

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UNB
FACULDADE UNB PLANALTINA – FUP
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO – LEdoC
TURMA DANDARA**

CLAUDETE DO CARMO

**A PRAXIS PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DO EDUCADOR: A EXPERIÊNCIA DA
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UNB**

PLANALTINA – DF

2013

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB
FACULDADE UNB PLANALTINA – FUP
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO - LEdoC**

CLAUDETE DO CARMO

**A PRAXIS PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DO EDUCADOR: A EXPERIÊNCIA DA
LICENCIATURA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UnB**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Educação do Campo - LEdoC da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção ao título de licenciado em Educação do Campo com habilitação na área de Linguagens.
Orientador: MsC Silvanete Pereira dos Santos

PLANALTINA - DF

2013

CLAUDETE DO CARMO

**A PRAXIS PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DO EDUCADOR: A
EXPERIÊNCIA DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UNB**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Educação do Campo – LEdoC, da Universidade de Brasília, como requisito parcial para a obtenção ao título de licenciado em Educação do Campo, com Habilitação na área de Linguagens.

Aprovado em ____/____/2014

Banca Examinadora:

Profa. MsC. Silvanete Pereira dos Santos – Orientadora
Presidente

Profa. Dra. Eliete Ávila Wolf – (UnB) Membro interno

Prof. Dra. Maria Osanette de Medeiros (UCB) – Membro externo

AGRADECIMENTOS

A Deus por tudo que me proporcionou na minha vida.

Ao meu esposo Lindomar Constantino pelo companheirismo, paciência e compreensão.

Aos meus filhos Vitória e Igor por estar comigo em toda essa trajetória de formação e pela paciência.

Aos meus pais pela força, educação e por acreditaram em mim. Obrigada pelo suporte que eu precisava em todos esses anos de formação.

A meus irmãos que fez parte de toda minha trajetória nessa longa caminhada.

À professora Silvanete Pereira de Santos, minha orientadora pelo carinho, amizade e dedicação. A minha gratidão por toda contribuição.

À professora Eliete Ávila Wolf por lutar com amor e dedicação pela Ciranda, pois se não fosse a Ciranda, eu não teria como continuar os estudos.

Fica o meu eterno agradecimento às cirandeiras e ao Projeto Ciranda por me proporcionar condições para estudar e acompanhar meu filho. Acredito que sem isso, não teria concluído o curso de Licenciatura. Seguramente a realização desse sonho só foi possível graças a Ciranda e todo esforço da professora Eliete Ávila Wolf.

Aos professores Maria Osanette de Medeiros, Roberta, Regina Ourofino e Ana Izabel Barbosa pela contribuição e disponibilidade em nos ajudar.

À professora Mônica Molina e aos movimentos sociais e sindicais do campo pela iniciativa, preocupação e pela transformação social que a licenciatura faz em cada um de nós.

A todos da comunidade Cooper Valle que confiaram e colaboraram para a existência desses trabalhos.

Aos meus amigos e colegas da turma Dandara, por esses quatro anos de muitas alegrias e tristezas. De modo especial a esses que serei eternamente gratos, Valquíria, Luzinete, Eloisa, Keyla, Nilça, Fabiana, Juliene, Cleide, Josiane, Cláudia, Elcileide, Cristiane, Vanderleia, Aneli, Pedra Gabriela e Maria das Reses. À vocês meu muito obrigado.

LISTA DE ABREVIATURAS

CEPEB	-	Conflitos Estruturais Brasileiros e Educação Popular
IBAMA	-	Instituto Brasileiro de Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis
INCRA	-	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
IOC	-	Inserção Orientada na Comunidade
IOE	-	Inserção Orientada na Escola
ITERRA	-	Instituto Técnico de Capacitação da Reforma Agrária
LEdoC	-	Licenciatura em Educação do Campo
MEC	-	Ministério de Educação
MST	-	Trabalhadores Rurais Sem Terra
TC	-	Tempo Comunidade
TE	-	Tempo Escola
UnB	-	Universidade de Brasília

