especialista técnico, o profissional reflexivo e o intelectual crítico são as três concepções sobre a relação entre a autonomia docente e a prática que o autor apresenta, e que sintetizo em seguida.

A começar pelo modelo que ainda predomina na representação das relações entre pesquisa, conhecimento e prática profissional, a racionalidade técnica entende que a prática profissional “consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, previamente disponível, que procede da pesquisa científica” (CONTRERAS, 2002, p. 90). A partir dessa pesquisa se estabelece uma relação hierárquica entre a prática e o conhecimento, dado que as habilidades práticas se submetem às técnicas, que são submetidas à ciência aplicada, que por sua vez derivam das ciências básicas. O problema se encontra basicamente no fato de que a atuação necessita de conhecimentos elaborados em outro contexto educacional, gerando uma clara divisão do trabalho. Dessa forma, Contreras (2002) sinaliza para o período de práticas ao final da graduação e seu estatuto formativo mal definido (baseado muitas vezes somente na experiência) como indicativo grave dessa hierarquia.

Para além do mencionado anteriormente, o autor aponta a necessidade de leis ou regras na geração de derivações técnicas, o que seria próprio das ciências físico-naturais, mas que não deveria se estender ao domínio da ação humana. O problema de estender a concepção instrumental sobre a prática profissional no âmbito social está na negação de se pensar sobre as finalidades pretendidas, ou de desconsiderar os contextos sociais dessas práticas e das consequências sobre os mesmos. Por trás desse pensamento está a concepção positivista de ciência, que se reduz à predição de fenômenos em função de regras de causa e efeito, prevendo manipulação e controle. A formação inicial seria o local onde, baseado nessa concepção de ciência e docência, seriam ensinados os “métodos de ensino, materiais curriculares, técnicas de organização de classe e manejo de problemas da disciplina, técnicas de avaliação, etc., que os especialistas elaboram” (CONTRERAS, 2002, p. 95). Diante de uma formação fundada nessas concepções, o docente se apega ao contexto limitado da sala de aula, nos limites do que suas técnicas podem lhe auxiliar, e desconsidera o contexto mais amplo no qual ocorre o processo educativo e que dá sentido ao mesmo. O autor afirma que a sensibilização diante de questões referentes às finalidades e consequências dos processos educativos amplia o horizonte da competência profissional dos professores, mas lhes toma a segurança, a estabilidade e a certeza com que atua. Este embate vivido pelo docente diante da sensibilização é denominado pelo autor como dilema entre rigor e relevância.

Por fim, cabe atentar para uma das consequências que Contreras (2002) prevê para este modelo: a despolitização. Nesse caso, como o docente atua na mera aplicação de técnicas e conhecimentos pré-definidos e em função de finalidades educacionais já estabelecidas por outrem, as políticas públicas escapam do debate entre profissionais e sociedade ao serem compreendidas como razões científicas ou técnicas. É também nesse aspecto que o modelo segundo – o de profissional reflexivo – supera o primeiro.

Na origem desse segundo modelo Contreras (2002) apresenta as contribuições de Schön (1983; 1992) e Stenhouse (1967; 1977; 1984; 1985; 1987; 1991), que merecem ser aqui apontadas. De acordo com o

autor, Schön (1983; 1992)¹⁶ reconhece, no caso das situações imprevisíveis com as quais os professores lidam, conhecimentos na ação (implícitos, porém nem sempre conscientes), e diferencia estes últimos da “reflexão na ação”, que ocorre quando refletimos sobre a forma como realizamos algo, e na recondução da ação em função dessa reflexão. Este processo, segundo Contreras (2002) torna o profissional um “pesquisador no contexto da prática”, onde não depende mais de teorias e técnicas anteriormente estabelecidas, mas observa de uma forma nova o problema, podendo repensar os fins e modificar os meios através dessa nova visão de seu contexto. A reflexão na ação se assemelha então à atividade de pesquisa, de experimentação, mas se diferencia dessa na medida em que tem por preocupação modificar a situação de acordo com o que acredita ser melhor. Contreras (2002) define que nesse modelo “a prática é em si um modo de pesquisar, de experimentar com a situação para elaborar novas compreensões adequadas ao caso, ao mesmo tempo em que se dá a transformação da situação” (CONTRERAS, 2002, p. 111). O profissional não se encontra mais alheio ao contexto sobre o qual incide sua prática, mas se assume parte dele e busca conhecer e refletir as consequências de sua ação.

Segundo Contreras (2002), a contribuição de Stenhouse (1967; 1977; 1983; 1984; 1985; 1987; 1991)¹⁷ a esse modelo é a sua crítica ao

¹⁶ Donald A. Schön (1930-1997) foi um pesquisador americano que lecionou Estudos Urbanos e Educação no Instituto de Tecnologia de Massachussets, desenvolvendo a concepção de prática profissional reflexiva em sua obra *The Reflective Practitioner* (1983), a qual abarcava várias profissões para além da docência. Além dessa obra, Contreras (2002) utilizou em suas reflexões sobre a obra de Schön o título “*La Formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*” de 1992.

¹⁷ Lawrence Stenhouse (1926-1982) foi um educador inglês que defendeu um posicionamento investigativo por parte dos professores, e a partir do *Humanities Project* – projeto de desenvolvimento curricular do Reino Unido, se debruçou em estudar a pesquisa e a construção curricular docente, escrevendo a partir dessas reflexões sua obra mais conhecida *An Introduction to Curriculum Research and Development* (1975). Além dessa obra Contreras

modelo de currículo por objetivos (baseado em objetivos com especificações precisas sobre resultados da aprendizagem, e não em princípios e valores a serem desenvolvidos), que reduz a consciência profissional dos professores. O autor afirma que Stenhouse (1967; 1977; 1983; 1984; 1985; 1987; 1991) defendia a singularidade das situações educativas contra a homogeneização dos processos educativos ou dos alunos, e que são os critérios de valor do professor e sua tradução em princípios na prática docente que ajudam os docentes a direcionar os processos de ensino na sala de aula. Nesse sentido, ao invés da especificação de resultados, somente a análise crítica da própria prática permite a melhora na atuação dos professores. A pesquisa realizada nessa proposta é uma pesquisa da prática do próprio professor, definida como “disposição para examinar com senso crítico e sistematicamente a própria prática” (STENHOUSE, 1984, p. 211 apud CONTRERAS, 2002, p. 117).

Contreras (2002) relata ainda que Elliot (1982; 1986; 1989; 1990)¹⁸ critica a posição de Stenhouse (1967; 1977; 1983; 1984; 1985; 1987; 1991) ao defender que a pesquisa sobre a própria docência estava condicionada a por à prova um determinado currículo. A proposta curricular vigente ainda seria o ponto de partida da prática docente, o

(2002) utilizou como fonte de sua análise os textos “*Culture and Education*” de 1967, “*Teachers for all seasons*” de 1977, “*The relevance of practice to theory*” de 1983, “*Investigación y desarrollo del curriculum*” de 1984, “*El profesor como tema de investigación y desarrollo*” de 1985, “*La investigación como base de la enseñanza*” de 1987 e, por fim, “*La investigación del curriculum y el arte del profesor*” de 1991.

¹⁸ John Elliot é um educador inglês que há mais de 40 anos difunde a ideia do professor como pesquisador, atuando na Universidade de East Anglia – Norwich, Inglaterra. Seu pensamento está vinculado ao de Lawrence Stenhouse, seu colega de trabalho no *Humanities Project*, projeto de reforma do currículo escolar inglês nos anos 60. Entre as obras analisadas por Contreras (2002) estão “*Teachers as researchers*” de 1982, “*Autoevaluación, desarrollo profesional y responsabilidad*” de 1986, “*Teacher evaluation and teaching as a moral science*” de 1989 e “*Teachers as researchers: implications for supervision and teacher education*” de 1990.

que faz com que a reflexão e a pesquisa sejam guiadas por ideias externas à prática. Enfim, Contreras (2002) afirma que o cerne do modelo de racionalidade prática pode ser melhor compreendido a partir da aproximação dos trabalhos de Stenhouse (1967; 1977; 1983; 1984; 1985; 1987; 1991), Schön (1983; 1992) e Elliot (1982; 1986; 1989; 1990) com a racionalidade prática de Aristóteles (1985)¹⁹, onde a ação (meio) não é em si diferente do produto (fim), nem da justificativa dada por ele, mas é a realização de qualidades inerentes ao próprio processo educativo. Ou seja, se o objetivo da educação é promover liberdade e justiça, aos professores cabe desenvolver situações educativas livres e iguais. A deliberação, a reflexão e a pesquisa dos docentes seriam em função dos significados que os valores educativos assumiriam nas circunstâncias particulares.

Diante da autonomia profissional que configura a racionalidade prática, Contreras (2002) problematiza o papel da comunidade, que parece não participar nas decisões educativas. Como solução o autor propõe que os professores informem suas opiniões e critérios de valor, e que os defenda publicamente, contribuindo na geração de um diálogo social mais reflexivo.

Como terceiro modelo de atuação docente, Contreras (2002) apresenta o intelectual crítico proposto principalmente por Giroux (1986; 1990; 1991)²⁰, que considera que a sociedade na qual a educação consiste movimento cultural não é somente plural, mas também injusta e

¹⁹ A obra de Aristóteles analisada por Contreras (2002) é a quarta edição de “Ética a Nicômaco”, publicada pela editora da UnB em 1985 como uma tradução do grego, tendo sido escrita em meados de 322 a.C..

²⁰ Henry Giroux é um educador americano muito importante para a construção e desenvolvimento da teoria da pedagogia crítica nos Estados Unidos. Trabalha a partir dos conceitos de práxis e justiça social, pensando o professor enquanto intelectual crítico transformador. As obras analisadas por Contreras (2002) para sistematização do modelo de intelectual crítico foram os textos: “*Authority, intellectual, and politics of practical learning*” de 1986, “*Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogia crítica del aprendizaje*” de 1990, e “*Schooling and the struggle for public life*” de 1991.

desigual, e que os professores se encontram imersos em contradições em sua prática educativa. Como bem colocado por Contreras (2002),

O que nos faz pensar que a reflexão do ensino conduza por si mesma à busca de uma prática educativa mais igualitária e libertadora, e não ao contrário, à realização e ao aperfeiçoamento de exigências institucionais e sociais que poderiam ser injustas e alienantes? (CONTRERAS, 2002, p. 134).

Dado o esvaziamento dos termos “reflexivo” e “reflexão” utilizados por Schön (1983; 1992) em função de sua superabundância na pesquisa educacional (CONTRERAS, 2002), permanece junto a estes termos no discurso educacional um pensar técnico que reconhece habilidade e saberes docentes, mas que não lhes confere maior poder de decisão e intervenção. A imagem que se construiu do professor que reflete individualmente para melhorar sua prática responsabiliza os próprios docentes pelos problemas educativos. Além disso, há que se pensar sobre qual tipo de reflexão deve ser promovida, e o que deve ser analisado reflexivamente. Diante dessa demanda de ressignificação da reflexão, Contreras (2002) cita Zeichner (1991), que aponta para a necessidade de refletir para transformar não só a sala de aula e a escola, mas a comunidade imediata e as estruturas sociais mais amplas. Da mesma forma, há críticas ao conceito de professor como pesquisador de sua prática justamente o âmbito da pesquisa dos problemas pedagógicos às ações particulares em sala de aula.

Neste sentido, Grundy (1987 *apud* CONTRERAS, 2002, p. 147) sugere que a formação mesma possibilite o desenvolvimento de uma consciência crítica, que por sua vez permita identificar os limites à emancipação e então transformar as práticas escolares. Ainda assim, ao pensar nas condições de trabalho dos professores e nas expectativas das instituições escolares onde os docentes ingressam, admite-se que há pouco incentivo ao desenvolvimento dessa reflexão, e que na busca de suprir às expectativas da instituição o docente se limita aos problemas pedagógicos de sala de aula.

Contreras (2002) expõe ainda que ao olhar essa condição de opressão na qual o professor trabalha e se constitui, Giroux (1986; 1990; 1991) propõe conceber o trabalho do professor como intelectual, onde cabe o reconhecimento e o questionamento do ensino (na forma como é socialmente construído e nos moldes nos quais se relaciona com a ordem social), bem como a análise das possibilidades de transformação presentes no contexto de ensino. Giroux (1986; 1990; 1991) institui o trabalho do professor como intelectual em oposição às concepções técnicas e instrumentais; denomina sua prática de “intelectual crítica” por estar diretamente relacionada aos problemas da vida diária; e, por fim, amplia o horizonte de atuação do professor ao propor que este não só compreenda as circunstâncias em que ocorre o ensino, mas também desenvolva, em conjunto com seus alunos, bases para crítica e transformação das práticas sociais do contexto mais amplo onde a escola está inserida.

Entre outras questões o modelo de intelectual crítico demanda dos professores clareza sobre os referenciais políticos e morais a partir dos quais desenvolver suas práticas, e além disso demanda que abram suas práticas a outros grupos e práticas sociais compromissadas com a transformação social, criando esferas democráticas junto a pais e demais setores da comunidade. Ao ligar o ensino escolar aos movimentos sociais mais amplos, os professores redefinem a natureza e a importância da luta pedagógica por uma ordem social mais justa e igualitária (CONTRERAS, 2002).

A partir da exposição desses três modelos de profissional docente, percebe-se a crescente importância da reflexão e da pesquisa na transição entre eles. Também é possível perceber a semelhança entre a clareza política da ação educativa presente na concepção de professor enquanto intelectual crítico e os princípios da Educação do Campo apresentados no primeiro capítulo deste trabalho. Dado o contexto político da formação de educadores do campo no Brasil, torna-se imprescindível considerar também em nossa discussão as tradições de propostas nos movimentos de reforma na formação do professorado. De acordo com Geraldí, Fiorentini e Pereira. (1998), Zeichner e Liston

(1993)²¹ teriam classificado os programas de formação nas tradições acadêmica, de eficácia social, desenvolvimentista e de reconstrução social. Embora se refiram especificamente às reformas curriculares ocorridas nos países europeus e norte-americanos, podemos reconhecer algumas de suas características nos programas brasileiros de formação de professores.

A tradição acadêmica teria por base a reflexão sobre as disciplinas e a tradução desse saber para possibilitar a compreensão do aluno. A tradição de eficiência social prima pela aplicação de determinadas estratégias de ensino geradas pelas pesquisas educacionais. A terceira tradição, desenvolvimentista, preza pelo ensino voltado aos interesses e padrões de desenvolvimento do aluno, com base nas propostas construtivistas de ensino. Por fim, a tradição de reconstrução social é marcada pela reflexão sobre o contexto social e político no qual a escola se insere, e avalia a prática educativa em sua contribuição para uma sociedade mais justa e decente (GERALDI; FIORENTINI; PEREIRA, 1998). Estão vinculadas a essas tradições de formação sucintamente apresentadas distintas concepções de pesquisa na formação e na prática docente. Para fins de reconhecimento dos processos investigativos construídos pelo coletivo docente da EduCampo/UFSC, o próximo tópico discute a natureza e o papel da pesquisa na formação de professores indicados na literatura educacional, para que as aproximações e distanciamentos com essas perspectivas, somados à reflexão sobre as condições institucionais da licenciatura, possam inspirar ou mesmo provocar diálogos docentes e acadêmicos mais claros sobre a construção curricular na formação de professores de Ciências da Natureza e Matemática.

²¹ ZEICHNER, K.M.; LISTON, D. P. (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Trad. Pablo Manzano. Madrid: Morata; La Coruña: Fundación Paideia.

2.3. A pesquisa e sua conceituação no contexto da pesquisa educacional

Ao utilizar o termo “pesquisa” já me comprometo em defini-lo para evitar os problemas que a polissemia do mesmo podem causar, embora não creia de forma sincera que haja a possibilidade de evitar confusões em função da própria gama de conceitos que serão apresentados em seguida. Para diferenciar a literatura educacional do que quero reconhecer na EduCampo/UFSC, já denominei essas últimas como processos ou práticas investigativas. Ainda assim, há que se considerar que o termo pesquisa abarca tanto a pesquisa acadêmica, quanto a pesquisa como princípio educativo, quanto uma estratégia pedagógica (método). É nesse momento que a Gnosiologia e a Epistemologia se entrelaçam, e a mim cabe um esforço no sentido de diferenciá-las. Para isso, utilizo-me da argumentação de Gomes (2009), que faz distinção entre a teoria do conhecimento, que trata de como conhecemos, e a teoria do conhecimento científico, que abarca a validade do conhecimento. A epistemologia é, portanto, uma grande divisão da filosofia que se preocupa com a verificação e validação do conhecimento coletivo e universal, isto é, as teorias do conhecimento científico. A gnosiologia, por sua vez, se preocupa com os procedimentos pelos quais conhecemos, dentro dos quais estariam a constituição do sujeito e o desenvolvimento do intelecto.

O que nos importa dessas definições é que em função do termo pesquisa abarcar tanto a pesquisa educacional (que tem um compromisso epistemológico explícito) quanto a pesquisa como princípio ou método educativo (mais relacionada à gnosiologia), de fato não será difícil perceber a diferença entre as distintas perspectivas de pesquisa na formação docente no que tange à sua aproximação ou distanciamento da gnose e da episteme. O debate que cerca a validade das pesquisas realizadas por professores de educação básica se diferencia em muito à perspectiva de construção curricular de Demo (1996; 2006), por exemplo, que afirma que na descoberta (episteme) há conhecimento novo, mas não realidade nova – entendendo a pesquisa científica como limitada na transformação da realidade.

Diniz-Pereira (2014) nos auxilia nessa discussão ao diferenciar a pesquisa *sobre* a formação docente da pesquisa *na* formação docente, alegando que a primeira tem por finalidade a construção e organização de um campo acadêmico, e que a segunda possui uma intencionalidade formativa explícita e um compromisso com a transformação das práticas docentes. O autor expõe um cenário comparativo, onde a pesquisa na formação docente ocorreria nas escolas, salas de aula e comunidades do entorno, e teria por sujeito os próprios educadores, bem como alunos e pessoas da comunidade, que pesquisariam a sua própria prática docente com a intenção de compreendê-la e transformá-la. O processo de investigação, por ser o objetivo mesmo da pesquisa-ação, seria mais importante que os resultados, e a divulgação dos mesmos ocorreria primeiro nas comunidades investigadas e depois em fóruns e revistas com a apresentação de estudos de caso. Ainda assim, há que questionar sobre o papel dos alunos e da comunidade, já que o objetivo é a reflexão sobre a prática docente (e nem todos estes sujeitos seriam docentes), e sobre o objetivo mesmo da investigação, já que parece pressupor que qualquer investigação sobre a prática suscitaria uma transformação na formação docente. Afinal, que transformação é essa almejada na formação para que se proponha tão veementemente a pesquisa na formação?

Tendo em mente os princípios da Educação do Campo apresentados no primeiro capítulo desse trabalho, é muito relevante conhecer as diferentes concepções de pesquisa que cercam o movimento do professor pesquisador, o crescimento e diversificação da pesquisa-ação e as reformas educacionais em busca da autonomia do professor, a fim de compreender e reconhecer o construto sobre os processos investigativos na licenciatura em Educação do Campo da UFSC. Digo reconhecer, pois ao me deparar com as definições e perspectivas que procuro expor abaixo, percebo que muito já se discutiu e se construiu teoricamente sobre a pesquisa na formação docente, mas que no atual contexto formativo haveria pouca utilidade em somente conceituar a pesquisa, ou avaliá-la simplesmente. Reconhecer nesse trabalho implica em dar a devida descrição e discussão a uma realidade específica de pesquisa na formação docente, que não só convida à análise do que já

foi construído teoricamente na pesquisa educacional, como também incita a reflexão sobre o currículo da formação docente no Brasil, no diálogo com o ideal de professor e de escola que cada instituição formadora assume.

Nesse sentido, André (2001) e Slongo et al. (2012) elencam alguns autores que se debruçam sobre a dimensão da pesquisa na formação e atuação do professor, que apresento em seguida a partir da análise dos autores. Essa exposição começa pelos pesquisadores que entendem essa pesquisa por um viés mais acadêmico, para depois caminhar na direção de uma pesquisa mais como princípio educativo.

Beillerot (2001) define a pesquisa como procedimento que leva à produção de conhecimentos inéditos. A autora defende que a atividade científica se distingue de outros modos de produção do conhecimento a partir do momento em que propõe: a aquisição de um saber teórico; a elaboração de normas e procedimentos da investigação do real; a validação dos resultados de pesquisa e a comunicação dos mesmos. A comunicação se justifica pela concepção de que um trabalho não é científico porque o autor assim o quer, mas porque outros assim o denominam. A estes critérios somam-se a produção de um conhecimento novo e um rigor metodológico que permita e reprodução do estudo.

Já Charlot (2012) se preocupa com a distinção entre a pesquisa e o ensino, compreendendo o ensino como muito mais político que a pesquisa, mais objetivado. A pesquisa, de acordo com o autor, não pode ser mais que analítica, não pode ser propositiva. O autor considera que uma relação possível entre ensino e pesquisa é o professor possuir “espírito de pesquisador”, referindo-se à abertura do professor no descobrimento das novidades em sala sem um rigor de método.

Ainda de acordo com Lenoir (2006, p. 1304):

[...] A lógica da pesquisa realizada pelo professor não está baseada nos mesmos parâmetros que alimentam a lógica do pesquisador. [...] os professores funcionam no “como” e não no “por quê”.

Este autor é um dos muitos que acreditam haver uma limitação na união entre pesquisa e ensino na formação do professor. De opinião semelhante, Slongo et al. (2012) discorrem sobre critérios de validação da pesquisa acadêmica na formação docente, e citam Sánchez Gamboa (2007)²² na sua explicitação de que a pesquisa só serve para uma parte do processo de conhecer para modificar e transformar. De acordo com este autor, a indicação de soluções para o problema não deve ser preocupação central da pesquisa. Neste sentido, Slongo et al. (2012) entendem, a partir de Sánchez Gamboa (2007), que um projeto de pesquisa é diferente de um projeto de intervenção, e que a articulação destes pode ocorrer por meio da pesquisa-ação. Ainda assim, Slongo et al. (2012) afirmam que a pesquisa na formação docente no formato de trabalhos de conclusão de curso possibilitam uma melhor compreensão da maneira como o conhecimento é construído, assumindo um papel formativo fundamental tanto na formação acadêmica quanto na formação do professor de educação básica.

A pesquisa é apontada por André (2001) como consenso entre acadêmicos enquanto elemento essencial na formação de professores, embora o movimento que valorize esta pesquisa na formação inicial seja bastante recente. De acordo com a autora esse interesse pela pesquisa teve início no final dos anos 80, e acompanhou os avanços da pesquisa do tipo etnográfico e da investigação-ação no campo das metodologias em educação. André (2001) cita diversos autores brasileiros trabalharam este tema ao longo dos anos 80 e 90:

Demo (2006) defende a pesquisa como princípio científico e educativo; Lüdke (1993) argumenta em favor da combinação de pesquisa e prática no trabalho e na formação de professores; André (1994) discute o papel didático que pode ter a pesquisa na articulação entre saber e prática docente; Geraldi, Fiorentini e Pereira (1998)

²² SÁNCHEZ GAMBOA, S. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2007.

ênfatizam a importância da pesquisa como instrumento de reflexão coletiva sobre a prática; Passos (1997) e Garrido (2000) mostram evidências resultantes de seus trabalhos, sobre as possibilidades de trabalho conjunto da universidade com as escolas públicas, por meio da pesquisa colaborativa (ANDRÉ, 2001, p. 56).

A autora menciona também a literatura internacional, citando especialmente Carr e Kemmis (1988), numa proposta que se fundamenta na teoria crítica quando defende a autorreflexão coletiva e a investigação-ação no sentido emancipatório. De acordo com André (2001), essa proposição e a de outros autores já citados anteriormente nesse capítulo, como Lawrence Stenhouse e John Elliot, têm em comum a ênfase na articulação entre teoria e prática na formação docente, além de considerarem o professor como sujeito ativo no seu desenvolvimento profissional e a escola como espaço coletivo para desenvolvimento de comunidades reflexivas.

