

CONTRIBUIÇÕES DO CURSO DE PEDAGOGIA PARFOR/UNEB NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES ALUNOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE ARACATU/BA

Jaciara de Oliveira Sant'Anna Santos
Universidade do Estado da Bahia

Edcleide da Silva Pereira Novais
Secretaria Municipal de Educação de Iguai

Gilma Benjaino Oliveira
UNINASSAU/VC

Marcolino Sampaio dos Santos
Universidade do Estado da Bahia

Resumo: Este trabalho é resultado da pesquisa intitulada “Contribuições do PARFOR na prática Pedagógica dos professores alunos da educação do campo no município de Aracatu”, o qual tem como objetivo analisar a prática pedagógica dos professores alunos que atua em escolas do campo a partir da formação do Parfor- Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica. A metodologia observa os paradigmas da pesquisa qualitativa, apoiada em referências bibliográficas, documentos oficiais e institucionais, como também, dados coletados por meio de questionário com questões abertas com 16 (dezesesseis) alunos do curso de Pedagogia/PARFOR, em execução na UNEB/Cidade de Aracatu/Bahia. Os autores que dão subsídios teóricos a este trabalho são: Hage (2006), Frigotto (2001, 2010), Caldart (2002, 2004), Arroyo (2004, 2009, 2011), Franco (2012), Freire (2003, 2009, 2011) Pimenta (1995). Os resultados alcançados nessa etapa de investigação indicam que há o compartilhamento de saberes entre os próprios cursistas e entre estes e os professores formadores, revelando que os componentes curriculares tem contribuído para ressignificar a prática, sendo ainda necessário pensar em variadas prática para a Educação do Campo, pois existem muitas lacunas na formação.

Palavras chave: Educação do campo. Parfor. Prática Pedagógica.

Introdução

O interesse por esta pesquisa surgiu através do acompanhamento como Coordenadora Local do Curso de Pedagogia do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR em parceria com a Universidade do Estado da Bahia no município de Aracatu Bahia. O PARFOR foi implantado em regime de cooperação entre Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior –CAPES com as Secretarias de Educação dos Estados, Municípios e do Distrito Federal e as Instituições de Ensino Superior – IES, com o objetivo oferecer primeira Licenciatura a professores da Educação Básicas já atuantes na rede pública sem diploma de ensino superior e segunda Licenciatura, para professores licenciados que atuam fora de sua área de formação em todo o Brasil. O PARFOR através da

Universidade do Estado da Bahia-UNEB, no Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias, Campus XX na cidade de Brumado, neste quase doze anos de Parfor vem ofertado turmas de curso Pedagogia e outras licenciaturas no mais diversos municípios da região sudoeste da Bahia.

Em 2010 o município de Aracatu celebrou o primeiro convênio com DCHT/UNEB, campus XX para a oferta do curso de pedagogia para 50 professores da rede municipal. Inicialmente o curso seria ofertado na sede do município, mais por questões de logística foi alterado o convênio e passou a ter o seu funcionamento no próprio campus da UNEB. Em 2016 o município celebra outro convênio com o Departamento para a oferta de mais uma turma de pedagogia.

A nova turma do curso de Pedagogia do PARFOR/UNEB/ Município de Aracatu formada por trinta e nove professores-alunos, sendo que dezesseis desses professores atuam em escolas do campo. Nesse sentido, achamos importante conhecer as experiências formativas e suas práticas dos professores alunos que atuam nas escolas do campo no município. É importante ressaltar que os professores que atuam nestas classes enfrentam diversos impasses diante da realidade que é a educação no campo, onde a maioria das escolas são multisseriadas, estas por sua vez são espaços marcados predominantemente pela heterogeneidade.

Neste contexto, a pesquisa tem como objetivo analisar a prática pedagógica dos professores alunos que atua em escolas do campo a partir da formação do Parfor- Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica. A análise partiu da seguinte indagação: Em que medida o processo de formação proporcionado pelo PARFOR permite aos estudantes professores repensarem sua prática pedagógica?