SUMÁRIO

Introdução.....	7
2 Objetivos	8
2.1 Objetivos específicos.....	8
2.2 Objetivo Geral.....	8
3 Metodologia da pesquisa.....	8
3.1 Contexto da pesquisa.....	9
3.2 Sujeitos da Pesquisa.....	10
3.3 Instrumentos de pesquisa.....	10
3.3.1 Entrevista.....	10
3.3.2 Síntese dos instrumentos.....	11
4 Histórico da Educação do Campo.....	12
5 A Licenciatura em Educação do Campo da UnB.....	17
5.1 A concepção de educação e educador presente na experiência da LEDOC.....	20
5.2 Compreensão do conceito de práxis no projeto político pedagógico da LEDOC.....	22
5.3 Os diferentes tempos formativos.....	25
5.3.1 O que é tempo escola na LEdoC.....	25
5.3.2 O que é tempo comunidade na LEdoC.....	26
5.4 Relação teoria e pratica:uma reflexão orientada na escola(IOE) e a reflexão orientada na comunidade(IOC).....	28
6 A formação de professores no Brasil.....	31
6.1 O papel da instituição formadora.....	31
6.2 A formação do professor da Educação Básica	34
7 Discussão dos resultados.....	36
Conclusão.....	45
Referencias bibliográficas.....	46
Apêndice A – Roteiro de questões para entrevista com estudantes da turma	49

INTRODUÇÃO

A formação de professores para as escolas do campo tem sido um dos objetivos dos movimentos sociais camponeses. Esta ação representa uma ferramenta de luta no processo de reconstrução da escola do campo e para o campo, pois é necessário pensar em uma formação que considere a realidade dos sujeitos camponeses e a diversidade que envolve o meio rural brasileiro. Neste sentido, esta pesquisa tem como problema a práxis pedagógica na formação dos educadores na Licenciatura em Educação do Campo – LEdoC da Universidade de Brasília.

O papel do educador na escola do campo é de suma importância no processo de construção de uma nova concepção de escola e de campo. Isto significa que a formação desses professores tem um compromisso com a transformação. Portanto, a práxis pedagógica deve ser um diferencial significativo na formação desenvolvida na Licenciatura em Educação do Campo.

A práxis pedagógica na Educação do Campo tem se caracterizado por uma dinâmica específica que representa os referenciais dessa construção. Ela tem apresentado elementos estruturantes que tem possibilitado a construção do pensar reflexivo, a vivência da participação política cidadã e uma forte interação dos sujeitos com sua realidade.

Para uma reflexão mais aprofundada do problema citado utilizamos como referencial básico os seguintes autores: Molina e Sá (2011) com uma reflexão sobre a Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC/UnB), Pistrak (2003) a partir da compreensão dos fundamentos da escola do trabalho e o conceito de complexos de estudo, Santos (2012) com a discussão sobre a concepção de alternância da LEdoC, Barbosa (2012) e sua discussão sobre a organização do trabalho pedagógico na Licenciatura em Educação do Campo – (LEdoC), Trindade (2011) trazendo os conceitos de Inserção Orientada na Escola (IOE) e Inserção Orientada na Comunidade (IOC).

Esta pesquisa será realizada na LEdoC/UnB com os alunos da terceira turma identificada como turma Dandara. Acreditamos que este estudo contribuiu na construção de uma investigação sobre a práxis que está sendo construída nesta experiência. Entender como se dá essa construção e como ela se apresenta no

interior das comunidades rurais pode se apresentou como uma ferramenta importante para uma melhor definição dos componentes curriculares, bem como de ações que poderão ser planejadas no intuito de aperfeiçoar tal construção.

O objetivo dessa pesquisa foi Investigar a importância da práxis pedagógica na formação dos educadores na educação do campo na Licenciatura em Educação do Campo na UnB. Ao identificar como a práxis se dá no contexto da formação docente e como ela se apresenta no cotidiano das comunidades e das escolas de inserção procuramos definir o papel da mesma no fazer pedagógico de um educador do campo.

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivo Geral

- Compreender como está sendo construída a práxis pedagógica na formação dos educadores do campo a partir da experiência da Licenciatura em Educação do Campo na UnB.

2.2. Objetivos Específicos

- Identificar o conceito e a importância da práxis na formação do educador,
- Investigar a concepção de educação e de educador presente na experiência da LEdoC.
- Compreender a importância do papel do educador e da educação na construção do projeto de sociedade e na proposta de educação do campo,

3. METODOLOGIA DE PESQUISA

A presente pesquisa teve como foco a pesquisa qualitativa. Esta pode contribuir para uma visão mais generalizada do objeto a ser investigado.

[...] compreender atividades de investigação que podem ser denominadas específicas. E por outro lado que todas elas podem ser caracterizadas por traços comuns. Esta é uma ideia fundamental que pode ajudar a ter uma visão mais clara do que pode chegar a realizar um pesquisador que tem por

objetivo atingir uma interpretação da realidade do ângulo qualitativo. (TRIVIÑOS, 2009, p. 120)

A pesquisa é um conjunto de atividades, tais como: busca de informações, explorar, inquirir, investigar, indagar, argumentar e contra-argumentar e seus objetivos são: solucionar e esclarecer dúvidas e problemas; promover hipóteses; elaborar, reconstituir, ampliar conhecimento ou criar conhecimento novo, fidedigno, relevante teórica e socialmente, que ultrapasse o entendimento imediato, indo além dos fatos; fundamentar escolhas e orientar ações.