André (2001) afirma ainda que, divergindo de uma posição que distancia a pesquisa da transformação social através da atuação docente, diversos autores defendem a pesquisa na formação e prática docente, agrupando-os historicamente em um movimento pela formação do professor pesquisador. Ao apresentar uma análise do movimento mais tardia, André (2001) cita Cochran Smith e Lytle (1999)²³ discutem o movimento do professor pesquisador uma década após o seu surgimento, e indicam que as diferentes tendências do movimento estão ancoradas nos pressupostos da teoria crítica da educação, pois enxergam o professor como um agente de mudanças, que possui compromisso com uma educação mais progressista. De acordo com as autoras, a proposta reconhece os professores como produtores de conhecimento, desafiando a hegemonia e a exclusividade da universidade como produtora.

Santos (2001), por sua vez, defende uma ênfase na parceria entre pesquisadores e professores. De acordo com a autora, a

²³ COCHRAN-SMITH, Marilyn; LYTTLE, Susan. The teacher research movement: a decade later. **Educational Research**, out. 1999, pp. 15-25.

contribuição dessa defesa está na discussão da sacralização do modelo de pesquisa nos moldes acadêmicos, criado pelas comunidades científicas

[...] Que têm poder para ditar as normas e os critérios para validar esse tipo de atividade. Nesse contexto, a profanação desse modelo, pela articulação de grupos que começam a instituir novos caminhos e orientações para a produção do conhecimento pedagógico poderia ser vista como formas emergentes de luta contra determinadas forças hegemônicas e contra as hierarquias existentes no campo da produção do conhecimento. (SANTOS, 2001, p. 22).

Apesar de explicitar que a formação do professor pesquisador tem por ênfase o desenvolvimento da atitude investigativa por meio da identificação de problemas, e na busca de soluções que atendam aos desafios da prática, Santos (2001) ressalta a importância de se pensar em outras formas de integração entre ensino e pesquisa na formação de professores, principalmente no que diz respeito ao reconhecimento por parte do futuro docente das relações existentes entre o seu trabalho, as políticas públicas educacionais e a realidade sociocultural na qual está inserido.

Santos (2001) ainda reforça o argumento de que a pesquisa na formação não é, por si só, benéfica. De acordo com ela, isso depende do objetivo da pesquisa e da participação do futuro docente neste processo. A autora destaca ainda, baseada em Perrenoud (1993)²⁴, três maneiras através das quais a pesquisa pode ajudar na formação docente:

- 1) Participação do futuro docente no campo de investigação das ciências humanas, confrontando-o com as incertezas de um determinado campo de conhecimento, e iniciando-o nos métodos e na epistemologia da investigação, estimulando a apropriação dos conhecimentos científicos.

²⁴

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. 1993. Lisboa, Dom Quixote.

- 2) Desenvolvimento de habilidades e atitudes do investigador: curiosidade, vontade de encontrar explicações, criatividade.
- 3) Desenvolvimento da capacidade de perceber distintos pontos de vista e de reconhecer as situações como complexas, sempre buscando o que não está explicitado.

Ainda assim, a participação em uma investigação tem sentido somente quando esta possibilita ao futuro docente consciência da fragilidade do conhecimento através do contato com conflitos teóricos, lutas por recursos e relações de poder envolvidas nesses processos (SANTOS, 2001).

A autora André (2001) demonstra preocupação com os diversos significados atribuídos ao termo “professor pesquisador”. Zeichner e Diniz-Pereira (2005) corroboram com essa preocupação ao afirmar a importância de atentar para a pesquisa-ação com mais crítica, afirmando “reforçar os laços do movimento de pesquisa-ação com as lutas mais amplas por justiça social, econômica e política em todo o mundo” (ZEICHNER; DINIZ-PEREIRA 2005, p. 64). Entendo a pesquisa-ação como uma pesquisa sistemática feita por profissionais sobre suas próprias práticas, os autores alegam que as pesquisas têm sustentado práticas docentes mais eficientes e mais próximas dos desejos dos docentes, mas não necessariamente politicamente pensadas. Apesar de defender que a escola é a instituição que mais pode se beneficiar da pesquisa-ação, os autores reconhecem que ela tem falhado nisso justamente pelo caráter individualista das pesquisas, mas que julgar as pesquisas de sala de aula como distantes da luta por igualdade educacional e justiça social simplesmente por instituir que a reflexão crítica só pode ocorrer no nível macro, descartando para todos os efeitos a prática profissional direta em sala de aula. Cabe-nos questionar: seleção de conteúdos e organização de tempos e espaços de ensino-aprendizagem são práticas passíveis de neutralidade política? É importante concordar com os autores quando afirmam que cada tema de sala de aula tem uma dimensão crítica.

É importante considerar também as tensões entre professores e acadêmicos geradas na colaboração e negociação entre ambos, ao fazer

da escola objeto compartilhado de estudo no contexto da pesquisa-ação. Elliot (1998) defende que existem ao menos quatro formas de controle nesta relação: 1) conceitual, na medida em que os significados dos termos que descrevem uma prática curricular inovadora são definidos basicamente pelos acadêmicos; 2) metodológico, quando os professores utilizam procedimentos prescritos por acadêmicos; 3) textual, quando acadêmicos definem a estrutura e forma da pesquisa-ação; e 4) de publicação, quando acadêmicos decidem qual pesquisa-ação deve ser publicada e por quem. A crítica do autor é que este controle tenha sido um dos fatores que contribuiu para que o processo de autorreflexão se limitasse a um pensamento instrumental sobre métodos e estratégias de melhoria da prática, o que é pouco frente ao objetivo de que o pesquisador-ação atue como teórico de mudança e participante na reconceituação e reconstrução da prática educacional. De acordo com o autor, é um erro considerar a pesquisa do professor como algo externo à sua prática, desconsiderando que a pesquisa e a ação são dois aspectos do mesmo processo. Essa separação distancia ensino de desenvolvimento do currículo, o que empobrece o ensino enquanto prática reflexiva.

Para além dessas definições de pesquisa e relações entre pesquisa e ensino apresentadas acima, autoras como Lisita, Rosa e Lipovetsky (2001) exploram a perspectiva de pesquisa predominante na tradição de reconstrução social da formação de professores. Elas identificam a luta contra as desigualdades sociais e os princípios democráticos como elementos essenciais dessa tradição, ancorando-se em autores como Zeichner, Giroux, Carr e Kemmis para o primeiro, e em Stenhouse, Elliot e MacDonald²⁵ para o segundo. As perspectivas de pesquisa que se desenvolveram foram duas, sendo a primeira referente ao professor que faz pesquisa-ação e investiga sua prática em sala de aula. A segunda perspectiva é vinculada às teorias críticas, de acordo

²⁵ James B. Macdonald (1919-1995) foi um pesquisador e professor norte americano que lecionou Fundamentos Filosóficos e Sociais do Currículo e outras disciplinas relacionadas na Universidade de Wisconsin (USA), autor de várias obras sobre currículo e formação de professores.

com as autoras, e tem sua origem em autores como Contreras (1994)²⁶ e Carr e Kemmis (1988)²⁷. Segundo Lisita, Rosa e Lipovetsky (2001), esses autores denominam a pesquisa como investigação-ação, e a definem como uma reflexão sistemática sobre a prática, tendo por base o estudo teórico sobre o condicionamento das relações pelos contextos sociais e a distorção ideológica das formas de consciência. Um processo que permitisse a compreensão destes últimos seria capaz de converter a prática não reflexiva em práxis, ou seja, numa ação socialmente comprometida e teoricamente informada, capaz de transformar também a teoria na qual se baseou (LISITA; ROSA; LIPOVETSKY, 2001). Na concepção dessa investigação-ação como indagação autorreflexiva, Lisita, Rosa e Lipovetsky (2001) se baseiam em Carr e Kemmis (1988) para apresentar três condições básicas: 1) a proposição de um projeto que tenha como tema a prática social como estratégia suscetível de melhoria; 2) que o projeto funcione como uma espiral de planejamento, ação, observação e reflexão, e 3) que envolva os responsáveis pela prática em todos os seus momentos. A partir dessas condições, e em contraste com as condições atuais de trabalho do professor, Lisita, Rosa e Lipovetsky (2001) apontam para a necessidade de uma ruptura com os paradigmas positivista e interpretativo na investigação educativa, e um esforço para construir uma investigação que não seja sobre a educação, mas para a educação, realizada por aqueles cujas práticas são primária e prioritariamente educativas. Entendem ainda que a relação entre a formação de professores e a pesquisa se torna essencial, o que estabelece um forte vínculo entre a compreensão da realidade e o contexto do professor, e possibilita o questionamento das razões, possibilidades e dificuldades que se colocam à sua prática pedagógica.

Torna-se imprescindível aproximar a discussão do professor pesquisador ao contexto brasileiro, preocupação essa de Geraldi,

²⁶ CONTRERAS, J. D. “*La investigación em la acción*”. Cuadernos de Pedagogía, n. 224. Barcelona, abr. 1994. 7-19 pp.

²⁷ CARR; KEMMIS, S. “*Teoría crítica de la enseñanza: La investigación-acción em la formación del profesorado*”. Barcelona: Martinez Roza, 1988.

Fiorentini e Pereira (1998) na tentativa de diferenciar esta perspectiva internacional da perspectiva de pesquisa-participante e pesquisa-ação da América Latina. De acordo com as autoras, estes conceitos emergiram na década de 80 como parte de um movimento político e epistemológico que buscava identificar processos de investigação que questionassem a clássica divisão positivista entre sujeito e objeto e reflexão/ação e intervenção nas ciências humanas. É nesse contexto que surgem a pesquisa participante, a pesquisa-ação, a intervenção participante, a observação participante, e outras denominações. As autoras apontam que os grandes dessa propostas no Brasil foram Carlos Rodrigues Brandão e Michel Thiollent, mas que ambos definem a pesquisa-ação como um tipo de pesquisa social de base empírica, realizada associada a uma ação ou uma resolução de um problema do coletivo, no qual pesquisadores e participantes representativos estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. A crítica a esta visão vem do professor ser visto como participante que somente coopera, e não atua no centro e comando da investigação.

Para explorar melhor as concepções de pesquisa na formação e atuação de professores no Brasil, optei por fazer uma síntese da perspectiva de um importante educador brasileiro que pode nos ajudar a definir a docência e a pesquisa. Demo (1996; 2006) dá uma importante contribuição a este debate, e sua definição de pesquisa já vem acompanhada de um posicionamento político marcante, muito interessante à perspectiva de Educação do Campo:

Pesquisar somente para saber já seria proposta alienante, porque desencarna a pesquisa da sua face inserida na realidade histórica, reduzindo-a ao esforço de sistematização de ideias e de especulação dedutiva. Saber está marcadamente ligado a interesses sociais, definidos aqui como contraposições dialéticas. Até mesmo acumular saber para cultivar a ignorância é possível e não raro sintomático. Como ator social, o pesquisador é fenômeno político, que, na pesquisa o traz, sobretudo pelos interesses que mobilizam os

conhecimentos e pelos interesses aos quais serve. (DEMO, 2006, p. 13).

Demo (2006) parte da concepção de professor como pesquisador, socializador e motivador de pesquisadores, ao entender que ensinar sem pesquisar consistiria meramente na reprodução imitativa. Sobre a formação do professor o autor aponta que a elaboração sistemática da reflexão aparece em grande parte somente no final dos cursos, mantendo a pesquisa distante da estrutura curricular dos mesmos. Para Demo (2006) “a pesquisa, por não ser só o conhecimento, mas, sobretudo, a sua produção, precisa dialogar direto com a realidade. Toda prática necessita ser teoricamente elaborada, e isto deve fazer parte da organização curricular” (DEMO, 2006, p. 62). O autor defende ainda que sejam acrescentadas à formação mais teorias sobre metodologia científica no seu confronto com a realidade educacional e com os problemas da estrutura e funcionamento dos sistemas público e privado de ensino. Que as propostas teóricas de planejamento docente sejam confrontadas com a prática dos órgãos de gestão, das escolas e departamentos, para que nesse processo o professor construa a capacidade de planejamento educacional no equilíbrio de boa teoria e boa prática.

O autor diz ainda, em relação ao sujeito que pesquisa, que não há emancipação histórica criativa sem pesquisa, a partir do entendimento desta como diálogo crítico com a realidade, e como raiz política da constituição de projeto próprio de vida. A pesquisa, de acordo com o autor, consiste no “diálogo inteligente com a realidade, tomando-o como processo e atitude, e como integrante do cotidiano” (DEMO, 2006, p. 37). A partir destas premissas, Demo (2006) apresenta a pesquisa como princípio científico e educativo:

Se a pesquisa é a razão do ensino, vale o reverso: o ensino é a razão da pesquisa, se não quisermos alimentar a ciência como prepotência a serviço de interesses particulares. Transmitir conhecimento deve fazer parte do mesmo ato de pesquisa, seja sob a ótica de dar aulas, seja como socialização do

saber, seja como divulgação socialmente relevante (DEMO, 2006, p. 52).

Identificamos aproximações desta visão de pesquisa com a concepção de Paulo Freire (2002), na qual não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. De acordo com o autor, o ensino exige busca e re-procura. Quem ensina o faz porque buscou e indagou, e quem pesquisa o faz para constatar e intervir, sendo que por meio da intervenção ocorre educação: “Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade” (FREIRE, 2002, p. 14).

Os atos de pesquisa e ensino parecem estar intimamente ligados no entendimento do autor, que se posiciona em relação ao movimento do professor pesquisador da seguinte forma:

Ao meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador (FREIRE, 2002, p. 14).

O processo de pesquisa e a formulação própria são os elementos que diferenciam a educação escolar e acadêmica de qualquer outro tipo de educação. Mais especificamente sobre a educação acadêmica, Demo (1996) propõe um currículo intensivo na formação de professores, tendo por princípio curricular a educação pela pesquisa, onde se pretende formar o professor propedêutico “que se sustenta na pesquisa como método de atualização permanente e de reconstrução do conhecimento” (DEMO, 1996, p. 78). Nessa formação inicial proposta por Demo (1996) é importante que a prática faça parte do curso desde o primeiro semestre, como uma forma inicial de contato profissional, e que os docentes formadores estejam aptos a orientar no sentido de motivar a pesquisa, chamar atenção a perspectivas teóricas, questionar o aluno, acompanhar a evolução da pesquisa e avaliar a capacidade produtiva.

Nestes moldes, Demo enxerga a possibilidade de uma formação que carregue a característica emancipatória da educação, pois somente a pesquisa como método formativo é considerada pelo autor como capaz de formar sujeitos.

No processo de pesquisa está o genuíno contato pedagógico, transformado em ambiente de trabalho conjunto, implicado na mesma matriz a qualificação do e pelo conhecimento e sua humanização constante e radical. Aí se vence o mero treinamento e se incrementa e emergência do sujeito capaz de crítica e projeto próprio. [...] O impacto educativo não vem depois do currículo, ou fora das salas de aula. Ao contrário, deve ser a razão central de ser da didática. (DEMO, 1996, p. 66).

Galiuzzi (2011) estende a reflexão sobre a pesquisa como princípio educativo à formação de professores de Ciências, onde propõe distintos formatos para inserção da pesquisa a partir do pressuposto de que esse princípio formativo é fundamental para a construção da competência e autonomia docente. A partir da necessidade de que todos os futuros professores tenham acesso à pesquisa em sua formação inicial, e de que seja incentivada a pesquisa em educação nas licenciaturas (e não somente as pesquisas em laboratórios das áreas específicas da Biologia, Física e Química), a autora propõe como primeiro formato de inserção da pesquisa que todo professor universitário pesquise algo relacionado aos aspectos didáticos de sala de aula, embora entenda que esse formato não alcança diretamente o aluno, mas influencia no entendimento do papel de professor universitário. Como segundo formato de inserção da pesquisa, Galiuzzi (2011) propõe que todos os alunos participem de projetos de pesquisa em educação a partir da participação em disciplinas com esse cunho, e que passem por diversas disciplinas como essa durante suas trajetórias acadêmicas. Por fim, como terceiro formato a autora propõe que a pesquisa seja um princípio metodológico em todas as disciplinas, e que por meio de questionamento, interpretação, reformulação de argumentos e

materialização do pensamento através da escrita, a sala de aula se transforme num local de vivência da produção do conhecimento. Essa perspectiva possui semelhança com os processos investigativos vivenciados na EduCampo/UFSC, conforme será possível ler nos próximos capítulos. Por outro lado, ela também deixa fracas as marcas que delimitam a pesquisa e o ensino, convidando novamente a questionar que práticas investigativas sugerem uma relação saudável entre pesquisa e ensino na formação inicial de professores, e que, além disso, possibilitam o questionamento crítico sobre uma realidade específica, como o campo catarinense no caso da EduCampo/UFSC.

Apesar da grande sintonia notada entre as definições de pesquisa e ensino de alguns autores, justamente pela faceta da pesquisa como princípio educativo e método de ensino, se faz importante diferenciar as perspectivas de pesquisa apontadas da perspectiva de extensão, já que uma pesquisa comprometida socialmente que ocorre muito próxima ou mesmo depende de uma comunidade facilmente pode ser considerada pela instituição universitária como extensão, e esta denominação julgada errônea por alguns autores não abstém a prática do ensino e da pesquisa de consequências estruturais advindas das condições institucionais.

As pesquisas de interesse social feitas pela Universidade, por exemplo, são “extensão” ou são “pesquisa”? Por que precisa haver algo à parte para fazer aquilo que o processo de pesquisar (um processo comportamental) pode (ou precisa) incluir até como parte integrante ou inerente à sua natureza? Não é mais útil mudar as concepções existentes e já bastante criticadas sobre o que é pesquisar e mudar a administração e o gerenciamento dessas atividades, bem como as estruturas que lhe dão suporte, para gerar um conhecimento que a comunidade necessite, cientificamente bem elaborado e relevante, além de ser acessível a todos? (BOTOMÉ, 1996, p. 122).

Botomé (1996) atenta para o fato de que tanto a pesquisa quanto o ensino tem sido prejudicados pela concepção defasada de extensão. Ao supor que a extensão ficaria responsável pelo diálogo entre a Universidade e as comunidades de entorno, a pesquisa se absteria de ser útil a essas comunidades, e o ensino de trabalhar a partir da realidade das mesmas. De acordo com o autor, o conhecimento é um instrumento para auxiliar na lida com a realidade, e não um substituto da mesma, sendo imprescindível conhecer a realidade, tanto quanto se considera importante conhecer o conhecimento disponível. Sobre as consequências mais amplas dessa perspectiva limitada da relação entre a Universidade e a sociedade, Botomé (1996) afirma ainda que as universidades têm caminhado na direção contrária de uma perspectiva sistêmica e globalizante ao

Criar atividades, instituições, órgãos e etc. sem articulá-los ou integrá-los em um sistema global de relações de interesse para a sociedade. Com isso há uma pulverização de recursos, desarticulação dos mesmos, enfraquecimento, descaracterização e deterioração das instituições sociais. (BOTOMÉ, 1996, p. 144).

Como alternativa para uma relação saudável entre Universidade e sociedade que possibilite a construção de uma identidade universitária, o autor propõe o esclarecimento das atribuições e responsabilidades de cada instituição, pessoa e órgão dentro da instituição maior, orientando as ações das pessoas que compõem essa instituição e das pessoas que seriam as beneficiárias ou alvos das ações. Pensando na atividade mesma de pesquisa na formação de professores, há que pensar sobre a natureza e importância da participação da comunidade, e em especial das escolas do campo, bem como na finalidade dos Programas de Educacional Tutorial (PET) e de Iniciação à Docência, na sua relação com o ensino, pesquisa ou extensão presente no currículo da formação.

Ao concluir este capítulo espero que ao ter me debruçado sobre um número considerável de concepções e possibilidades de pesquisa na formação e atuação docente tenha propiciado uma visão menos simplista

do que esse trabalho propõe reconhecer. É a partir destes que prossigo com a reflexão sobre os processos investigativos na EduCampo/UFSC, considerando a percepção de que, apesar do grande número de autores que se debruçam sobre o tema, a pesquisa na formação de professores têm se limitado basicamente ao trabalho de conclusão de curso, e a iniciação científica por meio de projetos isolados, muito raramente articulados ao currículo da formação e, ainda mais raramente, sintonizado com um projeto político explícito de sociedade e educação. No próximo capítulo apresento o percurso metodológico desse trabalho, e com base nas vozes do coletivo docente do curso e nos documentos institucionais, discuto o que considero uma das experiências que renovam a relação da formação de professores com a pesquisa.

3 VOZES INSTITUCIONAIS: A ANÁLISE DOCUMENTAL

3.1. Considerações sobre o Percurso Metodológico

Ao realizar um trabalho científico na área de Formação de Professores, não posso me abster de explicitar o que considero como necessário à realização de um trabalho científico nesse âmbito. A pesquisa em educação lida com sujeitos em relação com outros e com o mundo, o que gera uma complexidade incapaz de ser compreendida através de vertentes metodológicas positivistas. Alicerçada em Frigotto (2010) e Gamboa (2010), parto do princípio de que a realidade não é estática, mas sim dinâmica e histórica, e que o objeto de pesquisa, portanto, é uma construção do pesquisador. Construção essa que se dá por meio da elaboração de um inventário crítico, ou seja, do estudo e compreensão das distintas e conflitantes concepções de realidade presentes no âmbito investigado. O ato de pesquisar denomina-se então práxis, na medida em que teoria e ação, duas dimensões distintas do ato de conhecer, são expressas no mesmo movimento por meio de uma reflexão não diletante, não desligada de intenções: uma reflexão em função da transformação desta realidade.

De acordo com Frigotto (2010) o processo de apreensão da realidade na pesquisa dialética toma como ponto de partida os fatos empíricos fornecidos pela mesma, sendo nesse trabalho expressos enquanto falas dos sujeitos de pesquisa, trechos dos documentos referidos a esses sujeitos que representem uma visão coletiva do objeto que intento investigar, e produções científicas anteriores no campo da Pesquisa na Formação de Professores e da Formação de Professores do Campo. Aproximo-me da perspectiva de construção de um Inventário Crítico no reconhecimento do construto acadêmico-profissional sobre a pesquisa na EduCampo UFSC, mas não a tomo como metodologia final e definitiva por limites de tempo da própria pesquisa. Ainda assim tomo por princípio que

Primeiro, é necessário compreender a realidade problema enquanto um complexo de relações

entre contextos sociohistóricos e materiais, entre a parte imediata e o todo refletido, culminando na construção do Inventário crítico. (ROCHA, p. 83, 2013).

A partir do descrito acima, pretendo articular a teoria explícita na literatura e na legislação com a prática que se apresenta nas propostas dos documentos do curso, da fala dos docentes e das minhas próprias vivências, compreendendo a construção dos processos investigativos no curso como processo e procurando os fatores que permitiram sua configuração atual. Para tal, após o Capítulo I e II terem apresentado a literatura e a legislação sobre Educação do Campo e Formação de Professores, construo em seguida uma síntese da compreensão dos documentos da Licenciatura em Educação do Campo – Área de Ciências da Natureza e Matemática da UFSC sobre os processos investigativos.