É importante frisar que a educação do campo precisa ser compreendida como um local cujas bases são constituídas de trabalhadores/as que residem uma determinada realidade. São pessoas simples que têm uma história e uma identidade específica de sua realidade. No campo, há uma variedade de experiências com significados muito diferentes e faz-se necessário refletir sobre esses significados (ARROYO, 2004). As comunidades do campo veem a educação para além da escola, como forjadora de novas formas de relações, diferentes das vivenciadas na atual sociedade. Para os movimentos do campo, a educação destaca-se como um importante instrumento de luta pela terra e pela transformação social.

Na busca pelo objetivo, nesta investigação optou-se pela abordagem qualitativa, apoiada em referências bibliográficas, documentos oficiais e institucionais, como também, dados coletados por meio de um questionário com questões abertas com 16 (dezesseis) alunos

do curso de Pedagogia/PARFOR, em execução na UNEB/Cidade de Aracatu/Bahia. Os autores que dão subsídios teóricos a este trabalho são: Hage (2006), Frigotto (2010), Caldart (2004), Arroyo (2004, 2009, 2011), Franco (2012), Freire (2003, 2009, 2011), Pimenta (1995). A coleta de dados através do questionário foi no intuito de buscar respostas se a formação vivenciada ao longo do curso possibilitou a articulação entre os conhecimentos teóricos e práticos, e quais os efeitos desse processo para a sua prática docente em seus respectivos espaços de atuação.

Metodologia

A metodologia utilizada foi de caráter qualitativo. Inicialmente fizemos um levantamento bibliográfico da prática pedagógica e da formação do educador do campo para contextualização, observando quais os objetivos, os pressupostos teóricos que fundamentam. Gil (2008, p. 32) afirma:

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta.

O uso da abordagem qualitativa alia-se ao enfoque da pesquisa participante, permitindo estreitar a relação entre os pesquisadores e os professores-alunos que atuam no contexto da educação do campo. O levantamento da literatura da área da educação do campo aliou-se a análise documental, da LDB 9394/96, Diretrizes Operacionais da Educação Básica da Escola do Campo, ambos forneceram as lentes de análise para compreender a prática pedagógica, as estratégias de trabalho utilizadas pelos docentes, bem como as dificuldades identificadas no seu cotidiano. Como instrumento de coleta de dados utilizamos um questionário com questões abertas que buscavam levantar a prática pedagógica e a relação do professor com o contexto escolar antes e depois da entrada no curso, permitindo assim, que os participantes pudessem se expressar dentro do contexto da abordagem e assim estabelecer interligações com a teoria do tema proposto.

Os colaboradores da pesquisa foram (16) dezesseis professores-alunos do universo dos (39) acadêmicos da turma do PARFOR/UNEB, município de Aracatu. O critério de escolha

foi o de está atuando na educação do campo. Destacamos que os professores-alunos das escolas do campo disponibilizaram-nos o repertório de conhecimentos e as contribuições deixadas aos respectivos estudantes destas turmas.

Educação do Campo e a formação dos professores

A formação de professores em exercício na Educação Básica tem sido discutida nas pesquisas em educação, nos movimentos sociais de educadores, nas políticas de governo, tanto ao que se refere ao espaço formativo acadêmico, quanto em termos de suas práticas pedagógicas cotidianas e, conseqüentemente, da qualidade do fazer pedagógico no espaço formativo escolar que se caracteriza como espaço formal de aprendizagem.

Em relação à formação de educadores do campo ainda no Brasil é recente, haja vista que não existiu na história da educação brasileira. Ela teve, como modelo, o parâmetro urbano, experiências urbanas, currículos urbanos, além de condições precárias de trabalho, baixo salário, conforme salienta o documento do Ministério da Educação.

[...] as condições de trabalho dos profissionais do magistério permanecem precárias. No caso específico da área rural, além da baixa qualificação e dos salários inferiores aos da zona urbana, eles enfrentam, entre outros problemas, sobrecarga de trabalho, alta rotatividade e dificuldade de acesso à escola, em função das condições das estradas e da falta de ajuda de custo para a locomoção (BRASIL, 2007, p.33).