3.2. A análise documental

A análise documental desse trabalho se dá a partir da consideração de fatores externos e internos²⁸. Os fatores externos incluem a legislação de Formação de Professores e das Licenciaturas em Educação do Campo (Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo e a Minuta Original da Licenciatura (Plena) em

²⁸ Santos (1990) denomina de internos e externos os fatores que condicionam o desenvolvimento de uma disciplina escolar no contexto das mudanças curriculares. De acordo com a autora, os fatores internos estão relacionados às condições de trabalho na área, e os externos à política educacional e ao contexto econômico, político e social que a determinam. A análise das mudanças curriculares, portanto, consistiria em uma análise de caráter duplo, relacionado o micro e macro por meio da consideração destes dois tipos de fatores. Consideramos essa análise pertinente a esse trabalho a partir do entendimento de que a Licenciatura em Educação do Campo tem uma história enquanto política pública (com dados de nível nacional), e que a EduCampo/UFSC, por suas especificidades institucionais possibilita um desenho peculiar de formação (com dados de nível local).

Educação do Campo), bem como do Guia para o Plano Nacional do Livro Didático do Campo (BRASIL, 2013), a fim de identificar concepções de pesquisa, bem como pressupostos e objetivos de formação nestes documentos. Já os fatores internos consistem nos Projetos Político Pedagógicos (PPP) do curso e nos documentos de adaptação curricular construídos ao longo dos 05 anos do curso, bem como as ementas das disciplinas.

A análise documental consistiu na leitura intensiva dos documentos, na elaboração de uma síntese dos mesmos, e na busca por fragmentos que explicitassem concepções de pesquisa na formação docente. Em termos de análise da matriz curricular, as ementas descritas neste trabalho foram selecionadas a partir da presença dos termos “pesquisa” ou “investigação”, e discutidas na relação da disciplina com o desenvolvimento das atividades de pesquisa no curso, dando indícios para a compreensão de como os componentes curriculares estão estruturados para efetivação da pesquisa enquanto processo ao longo da formação. Em seguida estão expostas as compreensões elaboradas a partir das leituras dos documentos que compõem os fatores externos e internos em relação ao curso.

Em termos de legislação, a pesquisa na formação docente apresenta diversas facetas. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2002), documento base dos Projetos Político Pedagógicos do curso, por exemplo, explicita desafios constituídos historicamente à formação de professores e propõe princípios e diretrizes para a reforma da formação docente e organização da matriz curricular. Este documento reconhece a visão excessivamente acadêmica de pesquisa e a necessidade de valorizar a dimensão investigativa da atuação prática, considerando-a como forma de recriação do conhecimento, porém, exemplificando-a por meio da pesquisa bibliográfica e seleção de material pedagógico. Também define a pesquisa do professor como a compreensão dos processos de aprendizagem e noções básicas dos métodos de investigação das diferentes ciências, além do desenvolvimento de habilidades de sistematização. Parece então preocupar-se principalmente

com a apreensão das descobertas advindas da pesquisa acadêmica pelos futuros professores:

[A respeito dos cursos de formação] Além de não manterem nenhum tipo de pesquisa e não perceberem a dimensão criativa que emerge da própria prática, não estimulam o contato e não viabilizam o consumo dos produtos da investigação sistemática. Com isso, a familiaridade com os procedimentos de investigação e com o processo histórico de produção e disseminação de conhecimento é, quando muito, apenas um item a mais em alguma disciplina teórica, sem admitir sua relevância para os futuros professores. Essa carência os priva de um elemento importante para a compreensão da processualidade da produção e apropriação de conhecimento e da provisoriedade das certezas científicas. (BRASIL, 2002, p. 28).

Além disso, o documento refere-se ao processo de ensino-aprendizagem como sendo objeto contínuo de pesquisa ou investigação do professor, e à importância da revisitação sobre os métodos e conteúdos das ciências na leitura constante das novidades acadêmicas para que o docente “fazer opções em relação aos conteúdos, à metodologia e à organização didática dos conteúdos que ensina” (BRASIL, 2002, p. 28). Neste sentido é importante questionarmos o quanto a “atualização” dos conhecimentos por si só gera essa autonomia do professor em relação aos conteúdos e as metodologias que utiliza, bem como problematizar a relação entre universidade e escola explícita nestas considerações, já que a produção do conhecimento e sua disseminação ocorrem somente no sentido universidade/escola, e aparentemente nunca no sentido escola/universidade.

Outro documento base para a construção dos projetos político pedagógicos do curso constitui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002), o qual aborda historicamente a concepção de educação rural e a marcada idealização

da cidade nos documentos oficiais, instituindo diretrizes específicas para o funcionamento das escolas do campo. O documento define a escola como espaço público de investigação e articulação de experiências e estudos para o mundo do trabalho, para o desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável. Institui a flexibilização do calendário escolar e dos espaços pedagógicos de formação, bem como propõe autogestão no processo de elaboração, desenvolvimento e avaliação de propostas pedagógicas na abordagem solidária e coletiva dos problemas do campo. Esta visão, embora pouco profunda sobre o conceito de pesquisa, já apresenta a escola como espaço de investigação para além do processo de ensino-aprendizagem, mas para o desenvolvimento social economicamente justo e ecologicamente sustentável, o que já implica uma pesquisa distinta por parte do docente: com finalidade (justiça social) e lócus (comunidade do campo) específicos.

O Edital – Chamada Pública para Seleção de Projetos de Instituições Públicas de Ensino Superior para o PROCAMPO (BRASIL, 2008) faz o salto necessário à discussão da formação para os professores do campo. O documento explicita a fundamentação normativa e político pedagógica dos cursos apontando para a consideração da realidade específica do campo, o processo seletivo específico, e para a organização curricular em alternância²⁹ e por áreas do conhecimento. Nesta exposição acrescenta a necessidade de realização de práticas pedagógicas orientadas durante o Tempo Comunidade e aponta para a prioridade na formação de professores de Ciências da Natureza e Matemática, devido à escassez desses profissionais no campo. Traz como indicador a previsão de práticas de pesquisa, denominando-as

29 A proposição da alternância como regime de organização dos tempos escolares exposta nos documentos nacionais não implica diretamente na efetivação da Pedagogia da Alternância enquanto ferramenta de organização desses tempos. Esta última possui a intenção de integração dos momentos alternados, a fim de efetivar um currículo que articule os momentos vivenciados na comunidade do licenciando aos momentos na Universidade, sendo uma opção da EduCampo/UFSC conforme estabelecido nos documentos institucionais analisados.

como processo de iniciação científica e monitoria, nos dois tempos de formação. Embora o edital de 2008 se proponha a avaliar as propostas de cursos a partir destes critérios, a Minuta Original da Licenciatura (Plena) em Educação do Campo (MOLINA; SÁ, 2011) é ainda mais específica ao apresentar objetivos, justificativas e público-alvo da Licenciatura em Educação do Campo, bem como diretrizes para elaboração dos Projetos Político Pedagógicos. Nela está presente a necessária ênfase na pesquisa, como processo desenvolvido ao longo do curso e integrador de outros componentes curriculares, culminando no TCC, e também processos, metodologias e uma postura docente que permitam a necessária dialética entre educação e experiência.

Por último, e não menos importante, é necessário considerar o Guia de Livros Didáticos: PNLD Campo 2013 (BRASIL, 2013), pelo impacto que uma política de livros didáticos induz ao trabalho do professor e pela necessidade de reflexão sobre o mesmo na formação docente. O guia apresenta os objetivos do Programa Nacional do Livro Didático Campo 2013, definindo conceitos como educação do campo e escola do campo, e afirmando a necessidade de materiais didáticos coerentes com essas concepções. A partir disso, expõe que o livro didático teria o papel de mediar uma prática pedagógica transformadora da escola em si, e com o objetivo de compreender o que se produz para além da escola. Afirma que a dimensão do trabalho deve estar presente no mesmo por ser estruturante da vida, e a necessidade de problematização da posse e do uso da terra no Brasil, dos modelos de agricultura e das relações de poder do campo. Na descrição de uma das coleções é destaque o estímulo à pesquisa e à construção de significados, mas é o único momento em que a pesquisa é de fato referida: como método de ensino em sala de aula.

Percebemos que no conjunto dos documentos citados, a pesquisa na formação e na prática docente pode apresentar-se como: a) conhecimento dos métodos investigativos das distintas ciências; b) consumo de produtos da pesquisa acadêmica por meio de pesquisa bibliográfica; c) método de ensino em sala de aula; d) atividade docente que pode envolver a escola como um todo na articulação de experiências sobre o mundo do trabalho e o desenvolvimento social. Esse amplo

espectro de concepções fortalece meu objetivo de reconhecer a pesquisa construída na EduCampo/UFSC a partir da necessidade de reflexão sobre quais práticas de pesquisa devem ser instituídas na formação de professores do campo em coerência com os princípios da perspectiva de campo e de escola definidos. É preciso explicitar as finalidades das concepções de pesquisa acima citadas para avançar rumo a uma compreensão de produção de conhecimento que não reproduza a relação universidade/escola que temos testemunhado e debatido há décadas: a escola perdendo sua função na sociedade, e sendo apenas lócus de pesquisa da universidade, por si afastada da escola e geradora de um conhecimento que, se não distante da realidade concreta, não destinado a ela.

Além destas concepções identificadas, faz-se necessário explicitar que as relações campo/cidade expostas no primeiro capítulo desse trabalho certamente constituem pano de fundo para a EduCampo, a partir da ausência de políticas públicas de educação específicas às populações do campo, do descaso com as condições de vida e produção, da concepção hegemônica de sujeito do campo como sem ciência, atrasado e, muito em breve, em extinção - para dar lugar ao agronegócio e suas tecnologias salvacionistas. A luta para modificar este cenário por meio da formação de educadores com perspectiva crítica e ideal transformador consiste então na convicção da necessidade de questionamento dessa realidade já na formação inicial, o que implica outra organização dos processos formativos e outro compromisso com a escola do campo.

Por sua vez foram considerados como fatores internos os documentos que explicitam concepções e diretrizes da própria instituição (UFSC), e mais especificamente do curso de Licenciatura em Educação do Campo, como os Projetos Político Pedagógicos e Adaptações curriculares. O curso foi criado em 2009, portanto, seu primeiro PPP desse mesmo ano. Neste documento há a proposição de que o curso se organize em duas áreas do conhecimento: Ciências da Natureza e Matemática e Ciências Agrárias, pelo acúmulo de pesquisas e experiências docentes na instituição com questões afins destas duas áreas, como educação do campo, desenvolvimento sustentável,

formação de professores e educação ambiental. O documento já apresenta a organização curricular por Alternância, indicando “Tempo Escola” e “Tempo Comunidade” como espaços formativos, e institui equipes docentes para a formação por área de conhecimento, por entender o trabalho coletivo docente como essencial na construção de uma nova relação com os conhecimentos científicos. No que diz respeito à pesquisa alguns fragmentos se destacam, como os objetivos formativos de estabelecer “A relação entre o ensino das ciências da natureza e matemática e o contexto (físico, geográfico, cultural e econômico) do campo brasileiro” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2009, p.11), e “A formação para problematização e intervenção no campo, com base nos princípios e técnicas agroecológicas, visando a sustentabilidade” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2009, p.11). Um princípio orientador do projeto define a pesquisa como princípio educativo, e é seguido da seguinte exposição:

A integração entre ensino e pesquisa norteará a formação dos professores compartilhada de forma dialógica por todos os envolvidos tanto no tempo-universidade como no tempo-comunidade. Será utilizado do processo da modelagem, já amplamente utilizado no ensino da matemática, da química e da física e que proporciona ao educando uma análise global da realidade em que ele age. O modelo seria o ponto de ligação entre as informações captadas pelo indivíduo e sua ação sobre a realidade; situa-se no nível do indivíduo e é criado por ele como um instrumento de auxílio à compreensão da realidade através da reflexão; é, enfim, um recurso que dá ao educando condições de exercer seu poder de análise da realidade. O caminho da criação do modelo é o processo mediante o qual se definem as estratégias de ação do indivíduo sobre a realidade. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2009, p. 22).

A opção teórico-metodológica pela modelagem tem origem na trajetória docente de um dos colaboradores na construção do Projeto, conforme depoimento de uma docente. A efetivação desta opção não ocorreu, dado que outros docentes atuaram no curso no lugar deste colaborador e optaram em conjunto por outras abordagens que condiziam às suas trajetórias e perspectivas.

Referente à matriz curricular presente neste documento, três componentes curriculares continham os termos “pesquisa”, “produção de conhecimento” ou “investigação” nas ementas, conforme quadro abaixo:

Quadro 4. Componentes curriculares relacionados diretamente aos processos investigativos.

Disciplina	Ementa	Momento do Curso
Educação do Campo: as relações interativas na produção do conhecimento I e II, e III e IV	Saberes populares e saberes científicos, a produção do conhecimento e os processos educativos	Módulo 2 – Fundamentos das Ciências
Grupos de Aprofundamento temáticos I, II, III, IV e V	Busca de novos elementos para a produção do conhecimento através da pesquisa aprofundada e dos grupos de estudos	Módulo 2 – Fundamentos das Ciências Módulo 3 - Agroecologia
Introdução aos processos de pesquisa	Discussão sobre os processos de pesquisa e teorias de fundamentação.	Módulo 2 – Fundamentos das Ciências

Fonte: Autoria Própria.

Pelo quadro acima percebe-se a ausência de discussão sobre pesquisa ou investigação a nível de componente curricular no início do curso (Módulo I), apesar do intenso trabalho de sistematização de dados

referentes à realidade do campo no primeiro ano, conforme aponta a fala da docente:

[...] Terminou o tempo universidade eles já foram pro tempo comunidade, mas no tempo universidade não teve nenhuma disciplina de pesquisa que ajudasse a pensar o plano de trabalho. Ela estava colocada, ela foi pensada formalmente pra quando a gente entrasse com a base do TCC. Então imagina, lá no meio do curso! Nós tínhamos clareza dos planos de trabalho, da necessidade de elaborar o plano e etc., mas nós esquecemos de recheiar a grade do curso com instrumental que ajudasse esses estudantes a ir pro campo. Logo que a gente começou as aulas a gente se deu conta disso: cadê as disciplinas de pesquisa que vão dar os instrumentais? (RACHEL, fala da 1ª entrevista).

Essa percepção da necessidade de instrumentais que auxiliassem na própria dinâmica entre os tempos comunidade e universidade gerou algumas adaptações curriculares no ano de 2011. A disciplina de “Introdução aos processos de pesquisa” passou a compor o quadro de componentes curriculares da 1ª fase, e a disciplina “Pesquisa I – Elaboração de Projetos” da 6ª fase passou a compor o quadro de componentes curriculares da 2ª fase. Além disso, foram criadas as disciplinas de “Pesquisa II” e “Pesquisa III” na 3ª e 4ª fases, respectivamente. No quadro abaixo estão expostas as disciplinas e suas ementas:

Quadro 5. Componentes curriculares relacionados diretamente aos processos investigativos após Adaptação curricular.

Disciplina	Ementa	Fase
Introdução aos processos de pesquisa	Noções básicas sobre a história e a produção da ciência pela humanidade. Estudos sobre os tipos de conhecimentos (mítico, empírico, popular, científico em cada idade – antiguidade, idade média, idade moderna). O que é ciência? O que é técnica? O que é tecnologia?	1ª Fase
Pesquisa I Elaboração de Projetos	Adquirir habilidades e atitudes investigativas em geral e construir um artigo a partir da experimentação do Tempo Comunidade e sua relação com o Tempo Universidade. As habilidades necessárias para a pesquisa são: hábito de leitura, estudo, sistematização científica desde o interesse e a procura pela temática a ser investigada, os passos metodológicos (problema, objetivo, revisão bibliográfica, procedimento de coleta de dados, análise de dados, conclusão, referências e fontes). Tipos de pesquisas: quantitativa, qualitativa: bibliográfica, documental, de campo, experimental. Normatização científicas.	2ª Fase
Pesquisa II	Estudos sobre as teorias do conhecimento e seus desdobramentos para a pesquisa. Pensamento Pré-socrático, Socrático, Platão, Aristóteles, Positivismo, Fenomenologia, Materialismo Histórico Dialético, Teoria Crítica, Pós-modernismo.	3ª Fase
Pesquisa III	Adquirir habilidades e atitudes investigativas em geral e construir um artigo a partir da experimentação do Tempo Comunidade e sua relação com o Tempo Universidade. Projeto de pesquisa: problema, objetivo, revisão bibliográfica, procedimento de coleta de dados, análise de dados, conclusão, referências e fontes. Elementos constitutivos de um artigo científico. Enfoque na pesquisa de campo e tratamento dos dados coletados.	4ª Fase

Fonte: Autoria Própria.

Entretanto, não podemos entender a pesquisa do curso somente através do que as ementas dos componentes curriculares que possuem esse termo expressam. A minha própria vivência no curso e a fala dos docentes entrevistados apontam para o fato de que a pesquisa como princípio educativo permeia toda a formação, e está diretamente relacionada à articulação entre os tempos da Pedagogia da Alternância, bem como aos planejamentos de estágios e intervenções nas escolas do campo durante os tempos comunidade.³⁰O Projeto Político Pedagógico datado de 2012, elaborado a partir da necessidade de sistematização das práticas consolidadas até o momento no curso, nos dá novas perspectivas sobre a pesquisa, não mais pautadas na modelagem enquanto método exposto no primeiro documento:

A alternância permitirá, desta forma, maior ligação com a realidade social e institucional do campo. Para os estudantes, a vivência dos processos educativos de forma alternada, permite que ele parta das experiências de formação na família, na localidade, no município ou no território em que vive e na escola onde realizará seus PCC e estágios. Trata-se, de fato, de uma perspectiva de práxis, ao relacionar os saberes produzidos no campo com os saberes científicos. Por isso, a alternância adotada na Licenciatura estimula, como elementos fundamentais de formação, *o exercício da pesquisa* [grifo meu] e a articulação entre trabalho e estudo. Para assegurar esta perspectiva, foram formalizadas novos componentes curriculares\disciplinas vinculadas aos instrumentos pedagógicos da alternância e *para fornecer uma base a ações de pesquisa* (conforme item currículo). Do ponto de vista do andamento dos trabalhos dos estudantes, como

³⁰ Essa relação será melhor discutida no tópico seguinte, onde as falas dos docentes caracterizam de forma marcante os tempos e espaços de pesquisa no curso.

instrumentos e atividades de formação pela pesquisa, ganham importância o Plano de Estudos, realizados a cada final de Tempo Universidade, as Vivências Compartilhadas (PCC e estágios) que constituem os Tempos Comunidade. No que se refere à preparação para a sistematização e a análise, a comunicação e a postura proativa, toma relevância a “Colocação em Comum”, feita no início de cada Tempo Universidade, e o “Caderno de Realidade” preenchido ao longo de todas as atividades, mas, especialmente, nos Tempos Comunidade. (UFSC, 2012, p.35).

Em outra parte do documento a ferramenta Plano de Estudos é definida como “método de pesquisa participativa que possibilita analisar os vários aspectos da realidade do educando e promover uma relação autêntica entre a vida e a Universidade” (UFSC, 2012, p. 39), e a exposição da Colocação em Comum, momento de desfecho do Tempo Comunidade e início do Tempo Universidade como socialização e discussão da pesquisa:

1) cada estudante realiza a apresentação oral da realização do seu Plano de Estudo, a pesquisa que realizou na semana do tempo-comunidade. 2) é realizada uma discussão geral com todo o grupo, objetivando trocar experiências, comparar realidades e fazer emergir os problemas. 3) é realizado trabalho de grupo entre os estudantes. 4) é elaborado um texto síntese das discussões que representa a realidade do grupo, que deve expressar todo o conhecimento prévio e a problemática do tema gerador que foi proposta para que a pesquisa fosse realizada. 5) é feito a análise do resultado da pesquisa pelos professores orientadores. (UFSC, 2012, p. 41).

Apesar dessa explicitação sobre pesquisa, no tópico “Compromisso Geral do Curso (metas e estratégias)”, o documento traz como 4º compromisso a pesquisa, a partir da meta “Incentivar a realização de pesquisas colaborativas entre os estudantes do Curso de Educação do Campo e as Escolas de Educação Básica do campo” e da estratégia “Integrar as ações do PET às escolas do campo” (UFSC, 2012, p. 103), o que demonstra outra perspectiva de pesquisa em comparação com a apresentada anteriormente, de caráter mais acadêmico. É nesse aspecto que se mostra necessário observar os projetos ligados ao Programa de Educação Tutorial (PET)³¹ e ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)³² que o curso desenvolveu.

Na proposta de um PET para o curso de Educação do Campo datada de 2010, são propostas atividades de pesquisa, ensino e extensão relacionadas aos princípios da Educação do Campo como compromisso dos bolsistas. Em relação à pesquisa são estabelecidos dois eixos, onde o primeiro abarca a pesquisa quali/quantitativa sobre a situação das escolas do campo dos municípios catarinenses, em especial quanto aos processos de nucleação; e o segundo eixo uma pesquisa socioantropológica sobre os conhecimentos cotidianos dos sujeitos das comunidades rurais e suas articulações com os conhecimentos científicos e saberes escolarizados; prevendo ainda a aproximação dos bolsistas a grupos de pesquisa já existentes na UFSC.

31 Instituído em 2005 o Programa de Educação Tutorial é desenvolvido por grupos de estudantes sob a tutoria de um docente, orientados pelo princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Todos os participantes do grupo são bolsistas, totalizando hoje 842 grupos em 121 Instituições de Ensino Superior.

32 Instituído em 2010 o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência tem por finalidade apoiar a iniciação à docência de estudantes de Licenciatura Plena. O PIBID Diversidade é uma vertente do programa que tem por objetivo o aperfeiçoamento da formação inicial de professores para o exercício da docência nas escolas indígenas e do campo, sendo, portanto, o programa do qual a EduCampo/UFSC faz parte.

Em relação à extensão estão previstos seminários organizados com gestores das instituições escolares do campo, bem como fóruns de discussão sobre os processos de nucleação com secretários de educação, gestores e movimentos sociais organizados. As atividades de ensino, por sua vez, consistem no oferecimento de oficinas sobre pesquisa qualitativa e pesquisa-ação, organização e manutenção de banco de dados; produção escrita de relatórios de pesquisa e artigos, para além da ampliação dos conhecimentos dos próprios bolsistas no planejamento, estudo e organização dos mesmos. Portanto, percebemos que a noção de pesquisa tomada por base para construção do PET EduCampo envolve não só a coleta e sistematização de dados, mas prevê uma conexão direta com a extensão e o ensino na medida em que relaciona o porquê e o para quê da pesquisa sobre a nucleação no estado de SC ao diálogo com gestores e secretarias municipais, bem como visa identificar pontes entre os conhecimentos científicos e saberes camponeses para construção e reflexão da área de Ciências da Natureza e Matemática.

Para além deste programa, o PIBID tem seu foco voltado à inserção dos educadores nas escolas do campo. O interessante é notar que as atividades previstas para os educandos ao longo da participação do programa mudam pouco em relação às atividades dos demais estudantes não bolsistas do curso.

No primeiro ano, dentro do primeiro módulo do Curso, o Bolsista realizará estudos, articulados com as disciplinas ministradas nos Tempos Universidade e os Planos de Estudos construídos coletiva e participativamente, para compreender, dentro de uma perspectiva histórica, o entorno da escola, no que se refere aos aspectos econômicos, sociais e ambientais. No primeiro semestre, o Bolsista de Iniciação à Docência, para bem compreender o contexto em que intervirá, construirá e apresentará um seminário com uma panorâmica do município [...]. Em continuidade, no segundo semestre, ele construirá e apresentará um documento com um diagnóstico consolidado

sobre o município e o entorno da escola. No segundo ano, dentro do segundo módulo, o Bolsista de Iniciação à Docência realizará [...] levantamento de informações básicas sobre elementos que ajudem a compor o perfil da escola parceira na formação dos docentes [...] Além de analisar o PPP da escola, ele preparará e aplicará instrumentos que permitam, tomando como ponto de referência os estudantes, o levantamento de informações sobre os sujeitos que compõe “o campo” no entorno da escola [...]. Ao mesmo tempo, investigará as políticas públicas implantadas na comunidade e a quem vêm beneficiando mais diretamente, assim como a existência de demandas por políticas públicas que não vêm sendo atendidas e as explicações para o não atendimento. Além dessas informações sistematizadas, para provocar o Bolsista de Iniciação à Docência para pensar e refletir criticamente sobre as realidades, ele deverá produzir, com a orientação direta de um professor do Curso, um texto analítico, na forma de um artigo, sobre uma questão que ele considere fundamental para entender a escola onde está inserido. Ao longo de todo o terceiro ano e ainda dentro do segundo módulo, com base em um projeto de intervenção na escola, o Bolsista de Iniciação à Docência praticará, no seu sentido estrito, o magistério. [...] No quarto ano, [...] o Bolsista de Iniciação à Docência vai procurar animar, a partir da escola e dela para o seu entorno, um processo coletivo que resulte em um plano de intervenção. O objetivo desse plano precisará estar relacionado à melhoria das condições de vida dos sujeitos do campo e a uma melhor compreensão das políticas públicas para o campo. (BRASIL, 2010a).

O diferencial do programa está no trabalho diferenciado de formação dos educadores do campo pela UFSC, Secretarias Municipais, Gerências Regionais de educação e direções de escolas de ensino fundamental e médio, além da participação dos professores e professoras das escolas e das equipes pedagógicas, que passam a ter carga horária e remuneração para o diálogo com os estudantes na reflexão sobre a prática pedagógica e no planejamento das atividades educativas.

Esta análise documental favorece: 1) Uma visão instrumental da pesquisa no curso, fortemente ligada aos instrumentos da Pedagogia da Alternância; 2) Uma visão de pesquisa como construção de conhecimento científico, sendo necessário o estudo sobre o desenvolvimento da ciência ao longo dos tempos em componentes curriculares específicos; 3) Uma pesquisa nas comunidades e nas escolas dos municípios para diagnóstico destas realidades camponesas, mais voltada à construção curricular da própria licenciatura. Para além do que os documentos institucionais podem nos revelar sobre a distribuição das atividades de pesquisa ao longo dos componentes curriculares, Britto (2011) respalda as alterações curriculares de 2011 apresentando as atividades planejadas e realizadas nos componentes que fazem a articulação entre os dados de realidade coletados no Tempo Comunidade com os conhecimentos científicos trabalhados no Tempo Universidade. Neste sentido, a autora aponta que a finalidade do planejamento destes componentes foi

Formar professor@s comprometid@s com a realidade de seu tempo, a fim de atuarem em prol de uma educação do campo mais consciente, justa e democrática, valendo-se de um corpo de conhecimentos dos fenômenos químicos, físicos, biológicos e matemáticos do mundo vivido dos estudantes. (BRITTO, 2011, p. 172).

Ao descrever o componente curricular “Práticas Educativas do/no Campo I, II, III e IV”, Britto descreve uma trajetória que começa pelo mapeamento dos problemas sócio-econômico-ambientais, os

sujeitos e a atividade humana do campo, passa pelo aprofundamento de conceitos e seleção de novas temáticas e aproximações metodológicas, e culmina na articulação entre as práticas sociais do campo e a construção de teias temáticas e conceituais nas práticas escolares. Da mesma forma, “Saberes e Fazeres I, II, III e IV” e “Aprofundamento Temático I, II, III e IV” promovem a interlocução entre saberes populares e conhecimentos científicos ao discutir a história da área de Ciências da Natureza e Matemática e incorporar reflexões sobre questões como raça e etnia, compreensões de gênero e sexualidade, ciências e tecnologias, pautados nas experiências dos sujeitos educandos em suas comunidades de origem. Por fim, “Estágio Docência e Projetos Comunitários I e II: Área CN e MTM” promove a experiência da docência nas escolas dos municípios em foco, efetivando a relação com a comunidade em estudo desde as fases anteriores, e o componente “Laboratório I e II – Área CN e MTM” consiste no estudo e vivência de diferentes iniciativas didático-metodológicas e a produção de materiais de apoio afinados com os estudos teóricos realizados.

Por meio desta descrição, Britto (2011) nos dá um relance da articulação entre o Tempo Comunidade e Tempo Universidade no nível de conteúdos e reflexões sobre a docência na área de CN e MTM. O aprofundamento desta articulação e a discussão da mesma no âmbito da pesquisa na formação de professores no Brasil só são possíveis a partir de um mergulho na fala das docentes, expressas e discutidas no tópico a seguir.

4 VOZES DOCENTES

4.1. Entrevistas Semiestruturadas Reflexivas

Em coerência com os pressupostos da pesquisa qualitativa explicitados anteriormente, utilizamos a entrevista reflexiva como metodologia de coleta de dados das falas de docentes do curso. Esse método considera o pesquisador como um sujeito não neutro, colocando-o também como sujeito que atua ativamente na construção de momentos de reflexão sobre o tema da pesquisa. Além disto, o método de coleta de dados de entrevista é apresentado por Szymanski (2008) como uma solução no estudo de significados subjetivos e tópicos complexos, cuja investigação com instrumentos de formatos mais fechados e padronizados não seria ideal. De acordo com a autora,

A entrevista também se torna um momento de organização de ideias e de construção de um discurso para o interlocutor, o que já caracteriza o caráter de recorte da experiência e reafirma a situação de interação como geradora de um discurso particularizado. Esse processo interativo complexo tem um caráter reflexivo, num intercâmbio contínuo entre significados e o sistema de crenças e valores, perpassados pelas emoções e sentimentos dos protagonistas. (SZYMANSKI, 2008, p. 14)

No processo da entrevista reflexiva são realizados no mínimo dois encontros. A ideia é que durante todo o diálogo o entrevistador reflita a fala do entrevistado, expressando a sua compreensão e assim garantindo a fidedignidade da mesma. Espera-se que, ao se deparar com a sua própria fala na fala do pesquisador, o entrevistado volte à questão discutida e construa uma nova narrativa. Este procedimento é considerado uma entrevista semidirigida, onde não há um roteiro fechado para sua execução.

A construção dos roteiros de entrevista se deu a partir de questões balizadoras dos processos investigativos do curso: *o quê se entende por pesquisa; por quê se pesquisa; para quê se pesquisa; quem pesquisa e como se pesquisa*. Foram construídos distintos roteiros para as entrevistas semiestruturadas de acordo com as especificidades de atuação dos sujeitos convidados. Para a entrevista com a ex-coordenadora do curso foram acrescentadas questões referentes à historicidade do processo de pesquisa no curso, e à visão sobre esses processos por parte dos professores (Apêndice 2), e aos professores da Área de CN e MTM foram acrescentadas questões referentes à construção de suas práticas pedagógicas a partir da proposta de pesquisa do curso (Apêndice 3).

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas reflexivas para a coleta de dados referentes às concepções da equipe docente da Licenciatura em Educação do Campo que remetem à construção dos processos investigativos do curso. Cada entrevista constou de dois encontros, sendo o primeiro destinado a uma exploração inicial de percepções do sujeito, e o segundo para retomada de aspectos que a pesquisadora considerou necessários na construção de uma reflexão sobre o tema investigado. Foram entrevistados 07 docentes do curso, constituindo 40% do corpo docente. Convidamos para participar da pesquisa 03 sujeitos que possuíam uma participação maior na construção do curso e na implantação dos processos de pesquisa, entre os quais uma que exerceu concomitantemente o papel de coordenadora do curso. Os demais 04 sujeitos foram convidados a participar da pesquisa por compor a equipe docente da Área de Conhecimento Ciências da Natureza e Matemática, e possuírem experiência docente no curso maior ou igual a dois semestres.

As sete professoras³³ selecionados foram consultadas sobre a disponibilidade de participação da pesquisa. Neste contato inicial, depois de explicitados os objetivos e instrumentos do trabalho, houve

³³ Apesar de existir um docente do gênero masculino entre os sujeitos dessa pesquisa, optamos por nos referir ao grupo como feminino, pela maioria feminina que o compõe.

interesse das mesmas e concordância de participação. Ao todo foram realizadas 13 entrevistas, dado que uma docente optou por não realizar o segundo momento. As entrevistas foram gravadas e transcritas, e as transcrições foram disponibilizadas às docentes, caso desejassem modificá-las. Após consenso sobre o texto final da primeira transcrição, um novo roteiro de entrevista foi construído para cada sujeito baseado nos dados da entrevista anterior, com o objetivo de retomar pontos específicos do diálogo. Um novo encontro foi realizado, e a transcrição resultante foi novamente enviada ao sujeito para aprovação. O corpus de análise consistiu na soma das transcrições dos dois encontros realizados em cada entrevista reflexiva. Neste projeto, o corpus de análise consiste nas transcrições das 13 entrevistas realizadas.

No momento da entrevista, três professoras tinham de 2 a 3 anos de experiência no Curso, sendo que as outras quatro estão no curso desde seu início (05 anos); seis delas eram efetivas e uma substituta, sendo que uma das efetivas já havia atuado como substituta no mesmo curso anteriormente. Com idade variando entre 27 e 63 anos, seis delas tinham experiência anterior no ensino básico (de 01 a 08 anos); a única professora sem essa experiência atuava antes na área de Agronomia.

Para preservação da identidade das docentes entrevistadas, seus nomes foram trocados por nomes de grandes cientistas do gênero feminino, entre as quais Marie Curie (1867 – 1934), Rosalind Franklin (1920 – 1958), Jane Goodall (1934 – presente), Rachel Carson (1907 – 1967), Barbara McClintock (1902 – 1992), Emmy Noether (1882 – 1935) e Mayana Zatz (1947 – presente).

Os critérios de análise dos dados obtidos por meio das entrevistas semiestruturadas foram as cinco questões crítico-reflexivas, a partir da explicitação de *o quê* se pesquisa, *por quê*, *para quê*, *para quem/com quem* e *como*. A escolha destes critérios está descrita no tópico seguinte.

4.2. Questões crítico-reflexivas para a análise de dados

No contexto de uma pesquisa acadêmica de cunho emancipatório, ou seja, que visa contribuir na construção de processos

investigativos compromissados com o estudo e transformação da realidade do campo brasileiro por meio da formação de educadores mais críticos³⁴, optei conjuntamente com minhas orientadoras por critérios de análise de dados que acreditamos possibilitar a investigação da totalidade dos processos investigativos do curso, e ampliar a nossa consciência sobre esses processos. Neste sentido, o Núcleo de Estudos em Ensino de Genética, Biologia e Ciências (NUEG) da UFSC tem construído coletivamente uma metodologia de análise qualitativa na forma de questões crítico-reflexivas (ROCHA, 2013). O estabelecimento das cinco questões crítico-reflexivas atende ao compromisso de efetivação da práxis, unindo a reflexão à ação na medida em que questiona não só a ação (O quê) ou o método (Como), mas também os objetivos da ação (Para quê), a justificativa para a ação (Por quê) e os sujeitos envolvidos na ação (Quem/Para quem).

Esta metodologia apresenta distintas dimensões: epistemológica e pedagógica. É epistemológica na medida em que fundamenta o estabelecimento de um problema de pesquisa que considera toda uma totalidade, ou seja, que possibilita ao pesquisador a consciência de que sua prática exige clareza de intencionalidade³⁵. Pedagógica na medida em que estabelece ao docente outro patamar de reflexão, ao exigir de sua prática uma intencionalidade, uma justificativa, uma metodologia

³⁴ A criticidade à qual nos referimos está ancorada na superação da epistemologia da prática na formação do professor, sobre a qual trata Guedin (2012, p. 149): “A reflexão crítica emana da participação num contexto social e político que ultrapasse o espaço restrito da sala de aula, pois se constitui no contexto de uma sociedade de classes. [...] Ao estabelecer as relações entre a prática reflexiva do ensino em aula e a participação nos contextos sociais que afetam a sua atuação, o professor reflexivo estende suas deliberações profissionais a uma situação social mais ampla, colaborando para que se gere uma mudança social e pública que possa ser mais reflexiva e ampliar o horizonte da compreensão crítica de sua atuação”.

³⁵ As cinco questões crítico-reflexivas também foram base para a construção deste trabalho de pesquisa, e estão expostas na Introdução do mesmo, onde descrevo meu problema de pesquisa, minha metodologia, a justificativa, os objetivos e sujeitos envolvidos.

pensada a partir destes, e uma reflexão a partir dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Rocha (2013) afirma que a necessidade deste questionamento ampliado sobre determinada realidade é pensada por Giroux (1997)³⁶ principalmente no contexto do professorado, pois os educadores tradicionais tendem a indagar comoa escola deveria se esforçar para atingir determinada meta, raramente questionando porqueessa meta - produzida por sujeitos externos ao contexto escolar - seria benéfica para alguns grupos socioeconômicos e não para outros. Em vista dessa racionalidade escolar altamente conservadora, preocupada com questões de método e de conteúdo do currículo, não são questionados os nexos entre o poder e o conhecimento, política e cultura, ou o papel da escola enquanto local de reprodução cultural e social. Não são questionados os objetivos do ensino, a relevância do mesmo, ou os sujeitos envolvidos nesse processo que envolve o conteúdo escolar e a ação do professorado. Em face da ausência de questionamento, Rocha (2013) defende que nós enquanto profissionais da educação entendemos a necessidade de pensar criticamente sobre nossa prática, para que possamos aprender a praticar melhor e a refletir dialeticamente e dialogicamente para além das limitações de nossas ações e contextos, avaliando sua coerência junto a nossos objetivos pedagógicos específicos.

Em um de seus textos, Britto (2011) cita a autora Dicker (1997)³⁷ em sua proposição de formulação de quatro perguntas na efetivação de uma prática consciente pedagógica e politicamente:

No campo da formação e da prática dos educadores, recuperar a tradição democrática da qualidade supõe formular-se ao mesmo tempo quatro tipos de perguntas:

³⁶ GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Artes Médicas, Porto Alegre, 1997.

³⁷ DICKER, G. A formação e a prática do professorado: passado, presente e futuro da mudança. In SILVA, L.H. da (Org.) **Identidade Social e a Construção do Conhecimento**. Porto Alegre. Ed. Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre – Prefeitura municipal de Porto Alegre, 1997.

1. O que se deve ensinar?, que é uma pergunta sobre a cultura.
 2. Por que?, que é uma pergunta sobre a cidadania.
 3. A quem?, pergunta que remete à consideração do outro.
 4. Como?, que é uma pergunta sobre a comunicabilidade do saber.
- Essas perguntas, que são ao mesmo tempo pedagógicas e políticas, reinscrevem à escola no espaço do público, e devem ser respondidas, portanto, no quadro de uma discussão... (DICKER, 1997, p. 234-235).

É a partir dessas questões acrescidas do “para quê” na explicitação maior das finalidades que atentamos para os processos investigativos na EduCampo/UFSC, na compreensão de que sendo estes de natureza mais epistemológica ou mais pedagógica não se abstêm do compromisso político ou da clareza sobre que sujeitos pretende formar e com que projeto de sociedade pretende contribuir.

Rocha (2013) disserta sobre a necessidade do questionamento possibilitado pelos critérios ao tratar do processo de objetivação, apoiando-se na concepção ontológica específica de sujeito em Lukács (2011)³⁸, na qual a ação sobre o mundo daria sentido ao sujeito. Nesta perspectiva, a ação humana, por ser distinta da animal, deve ser objetivada, ou seja, imaginada e idealizada a partir do estabelecimento de objetivos para esta ação. De acordo com o autor, esta concepção relaciona-se diretamente com capacidade de transformação consciente do mundo, exclusiva à espécie humana. Anterior aos estudos de Rocha (2013), as autoras Delizoicov (1995) e Britto (2000) construíram critérios de análise na dimensão pedagógica, problematizando a

38

LUKÁCS, G. Prolegômenos para uma ontologia do Ser Social: questões de princípios para uma ontologia hoje tornada possível.

Tradução de Lya Luft e Rodnei Nascimento. São Paulo: Boitempo Editorial, 2010.

formação e atuação docente em suas dissertações a partir da concepção de intelectual crítico desenvolvido por Giroux (1988; 1997)³⁹. Rocha (2013), por outro lado, utilizou destes critérios na problematização da atuação docente no Ensino de Zoologia pautado na concepção de práxis de Pimenta (2002)⁴⁰ e Freire (2005)⁴¹, bem como construiu a dimensão epistemológica, ao estruturar seu problema de pesquisa a partir destes.

O procedimento de análise a partir dos critérios consistiu na leitura intensa das transcrições das entrevistas na busca por falas que explicitem concepções sobre os processos investigativos do curso, seus métodos, seus objetivos e suas justificativas, bem como sujeitos envolvidos e papéis atribuídos a estes. Após identificação das falas foi possível construir um diálogo destas concepções com as perspectivas de formação do educador do campo, refletindo sobre o construto acadêmico-profissional da equipe docente referente à pesquisa junto ao contexto mais amplo do estabelecimento das Licenciaturas em Educação do Campo.

Para análise do conteúdo das entrevistas tomei por base inicial a compreensão de análise temática de Minayo, Deslandes e Gomes (2009), onde unidades de significação (temas) são identificadas no texto a partir de critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura, e dão origem a categorias. Em seguida, faz-se uma descrição do resultado dessa categorização (expor os achados em cada categoria) e a interpretação das mesmas à luz da fundamentação teórica adotada. Em seguida são apresentadas as cinco categorias emergentes da análise e

³⁹ GIROUX, Henry. **Escola crítica e política cultural**. São Paulo: Editora Cortez, 1988. GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

⁴⁰ PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: Construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

⁴¹ FREIRE, Paulo R. **Pedagogia do Oprimido**. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 2005. 65 p.

suas subcategorias, construídas a partir dos critérios crítico-reflexivos na análise sobre as falas da equipe docente.

4.3. Compreensões sobre os processos investigativos de parte da equipe docente da EduCampo/UFSC

Definir ou conceituar a pesquisa que se faz na Licenciatura em Educação do Campo da UFSC não pareceu tarefa fácil para os docentes, e tampouco será para esse trabalho. O grande número de relações entre os elementos balizadores do curso e o cotidiano da docência coletiva gera um processo onde a pesquisa está imersa, diluída e muito viva. Viva pela forma como ela parece ser essencial ao funcionamento do próprio curso em si, o que se evidencia no extrato de alguns depoimentos.

Eles vão tateando nesse *processo de reflexão* que é o princípio da pesquisa. [...] É um processo de *olhar e questionar a realidade*. (ROSALIND, fala da 1ª entrevista).

[...] Se o educador e professor não possuir sensibilidade e competência pra leitura de realidade ele não poderá ser um bom educador, ele será um educador com alguns problemas, então o nosso primeiro ano de trabalho nos tempos comunidade é voltado especialmente pra isso: desenvolver nos estudantes e com eles a sensibilidade e a capacidade de efetuar uma espécie de diagnóstico da realidade onde eles estão. [...] Então eu acho que o nosso curso também tem a diferença em relação a outras licenciaturas de tentar essa visão de pesquisa diferente, que é a visão de *pesquisa como leitura de realidade*, trabalho na escola, sempre uma concepção de pedagogia da alternância, que está muito ligada ao convívio com a realidade. (EMMY, fala da 1ª entrevista).

[...] Desde a primeira fase do curso os estudantes tem esse papel, são desafiados a isso, a realizar pesquisas pra *compreender a realidade local*. Nas disciplinas que a gente trabalha mais voltados pra questão do estágio mesmo ligado à licenciatura, a pesquisa do local ela tem um papel muito importante na própria definição dos temas de estudo, de temas que vão ser trabalhados, então a gente trabalha a relação entre pesquisa e ensino muito articulada, e a *pesquisa tem um caráter, um objetivo de produzir questões de ensino, tanto teóricas pra gente pensar como é esse ensino e qual o contexto onde ele acontece, quanto questões mais pontuais mesmo de seleção de conteúdos, elaboração de planejamento*, e o curso também tem uma monografia final que os alunos devem elaborar, e essa monografia ela reflete a trajetória dos alunos no curso, [...] mas ela também é fruto dessa relação estreita entre pesquisa e ensino, e *não só de uma pesquisa de caráter academicista, que está descolada das questões que eles discutem nas disciplinas do curso*. (MAYANA, fala da 1ª entrevista).

A concepção de pesquisa como leitura de realidade predomina na fala dos entrevistados, sendo descrita como uma prática de investigação durante os tempos comunidade desde o primeiro ano de curso. Os professores não demoram em sinalizá-la como um diferencial em relação a outras licenciaturas, e mesmo quando mencionam o Trabalho de Conclusão de Curso como fruto dessa prática ressaltam sua ligação com as discussões realizadas nas disciplinas do curso, indicando uma visão processual da prática investigativa no curso.

Todavia, o processo de investigação não é homogêneo. Ele parece ocorrer de forma distinta de acordo com os eixos propostos no currículo, como demonstra a fala abaixo.

Com isso nós tínhamos basicamente três blocos de pesquisa, isso é o que a gente identifica. O primeiro bloco quando a gente diz que eles fazem o diagnóstico, e muitas vezes eles não carregam esse diagnóstico pro meio do curso. Quando eles fazem o artigo da escola, e ele fica como um artigo de escola e não escola tendo sentido ou estando relacionada ao estágio, e quando muitos deles chegam a fazer o TCC e utilizam dados da agroecologia, da discussão do campo, da discussão política do campo, e que isso está afastado da relação do estágio deles. (RACHEL, fala da 2ª entrevista).

Ao descrever essa suposta fragmentação entre os momentos de pesquisa no curso, a docente se refere aos documentos gerados ao final de cada ciclo. No final do primeiro ano o diagnóstico de realidade dá origem a um relatório sobre aspectos gerais do município. No final do segundo, a pesquisa com foco na escola dá origem a um artigo sobre o ambiente escolar, no qual se espera uma articulação aos dados coletados no primeiro ano sobre o município. Nos estágios (terceiro e quarto anos) a investigação para planejamento e docência nas escolas do campo resulta em um projeto comunitário, que pode estar ou não vinculado ao TCC, mas do qual também se espera vinculação aos dados do primeiro e segundo anos. A docente afirma também que o coletivo docente já tem proposto encaminhamentos para integrar mais efetivamente estes momentos, principalmente através da aproximação de professores destas diferentes etapas (área pedagógica, área de ciências da natureza e matemática, e área de agroecologia) no planejamento e discussão conjunta de seus componentes curriculares. Ainda assim, a dificuldade de efetivar momentos como esse no início do curso se deu pelo pequeno quadro docente inicial e pela grande demanda em função das turmas em variadas cidades. Hoje, de acordo com a docente, o número de professores já permite espaços de troca de experiências.

Outra docente menciona os processos investigativos inicialmente como pesquisa acadêmica, compreendendo-a como

pesquisa realizada principalmente pelos docentes do curso, e em um segundo momento pelos discentes. Entretanto, a docente reconhece não ser essa a pesquisa principal do curso, nem a mais complexa, embora as articulações entre ambos os tipos de pesquisa sejam muito interessantes no reconhecimento mesmo das trajetórias de formação constituídas. Na relação da pesquisa enquanto processo com o Trabalho de Conclusão de Curso, as docentes adicionam um compromisso político na pesquisa acadêmica que se pretende, e ao mesmo tempo refletem sobre a necessidade ou não desse tipo de pesquisa no curso:

Além disso, eles fazem o TCC, que tem um componente de pesquisa importante, pesquisa do tipo... Pra mim universitária, [...] é a discussão, mas que basicamente recupera o já feito, então o que eles fazem, eles fazem a reprodução do mesmo ritual acadêmico do citar, citar, citar, tu pensar com a cabeça dos outros, e é a cultura que se tem aqui. [...] Dificilmente a gente vê um TCC que represente uma reflexão própria, uma reflexão ao debate do município, e isso não é um problema do nosso curso. (EMMY, fala da 1ª entrevista).