Vale salientar que a falta de uma política pública de formação interligada a fatores de ordem cultural e social possibilitam entraves para a vivência de um conjunto de situações didático-pedagógicas a serem vivenciadas nos espaços educativos, nas escolas e no cotidiano do campo. Essa realidade determina situações de várias ordens que dificultam o desenvolvimento do trabalho pedagógico na perspectiva da educação do campo.

Ser professor do campo exige rever posições sobre a educação, a escola, o aluno (a), o currículo e a sua própria formação. Implica não ser, conforme Arroyo (2011), um docente transmissor, doador, repassador de conteúdos. Mas isso exige outro pensar e fazer da formação do professor do campo. Assim, a compreensão da formação do professor requer um olhar atento às tensões que perpassaram os diferentes momentos de construção desse profissional. É importante ressaltar que na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394/96, além do artigo 13, que estabelece as incumbências do professor, a Lei Federal destina aos profissionais da educação um capítulo específico, em que apresentam no parágrafo único do artigo 61 os

fundamentos de sua formação sobre os quais devem ser atendidos os objetivos da educação básica, quais sejam:

- I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;
- II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;
- III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades (BRASIL, 1996).

Partindo desse contexto é fundamental propiciar uma formação aos educadores capazes de contribuir com a construção de uma educação do campo como um paradigma contra hegemônico, isto é uma educação que contemple a heterogeneidade e a diversidade do campo. Diante dessas questões a formação dos professores para atuação em escolas do campo deve ser concebida levando em consideração as especificidades dos diferentes grupos sociais que lutam pela sobrevivência nesse espaço. Segundo Caldart (2004) o educador do campo deve ser “aquele cujo trabalho principal é o de fazer e o de pensar a formação humana, seja na escola na família, na comunidade, no movimento social (p.158)”. Para a autora, a formação humana dos sujeitos é um dos focos principais na atuação dos educadores/professores.

Destacamos que os movimentos sociais vêm reivindicando que nos programas de formação de educadores do campo seja incluído o conhecimento do campo. Dessa maneira, é fundamental ser dada a centralidade ao conhecimento da construção histórica das escolas do campo. Dessa forma a necessidade de formar professores para o campo tornou-se um grande desafio, pois, as formações de professores iniciais, continuadas ou em serviços não estão preparadas para o atendimento às especificidades e a diversidade do campo.

Nesse sentido, a formação do docente, demanda que se:

“parta de onde os professores estão da linguagem do seu cotidiano, do seu saber. Urge incluir, na sua formação, temas para debate, que dizem respeito ao contexto mundial e nacional em que vivem, ao meio ambiente, ao desenvolvimento sustentável de suas comunidades” (FURTADO, 2006, p.49).

Nessa perspectiva, o processo formativo desse profissional precisa se ancorar em uma base teórica e epistemológica sólida a qual não asfixie, mas sim possibilite o professor do campo avançar na relação com o saber. Tal entendimento aponta para uma pedagogia do campo que tome como ponto de partida a particularidade e singularidade de homens e mulheres que produzem suas vidas no campo. Nesta pedagogia, “não se postula o localismo e nem o particularismo, mediante os quais se nega o acesso e a construção do conhecimento e de uma universalidade histórica rica, porque é a síntese do diálogo e da construção de todos os

espaços onde os seres humanos produzem sua vida”. (FRIGOTTO, 2010, p.36). Entende-se ser este, um desafio que demanda pesquisas e debates, que ultrapassem estreitos limites de ortodoxias doutrinárias.

As contribuições do Parfor na prática pedagógica do professor-aluno no município de Aracatu

A prática pedagógica caracteriza-se com o sendo um importante componente da prática social, a qual corresponde a uma relação recíproca entre o conhecimento inicial na formação dos professores e os conhecimentos práticos desenvolvidos ao longo da atuação docente.

Para Sacristán (1999, p.74), a prática pedagógica entendida, como “[...] toda a bagagem cultural consolidada acerca da atividade educativa, que denominamos propriamente como prática ou cultura sobre a prática.” Então, as experiências acumuladas sobre o processo de ensino e de aprendizagem é que compõe a ação do docente, as vivências, os conflitos, o intercâmbio profissional, constituindo gradativamente o que Sacristán (1999) chama de prática educativa. Sendo o educador um profissional que está interligado à formação da consciência do ser humano, deve, indubitavelmente, ser uma pessoa de visão aberta, dinâmica, e um profundo questionador do seu fazer e da realidade à sua volta. Pois, como salienta Arroyo (2001, p. 35), “somos a imagem que nos legaram, socialmente construída e politicamente explorada”.