O que eu vejo de diferente nos outros cursos, eles vêm todas as pesquisas de todos os caminhos de pesquisa e vão pesquisar lá no final, quando eles têm que produzir algo como o TCC. No nosso caso, eles durante o curso inteiro têm que exercitar a pesquisa. Como eles exercitam a pesquisa, eles sabem aquilo que efetivamente pode ir melhor em determinado caminho ou não, pela própria prática, e eles vão identificando isso. (RACHEL, fala da 2ª entrevista).

Percebe-se nas falas a perspectiva de pesquisa que efetivamente interessa ao curso. Entende-se que a formação de professores do campo não necessita permanecer na lógica de formação que tem se proposto dentro da universidade, onde a pesquisa é

“Desligada do contexto. Descompromissada com esse contexto. Faz a análise crítica, mas não diz a que veio” (RACHEL, fala da 2ª entrevista). Esta opção se aproxima da pesquisa como princípio educativo, e não científico, e questiona alguns autores que defendem que a pesquisa ao longo da formação de professores deva se limitar a pesquisas de caráter acadêmico sobre a prática docente. Acredito que no tópico sobre as finalidades da pesquisa no curso esta discussão seja mais interessante.

Ainda em relação à compreensão sobre os processos investigativos, verifica-se que esses ocorrem em tempos e espaços no curso proporcionados pela Pedagogia da Alternância, mas a fala de uma docente nos faz refletir se de fato essas práticas investigativas ocorrem devido a esta organização distinta dos tempos e espaços de formação, ou se elas tomam seus lugares e ressignificam a própria estratégia formativa. Frente ao contexto formativo poderíamos perguntar: a Pedagogia da Alternância foi pensada para pesquisar e refletir sobre uma realidade para gerar processos educativos? Como a docente aponta na fala abaixo, aparentemente há uma raiz muito mais técnica na origem da Pedagogia da Alternância:

[...] Das origens da pedagogia da alternância ela está muito mais ligada a essa coisa teoria e prática, e à coisa de poder melhorar processos produtivos. Então quando a gente traz pra universidade, daí a gente reinterpreta a componente pesquisa. Aí eu estou qualificando pesquisa, porque se você for ler alguns documentos está que o estudante vai pesquisar, mas ele vai pesquisar e na verdade ele vai tentar aplicar uma coisa e vai devolver pra escola, e vai ver o que a ciência ou a técnica podem (muito mais a técnica do que a ciência) me ajudar, entendeu? Mas pode ser, por exemplo, calibração de processos produtivos. Então eu não diria que é inerente, que ela tem esse componente que pode ser potencializado, e eu acho que quando a gente faz isso na universidade a gente potencializa pra pesquisa, mas eu não diria que é inerente, que a simples aplicação da pedagogia da alternância

leva a isso, eu acho que na maioria dos casos não. (EMMY, fala da 2ª entrevista).

Isso nos faz enxergar a pesquisa para além da configuração por alternância do curso, mais atrelada a finalidades específicas que se apropriam desta configuração para sua efetivação, e reconhecer a construção da equipe docente desta licenciatura na ressignificação da alternância, ao estabelecer um caráter diferenciado para as investigações e reflexões durante os tempos e espaços da alternância.

Por fim, quando questionadas sobre a possibilidade de definição da pesquisa que ocorre no curso como alguma das modalidades de pesquisa educacional existentes, entre elas pesquisa-ação, pesquisa participante e colaborativa, as docentes se posicionam rapidamente na direção de uma pluralidade conceitual e metodológica:

Eu acho que quando você constrói um curso, você tem que ter um curso plural. Eu acho que é a possibilidade que os estudantes têm de fazer um percurso de formação o mais plural possível. Acho que sim, nós direcionamos isso quando a gente trabalha pelas problemáticas. Agora isso não quer dizer que se o estudante ou o professor quiser fazer algo diferente ele não possa, ele pode. Ele pode construir outro caminho. (RACHEL, fala da 2ª entrevista).

A partir disso posso esclarecer que não é objetivo desse trabalho denominar ou tipificar a pesquisa neste curso, mas sim reconhecê-la e discuti-la dentro das possibilidades atuais.

Por fim, é necessário compreender a pesquisa essencialmente como uma investigação da realidade do campo, primeiramente distante de qualquer comunidade científica ou finalidade de publicação, imersa na construção de uma visão de sociedade e no planejamento de processos educativos. Nesta formação, a pesquisa acadêmica vem em segundo plano, como uma *possibilidade* na divulgação e estudo das práticas de pesquisa anteriormente vivenciadas, mas não é condição para

realização da pesquisa primeira. Seria então pesquisa, se não necessita publicação e metodologia específicas? Para responder a essa questão é interessante que exploremos outros aspectos, como justificativas, finalidades e métodos dessa prática de investigação.

4.4. Justificativas que direcionam os processos investigativos na EduCampo/UFSC

Entre os “porquês” dos processos investigativos do curso temos justificativas mais institucionais, mais ligadas à concepção de ensino e de realidade, de perfil dos estudantes e mesmo de seleção de conteúdos para a formação na construção da Área de Ciências da Natureza e Matemática. Essas justificativas foram separadas em subcategorias para facilitar a discussão das mesmas.

4.4.1. Justificativa institucional para os processos investigativos

As docentes apresentaram distintas justificativas para a necessidade da pesquisa como elemento estruturador dos processos de ensino aprendizagem do curso, entre as quais a forte proposição da legislação nacional e os princípios apresentados nos documentos do curso:

Porque a perspectiva dentro da educação do campo é esta, se você for pegar o próprio PPP do curso que você está analisando, as pessoas que você vai entrevistando, o interesse é esse, é trabalhar próximo da realidade dos alunos. Então é a proposta não só da licenciatura do campo aqui da UFSC, mas de modo geral nas licenciaturas em educação do campo aqui do Brasil [...]. (JANE, fala da 2ª entrevista).

Nesta primeira fala a docente explicita também a relação desse princípio da pesquisa de realidade com referenciais da área de Ensino de Ciências, e mais especificamente, com o educador Paulo Freire, ao citar não só o conhecimento das situações concretas, mas a intenção de transformação a partir desse conhecimento, demonstrando uma ligação

entre os referenciais da Educação do Campo e do Ensino de Ciências que tem sustentado teoricamente os processos investigativos. Outra docente explicita que a Educação do Campo fez escolhas, e que os professores das licenciaturas se vem agora desafiados a trabalhar de forma interdisciplinar e por alternância:

Porque a licenciatura do campo a nível nacional fez algumas escolhas, não foi nem uma escolha da UFSC, a licenciatura do campo ela nasce a partir dos movimentos sociais, então os movimentos sociais exigiram uma educação que contemplasse as suas necessidades. Então naquela época se decidiu então que todos os cursos de licenciatura em educação do campo do Brasil deveriam trabalhar com a pedagogia da alternância, e com a interdisciplinaridade. Se dá certo ou não é outra coisa, mas todos os cursos no Brasil dessas 40 e poucas universidades que estão abrindo agora elas são interdisciplinares, seja na área da linguística, seja na área de ciências da natureza com matemática, mas é um pressuposto do curso em si, não é uma escolha. Que tem uma origem nos movimentos sociais, e como reivindicação de uma nova escola, de um novo olhar pro campo que não seja aquele ruralismo pedagógico que existiu de fixar o homem no campo sem possibilidades, então foi pensado novas estratégias então sobre a educação do povo do campo e entre essas entrou a interdisciplinaridade e a PA, são dois alicerces que meio que estão fora da discussão, é dado, entendeu? Isso se alinha com o projeto que o próprio MEC está pensando pra educação como um todo, então eu acho que a gente está na ponta disso, já exercitando isso, por isso a dificuldade, a gente está meio que só nessa batalha. (MARIE, fala da 2ª entrevista).

Essa fala da docente sinaliza que os elementos de organização curricular que caracterizam a licenciatura em Educação do Campo e que foram construídos nos moldes dos movimentos sociais chegaram às universidades como formatos pré-determinados. Em outras falas a docente aponta a necessidade de uma adaptação desses elementos ao funcionamento de um curso superior em uma instituição universitária. A preocupação da docente toma lugar diante do desafio de construir um currículo de formação de professores por área de conhecimento de CN e MTM, em pleno diálogo com as escolas do campo catarinense, na perspectiva de um movimento inédito, ou seja, numa construção constante. De acordo com ela, há necessidade de grande esforço teórico para dar o aporte social que a Educação do Campo exige ao ensino das ciências naturais, e a emergência e desenvolvimento desse esforço teórico depende das condições de trabalho dos próprios formadores, bem como da sua disponibilidade ao diálogo.

Dessa forma, mesmo quando se compreende a adoção da Pedagogia da Alternância e da Formação por Área de Conhecimento como elementos balizadores em função de lutas e pesquisas dos movimentos sociais, percebe-se a necessidade de reconstruir e ressignificar essas práticas e propostas ao se pensar a formação de professores nos tempos e espaços das universidades públicas brasileiras.

4.4.2. Justificativa baseada na proximidade com a realidade do campo a partir dos processos investigativos na EduCampo/UFSC

Como segunda subcategoria de justificativa para os processos investigativos, a concepção de ensino e realidade tomam lugar enquanto compromisso político.

E um outro aspecto é político, político-reflexivo. Ele reflete sobre a realidade. A Educação do Campo tá colada na realidade. Ela tá enraizada na realidade, ela é contextualizada. É diferente de uma formação numa outra licenciatura, que ela é completamente desenraizada. Eu penso um aluno,

mas eu não tenho esse aluno concreto aí. Eu penso uma escola, mas eu não tenho essa escola concreta. É uma escola que está voando, é um aluno que está voando, então eu penso uma metodologia e quando o menino vai lá pra escola, quando ele se forma e vai lá pra escola, é um choque a realidade. Se ele for pra determinadas escolas que estão mais próximas à escola ideal que a licenciatura apresentou ok, mas se ele vai pra uma escola de periferia ele tem problemas, ele tem problemas pra desenvolver a prática pedagógica dele porque não é criativo. Ele não aprendeu a refletir. Enquanto que esse processo de pesquisa na Licenciatura em Educação do Campo ela contextualiza o professor, o tempo inteiro ele tá olhando a realidade. Ele tá olhando a realidade do território campo, como que esse território é constituído, que sujeitos que estão nesse território que problemas que esse território apresenta, que soluções que esse território apresenta, vai pro nível meso e analisa a escola, quem são esses sujeitos, que problemas, qual projeto, porque que o projeto da certo, porque o projeto não dá certo. (ROSALIND, fala da 1ª entrevista).

Alunos abstratos, escolas abstratas, e uma formação que prepara para todos os contextos – esse, de acordo com a docente acima, é o triste cenário da formação de professores atualmente no Brasil. Na EduCampo, a Pedagogia da Alternância prevê uma relação tão estreita que os tempos na universidade dependam dos tempos na comunidade, e mais do que a mera contextualização dos conteúdos científicos, os processos educativos teriam origem na investigação dos fenômenos da realidade e na utilização de conceitos científicos para entendimento e transformação dos mesmos. Vasconcelos e Scalabrin (2014) esclarecem distintos critérios para seleção de conteúdos em diferentes tendências pedagógicas, e afirmam que para o conteúdo prescritivo é necessária uma realidade ideal e sujeitos genéricos; e que para o conteúdo

preconcebido adaptado à realidade é necessária uma realidade que sirva de ilustração do conteúdo, e um conteúdo que seja centro de interesse dos alunos. Ambas as tendências entendem que conhecer é transmitir as verdades do conteúdo, o que mantém o *status quo* da relação entre universidade e conhecimento. Já para a construção de um conhecimento a partir de conflitos vivenciados na realidade concreta, os autores expressam a necessidade de um conteúdo selecionado a partir da realidade, ou seja, da investigação da visão de mundo de uma dada comunidade e da identificação dos limites explicativos na apreensão do real. Conhecer ganha um sentido muito maior, pois está vinculado a uma finalidade específica de transformação, há um compromisso com a realidade para além da mera ilustração.

Ainda assim, temos de definir que realidade é essa tão necessária ao ensino para que tenha tanto lugar na formação de professores? As falas docentes apontam para a situação concreta de vida e de trabalho dos camponeses, sua cultura, a escola e suas práticas, a identidade de seus sujeitos, e claro, os problemas que permeiam todos esses âmbitos e a relação entre eles. Além disso, mesmo que a realidade concreta seja essencial a percepção dos sujeitos do campo sobre as situações que vivenciam também ganha importância, de acordo com a fala da docente:

O papel da pesquisa nessa relação com o tempo universidade e comunidade com a pedagogia da alternância tem esse caráter de formar um sujeito que está preocupado com esse contexto onde ele vai estar atuando, [...], então de fazer todo esse levantamento de compreensões que se tem sobre o contexto, o que é um problema pra uma determinada comunidade, o que não é problema, o que eles conseguem visualizar. (MAYANA, fala da 1ª entrevista).

Essa concepção complementar à noção de realidade que leva em consideração a visão do sujeito educando sobre a mesma é essencial ao se pensar um processo educativo dialógico, como aponta Brick et al. (2014).

Conceber e praticar educação a partir do diálogo pressupõe humildade e fé nos homens que implica em clima de confiança recíproca entre os interlocutores (FREIRE, 2005, p. 93-95) que precisam compartilhar pelo menos dois elementos mediadores: signos linguísticos comuns e o mundo a ser tomando como referente nesse diálogo. É nesse sentido que, ao invés do pré-estabelecimento de conteúdos programáticos disciplinares, se assume que o diálogo se inicia já na busca coletiva do conteúdo programático a partir da investigação dos temas geradores, estes que sintetizam não apenas as situações concretas de contradição social (situações de opressão) manifestas na localidade, mas também o pensar da comunidade local sobre essas situações. (BRICK et al., 2014, p. 37)

Portanto, podemos inferir que a partir desse compromisso com o diálogo durante o processo investigativo a Licenciatura em EduCampo/UFSC não se limita a dados geográficos, ambientais e de condições de vida e trabalho observáveis, mas unindo a pesquisa ao ensino, parte da visão da comunidade sobre o seu meio para só então identificar temas significativos em torno dos quais dirigir o processo formativo no tempo universidade e as investigações e intervenções no tempo comunidade. O processo que permite a identificação das contradições vivenciadas nas comunidades leva em consideração as falas significativas (SILVA, 2004) dos sujeitos das comunidades rurais investigadas, e será melhor descrito no tópico 4.6. deste trabalho (p. 136).

Diante dessa justificativa para os processos investigativos do curso podemos questionar se há outra atividade capaz de possibilitar esse contato tão intenso com o campo e seus sujeitos. Certamente se torna importante definir a finalidade do contato, já que a realidade pode ser somente observada, diagnosticada, pesquisada, ou pode ser problematizada e transformada. Permanece a percepção de que, ao

indicar a pesquisa nesses moldes como necessária ao contato com a realidade, as professoras sugerem que as demais atividades formativas na universidade estão aquém desse papel, ou será que poderíamos dizer tranquilamente que os projetos de extensão, a pesquisa acadêmica e o ensino universitário (dado como tradicional) estão dando conta de articular sociedade-escola-processo formativo?

4.4.3. Justificativa dos processos investigativos com base no perfil dos estudantes

Outro aspecto importante para as docentes no estabelecimento dos processos investigativos no curso tem foco nos sujeitos dessa formação, que é o perfil dos estudantes. A história desses estudantes enquanto sujeitos do campo catarinense e a formação dos mesmos nas escolas do campo (de maioria com pouca infraestrutura e professores ainda leigos pela ausência de políticas públicas de formação) não comporta uma formação fragmentada e excludente como os muitos processos formativos hegemônicos atualmente. De caráter fortemente conteudista e muitas vezes voltado à formação de pesquisadores, as licenciaturas privilegiam estudantes sem nenhuma dificuldade de escrita, e prevêem que ele faça as articulações entre as disciplinas (numa suposta responsabilização do aluno pela interdisciplinaridade) e as relacione à realidade. A docente caracteriza o estudante do curso na fala abaixo e deixa claro que a organização curricular por alternância e por área de conhecimento é também em função desse sujeito.

Esse estudante que a gente quer atingir com o curso, ou a gente ensina ele a ser autônomo inclusive no processo de formação dele, ou então ele não vai conseguir dar o pulo do gato, porque são estudantes que tem defasagens sérias. Eles vão ser professores de matemática, mas eles não sabem matemática. Então ao longo dos quatro anos eles tem que aprender a matemática e aprender a matemática. Aquela que passou e que eles não aprenderam, e a matemática da formação. Eles precisam fazer em quatro anos o que o

menino da matemática fez em doze anos. [...] Esses sujeitos a quem ele se destina têm esse perfil. São estudantes de escola pública do interior que tem professor leigo que trabalhou com eles. [...] O curso só existe porque a gente quer trazer essa população e qualificar a escola nesse lugar, então se a gente não fizer desse jeito com o currículo integrado por área, com alternância, por mais que tudo isso tenha problema e tenha falhas no próprio curso, se a gente não continuar batalhando por isso não tem porque ter o curso (ROSALIND, fala da 2ª entrevista).

Para além do perfil dos estudantes, está o perfil de professor que o campo necessita. A investigação da realidade toma lugar na formação de um professor diferenciado, que não questione somente a sua própria prática, mas a da escola e a do município, que entenda que sua prática possui condicionantes e que a escola sozinha não pode resolver isso. O processo investigativo se justifica na medida em que permite a ampliação do próprio conceito de professor, ao estender o olhar desse profissional para além da sala de aula e propor que ele organize também processos educativos com a comunidade mais ampla, tornando a escola um centro de organização social e política dessa comunidade:

[...] Então a formação do professor também é importante nisso. Porque ele vai dar essa conotação política, social, de construção política, de análise, contrapondo outras coisas, então você tem uma construção de um livro didático que pode ser... Se você pega o livro didático ele traz do agronegócio, ou do trabalhador sem terra. Tem texto do trabalhador sem terra dentro dos livros, e aí você diz que parece quando você lê aquilo ali, e quando eu estudei, por exemplo, com a minha neta, é tudo muito igual. Não tem lado, não tem consequência, não tem posição e não tem contradição. Então o politicamente correto dos

livros didáticos, ele dificilmente... Ele até fala da contradição, que eles passam fome, mas isso não é palpável, porque eles não vão vivenciar a realidade, eles não vão discutir a realidade. [...] Eles estudam pra responder uma prova, pra discutir, mas a condição de sociedade que se discute ela é totalmente apolítica. Por exemplo, essa é uma diferença da questão do nosso curso, eles não podem ser apolíticos, não cabe. (RACHEL, fala da 2ª entrevista).

Desta mesma fala podemos compreender a importância da análise do Programa Nacional do Livro Didático feita no capítulo anterior. O documento analisado traz a preocupação de que os livros didáticos utilizados nas escolas do campo problematizem as relações de poder entre campo e cidade, e para além de definições, promova o questionamento das diferentes concepções de desenvolvimento agrícola. Portanto, o documento vai ao encontro da preocupação da docente Rachel ao propor o incentivo do questionamento, e não somente apresentar um panorama de campo brasileiro como algo já estabelecido e sem contradições.

4.4.4. Justificativa para os processos investigativos com base na necessidade de construção da Área de CN e MTM

Por fim, os processos investigativos têm caráter curricular como processo ao longo de todo o curso devido também à necessidade de construção da área de Ciências da Natureza e Matemática. A fala abaixo nos incita a refletir sobre o caráter da construção e divulgação dos conhecimentos das ciências naturais e sua relação com o desafio de seleção de conteúdos e articulação dos mesmos no currículo dessa formação.

A base metodológica que a gente encontrou para estruturar a área de Ciências da forma que a gente queria... Esse é o caminho. Essa é a justificativa. Agora, se você olhar – nós não temos aqui, mas se

você olhar geografia, história, filosofia, etc., eles já têm isso na base da organização da ciência, como ela se produz. A antropologia indaga, a sociologia indaga os questionamentos da sociedade, a geografia indaga as relações humanas dentro da geografia, mesmo as questões físicas, eles já têm no seu cunho esse caminho na metodologia. A produção das ciências tem isso, mas esse não é o único caminho, e nem é o caminho de cada uma dessas ciências. O caminho dessas ciências é a experimentação. Como a experimentação é também a problemática, porque a experimentação também exige isso, mas ela leva muito para a questão empírica, ela não leva junto a questão social, e aí esse foi o caminho que a gente encontrou para fazer a integração, e para ter um caminho de reflexão da produção do conhecimento científico como retorno a essas populações, como organização dessas populações. (RACHEL, fala da 1ª entrevista).

A pesquisa sobre a realidade do campo se justifica também na construção da área de Ciências da Natureza e Matemática por ser uma área cuja construção histórica ocorreu de forma mais afastada das questões sociais⁴². A mera compreensão de fenômenos naturais já não é

⁴² Lopes (2005) disserta sobre a história das Ciências Naturais, e explicita o caráter utilitarista com que se desenvolveram as pesquisas nessa área de conhecimento. Na insistência das utilidades médicas e das longas viagens para descoberta de terras distantes, a Botânica, a Matemática e a Astronomia se desenvolveram com fins bem explícitos, alcançando para além das finalidades já citadas a libertação das superstições, características das sociedades com entidades religiosas. Para além desse entendimento, Nascimento, Fernandes e Mendonça (2010) dissertam sobre a ciência brasileira e o ensino de Ciências no Brasil, apontando para uma ciência que seguia interesses de comunidades internacionais e que dava ênfase à busca de verdades científicas na crença de que, afastando-se das questões sociais e permanecendo neutra, a verdade científica descoberta por si só seria capaz de gerar melhorias sociais.

mais suficiente ao professor destas ciências em uma escola do campo. Em função de se considerar o projeto de desenvolvimento que se almeja para o campo brasileiro e seus sujeitos, o docente deve ser capaz de articular os conhecimentos científicos já sistematizados a um processo educativo de caráter emancipatório, que relacione as questões sociais aos fenômenos estudados de forma que estes últimos não sejam distantes dos educandos, nem vistos como indícios de uma situação ambiental e social imutável.

Nesse sentido, Britto (2011) aponta para a participação de pesquisadores do Ensino de Ciências na construção da Área de Ciências da Natureza e Matemática, principalmente os estudos pautados na perspectiva freireana, na busca de articulação entre os conhecimentos escolares das distintas áreas e da definição de critérios para a seleção de conteúdos coerentes a uma percepção crítica da realidade do campo. Essa reflexão vai ao encontro do novo desenho de escola e do exercício da reflexão epistemológica sobre como as práticas educativas devem trabalhar com o conhecimento, alcançando novos patamares de consciência sobre

[...] Que conhecimentos, que modos de produção do conhecimento, que forma de trabalho pedagógico para garantir o movimento entre apropriação e produção do conhecimento e o engate entre conhecimentos e processo formativo como um todo; que conhecimentos ajudam nos processos de formação do ser humano, na formação de sujeitos coletivos, nas lutas sociais emancipatórias; que conhecimentos se produzem nesses processos; que concepção de conhecimento, que matriz teórica de produção do conhecimento, de ciência, de pesquisa nos deve servir de referência. (CALDART, 2011, p. 104).

Caldart (2011) explicita que, ao contrário do que possa parecer num primeiro momento na construção da área de conhecimento, não bastam os conhecimentos mais rudimentares das disciplinas estanques. A construção da área implica em um “elevado grau de exigência, de

rigor e preparação dos educadores e docentes” (CALDART, 2011, p. 105).

4.5. Objetivos para os processos investigativos

A pesquisa de realidade aparece nas falas das docentes como tendo objetivos muito específicos e de conotação mais política. A ideia de que conhecer uma dada realidade é requisito para transformá-la está presente na maioria das falas, acompanhada da esperança de que a escola do campo seja um local de organização dos povos do campo. Todavia, as docentes tomam cuidado ao afirmar que não é objetivo direto da pesquisa resolver problemas concretos das realidades do campo catarinense, até porque esses problemas são causados por inúmeros fatores de caráter histórico e político, mas que a formação de professores críticos em relação a essa realidade daria condições para processos educativos transformadores nessas escolas. Essa noção de complexidade, de acordo com as docentes, é um dos objetivos da pesquisa sobre a realidade.