Segundo Franco (2012, p.159) há uma distinção entre prática docente e prática pedagógica. A autora afirma que “nem sempre toda prática docente é prática pedagógica”.

Franco (2012) explica essa diferenciação:

A prática docente é prática pedagógica quando esta se insere na intencionalidade prevista para sua ação. Assim, enfatizo que um professor que sabe qual é o sentido de sua aula para a formação do aluno, que sabe como sua aula integra e expande a formação desse aluno, que tem consciência do significado da própria ação, esse professor dialoga com a necessidade do aluno, insiste na sua aprendizagem, acompanha seu interesse, faz questão de produzir aquele aprendizado, pois acredita que este será importante para o aluno. (FRANCO, 2012, p. 160).

A partir deste entendimento, buscamos conhecer quais saberes vivenciado pelos professores/alunos do PARFOR, passou a usar na prática pedagógica. Alguns expressaram que já refletiram e alteraram suas metodologias enquanto professores, melhorando a relação entre teoria estudada na universidade e prática adotada em sala de aula. O professor comprometido com a aprendizagem dos alunos, que pesquisa, busca, planeja, cria e recria sua aula, no sentido de proporcionar uma melhor aprendizagem para seu aluno e que está ciente

de sua incumbência social, Franco (2012, p. 160) considera como em “vigilância crítica”, ou seja, o professor não se limita apenas a transmitir o conhecimento, ele explora e raciocina. Essa é uma prática docente que compõe a essência da prática pedagógica.

Considerando que um dos objetivos do PARFOR é ressignificar a prática pedagógica de professores em exercício provocando uma reflexão e questionamento daquilo que é vivenciado de forma automática na escola. O objetivo do PARFOR segundo diretrizes da Capes se constitui em:

Induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para professores em exercício na rede pública de educação básica, para que estes profissionais possam obter a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB e contribuam para a melhoria da qualidade da educação básica no País (BRASIL, 2009).

A proposta curricular do Curso de Pedagogia - Licenciatura PARFOR/UNEB possibilita que sejam identificados os obstáculos de ordem epistemológica e didática, estabelecendo relações dos conteúdos com a realidade, com o contexto histórico, sem perder de vista a ação articular, a relevância social e a contribuição para o desenvolvimento intelectual do (a) professor (a)-estudante. A proposta está fundamentada na Resolução CNE/CP nº 01/06, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia - Licenciatura, resultando em uma estrutura, na qual o trabalho pedagógico seja desenvolvido através de um processo de reflexão crítica, que inclua os conhecimentos específicos da Pedagogia e aqueles advindos das ciências afins, orientados por valores sociais, morais e éticos, próprios de uma sociedade plural e democrática.

Salientamos que o curso de Pedagogia/PARFOR/UNEB, cumpriu o seu papel ao propiciar o encontro dos professores em formação com as reflexões entre teoria e prática, elementos indissociáveis da atuação docente. Além disso, percebemos que os professores-alunos tem a possibilidade de partilhar, relacionar e integrar as novas experiências ao seu próprio saber o que possibilita um novo aprendizado a partir das relações que se firmam. Por conseguinte, verificamos ao longo do questionário que o curso de Pedagogia/PARFOR trouxe muitas contribuições aos entrevistados.

Primeiramente, destacamos a diferença que o curso fez na vida desses professores enquanto sujeitos. Evidenciamos que antes da entrada no curso, todos afirmaram que não tinha expectativa de fazer um curso superior, e que um dos benefícios foi à elevação da autoestima, pois agora sentem se capazes de aprender e conseqüentemente melhorar sua prática. Os relatos revelam em que medida o programa PARFOR foi capaz de interferir na prática pedagógica do professor/aluno ainda em processo de formação, os mesmos afirmam

que o PARFOR tornou-se um importante espaço de formação, carregado de sentidos, que possibilita não somente a reflexão, mas também a construção e ressignificação do fazer do professor.

Nesse viés, a prática pedagógica deve refletir no cotidiano do profissional da educação como processo conscientizador e formador da cidadania dos educandos. Diz Freire (2009, p. 24) que “a reflexão sobre a prática torna-se exigência da relação teoria/prática, sem a qual a teoria pode ir virando blabláblá; a prática, ativismo”. Mas, como enfatiza Zeichner.

os formadores de professores têm a obrigação de ajudar os futuros professores a interiorizarem, durante a formação inicial, a disposição e a capacidade de estudarem a maneira como ensinam e de melhorar com o tempo, responsabilizando-se pelo próprio desenvolvimento profissional (1993, p. 17).

Destarte, a construção de uma prática pedagógica diferenciada da concepção dominante exige uma redefinição do profissional de educação sobre o ser humano que se quer formar. Enquanto profissional da educação, o dever é repensar, constantemente, a sua prática, sua formação, para que ocorra uma melhor qualidade no processo educativo.

Resultados e Discussão

De acordo com Freire (2011) “a práxis é a reflexão do oprimido sobre seu mundo e a reação transformadora deste contra a realidade encontrada”. Cabe mencionar que é de fundamental importância a tomada de consciência dos sujeitos sobre a realidade que o cerca, posicionando-se criticamente, e tomando decisões que possam interferir e alterar a realidade a partir do diálogo e da ação. Ficou evidenciado no questionário que apesar de algumas inseguranças no trato com as questões consideradas adversas, a tomada de consciência se constituiu como um fator positivo para a tomada de decisões.

Para analisar os dados da pesquisa foram utilizados os documentos legais, LDB 9394/96 e as diretrizes operacionais da Educação das Escolas do Campo e o questionário com apenas os (16) dezesseis professores-alunos que atuam nas escolas do campo. Os dados coletados apontaram que, quando questionados se antes da entrada no curso de pedagogia tinha conhecimento das diretrizes curriculares nacionais para a educação do campo? 81% dos professores-alunos, responderam que não tinha conhecimento, sendo que a primeira vez que teve contato foi através do componente curricular de educação do campo.

Desse modo os relatos dos professores nas questões abertas mostram que o Programa – Parfor desempenha um importante papel para a sociedade, uma vez que possibilita aos

professores a entrada e permanência nas Instituições de Ensino Superior, contribuindo significativa para a melhoria da prática docente, através da ação crítica reflexiva. Conforme Freire (2009, p. 43) é a partir da “reflexão crítica sobre a prática” que se pode promover as pequenas mudanças citadas pelos entrevistados. Para Freire (2009, p. 43-44), “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

É com a consciência de sua realidade que o sujeito transforma a si mesmo, supera e modifica sua realidade imediata. Frigotto (2001, p. 81) contribui com tal análise, ao destacar que:

No processo dialético de conhecimento da realidade, o que importa fundamentalmente não é a crítica pela crítica, o conhecimento pelo conhecimento, mas a crítica e o conhecimento crítico para uma prática que altere e transforme a realidade anterior no plano do conhecimento e no plano histórico social.

Com base nos expostos, as contribuições do espaço de formação proporcionado pelo PARFOR são inúmeras. É no processo de reflexão proporcionado em sala de aula que o professor estudante do PARFOR pensa sua prática, desvela o seu fazer cotidiano e, em uma estreita relação com a teoria chega à práxis. Pimenta (1995, p. 61), corrobora tal reflexão ao destacar que “A atividade docente sistemática e científica toma objetividade (conhecer) o seu objeto (ensinar e aprender) de modo intencional, não casuístico”. Isto significa dizer que a práxis está expressa nesta relação sistemática de o professor conhecer o processo de ensinar e aprender, tendo consciência da realidade em que este processo acontece, refletindo e buscando uma ação para transformar.

É importante ressaltar que mesmo com todas as contribuições do Parfor, os professores- alunos, principalmente os que atuam no campo enfrentam muitos desafios. Segundo todos os entrevistados a falta da participação da família, de material pedagógico adequado, pouco investimento na infraestrutura das escolas, bem como classes multisseriadas, tem sido os grandes desafios enfrentados. Assim, não dá para olhar a escola do campo e enxergar um único problema.