Pra mim a articulação da escola com a pesquisa é essa, que a pesquisa dê conta de evidenciar as condições políticas, econômicas, sociais, culturais onde a escola esta inserida, onde aquele sujeito está inserido, a realidade dele por esses vieses. Que a pesquisa evidencie, e aí a gente começa a trabalhar qual é o olhar deste aluno pra estes problemas, e aí trabalhando os conhecimentos científicos, os conhecimentos populares, seja o que for, pra ir dando ferramentas pra ele entender o que eu entendo que seria investigação temática, mas também eu desconheço, mas que daria conta de explicar essas coisas que acontecem na realidade dele. (MARIE, fala da 2ª entrevista).
Então eu acho que a pesquisa nesses processos é fundamental justamente por isso, por abrir essa possibilidade de olhar pra realidade e ter a possibilidade de experimentar uma pesquisa que

eles podem levar pra prática de professores, que não é só uma pesquisa de caráter acadêmico. Até pode se transformar se eles quiserem produzir artigos pra ir pra eventos, etc., mas é a possibilidade de pensar pesquisa como parte do processo pedagógico mesmo, acho que isso é muito importante. (MAYANA, fala da 1ª entrevista).

O foco não se baseia na pesquisa do professor sobre sua própria prática, mas sim de uma pesquisa sobre a realidade imersa na prática docente e que dá sentido a esta prática, pois proporciona também a construção de um currículo vinculado à transformação social. A fala de uma das docentes nos permite identificar os distintos aspectos da pesquisa na formação de professores, diferenciando a pesquisa sobre a própria prática da pesquisa que leva em consideração as condicionantes da prática docente.

Que é desenvolver no professor esse olhar problematizador de sua prática. É o professor pesquisador, é a pesquisa como princípio da prática docente. Ele pode ampliar esses raios, mas se ele conseguir questionar a sua prática eu já estou muito feliz. Mas se ele conseguir perceber que a prática dele tem condicionantes e ele consegue ampliar essa espiral procurando os condicionantes... (ROSALIND, fala da 1ª entrevista).

Em um segundo momento esta mesma docente explicita que o “professor pesquisador” ao qual se refere é um termo não vinculado ao conceito utilizado por Donald Schön, mas sim a uma visão mais ampla dessa pesquisa, que considera não só o desenvolvimento do próprio sujeito professor na avaliação constante de suas práticas, mas a construção de práticas comprometidas com a transformação da realidade dos estudantes. Para além da valorização do contexto do campo e da construção de um ensino que considere a identidade dos sujeitos, as docentes apresentam uma pesquisa de caráter político importante, que ao

valorizar o espaço escolar luta contra o movimento de fechamento das escolas do campo. Ainda assim, há o reconhecimento de que outras políticas públicas são necessárias para pensar a manutenção das escolas do campo e a melhoria das condições dos sujeitos do campo.

O objetivo dessa pesquisa não é dar a resposta pros problemas, eu acho que se nós conseguirmos formar bons educadores do campo nós estamos dando uma contribuição pro campo. Estamos fazendo parte de um esforço, mas eu não acredito que a universidade ou o nosso curso dê conta de resolver problemas concretos. Então se nós conseguirmos fazer com que essas pessoas se formem como educadores e qualifiquem a sua atuação como “lideranças” ou como “referências”, a gente já está... É porque na verdade não existe a solução de problemas endógenos magicamente. Você ter uma leitura da realidade diferente. A pesquisa permite provocar neles próprios um outro olhar sobre a realidade, sobre as possibilidades de transformação, sobre os principais bloqueios. (EMMY, fala da 1ª entrevista).

Para além desse debate, outra fala recorrente das finalidades da pesquisa no curso foi sobre a construção da área de Ciências da Natureza e Matemática.

Então você não tem previamente um trabalho feito *a priori*, o que muitos cursos, mesmo os chamados projetos-piloto tem. Você já tinha uma grade fechada ali da física, da química, da matemática, da biologia. Nós nunca tivemos essa grade fechada, porque o entendimento do tempo da alternância é o entendimento de que isso vem dos saberes produzidos no campo, que se juntam aos saberes científicos produzidos internamente na universidade, e dele resulta um outro semestre que te diz como é que você caminha nas áreas.

[...] Formalmente, se você olhar o nosso Projeto Político Pedagógico tá lá, todos os conteúdos lá, porque essa foi a forma que nós tínhamos que apresentar, era formal. Mas na organização nós nunca tivemos, na primeira, segunda, terceira fase conteúdos pré-definidos que teriam que ser dados. Com isso a gente foi procurando caminhos. Qual é o ponto negativo? Os alunos queriam exatamente esse formato certinho da organização, eles queriam a física, a química, a biologia e a matemática, porque eles achavam que sem isso eles não conseguiam se fortalecer pra dar aula. Então essa foi a discrepância que teve e os ruídos que saíram de dentro. (RACHEL, fala da 1ª entrevista).

Como a fala da docente explicita, a pesquisa que ocorre no curso concomitante à alternância entre os tempos universidade e comunidade tem a finalidade de, além de possibilitar que o futuro professor vivencie essa prática política de problematização das situações do campo, que os formadores construam o currículo da formação ao selecionarem conteúdos das áreas (biologia, química, física e matemática) necessários à abordagem dos fenômenos observados como parte de contradições identificadas em conjunto com os alunos. Como essa seleção de conteúdos da formação se dá num processo, é pertinente que haja uma insegurança por parte dos alunos, e mesmo de alguns professores. A mesma docente explica ainda que a ideia é superar essa insegurança fazendo-os perceber que a pesquisa para construção curricular é um instrumental valioso, e que é a forma mais adequada de promover uma formação não disciplinar:

[...] E aí vem a base também da pesquisa, em que você dê elementos fundantes pra ele, mas o resto ele tenha autonomia de busca. Por que você não consegue num curso de 04 anos dar os conteúdos da física, os conteúdos da química, os conteúdos da biologia, os conteúdos da matemática, isso não

é nem a finalidade, a gente não pensa num curso desse formato. A gente pensa num curso que tem que ter fundantes, e que ele vá construir isso. Agora ele precisa, na constituição dele, ter constituído um estudante que saiba mexer com esse instrumental e a buscar outras coisas. Ele vai buscar, essa é a questão. (RACHEL, fala da 1ª entrevista).

Outras docentes também argumentam que a noção de completude na formação disciplinar de professores é ilusória, no sentido de que quatro ou cinco anos de formação não abarcam todo o conhecimento construído em determinada área, e que sempre há escolhas sobre os conteúdos abordados, mesmo que implicitamente. A mudança está na explicitação dos critérios, que na opção do curso está nas situações contraditórias vivenciadas no campo brasileiro. Atrelada a finalidade da construção da Área, está a produção de questões de ensino a partir da investigação dessa realidade, ao se propor pensar como ensinar em determinados contextos investigados estreitando ainda mais a relação entre pesquisa e ensino, nessa reflexão didática em especial sem sujeitos ou escolas abstratas.

Neste mesmo sentido, uma das docentes aponta como finalidade dos processos investigativos a efetivação de currículo integrado, como um tipo de currículo que sempre fora almejado nos cursos de Pedagogia, mas que a estrutura já rígida destes cursos dentro das universidades não permitia de fato o diálogo entre os docentes para a construção de um currículo tão complexo, e não comportava o desafio do diálogo entre distintas áreas do conhecimento. Por ser um curso novo e com currículo por construir a EduCampo/UFSC seria o ambiente perfeito para efetivar um currículo nessa perspectiva. Borges e Silva (2012) definem currículo integrado como um plano pedagógico que busca articular dinamicamente trabalho e ensino, prática e teoria, ensino e comunidade. As autoras entendem que é uma proposta educativa que permite

Uma efetiva integração entre ensino e prática profissional; a real integração entre prática e

teoria e o imediato teste da prática; um avanço na construção de teorias a partir do anterior; a busca de soluções específicas e originais para diferentes situações; a integração ensino-trabalho-comunidade, implicando uma imediata contribuição para esta última; a integração professor-aluno na investigação e na busca de esclarecimentos e propostas; a adaptação a cada realidade local e aos padrões culturais próprios de determinada estrutura social. (BORGES; SILVA, 2012, p. 216).

Lottermann (2012) afirma que a concepção de Currículo Integrado encontra-se dentro do mesmo campo ético-político da Educação Popular na concepção de Paulo Freire, e aponta que a intenção de ambas é romper com a alienação, ou seja, permitir que o ser humano se conheça como sujeito na História e reconheça como seu o produto de seu trabalho. O autor ainda afirma que a concepção de Currículo Integrado implica numa concepção de conhecimento para além da técnica, e da educação para além de uma educação para o trabalho (no caso da educação básica que o autor discute), mas numa perspectiva de desenvolvimento pleno, articulando cultura, conhecimento, tecnologia e trabalho. Lottermann (2012) também afirma que essa perspectiva de formação tem origem na concepção de Escola Unitária de Antonio Gramsci⁴³, caracterizada por considerar a formação de cultura humanista e a educação profissional como fatores indissociáveis. Diante dessas definições, poderíamos nos perguntar se há alguma relação entre a Pedagogia da Alternância, que a partir das experiências brasileiras tem foco também na formação integral do sujeito e na articulação do trabalho com a educação e com a vida, com o Currículo Integrado. Por não ser o foco desse trabalho essa discussão fica pendente para futuro esforço teórico.

⁴³ Segue abaixo a referência da obra analisada por Lottermann (2012) para se referir à Antonio Gramsci: NORSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

Outra finalidade para os processos investigativos do curso é a aquisição de habilidades de leitura, escrita e sistematização de dados. Por exigir do aluno coleta de dados durante os tempos comunidade e análise e discussão dos mesmos nos tempos universidade, o processo culmina no desenvolvimento dessas habilidades. Embora esta finalidade não seja o carro chefe, ela representa o grande conjunto de mudanças que o processo investigativo provoca nos sujeitos educandos. Outro fato citado pelas docentes é a transformação da visão dos próprios estudantes ao longo do curso sobre os cultivos e atividades extrativistas nas suas propriedades de origem, devido principalmente ao questionamento que os componentes curriculares incitam sobre as formas produção e de vida no campo catarinense, na articulação com as situações de opressão identificadas ao longo da leitura de realidade no curso. Essa transformação indica não só a real possibilidade desse currículo de formação de professores de repensar o campo catarinense e de questionar o agronegócio, como a preocupação da equipe docente com a coerência do processo: se há intenção de que o futuro professor problematize a relação entre as condições de vida e trabalho no campo em sua prática pedagógica, ele tem que ser primeiro problematizado e convidado a ressignificar essa relação durante sua formação.

4.6. Sujeitos envolvidos nos processos investigativos da EduCampo/UFSC

Então os sujeitos envolvidos são os diversos sujeitos ao longo desse processo, aqui na universidade professores que assumem disciplinas voltadas a estas discussões. Na comunidade ao longo do curso esses sujeitos também vão mudando, então no primeiro ano como a ideia é olhar o contexto, a comunidade, diferentes sujeitos pertencentes à comunidade, ONGs, agricultores, familiares entram nesse processo de investigação. No segundo, os sujeitos mais ligados à escola: docentes, direção, estudantes, gestores. No terceiro ano os professores de ciências da

natureza e matemática, entram também aí além desses outros. No último ano a ideia também é voltar a interagir com a comunidade, fazer essa interlocução entre essa escola e esse contexto. Então são muitos sujeitos envolvidos nesse processo de pesquisa. (MAYANA, fala da 1ª entrevista).

A importância de saber quem são esses sujeitos e de que forma atuam nas práticas de pesquisa no curso dá origem a essa categoria importante do trabalho. Em um primeiro momento cabe-nos compreender o perfil dos estudantes e do seu contato com a comunidade, e mais adiante discutir o trabalho coletivo docente e as condições para tal na EduCampo, sem deixar de lado a relação com a co-formação por parte dos professores das escolas do campo. Em função das entrevistas com os docentes do curso, meu trabalho dá voz a estes sujeitos em especial, concentrando as discussões no âmbito da percepção dos docentes sobre os demais sujeitos, e sobre suas próprias condições de trabalho nas relações com os processos investigativos.

Como mencionado no Capítulo I desse trabalho, o vestibular unificado permitiu que camponeses interessados em trabalhar como docentes no campo tivessem acesso ao curso, embora não tenha alcançado muitos professores do campo por falta de apoio das prefeituras na liberação para o comparecimento à universidade nos tempos universidade. A maioria dos estudantes é, portanto, composta por jovens do campo sem nenhuma formação de nível superior, advindos de propriedades dos pais. Muitos desses estudantes só conseguem permanecer no curso por bolsas e auxílios de programas como o Programa Bolsa Estudantil, que proporciona auxílio financeiro aos estudantes da UFSC que se encontram em situação de vulnerabilidade econômica, o Programa de Educação Tutorial (PET) e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), o que os deixa à mercê de questões puramente institucionais, como no caso de redução do número dessas bolsas. De acordo com as docentes, boa parte dos estudantes apresenta dificuldades com a leitura e escrita, o

que representa um desafio à equipe docente. Apesar disso, em função da sistematização das pesquisas realizadas desde o primeiro ano nas comunidades, os discentes conseguem vencer diversos obstáculos e escrever seus trabalhos de conclusão de curso de forma tranqüila – relata uma docente.

Bom, as diferenças eu acho que são essas, a área, essa coisa da iniciação à docência, eles são bastante exigidos ao longo do curso (e aí é um grande problema nosso) em sistematização, redação, essas coisas, porque a maioria deles estudou em escola pública, ou quase a totalidade, no interior, em que o domínio da língua vernácula, a expressão escrita, e inclusive oral aparece com muita dificuldade. A escrita especialmente, mas também vamos dizer na linguagem culta, formal, eles têm muita dificuldade, o coloquial é muito forte, e é difícil porque isso circula na escola também, a história do ‘peguemo’, ‘levemo’, eu entendo completamente essa coisa, eu convivo com eles, mas você como professor em sala de aula não pode reproduzir essa cultura local, você tem que cultivar o culto, então a gente tem que trabalhar isso. Concretamente esse é o estudante que a gente deseja, esse é o estudante com o qual nós nos comprometemos com o MEC através de um edital a formar. Então esse é o nosso desafio, não adianta a gente ficar que nem aqui na federal lamentando que a gente não tem o estudante que a gente quer. (EMMY, fala da 1ª entrevista).

Na relação com as questões de pesquisa, alguns aspectos ficam evidentes na fala dos docentes: 1) o perfil de professor que se quer formar no curso não prevê a pesquisa como metodologicamente rigorosa, nem grande número de publicações, mas sim uma pesquisa que fomente práticas pedagógicas diferenciadas e permitam a autonomia desses professores e sua percepção crítica do campo catarinense; 2) A

construção curricular do curso simultânea ao seu desenvolvimento é uma razão de insegurança para os estudantes, que ainda esperam conteúdos já determinados e descritos em livros didáticos, também em função do que encontram ao chegar nas escolas do campo; 3) O currículo anteriormente fragmentado do curso faz com que os estudantes não utilizem o diagnóstico da realidade feito no primeiro ano de curso nos demais anos, analisando a escola de forma estanque, e posteriormente a sala de aula.

Essas questões estão relacionadas principalmente à forma como os processos investigativos são organizados e relacionados à matriz curricular, e vem sendo modificadas com o passar dos anos, primeiramente na prática para depois mudar no papel (ser efetivamente documento no curso).

Ao pensar nos sujeitos licenciandos temos de levar em consideração a relação entre o perfil inicial dos estudantes, o perfil de professor que se deseja formar e o perfil de professor que a escola do campo enquanto instituição histórica pretende abrigar. Uma docente menciona essa tensão que se enquadra na complexa relação entre universidade e campo de estágio, mas que vai além no momento em que a formação questiona a estrutura disciplinar da instituição escolar não somente de forma teórica, mas propondo intervenções e estágios nessa dinâmica diferenciada entre os distintos campos de conhecimento.

Eu acredito que é por dentro da maquinaria escolar, não é de fora. É porque as relações de poder, o nosso aluno ele é estagiário, entendeu? Então não adianta querer bater de frente com uma maquinaria... Quantos anos tem a escola disciplinar? (MARIE, fala da 2ª entrevista).

Essa tensão tem origem no fato de que a escola do campo almejada nesta formação ainda não existe (por ser sua construção justamente um dos objetivos da formação), e que tanto a docência por área do conhecimento quanto os caminhos metodológicos de trabalho docente para sua concretização ainda não tem lugar pleno nas salas de

aula onde estão ocorrendo as investigações e práticas docentes dos licenciandos, embora já existam relatos de práticas educativas a partir dessa perspectiva realizadas por alunos do curso. É nesse momento que a relação entre a universidade e a escola se torna delicada, e discuti-la exige uma reflexão sobre ambos os sujeitos.

Quando se trata dos próprios formadores, há uma série de questões a serem levadas em consideração, vamos primeiramente às institucionais. A contratação de docentes ocorreu lentamente, de forma que as primeiras turmas contavam com apenas um professor de física e de química, ambos substitutos, para cobrir diversos componentes curriculares inclusive em cidades distintas. O grande número de viagens em função dos tempos comunidade e as distâncias consideráveis entre os municípios atendidos diminuía ainda mais o tempo de planejamento coletivo disponível, bem como de acompanhamento dos estudantes. Somado à construção curricular que acontecia a passos lentos, essas condições geraram uma sensação de insegurança e mesmo desconforto em várias docentes, como relata uma delas:

Qual que é a dificuldade? Nós somos seres disciplinares, não interdisciplinares. Nós não temos uma formação interdisciplinar, nós temos uma formação disciplinar. Nós temos medo de evidenciar pro outro pequenas falhas, pequenas incompreensões, nós temos dificuldade de aceitar a ideia do outro que tem um marco teórico diferente do nosso. Essa é a dificuldade. Por isso que é uma batalha integrar o currículo, trabalhar por área significa eu me despir dos meus preconceitos e sentar contigo e fazer um diálogo em benefício da área, em benefício do conteúdo, dos objetivos do ensino e da aprendizagem. (ROSALIND, fala da 1ª entrevista).

Além das dificuldades de tempo para planejamento e estudo coletivo, os professores novos que foram sendo acrescentados ao corpo docente se deparavam com trabalhos já encaminhados de pesquisas de

realidade em algumas turmas, e não tinham muitos espaços de formação para estudar e compreender a perspectiva que havia sido adotada anteriormente. Ocorreu de fato uma formação a nível nacional para os professores que trabalham nos cursos de Educação do Campo, “Formação para o Trabalho Interdisciplinar na área de Ciências da Natureza e da Matemática nas Escolas do Campo” foi um projeto que consistiu de quatro encontros de três dias entre 2012 e 2014, funcionando como um espaço de socialização de experiências e reflexões sobre os desafios de efetivação das propostas do curso. Infelizmente nem todos os professores da EduCampo/UFSC puderam comparecer, pois os encontros ocorreram no Centro Transdisciplinar de Educação do Campo da UnB em Brasília, em meio ao período letivo. Molina (2014) traz diversos relatos das experiências compartilhadas e reflexões sistematizadas em função dessa formação, o que é material precioso dado o desafio da construção da área de CN e MTM. Entre as experiências ali descritas constam também relatos referentes à experiência na EduCampo/UFSC, o que corrobora com outros tantos artigos e capítulos de livros na afirmação de que há uma caminhada trilhada pelo curso, já há uma história na articulação dos conteúdos científicos às reflexões sobre o campo catarinense: os primeiros docentes do curso encararam o desafio, e os novos foram igualmente desafiados com as novas questões que surgiam em função do experienciado. Fato é que a perspectiva teórico-metodológica adotada por boa parte dos docentes no início do curso em 2009 não era uma escolha unânime, o que não era e não é esperado justamente pela compreensão de que a diversidade de perspectivas representa uma riqueza de possibilidades.

Apesar dessa compreensão, somente recentemente foram criados espaços para discussão e estudo dessa perspectiva no diálogo com os outros elementos basilares do curso, como a Pedagogia da Alternância e a Formação por Área de Conhecimento. Exemplo desses espaços foi o encontro realizado em função do Programa de Formação

Continuada para Professores da UFSC (PROFOR)⁴⁴ sobre Pedagogia da Alternância, para o qual fui convidada e no qual estive presente⁴⁵. Envolvendo os professores recém-chegados e alguns já “da casa”, o encontro de formação resultou numa reflexão intensa sobre os tempos e espaços do curso e as perspectivas teórico-metodológicas adotadas, revelando inúmeros desencontros nos mais diversos aspectos do curso, como a Pedagogia da Alternância; a integração das disciplinas na Formação por Área de Conhecimento; a seleção de conteúdos na estruturação dos componentes curriculares do próprio curso; o papel dos professores coordenadores de turma e de estágio ao longo do curso, e etc..

Para além das questões institucionais e interpessoais entre o corpo docente expostas, os docentes do curso têm descrito seu envolvimento com os licenciandos em nível de orientação, tamanha a dimensão dos processos investigativos do curso. Na fala abaixo a docente descreve as atividades do docente no acompanhamento dos tempos comunidade e universidade.

E aí esses professores que faziam a orientação, que viam o caderno de realidade, corrigiam, sei lá, revisavam, auxiliavam os alunos a repensar aquelas questões que eles estavam trazendo, a buscar já construir essa postura de reflexivo do próprio estudante. E eles também, eles conheciam o local onde o estudante ia depois fazer o seu trabalho, ia até a escola e também se disponibilizava, [...] o professor também já se colocava a disposição da escola de fazer essa interlocução. (BARBARA, fala da 2ª entrevista).

⁴⁴ O Programa de Formação Continuada para Professores da UFSC foi criado em 2002, com o objetivo de proporcionar vivências de formação e atualização a todos os seus professores, em especial aos que estão em estágio probatório.

⁴⁵ Também estive presente em várias reuniões de planejamento do curso durante os anos de 2013 e 2014, onde a convite das professoras pude observar a dinâmica de construção coletiva do curso.

No trabalho coletivo docente necessário ao planejamento dos componentes curriculares que leve em conta os dados coletados durante os tempos comunidade, uma das docentes relata a importância da disponibilidade ao diálogo, e comenta sobre o receio de que um profissional com perfil da área dura das ciências pode não ser o mais indicado, afirmando a existência de uma preocupação com a formação anterior do docente formador. Nesse sentido é também essencial reafirmar a importância de momentos específicos para a formação desses educadores em espaços de discussão das diferentes perspectivas teórico-metodológicas para o curso, a fim de ampliar a formação que inicialmente ocorria em processo, na urgência, onde planejamento e formação se confundiam. Muito embora não precisemos torná-las excludentes, a intenção de propor momentos reflexivos caminha na direção de proporcionar um planejamento mais coerente com os princípios da Educação do Campo. Ainda temos de considerar as diferentes vertentes teóricas e opções metodológicas dos docentes. Com profissionais advindos de distintas formações, as diferenças de referencial teórico e concepção de educação e campo passam a ser muito visíveis no planejamento coletivo. Uma das docentes aponta que quando ocorrem alguns desentendimentos durante os planejamentos não é em função dos distintos referenciais teóricos adotados pelos docentes em suas práticas, pois ela inclusive afirma existir grandes possibilidades de diálogo nesse âmbito. O que tem mais potencial de ocasionar divergências é a visão que o docente tem sobre a possibilidade ou não de construção de uma nova escola do campo. Ao exemplificar a docente afirmou que quem crê numa escola do campo que só é possível em uma sociedade socialista, não acredita na possibilidade de uma escola diferente na realidade catarinense, e que não acreditar nessa possibilidade pode prejudicar um trabalho pedagógico numa Licenciatura em Educação do Campo, cuja necessidade de mudança da realidade do campo é ponto de partida, e a transformação da escola do campo um fim. A docente entende que essa visão dificulta o trabalho em equipe por dar lugar somente à linguagem da crítica, e não permitir a linguagem da esperança e da possibilidade.