É no contexto, marcado por lutas e contradições que os sujeitos do campo precisam ser reconhecidos como sujeitos de direitos, dignos de receber uma educação de qualidade, além do reconhecimento e valorização de sua cultura podendo ela ser potencializada como recurso de mediação na aprendizagem dos educandos. Salientamos que a Educação do campo precisa ser específica e diferenciada, pensada a partir da realidade e dos anseios de cada espaço, na tentativa de construir uma educação popular de acordo com as necessidades dos camponeses e suas memórias coletivas. Para isso, a educação básica do campo deve ser construída por meio

de novos conteúdos e metodologias pedagógicas que valorizem e atendam à população do campo.

No que diz respeito aos dilemas do grupo, foram detectados que dos dezesseis professores-alunos, cinco lecionam em turmas multisseriadas os quais apresentam muitas dificuldades na organização do trabalho pedagógico com essa clientela. Hage (2006) evidencia que,

Os professores enfrentam dificuldades em realizar o planejamento nas escolas multisseriadas, porque trabalham com muitas séries ao mesmo tempo, envolvendo estudantes de diversas faixas etárias, interesses e níveis de aprendizagem. A alternativa mais utilizada para solucionar o problema e viabilizar o planejamento numa situação dessa natureza tem sido seguir as indicações do livro didático, sem, contudo, atentar com clareza para as implicações curriculares resultantes dessa atitude, uma vez que esses materiais didáticos impõem a definição de um currículo deslocado da realidade e da cultura das populações do campo da região.

Como resultado, os professores se sentem ansiosos ao pretender realizar o trabalho da melhor forma possível e, ao mesmo tempo, perdidos, carecendo de apoio para organizar o tempo escolar, numa situação em que atua em várias séries concomitantemente. Eles também se sentem pressionados pelo fato de as secretarias de educação definirem encaminhamentos padronizados de horário do funcionamento das turmas, de planejamento e listagem de conteúdos, reagindo de forma a utilizar sua experiência docente acumulada e criatividade para organizar o trabalho pedagógico adotando medidas diferenciadas em face das especificidades das turmas. (HAGE, 2006 p.309).

Diante dessa realidade acredita-se que o planejamento das escolas do campo deve ser desenvolvido com a participação de professores da área rural e uma coordenação pedagógica que saiba realmente como se dá o desenvolvimento de ensino-aprendizagem nas escolas multisseriadas.

No que se refere à visão dos professores-alunos sobre a educação no/do campo, todos enfatizaram a importância do respeito aos saberes dos educandos, considerando como fundamental que o educador relaciona o conteúdo que ministra com as questões referentes à realidade dos educandos, aproximando a escola da sociedade, e desta forma possibilitar aos educandos a compreensão do cenário no qual se encontram inseridos, enquanto sujeitos coletivos. Como argumenta Alves (2008), o educador que demonstrar comprometimento com o lugar na qual leciona, também demonstrará amor pela sua profissão, ou seja, indica o caminho para o educando construir seu conhecimento, e ao mesmo tempo se faz presente neste processo educativo.

Outro aspecto que nos chamou bastante atenção no questionário com os professores, foi o fator de quando perguntando se trabalham fundamentado em algum teórico específico, 75% responderam que utilizam Paulo Freire como base. Freire é uma referência ao falar das

relações entre saberes populares e científicos ao tratarmos da Educação do Campo por abordar a relevância de uma compreensão do mundo imediato de cada um, do mundo vivido. Para esse educador, a leitura de mundo dos educandos - seus conhecimentos adquiridos ao longo da vida - é o ponto de partida no processo de ensino- aprendizagem. É preciso que a prática pedagógica adotada pelo educador nesse ambiente escolar, remeta os educandos a uma reflexão crítica da realidade em que se situam. No entendimento de Freire (2003, p.85):

“Somente uma escola centrada democraticamente no seu educando e na sua comunidade local, vivendo as suas circunstâncias, integrada com seus problemas, levará os seus estudantes a uma nova postura diante dos problemas de contexto”.

Nesse sentido, uma das principais matrizes formadoras na Educação do Campo é a cultura, conforme Arroyo, por isso é necessário “reconhecer que os processos educativos, ou melhor, a educação básica tem de prestar atenção às matrizes culturais do homem, da mulher, do povo do campo” (2009, p.78). Também para Freire, a relação entre processos educativos e culturais é orgânica e antes do debate específico sobre a Educação do Campo, enfatizando a necessidade do processo educativo enquanto ação cultural, estar vinculado à realidade dos camponeses.

Em relação ao conhecimento das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, Resolução CNE/CB nº 1/ 2002, 87%, revelaram não ter conhecimento. É importante salientar que quando os professores-alunos responderam ao questionário, eles estavam no quinto semestre do curso, sendo que o componente curricular da Educação do Campo é ministrado no sexto semestre. Pode-se afirmar que o curso de Pedagogia/PARFOR/UNEB, busca atender o que explicitam nas diretrizes quanto à necessidade dos sistemas de ensino, no processo de formação de professores incluem os seguintes componentes:

- I - estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo;
- II - propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas (BRASIL, 2002, p. 41).

Neste contexto, à formação de professores, com base nas Diretrizes Complementares para a Educação do Campo, Resolução CNE/CB nº 2/2008 no Art. 8 - parágrafo 2º ressalta a

importância da formação inicial e continuada sempre considerar a preparação pedagógica apropriada à Educação do Campo e às oportunidades de atualização e aperfeiçoamento com os profissionais comprometidos com suas especificidades.

Considerações Finais

Os dados da pesquisa em foco apontaram que os sujeitos da pesquisa reconhece o papel do PARFOR, com agente transformador de mudança em suas práticas pedagógicas, pois estão aprendendo a fazer a releitura da realidade, com um novo olhar.

Foi possível constatar como a pesquisa que os professores-alunos demonstraram plena consciência sobre a importância da formação para o crescimento pessoal e profissional. Práticas são transformadas e revistas a partir das reflexões feitas na formação inicial vivenciada no Curso de Pedagogia/PARFOR/UNEB.

Um ponto relevante que verificamos na fala dos participantes da pesquisa foram as inúmeras contribuições que o curso vem proporcionando em suas práticas, tais como ampliação dos conhecimentos e análises críticas sobre as diferenças históricas e culturais dos indivíduos. Contudo, reafirmamos a necessidade de ampliar as oportunidades de estudo para os docentes da educação do campo, oferecendo novos espaços de formação continuada que deem condições para estes se tornarem educadores com pensamento autônomo e emancipatório. Segundo Caldart (2002), construir a Educação do Campo significa formar educadores e educadoras do campo para atuação em diferentes espaços educativos.

É imprescindível reconhecer as especificidades do campo, e assim compreender os princípios da educação e a partir daí propiciar atividades com variações linguísticas, trazendo a realidade e os valores. Os pesquisados também deixaram transparecer, dúvidas e angústias no desenvolvimento das atividades docentes ao se deparar com a nova realidade, pois sentem-se com poucos subsídios sobre as peculiaridades do campo.

Outro aspecto dos dados que também merece destaque é a importância do estabelecimento da relação entre teoria e prática, já que como apontaram os professores alunos à teoria é algo novo para eles, haja vista que antes da entrada no curso possuíam apenas vivências relacionadas à prática nem sempre refletidas teoricamente.

Por fim evidenciamos que o contexto de formação da Pedagogia/Parfor abriu diferentes perspectivas, acentuando, no caso, uma disponibilidade para facilitar as mudanças, no que diz respeito: 1º à reconstituição da identidade profissional – uma vez que os professores- alunos implementaram práticas, que retratam elementos representacionais mais inovadores, e se traduzem em estratégias e metodologias de intervenção na realidade, que

tendem a facilitar, com mais autonomia, o enfrentamento do contexto institucional, seja ele o da sala de aula e/ou da escola como um todo; e 2º à implicação e pertença social em relação ao contexto de ação – quando os mesmos, ao atuarem com proposições inovadoras, tomadas de ações e interações de trabalho, incorpora as crianças, seus pares e a coordenação/gestão em seus projetos de trabalho e de vida.