Por fim, mas nem por isso menos importante, os professores das escolas do campo aparecem como sujeitos dos processos investigativos. Fica muito explícita a concepção de coformação, ou seja, da participação desses professores das escolas como formadores dos licenciandos.

Então além dos professores e estudantes acreditarem num trabalho assim, identificarem a relevância, e terem um planejamento vislumbrando as diferentes possibilidades de trabalhar os conhecimentos, escolas que também acreditem nesse trabalho, que também estejam abertas pra isso, com seu corpo de professores fazendo interlocução, enfim. (...) E ao mesmo tempo que tenha um diálogo mesmo, né? A gente as vezes acaba tão separado da escola, universidade e escola, que a gente consiga ter uma coisa mais interligada, um trabalho de formação mesmo. Porque se a gente é responsável pela formação desse professor, a escola que é um local onde ele passa um bom tempo do seu curso, que é o local de trabalho futuro dele, também é. Nós universidade e escola, nós dois precisamos ter essa responsabilidade, pensar a escola como coformadora desses professores, eu acho que isso é bem importante. (MAYANA, fala da 1ª entrevista).

Essa finalidade na relação universidade/escola não deixa de ser repleta de obstáculos. As docentes mencionam que a participação dos professores das escolas no planejamento dos estágios e mesmo na investigação dos estudantes varia muito de escola para escola e de docente para docente, às vezes com abandono dos licenciandos sozinhos em sala de aula, e às vezes como apoio total às atividades e diálogo constante. Devemos questionar, portanto, a concepção das escolas sobre a formação de professores na Licenciatura em Educação do Campo, por entender que a decisão de colaborar no acompanhamento desses alunos está relacionada não só às condições de trabalho desse professor, mas

também ao seu posicionamento quanto aos princípios da Educação do Campo e aos elementos balizadores da organização curricular do curso, nem sempre conhecidos por esses professores. Sobre isso as docentes afirmam que professores envolvidos com o PIBID e com o Ensino Médio Inovador⁴⁶ costumam ser mais abertos ao diálogo, o que pode ser fruto da própria explicitação do acompanhamento que se almeja, existente no edital do programa.

4.7. Percursos metodológicos dos processos investigativos na EduCampo/UFSC

Como última categoria, o método ou o “como” dos processos investigativos no curso foi certamente o tópico que mais incomodou as docentes e lhes permitiu identificar desafios de ordem institucional, teórica, e mesmo limites em sua própria formação. O importante é levarmos em consideração sua construção desde os primórdios do curso em 2009 para não perdermos de vista os avanços conquistados e os desafios enfrentados ao longo da caminhada.

Num objetivo primeiro de caracterização, as falas da equipe docente apontam para processos investigativos que ocorrem ao longo de todo o curso, primeiramente mais relacionados ao diagnóstico de realidade por meio dos instrumentos da Pedagogia da Alternância, e mais adiante na articulação desses dados com novas informações da realidade sociohistórica local para planejamento dos estágios e projetos comunitários. Cada ano de curso gera um produto desse processo investigativo, sendo o primeiro um relatório diagnóstico da realidade do município de origem do educando. No segundo ano um artigo sobre a escola, construído a partir de discussões e investigações nas escolas do campo, no terceiro ano um relato sobre o que foi vivenciado no estágio

⁴⁶ O Programa Ensino Médio Inovador foi instituído pela Portaria nº 971, de 09 de outubro de 2009, e tem por objetivo apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de ensino médio, ampliar o tempo dos estudantes na escola e garantir a formação integral com a inserção de atividades que tornem o currículo mais dinâmico.

com o ensino fundamental e no quarto ano um Projeto Comunitário e um Trabalho de Conclusão de Curso. As docentes não hesitam em afirmar que a pesquisa mais acadêmica, como TCC e artigos, andam lado a lado com os processos investigativos do curso, mas que se tornam secundários em relação ao objetivo de formação, ou seja, distinguem a finalidade de formar um pesquisador da finalidade de formar um professor diferenciado. Apesar disso a fala docente explicita que há basicamente três momentos diferenciados de pesquisa no curso:

Nós tínhamos basicamente três blocos de pesquisa, isso é o que a gente identifica. O primeiro bloco quando a gente diz que eles fazem o diagnóstico, e muitas vezes eles não carregam esse diagnóstico pro meio do curso. Quando eles fazem o artigo da escola, e ele fica como um artigo de escola não tendo sentido ou estando relacionada ao estágio, e quando muitos deles chegam a fazer o TCC e utilizam dados da agroecologia, da discussão do campo, da discussão política do campo, e que isso está afastado da relação do estágio deles. (RACHEL, fala da 2ª entrevista).

Dos três blocos de pesquisa mencionados, o estágio é o que gera mais inquietação entre os docentes, compreensível diante do desafio proposto. A partir da aproximação de alguns docentes com a perspectiva freireana de ensino, e baseados em experiências anteriores de transposição da concepção de educação de Paulo Freire para o ensino formal das ciências nas escolas, foi adotada enquanto opção teórico-metodológica para os estágios a Abordagem Temática. A ideia é que durante os estágios ao longo dos dois últimos anos do curso os licenciandos investiguem a realidade sociohistórica local e a percepção da comunidade sobre a mesma, a fim de elencar temas e selecionar conteúdos escolares das CN e MTM necessários à compreensão das situações contidas nos temas, gerando um processo de construção

curricular a partir de procedimentos de investigação-ação (DELIZOICOV, 2008).

A ideia de fazer essa investigação sempre parte de temas locais significativos, então tu tentar identificar ali nas falas significativas da comunidade e da escola limites explicativos pra algum problema local, pra algumas questões importantes do local que possam ser explorados no contexto de sala de aula. Esse processo de identificação não é um processo fácil, ele demanda tempo de estudo, aprofundamento, e muita discussão entre os estudantes e os professores, mas a partir desse processo de discussão é que vai se fazendo esses recortes. [...] E a partir daí a gente tenta identificar quais são os conteúdos, os espaços de trabalhar as ciências da natureza e matemática na articulação, então nunca é uma coisa pré-determinada os conteúdos que serão trabalhados. Sempre é uma coisa construída a partir desses temas que são identificados no contexto local, e um processo de negociação, de identificação, de visualização de possibilidades, e por isso mesmo é tão difícil. (MAYANA, fala da 1ª entrevista).

A Abordagem Temática conforme descrita no capítulo II desse trabalho é a sugestão teórico-metodológica de parte do grupo de professores responsáveis pelo estágio nas escolas do campo, sendo considerada coerente com as finalidades do curso. Entretanto, uma das docentes sinaliza a necessidade de uma reflexão coletiva sobre a articulação dos momentos da Abordagem Temática com a Pedagogia da Alternância, pois o cronograma do curso não abarcaria tempo suficiente para estudo dos docentes formadores sobre os temas recém investigados, nem dos próprios estudantes na seleção de falas significativas, identificação de temas geradores e construção de redes conceituais derivadas da etapa de redução temática.

De fato, há uma série de esforços teóricos para o diálogo com a perspectiva freireana e a formação em CN na Educação do Campo, mas a formadora Marie aponta a importância de garantir mais tempo e espaços na formação para estudo dessa perspectiva, de forma que permita ao licenciando compreender as concepções de conhecimento e educação ali explícitas, e mais que isso, efetivamente ser capaz de selecionar conteúdos relevantes a abordagem de determinados temas. Algumas docentes mencionam inclusive a possibilidade de iniciar a busca por temas geradores já nos primeiros dois anos de curso, o que aumentaria o tempo de aproximação com essa perspectiva de construção curricular sem necessariamente descaracterizar o diagnóstico de realidade necessário à discussão dos referenciais de escola e educação ligados à Educação do Campo.

Permanece ainda um clima de insegurança em relação à seleção de conteúdos das Ciências Naturais que a formação abarcaria. Fato é que essa insegurança tem origem não somente no desconhecimento do referencial teórico que sustenta os critérios para seleção dos mesmos na Abordagem Temática, mas também na formação disciplinar e técnica que muitos docentes possivelmente tiveram, e na comparação com outras licenciaturas mais abarrotadas de conteúdos, porém sem intencionalidade política explícita, como se para dar aula bastasse saber de cor e salteado os conteúdos representados nos livros didáticos atuais. Permanece a preocupação por grande parte das docentes sobre a seleção de conceitos para as áreas da Biologia, Física, Química e Matemática que possibilitem ao futuro docente realizar a redução temática na construção curricular quando atuarem nas escolas do campo. Há também discussões sobre o formato da inserção desses conteúdos, pois podem ser ministrados antes dos estágios e de forma estanque das discussões sobre Educação do Campo, nos moldes das demais licenciaturas em disciplinas separadas e com pouco diálogo, ou lecionados concomitantemente às investigações ao longo dos estágios. Nesse sentido são muitas as possibilidades, e permanece o desafio do diálogo e da construção conjunta.

Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2011) explicam que durante a redução temática ocorre a identificação da conceitualização que o aluno

precisa se apropriar para uma compreensão cientificamente compartilhada do tema. De acordo com os autores o grande desafio na elaboração de programas de disciplinas, de acordo com os autores, é articular temas, conceituação científica e conhecimento prévio do aluno, para que este último seja problematizado e superado. Propõe-se então a seleção de conceitos supradisciplinares, denominados de conceitos unificadores por que advindos das Ciências Naturais são passíveis da construção de pontes ou elos para as Ciências Sociais. Seriam quatro: transformações, regularidades, escala e energia. Estes são utilizados por alguns docentes envolvidos com os estágios, conforme depoimento de Mayana, a partir da compreensão de que direcionam o processo educativo a totalidades, estruturando os conhecimentos de forma articulada e dinâmica, contra fragmentações exageradas que se limitam a nomenclaturas, fórmulas e memorizações. Apesar do uso destes conceitos supradisciplinares por alguns docentes durante o planejamento dos estágios, não necessariamente há consciência dos parâmetros epistemológicos e pedagógicos que possibilitaram a busca e identificação dos mesmos, o que pode causar um receio e insegurança enquanto especialista de determinada área das Ciências Naturais no que tange à seleção de conhecimentos. Não há aqui indício de culpabilização dos docentes, pelo contrário, há indicação de que a caminhada dos mesmos tem ocorrido de forma distanciada de discussões coletivas sobre essas possibilidades teórico-metodológicas, o que já é apontado como demanda por grande parte das docentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para encerrar este trabalho e tecer algumas considerações finais (que não chegam nem perto de encerrar teoricamente as discussões sobre a distinta compreensão dos processos investigativos no curso em foco), apresento na próxima página um quadro que reúne em frases e palavras-chave as práticas e percepções vivenciadas e coletadas.

É interessante atentar para o tópico “Definição dos processos investigativos” onde não está representada só a definição primeira dos docentes sobre os processos, mas também o objeto (grifado) que eles elencaram como sendo alvo desse processo investigativo. Diniz-Pereira (2014) elenca enquanto objeto de pesquisa na formação de professores a própria prática pedagógica do professor, diferente do que a equipe docente EduCampo/UFSC apontou, que seria a realidade sociohistórica das comunidades de origem dos estudantes. Esse aspecto está atrelado à finalidade que o autor aponta para a pesquisa, que seria compreender a prática docente para poder transformá-la, que se diferencia da principal finalidade apontada pela equipe docente EduCampo/UFSC de que conhecer a realidade para transformá-la integra a prática docente emancipatória, e deve ter lugar especial na formação.

Quadro 6. Representação do construto docente sobre os processos investigativos na EduCampo/UFSC a partir dos critérios de definição, método e justificativa.

Critério	Construtos docentes
Definição	Processo do curso que consiste em olhar e problematizar <i>a realidade do campo</i> ; processo de investigação de problemáticas que gera demandas aos componentes curriculares; elemento de construção curricular; processo de observação, análise e sistematização de dados.
Método	Pedagogia da Alternância: elemento de organização curricular que prevê contato alternado com a realidade do campo e o diálogo entre o Tempo Comunidade e o Tempo Universidade. Formação por Área: elemento de organização curricular que pretende a interdisciplinaridade a partir da demanda do estudo de uma realidade complexa. Trabalho coletivo docente: Planejamento e avaliação coletivos nos processos investigativos, elemento que envolve: tempo de planejamento, formação, linha teórica, concepção de Educação do Campo, entre outros. Seminários de avaliação: Momento de apresentação das atividades que dialogaram os TC com os TU, e avaliação dos mesmos pelas distintas turmas do curso. Abordagem Temática: Opção teórico-metodológica atual do curso na estruturação dos processos investigativos ligados aos estágios do curso.
Justificativa	Estruturação da Área de Ciências da Natureza e Matemática: a pesquisa sobre a realidade justifica a escolha dos conteúdos das Ciências Naturais da formação. Reconhecimento do campo como local de produção de conhecimentos e organização ao investigar a realidade e relacionar saberes dos povos do campo aos conhecimentos historicamente sistematizados. Necessidade de um currículo integrado: a pesquisa é capaz de articular todas as disciplinas, rompendo com as barreiras disciplinares existentes em outras formações. Perfil discente com defasagem de leitura e escrita e a necessidade de desenvolvimento dessas habilidades. Necessidade de aproximação da formação de professores com a realidade social, numa abordagem mais política.

Fonte: Autoria Própria.

Quadro 7. Representação do construto docente sobre os processos investigativos na EduCampo/UFSC a partir dos critérios de finalidade e sujeitos dos processos investigativos.

Critério	Construtos docentes
Finalidade	Formação de um professor diferenciado, com uma prática pedagógica que considere os sujeitos do campo e as necessidades de sua realidade a partir de um olhar problematizador. Conscientização de que a produção do conhecimento não se dá de forma neutra, mas que pode ocorrer no campo para a emancipação destes povos. Desenvolvimento de habilidades de escrita e leitura como compensação da defasagem de ensino no campo. Formação do professor pesquisador numa perspectiva mais ampla.
Sujeito	Os sujeitos que participam dos processos investigativos são os licenciandos, seus professores/orientadores e os professores das escolas, de maioria envolvidos com o PIBID e com o Ensino Médio Inovador. Em alguns momentos a comunidade e a escola podem participar de forma mais ampla.

Fonte: Autoria Própria.

A partir do quadro podemos construir desenhos iniciais do complexo processo de investigação construído nessa licenciatura, reconhecendo suas relações com a literatura educacional que o antecede, conforme realizado no segundo capítulo desse trabalho. Embora não tenhamos condições de discutir a fundo todas as categorias aqui apontadas devido ao mapeamento inicial que ele sugere, podemos avançar destacando algumas diferenças e semelhanças entre as perspectivas construídas.

Na base dessas distintas visões de pesquisa na formação de professores é possível perceber a dificuldade de definir/separar ensino e pesquisa. A pesquisa que não se descola do ensino é considerada princípio educativo, ou seja, base da prática docente e discente para

qualquer ação pedagógica que busque o diálogo inteligente com a realidade. A pesquisa mais acadêmica não necessariamente se encontra estante dessa primeira, mas tem outras finalidades que possuem tanto lugar e importância quanto. Ainda assim, parece de suma importância refletir sobre a finalidade maior da formação de professores antes de definir de que forma as duas práticas investigativas terão lugar no currículo, e a partir de que concepção mesma de currículo, de educação e de professor o corpo docente construirá seu planejamento.

A partir dos elementos apontados pelas falas e dos documentos analisados anteriormente é que reconhecemos os processos investigativos na formação de professores na licenciatura em Educação do Campo da UFSC: um processo de distintas etapas configuradas de acordo com os eixos do currículo, muito semelhantes na compreensão da importância de conhecimento da realidade, mas distintos nas suas finalidades: inicialmente de conhecer a realidade para discussão das concepções de campo e de escola, e tardiamente de construção de processos educativos pautados nessa realidade durante os estágios. Estes dois momentos concentram distintos coletivos de professores que só recentemente têm dialogado, o que indica um esforço da equipe docente na articulação dos momentos. O processo de investigação depende do formato de tempos e espaços da Pedagogia da Alternância, e muitos esforços do coletivo docente tem se concentrado na adaptação das coletas de dados, discussão dos mesmos e estudo das temáticas decorrentes às possibilidades que essa configuração curricular permite. Os processos investigativos são claramente o cerne dessa formação de professores ao possibilitar a seleção de conteúdos da formação, ao contribuir para a relação de orientação entre os docentes e discentes, ao demandar a participação das escolas do campo e acentuar a necessidade de clareza sobre o desafio da coformação, e ao incentivar discussões sociais e políticas mais amplas caracterizando uma perspectiva de formação distanciada da racionalidade técnica.

Desse modo a tessitura dessas considerações finais permanece como questionamentos teóricos e práticos que entendendo necessários a maior consciência sobre a efetivação desses processos investigativos por parte da equipe docente e do coletivo acadêmico. O que afirmo a partir

dos documentos analisados, situações pedagógicas vivenciadas e percepções dos professores coletadas e dialogadas é que esse trabalho reconhece que os processos investigativos construídos ao longo desses cinco anos da Licenciatura em Educação do Campo da UFSC carregam consigo uma característica há muito indicada por Demo (1994; 2006) como uma necessidade na formação docente: a pesquisa enquanto princípio educativo perpassando o currículo da formação de professores.

No quadro anterior fica evidente que a leitura da realidade sociohistórica realizada ao longo do curso através da mediação pela Pedagogia da Alternância e no diálogo com a perspectiva freireana de construção curricular tem sua origem na necessidade de uma educação voltada aos povos do campo, e sua finalidade na formação de um educador que questione as condições de vida e produção no campo, e o faça a partir do seu trabalho pedagógico nas escolas e comunidades camponesas. Nessa concepção política explícita de educação e de campo, na luta contra o fechamento das escolas do campo e na construção da Licenciatura enquanto política pública, encontram-se sujeitos formadores, formandos e coformadores que estabelecem relações de diálogo e de silenciamento, na medida em que condições institucionais e históricas são, ao mesmo tempo, transformadas por esses sujeitos e obstáculos à sua transformação. Exemplo disso é a transformação na relação da instituição universitária com o campo de atuação do profissional docente, cujo contato com a realidade escolar e social mais ampla raramente ocorre de forma tão intensa no caráter de curso superior. De outro lado permanece o grande desafio dos formadores de formar um professor que atue na lógica da área de conhecimento e de acordo com os princípios da Educação do Campo sem que exista ainda uma escola do campo onde isso já ocorra, justamente por ser essa escola do campo diferenciada um objetivo, um porvir da formação. De forma semelhante percebe-se a ausência de outras políticas públicas que atuem nessas escolas e transformem as condições de trabalho dos professores coformadores, dando-lhes condições de vivenciar uma formação permanente sem depender de programas institucionais como o PIBID, onde apesar do avanço na parceria com o curso consiste, enfim, no assentamento de uma relação

escola/universidade em um programa de caráter transitório e que não alcança nem metade do corpo docente das escolas. Percebe-se, portanto, a necessidade de contato mais intenso com as escolas do campo, a partir de parcerias já instituídas antes da chegada dos alunos para os estágios, para apresentação do curso e das premissas teórico-metodológicas, para que a escola não só compreenda o caráter das intervenções desejadas, mas entenda e discuta coletivamente os princípios por trás dessas premissas.

As tensões apontadas acima sugerem que apesar dos esforços do corpo docente da EduCampo/UFSC na construção de processos investigativos que envolvam as comunidades escolares do campo, e dos novos rumos que a concepção de coformação e de investigação coletiva tem demonstrado à relação estabelecida historicamente entre escola e universidade, as falas de alguns docentes sinalizam que a instituição escolar do campo não tem condições por si só, nem mesmo através das atividades de pesquisa e ensino da universidade, de gerar um movimento questionador das condições de trabalho e das concepções de campo e de escola vivenciadas entre suas paredes. Algumas das docentes entrevistadas acreditam ser necessário refletir mais profundamente sobre a expectativa de que os professores recém-formados no curso ingressem nas escolas do campo e questionem sua realidade de sala de aula e social mais ampla sozinhos, sem que haja um esforço maior e coletivo para tal. A organização escolar da escola do campo, a burocracia da instituição escolar, o currículo que atende às demandas do urbano, o trabalho docente individualizado e transmissivo são alguns dos desafios que o licenciando encontrará mais adiante, e que apesar de constatar isso ao longo da formação e vivenciar estágios que promovam processos educativos diferenciados, pode não encontrar um coletivo que dê continuidade ao questionamento quando adentrar a escola do campo enquanto profissional docente.

Devemos nos perguntar ainda de quem seria a responsabilidade de construir nas escolas essa reflexão conjunta, mas temos de ser cautelosos ao afirmar que isso seria inteiramente sanado através da atividade de extensão do mesmo curso. O esforço do coletivo docente na efetivação das complexas opções teórico-metodológicas definidas à

priori e a nível nacional, como a formação por área de conhecimento e a pedagogia da alternância, já gera grande demanda de discussão e planejamento dentro da instituição universitária. Se a articulação destas questões com o coletivo docente das escolas do campo tem permanecido pendente, certamente tem ocorrido tanto por questões de distância física quanto de tempo pra isso, além da falta de clareza da instituição sobre como contribuir efetivamente na formação permanente desses docentes. Se os professores que atuam nas escolas do campo não conseguem ter acesso ao curso em grande parte por não serem liberados pelas prefeituras para tal (embora sejam o público alvo proposto inicialmente), e têm a importante função de coformar um aluno tão diferenciado em termos de perspectivas teórico-metodológicas, quais as condições que lhe são oferecidas para conhecer, discutir e mesmo refletir com sua comunidade escolar sobre essas perspectivas?

Para além dessas reflexões os processos investigativos do curso estão diretamente relacionados à construção do currículo da formação, no sentido de manter a coerência entre a perspectiva de ensino na formação e na atuação do professor do campo. A insegurança gerada em algumas docentes e alunos pela inexistência de conteúdos das ciências pré-estabelecidos logo no início do curso (como ocorre normalmente em outras licenciaturas) decorre não só do desconhecimento de alguns professores sobre o processo de Abordagem Temática, e dos avanços na área de Ensino de Ciências no sentido de estabelecer conceitos unificadores (ANGOTTI, 1993)⁴⁷ e falas significativas (SILVA, 2004), mas também da concepção de que o professor deve ter acesso a “todos os conhecimentos das ciências naturais” *a priori* para definir *a posteriori* qual elencar em cada prática educativa. Reside nessa questão tanto o equívoco da possibilidade de totalidade do conhecimento das ciências naturais na formação, quanto a discordância em relação aos critérios de seleção desses conteúdos, que ao se afastarem dos livros didáticos e da seqüência estipulada pelas diretrizes nacionais geram insegurança no professor no cumprimento do dever de ensinar todos os

⁴⁷ ANGOTTI, José André Peres. Conceitos unificadores e ensino de física. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 15, n. 1-4, 1993.

conteúdos necessários ao exercício da cidadania – uma visão por vezes considerada salvacionista dos conhecimentos científicos sistematizados.

Em contrapartida, percebe-se que o avanço em termos de diálogo no curso tem favorecido o esclarecimento e discussão desses critérios na seleção de conteúdos da formação, e que o ingresso de novos professores ao corpo docente tem gerado uma demanda de formação coletiva mais intensa. É nesse aspecto que ressaltamos a importância de momentos de reflexão e discussão dos referenciais teórico-metodológicos que não ocupem os espaços de planejamento, mas que sejam separados destes na carga horária docente, para que as discussões sejam efetivamente subsídios para o planejamento dos processos formativos, e que uma atividade não impeça a ocorrência da outra.