Portanto, o desenvolvimento profissional desses sujeitos, também perpassa no reconhecimento da importância de trabalho, de oferecer condições de permanência na sua prática educativa, bem como de valorização profissional articulada com todas as condições de trabalho e salário.

Referências

ALVES, Rubem. **Ensinar, Cantar, Aprender**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2008.

Arroyo, Miguel. CALDART, Roseli Salette. MOLINA, Mônica Castagna. **Por Uma Educação do Campo** – 4ª ed. – Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2009.

_____. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

_____. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis, 2004.

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

_____. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Brasília: Ministério da Educação, 2009.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB 2, de 28 de abril de 2008**. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Diário Oficial da União, Brasília, 29/4/2008, Seção 1, p. 81.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 1 de 15 de maio de 2006**. Delibera sobre as diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura. Diário Oficial da União. 16 de maio de 2006. Seção 1, p.11.

_____. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília/DF, 23 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília/DF: MEC, 29 de janeiro de 2009.

Caldart, Roseli Salete. **Pedagogia do movimento Sem Terra**, 3ed, São Paulo, Expressão Popular, 2004.

_____. Por uma Educação Básica do Campo: Traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART R. S. (Org.) **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília, DF: Articulação nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. Coleção Por Uma Educação do Campo, n.º 4.

FRANCO, M. A. S. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

Freire, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 39. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

_____. **Educação e atualidade brasileira**. 3. Ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 50 ed. Rio de Janeiro - RJ: Paz e terra, 2011^a.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 69-90.

_____. Projeto societário contra-hegemônico e educação do campo: desafios de conteúdo, método e forma. In: Munaruin, Et AL. **Educação do campo – Reflexões e Perspectivas**. Florianópolis:Insular, 2010.

Furtado, E. D. P. **Educação de Jovens e Adultos: práticas pedagógicas na formação de educadores e educadoras no Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária**. Anais do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Recife: ENDIPE, 2006.

Gil, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6^a ed. São Paulo; Editora Atlas

Hage, Salomão Mufarry. **A Realidade das Escolas Multisseriadas Frente às Conquistas na Legislação Educacional**. In: anuais da 29^a reunião anual da ANPED: Educação, Cultura e Conhecimento na Contemporaneidade: desafios e compromisso manifestos. Caxambu: ANPED, 2006.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática**. Caderno de Pesquisa, São Paulo, n. 94, p. 58-73, agosto 1995.

Sacristán. J. G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: ARTMED Sul, 1999.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB). **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em pedagogia-Plataforma Freire**. Salvador:Uneb ,2013^a.

Zeichner, Kenneth, M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa.1993.

Sobre os autores/as:

Jaciara de Oliveira Sant'Anna Santos

Mestranda do Programa de Pós Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade (PPGELS), UNEB. Docente do Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias, UNEB, Campus XX, Brumado, Bahia. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Movimentos Sociais e Educação do Campo e da Cidade – GEPEMDECC/ UESB/BA, com registro no CNPQ. E-mail: jaciarasantanna@yahoo.com.br

Edcleide da Silva Pereira Novais

Mestre em Educação em Ciências pela Universidade Estadual Santa Cruz. Docente da Secretaria Municipal de Educação de Iguai/BA. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Movimentos Sociais e Educação do Campo e da Cidade – GEPEMDECC/ UESB/BA, com registro no CNPQ. E-mail: cleideneuro@hotmail.com

Gilma Benjoi Oliveira

Mestranda do Programa de Pós Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade (PPGELS), UNEB. Docente da UNINASSAU, Vitória da Conquista, BA. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo e Cidade GEPEMDECC/ /UESB/BA, com registro no CNPQ. E-mail: gbenjoi@yahoo.com.br

Marcolino Sampaio dos Santos

Doutorando do Programa de Pós Graduação em Ensino (PPGENSINO), Universidade do Vale de Taquari-UNIVATES. Docente da UNEB, Campus XX, Brumado, Bahia. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo e Cidade GEPEMDECC/ /UESB/BA, com registro no CNPQ. E-mail: marcokerigma3@hotmail.com