Por fim, não há como palavra final uma rejeição da pesquisa acadêmica na formação de professores, mas com certeza há uma reflexão implícita sobre a real necessidade e o papel que essa pesquisa teria na formação. A intenção desse trabalho não é afastar os dois, mas ao diferenciá-los dar lugar a ambos, para que possam ser discutidos e articulados da melhor forma. Conforme explicitado no início do segundo capítulo desse trabalho, a pesquisa educacional a partir dos movimentos sociais tem sido eficiente em promover discussões a níveis nacionais e regionais sobre a perspectiva de Educação do Campo. O desafio que o curso demanda certamente encontra e encontrará espaço para discussão em diversos periódicos acadêmicos, garantindo não só um espaço para o diálogo das distintas áreas, mas também o diálogo entre os formadores das licenciaturas permitindo-lhes a construção conjunta do currículo e a própria formação permanente, inclusive possibilitando que pesquisem e publiquem sobre seus desafios formativos. Na formação a diferença entre os dois tipos de pesquisa é essencial, tanto em formato de componentes curriculares que promovam a discussão sobre as práticas de produção científica e de construção curricular, problematizando as concepções de ciência e educação, mas também no formato de postura dos formadores – como mencionado por uma das docentes, ao relatar que é visível em outras licenciaturas o interesse dos professores em selecionar alunos que lhes sirvam como ajudantes em seus laboratórios.

Entendo que essa postura mencionada reflete diretamente nas decisões do corpo docente sobre o papel do Trabalho de Conclusão de Curso na formação docente.

Em vias de finalização cabe dizer ainda que o construto da equipe docente sobre os processos investigativos não se encontra acabado nesse trabalho - que embora possua uma retrospectiva do curso e reflita sobre alguns encaminhamentos não representa muito além de uma fotografia a ser contemplada e pensada. A equipe docente, tão diversa em trajetória formativa e de vida, tem dinamizado esse construto fazendo-o tão vivo que toma corpo teórico e prático muito antes de conseguir ser documentado institucionalmente. A constante modificação dos componentes curriculares e das dinâmicas específicas a cada turma são exemplos da construção curricular constante do curso, que de acordo com algumas docentes não pode acabar. Insegurança para uns, coerência para outros, a construção curricular tem se baseado fortemente nos processos investigativos do curso, mas não só. Antes mesmo desses processos se sustentarem com uma configuração coletiva, a Pedagogia da Alternância e a Formação por Área já tinham sido estabelecidos como pontos de partida desafiadores, e consistem, portanto, em elementos essenciais sobre os quais devem estar alicerçados os processos investigativos. A articulação entre esses é que tem garantido a dinamicidade do curso, exemplificada pelos textos de Britto (2011; 2013; 2014), Miotto, Britto e Sagae (2011), Paiter e Britto (2013), Fernandes e Stuaní (2013) e Brick et al. (2014).

Reconhecido o construto, construído o conhecimento, me despeço saudosamente para nunca mais ser a mesma. Após ter lido, ouvido e visto tantas vozes, reconheço a investigação como essência da docência, e a curiosidade como início do saber. Sabendo ser esse trabalho curiosidade primeira, renuncio a qualquer possibilidade de encerramento absoluto, e compreendo a agonia que pode representar ao leitor o contato com essas palavras. Ainda assim, não há como refletir sobre um movimento coletivo de forma individual, e no que termino teoricamente o faço na esperança de alongar o diálogo com os formadores e demais sujeitos da história, tantos quantos queiram

contribuir para uma formação mais política que ultrapasse os velhos discursos institucionais.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, Marli (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas, SP : Papirus, 2001. p. 55-69. (Série Prática Pedagógica).

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Maria de Fátima Almeida. Diálogo entre teoria e prática na Educação do Campo: Tempo Escola/Tempo Comunidade e alternância como princípio metodológico para organização dos tempos e espaços no curso de Licenciatura em Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão (Orgs.). **Licenciaturas em Educação do Campo: Registros e Reflexões a partir das Experiências Piloto**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011, p. 213-228. (Coleção Caminhos da Educação do Campo; 5).

ARAÚJO, Sandra Regina Magalhães. Formação de Educadores do Campo: considerações a partir dos cursos de licenciaturas para os monitores das Escolas Famílias Agrícolas. In: ANPED, 36ª reunião, 2011, Natal, RN. **Anais...** Disponível em: www.anped.org.br/. Acesso em: 14 abr. 2014.

AZEVEDO, Rosa Oliveira Martins; GUEDIN, Evandro; SILVA-FORSBERG, Maria Clara; GONZAGA, Amarildo Menezes. Formação inicial de professores da educação básica no Brasil: trajetória e perspectivas. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 12, n.37, p.997-1026, 2012.

BEILLEROT, Jacky. A pesquisa: esboço de uma análise. In: ANDRÉ, Marli (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas, SP : Papirus, 2001. p. 71-90. (Série Prática Pedagógica).

BORGES, Heloísa da Silva; SILVA, Helena Borges. A Educação do Campo e a organização do trabalho pedagógico. In: GUEDIN, Evandro (Org.) **Educação do Campo: epistemologia e práticas**. 1. Ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

BOTOMÉ, Silvio Paulo. **Pesquisa alienada e ensino alienante – o equívoco da extensão universitária**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes; São Carlos, SP: Editora da Universidade Federal de São Carlos; Caxias do Sul, RS: Editora da Universidade de Caxias do Sul, 1996. 248p.

BRASIL. Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do Ensino Superior e sua articulação com a escola média e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 28 nov. 1968. Disponível em: http://planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm. Acesso em 30 abr. 2014.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 24 dez. 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2014.

_____. Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002. Estabelece as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 abr. 2002. Seção 1, p. 32.

_____. Ministério da Educação e Cultura (MEC). Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad). **Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas**. Brasília. 2007. (Cadernos Secad, 2). Disponível em: <http://www.red-ler.org/educacaocampo.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2014.

_____. Ministério da Educação e Cultura (MEC). Secretaria de

Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad). Edital n. 2 de 23 de abril de 2008. **Chamada Pública para a Seleção de Projetos de Instituições Públicas de Ensino Superior para o ProCampo.**

Disponível em:

www.portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/edital_procampo.pdf. Acesso em: 13 abr. 2014.

_____. Decreto nº 7352, de 5 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). **Diário Oficial da União, Brasília**, 5 nov. 2010, p. 1. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em: 13 abr. 2014.

_____. Ministério da Educação e Cultura (MEC). Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Edital Conjunto n. 2/2010a, Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.** Disponível em:

https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Resultado_Edital002_2010_CapesSecad_PIBIDiversidade.pdf. Acesso em: 20 jan. 2015.

_____. **Guia de livros didáticos: PNLD Campo 2013.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2013. Disponível em:

http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_guiia_pnld_campo%202013.pdf. Acesso em: 15 jul. 2014.

BRICK, Elizandro Maurício; PERNAMBUCO, Marta Maria Castanho Almeida; SILVA, Antonio Fernando Gouvêa; DELIZOICOV, Demétrio. Paulo Freire: interfaces entre Ensino de Ciências Naturais e Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna (Org.).

Licenciaturas em Educação do Campo e o ensino de Ciências Naturais: desafios à promoção do trabalho docente interdisciplinar. Brasília: MDA, 2014. p. 23-59. (Série NEAD Debate; 23). 268 p.

BRITTO, Néli Suzana Quadros. **Grupo de Formação de Ciências no Movimento de Reorientação Curricular na RME de Florianópolis: Espaço coletivo de reflexões acerca de uma Prática Inovadora**. 2000. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2000.

_____. Formação de professores e professoras em Educação do Campo por área de conhecimento – Ciências da Natureza e Matemática. In: MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão (Orgs.). **Licenciaturas em Educação do Campo: Registros e Reflexões a partir das Experiências Piloto**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011, p. 165-178. (Coleção Caminhos da Educação do Campo; 5).

_____. Prática Docente em Ciências da Natureza em Educação do Campo – desafios, diálogos, reflexões e ações educativas. In: DUSO, Leandro; HOFFMANN, Marilisa Bialvo (Orgs.). **Docência em Ciências e Biologia: propostas para um continuado (re)iniciar**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013. 320 p. (Coleção educação em ciências).

_____. Uma trama de muitos fios – experiências, área de Ciências da Natureza e Matemática, currículo, diálogos freireanos – tecem a formação docente em Educação do Campo na UFSC. In: MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Licenciaturas em Educação do Campo e o ensino de Ciências Naturais: desafios à promoção do trabalho docente interdisciplinar**. Brasília: MDA, 2014 . p. 61-109. 268 p. (Série NEAD Debate; 23).

CALDART, Roseli Salete. Licenciatura em Educação do Campo e processo formativo: qual o lugar da docência por área? In: MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão (Orgs.). **Licenciaturas em Educação do Campo: Registros e Reflexões a partir das Experiências Piloto**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011, p. 95-121. (Coleção Caminhos da Educação do Campo; 5).

CHARLOT, Bernard. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, Selma Garrido; GUEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7 ed. – São Paulo: Cortez, 2012, p. 103-126.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

DELIZOICOV, Demétrio. Ensino de Física e a concepção freiriana de educação. **Revista de Ensino de Física**, v. 5, n. 2, p. 85-98, 1983.

DELIZOICOV, Nadir Castilho. **O professor de ciências naturais e o livro didático (no ensino de programas de saúde)**. 1995. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) -Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 1995.

DELIZOICOV, Demétrio. Educación en Ciencias y la Perspectiva de Paulo Freire. **Alexandria Revista de Educação em Ciências e Tecnologia**, v. 1, n. 2, p. 37-62, 2008.

DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José André; PERNAMBUCO, Marta Maria. **Ensino de Ciências: fundamentos e métodos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção Docência em Formação).

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1996. (Coleção Educação Contemporânea).

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2006. (Biblioteca da Educação, Série 1 Escola; v. 14).

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Diferenças teórico-metodológicas e conceituais entre “pesquisas sobre formação docente” e “pesquisas na formação docente”. **Rev. Educação em Foco**, ano 17, n. 23, p. 45-58, julho/2014.

ELLIOT, John. Recolocando a pesquisa-ação em seu local original e próprio. In: GERALDI Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998, p. 137- 181. (Coleção Leituras no Brasil).

FERNANDES, Bernardo M.; CERIOLI, Paulo R.; CALDART, Roseli S. Primeira Conferência Nacional “Por Uma Educação Básica do Campo” (texto preparatório). In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por uma educação do Campo**. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FERNANDES, Carolina dos Santos; STUANI, Geovana Mulinari. A temática dos agrotóxicos no Ensino de Ciências: as compreensões de estudantes da Licenciatura em Educação do Campo. In: IX ENPEC, 2013, Águas de Lindóia, SP. **Anais...** Disponível em: <http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/ixenpec/atas/trabalhos.htm>. Acesso em: 11 dez. 2014.

FERREIRA, Maria Jucilene Lima; MOLINA, Mônica Castagna. Desafios à formação de Educadores do Campo: tecendo algumas relações entre os pensamentos de Pistrak e Paulo Freire. In: MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Licenciaturas em Educação do Campo e o ensino de Ciências Naturais: desafios à promoção do trabalho docente interdisciplinar**. Brasília: MDA, 2014 . p. 127-153. 268 p. (Série NEAD Debate; 23).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 11ª ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1994.

_____. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários a prática Educativa**. 25ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010, p. 75-100.

GALIAZZI, Maria do Carmo. **Educar pela pesquisa: ambiente de formação de professores de ciências**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011. 288 p. (Coleção educação em química).

GAMBOA, Silvio A. S. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010, p. 101-130.

GERALDI, Corinta Maria Grisolia; MESSIAS, Maria da Glória Martins; GUERRA, Míriam Darlete Seade. Refletindo com Zeichner: Um encontro orientado por preocupações políticas, teóricas e epistemológicas. In: GERALDI Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998, p. 237-274. (Coleção Leituras no Brasil).

GOMES, William B. Gnosiologia versus Epistemologia: distinção entre os fundamentos psicológicos para o conhecimento individual e os fundamentos filosóficos para o conhecimento universal. **Temas em Psicologia**, v. 17, n. 1, p. 37-46, 2009.

GUEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GUEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2012, p. 148-173.

LENOIR, Y. Pesquisar e formar: repensar o lugar e a função da prática de ensino. **Educação & Sociedade**, v. 27, n. 97, 2006, p. 1299-1325.

LISITA, Verbena; ROSA, Dalva; LIPOVETSKY, Noêmia. Formação de professores e pesquisa: uma relação possível? In: ANDRÉ, Marli (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas – SP: Papyrus, 2001, p. 107-127. (Série Prática Pedagógica).

LOPES, Maria Margaret. Culturas das Ciências Naturais. **Ciência & Educação**, v. 11, n. 3, p. 457-470, 2005.

LOTTERMANN, Osmar. Currículo Integrado e Educação Popular: Algumas Aproximações na Perspectiva da Transformação. In: LUFT, Hedi Maria, FALKEMBACH, Elza Maria Fonseca; CASAES, Juliana Borba. **Freire na agenda da educação: conhecimentos, diálogo, esperança**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2012. (Coleção educação popular e movimentos sociais, v. 1).

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade**. 28. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MIOTTO, Giselle; BRITTO, Néli Suzana; SAGAE, Erika. Ciências da Natureza e a Educação do Campo: Mosaico de corpo, ciência e cultura – as plantas medicinais tecendo saberes e fazeres. In: V EREBIO Sul, 2011, Londrina, PR, **Anais...** Disponível em: <<http://www.uel.br/portal/frm?frmOpacao.php?opcao=http://UEL.br/cc/b/biologiageral>>. Acesso em: 12 jul.2014.

MOLINA, Mônica Castagna. Apresentação. In: MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Licenciaturas em Educação do Campo e o ensino de Ciências Naturais: desafios à promoção do trabalho docente interdisciplinar**. Brasília: MDA, 2014. p. 11-21. (Série NEAD Debate; 23).

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão. A Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília: Estratégias Político Pedagógicas na Formação de Educadores do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão (Orgs.). **Licenciaturas em Educação do Campo: Registros e Reflexões a partir das Experiências Piloto**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011, p. 35-61. (Coleção Caminhos da Educação do Campo; 5).

MORENO, Glaucia de Souza. Ensino de Ciências da Natureza, interdisciplinaridade e Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Licenciaturas em Educação do Campo e o ensino de Ciências Naturais: desafios à promoção do trabalho docente interdisciplinar**. Brasília: MDA, 2014 . p. 181-198. (Série NEAD Debate; 23).

MUNARIM, Antônio Gonzalez. Educação do campo: desafios teóricos e práticos. In: MUNARIM, Antônio; BELTRAME, Sônia; COMTE, Soraya Franzoni; PEIXER, Zilma Isabel (Orgs.). **Educação do campo: reflexões e perspectivas**. 2. ed. Florianópolis: Insular, 2011.

NASCIMENTO, Fabrício; FERNANDES, Hylío Laganá; MENDONÇA, Viviane Melo. O ensino de Ciências no Brasil: História, Formação de Professores e desafios atuais. **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, n.39, p. 225-249, set.2010. Disponível em: www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/39/art14_39.pdf. Acesso em: 10 dez. 2014.

PAITER, Leila; BRITTO, Néli Suzana Quadros. Aproximações entre a Investigação Temática e a experiência docente em uma Escola do Campo em Irineópolis/SC. **Atas do XII Encontro sobre Investigação na Escola – Compartilhar conhecimentos e práticas: um desafio para os educadores**. UFSM, Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2013.

QUEIROZ, João Batista Pereira. **Construção das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil: ensino médio e educação profissional**. 2004.

210 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2004.

ROCHA, André Luis Franco. **A possibilidade de uma abordagem crítica no ensino de zoologia: das situações-limite à práxis pedagógica**. 2013. 252 f. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Tecnológica), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

SANTOS, Lucíola L. C. P. Dilemas e perspectivas na relação entre ensino e pesquisa. In: ANDRÉ, Marli (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas, SP: Papirus, 2001, p. 11-25. (Série Prática Pedagógica).

SANTOS, Silvanete Pereira. **A concepção de alternância na Licenciatura em Educação do Campo na Universidade de Brasília**. 2012. 163 p. Dissertação de mestrado (Faculdade de Educação), Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

SILVA, Antonio Fernando Gouvêa. **Das Falas Significativas às Práticas Contextualizadas: A construção do Currículo na Perspectiva Crítica e Popular**. 2004. 405 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

SLONGO, Iône Inês Pinson; VIELLA, Maria dos Anjos Lopes; DELIZOICOV, Nadir Castilho; BERTICELLI, Ireno Antônio. Pesquisa e formação de professores: um intrincado e instigante desafio. **Rev. Diálogo Educ. Curitiba**, v. 12, n. 37, p. 719-741, set/dez/2012.

SOUZA, Maria Antônia. A Educação do Campo na investigação educacional: quais conhecimentos estão em construção? In: MUNARIM, Antônio; BELTRAME, Sônia; COMTE, Soraya Franzoni; PEIXER, Zilma Isabel (Orgs.). **Educação do Campo: reflexões e perspectivas**. Florianópolis: Insular, 2 ed., ver., 2011.

SOUZA, Maria Antônia. Educação do Campo, Desigualdades Sociais e Educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.33, n.120, p. 745-763, jul./set. 2012.

SZYMANSKI, Heloisa. **A entrevista na Educação: a prática reflexiva**. Brasília: Líber Livro Editora, 2008. 2. ed. 87p. (Série Pesquisa, 4).

UFSC - UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Licenciatura em Educação do Campo – Área Ciências da Natureza e Matemática: **Projeto Político Pedagógico**. Florianópolis, 2009.

UFSC - UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Licenciatura em Educação do Campo – Área Ciências da Natureza e Matemática 4^a turma: **Projeto Político Pedagógico**. Florianópolis, 2012.

VASCONCELOS, Vanilda Martins de Magalhães; SCALABRIN, Rosemeri. Ensino interdisciplinar na área de Ciência da Natureza e Matemática em um contexto agroecológico. In: MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Licenciaturas em Educação do Campo e o ensino de Ciências Naturais: desafios à promoção do trabalho docente interdisciplinar**. Brasília: MDA, 2014, p. 155-179. (Série NEAD Debate; 23).

ZEICHNER, Kenneth M.; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 125, p. 63-80, maio/ago. 2005.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Senhor(a) Professor(a),

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “A pesquisa na formação inicial de educadores do Campo – Área de Ciências da Natureza e Matemática: Concepções e Elementos Curriculares”. Sua participação não é obrigatória, e a qualquer momento você pode desistir de participar e pode retirar seu consentimento.

O objetivo principal deste estudo é investigar a relação entre os elementos curriculares e as concepções referentes à pesquisa na formação inicial de Educadores do Campo na UFSC. A pesquisa se justifica pela necessidade de reflexão sobre os processos formativos investigativos construídos no âmbito da formação docente para o campo em uma perspectiva emancipatória.

Sua participação nesta pesquisa se dará por meio de entrevistas, para coleta de dados e informações. Acreditamos que a pesquisa não oferece riscos, pois não faremos qualquer intervenção direta em sua prática.

As informações coletadas serão utilizadas somente para esta pesquisa. Os dados são confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Os dados não serão divulgados de forma a permitir a sua identificação, pois serão utilizados nomes fictícios em todo o processo.

Você receberá uma cópia deste termo onde constam os telefones e endereços do pesquisador principal e do pesquisador responsável, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação a qualquer momento.

Pesquisadora Principal
Thais G. Reinert da Silva
E-mail: thagrs@gmail.com

Pesquisadora Responsável
Sylvia Regina Pedrosa Maestrelli
E-mail: sylvia@ccb.ufsc.br

Endereço e telefones do
pesquisador principal:
Capitão Romualdo de
Barros, 694 – Bl C, Ap. 504
Florianópolis - SC CEP:
88040-600
Telefone para contato:

Endereço e telefones do pesquisador
responsável:
Programa de Pós-Graduação em Educação
Científica e Tecnológica
Universidade Federal de Santa Catarina
Florianópolis - SC
Telefone para contato: 3721-5533

Declaro que entendi os objetivos, benefícios e riscos de minha
participação na pesquisa e concordo em participar.

Assinatura do professor

Local e data

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA (COORDENAÇÃO)

Introdução: Apresentação da pesquisa, assinatura TCLE, questões de trajetória profissional.

1. Essa docência na Educação do Campo é o seu primeiro contato com a Educação do Campo? Você considera que existem diferenças entre a Licenciatura em Educação no Campo e as demais? Como você enxerga a experiência da docência em um curso em processo de construção?
2. (Leitura do fragmento da Minuta Original das Licenciaturas em Educação do Campo): Você conhece esse documento? Como você entende essa ênfase na pesquisa mencionada na Minuta?
3. Você diria que esta ênfase que lemos na minuta ocorre dentro deste curso? Que eventos e situações dentro do curso te fazem enxergar esta ênfase na pesquisa?
4. Qual seria a justificativa para esta ênfase na pesquisa no Curso de Licenciatura em Educação do Campo em sua opinião?
5. Como você entende a Pedagogia da Alternância? Que dinâmicas de Alternância foram vivenciadas pelo curso?
6. Como você entende a Formação por Área de conhecimento? Como se deu a escolha da Área para este curso?
7. Você diria que há uma articulação entre a organização curricular do curso e os processos de pesquisa? Como você descreveria essa articulação?
8. Como você enxerga a construção dos processos investigativos ao longo do curso? Quais os desafios e as possibilidades que você identifica na trajetória de construção?

9. Quando na avaliação do curso e na reelaboração dos projetos político pedagógicos, a pesquisa é um aspecto mencionado? Como você acha que esse elemento é trabalhado nestes momentos específicos da construção do curso?
 10. Qual a importância dos processos de pesquisa na consolidação do curso?
 11. Quem são os sujeitos que participam da pesquisa? Por quê?
 12. Você acha que esse tipo de pesquisa consegue contribuir para a Educação do Campo? Como?
 13. Você acha que o grupo de professores tem uma visão homogênea ou heterogênea da pesquisa? Por quê?
 14. Você passou ou passa por alguma formação no sentido de aproximação com esta organização curricular? Você tem conhecimento de alguma formação em planejamento?
- Agradecimento e esclarecimentos.

APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA (DOCENTES)

Introdução: Apresentação, assinatura TCLE, questões de trajetória profissional.

1. Essa docência na Educação do Campo é o seu primeiro contato com a Educação do Campo? Você considera que existem diferenças entre a Licenciatura em Educação no Campo e as demais? Como você enxerga a experiência da docência em um curso em processo de construção?
2. (Leitura do fragmento da Minuta Original das Licenciaturas em Educação do Campo) Você conhece esse documento? Como você entende essa ênfase na pesquisa mencionada na Minuta?
3. Você diria que esta ênfase que lemos na minuta ocorre dentro deste curso? Que eventos e situações dentro do curso te fazem enxergar esta ênfase na pesquisa?
4. Qual seria a justificativa para esta ênfase na pesquisa no Curso de Licenciatura em Educação do Campo em sua opinião?
5. Como você entende a Pedagogia da Alternância? A partir desse entendimento, como você articula os conteúdos do componente curricular em que você leciona nestes tempos espaços?
6. Como você entende a Formação por Área de conhecimento? A partir disto, como você enxerga o trabalho dentro da tua área de formação nessa dinâmica de interdisciplinaridade?
7. Como você, enquanto docente do curso, tem construído suas práticas docentes? Você tem trabalhado com processos investigativos em algum componente em que leciona? Como? Isso é feito de forma coletiva?

8. Qual a importância dos processos de pesquisa nos componentes curriculares em que você leciona?
9. Você passou ou passa por alguma formação no sentido de aproximação com esta organização curricular? Você tem conhecimento de alguma formação em planejamento?
10. Quando na avaliação do curso e na reelaboração dos projetos político pedagógicos, a pesquisa é um aspecto mencionado? Como você acha que esse elemento é trabalhado nestes momentos específicos da construção do curso?
11. Considerando todos os envolvidos nas atividades que você mencionou, quem são os sujeitos que fazem pesquisa? Por quê?
12. Você acha que essa pesquisa almejada/realizada no curso consegue contribuir para a Educação do Campo? Como?

Agradecimento e esclarecimentos.