A presente pesquisa situou-se na temática da formação de educadores do campo com vistas a investigar a práxis pedagógica, a partir da formação de professores construída na Licenciatura em Educação do Campo – LEdoC na Universidade de Brasília.

Tratou-se de uma pesquisa exploratória com intuito de compreender como está sendo construída a práxis pedagógica na formação dos educadores para tanto foi necessário uma compreensão do conceito de práxis na formação do educador, bem como, investigar a concepção de educação e de educador presente na experiência que foi investigada. Neste sentido, foi necessário compreender a importância de tais conceitos na construção do projeto de sociedade, na proposta de educação do campo, que permeia o Projeto Político Pedagógico da licenciatura.

3.1 Contexto da Pesquisa

O curso de Licenciatura em Educação do Campo – (LEdoC) é uma iniciativa da Universidade de Brasília e se desenvolve no Campus de Planaltina – DF na Faculdade de Planaltina – (FUP). É organizada em alternância e consiste na preparação e na formação de pessoas do campo para o exercício do magistério nas áreas de linguagens, ciências da natureza e matemática. A metodologia da alternância possibilita uma interação entre a realidade do estudante e o currículo.

De acordo com Trindade (2011, p. 76),

Considera-se que a Alternância, compreendida enquanto instrumento teórico-metodológico, poderá contribuir para os estudantes da LEdoC ocuparem a escola e a comunidade a que eles pertencem, na medida em que ela viabilizará a IOE e IOC na perspectiva da desconstrução da hegemonia vigente dos processos educativos e sociais, prática indispensável para a construção de um novo projeto contra-hegemônico de educação, de campo e de sociedade.

Os tempos pedagógicos são distribuídos entre Tempo Escola (TE) e Tempo Comunidade (TC). O TE compreende os períodos de formação que acontecem de forma presencial no campus da UnB Planaltina. TC é o período em que estamos na comunidade e que essas teorias são colocadas na prática a partir de nossas interações na família e na comunidade. Nele também organizamos momentos de estudo e vivências de inserção na escola e na comunidade.

3.2 Sujeitos da pesquisa

Esta pesquisa, foi realizada com estudantes da Licenciatura da UnB, LEdoC da turma três, que recebeu o nome de Dandara¹. Os educando são filhos de camponês e assentados oriundos da região Centro Oeste do Brasil, entre os estados de Goiás, Distrito Federal, do Mato Grosso e Mato do Sul, da região norte, estado de Rondônia e do sudeste do Brasil, o estado de Minas Gerais.

No que se referem às comunidades os estudantes se distribuem entre assentamentos de reforma agrária e comunidades tradicionais do nordeste de Goiás e quilombolas.

3.3 Instrumentos de pesquisa

Para investigar o problema proposto anteriormente utilizamos os seguintes instrumentos:

3.3.1 Entrevista

Para a compreensão do papel da práxis pedagógica na formação dos educadores na LEdoC foi utilizado a técnica da entrevistada.

Segundo Triviños (2009, p 145), a entrevista “é um dos principais meios que tem o investigador para realizar a coleta de dados”. Neste sentido, utilizaremos a entrevista semiestrutura, pois esta “[...] valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação” (TRIVIÑOS, 2009, 146).

¹ A turma escolheu esse nome, Dandara, como uma forma de homenagear e valorizar as mulheres, no caso, a mulher negra que lutou ao lado de Zumbi dos palmares. Ela foi uma guerreira negra do período Colonial do Brasil, esposa de Zumbi dos Palmares e mãe de três filhos: Motumbo, Harmódio e Aristogiton. Suicidou-se depois de presa, em seis de fevereiro de 1694, para não voltar na condição de escrava. Não existem dados sobre a sua vida, e os relatos são lendados

A entrevista foi aplicada para:

- 6 (seis) estudantes da turma 3 (três) sendo: três da área de Linguagens e 3 da área de CIEMA.

3.3.2 Síntese dos instrumentos

INSTRUMENTOS	SUJEITOS DA INVESTIGAÇÃO
Entrevista	Será aplicada para 5 estudantes da turma 3 sendo: 3 de linguagens e 3 de CIEMA.

4 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Os movimentos sociais e sindicais do campo em luta pelo direito à educação se organizaram em torno da construção de um projeto de educação que fosse realmente do campo e para campo. Desse propósito, nasceu a educação do campo cujo projeto pauta-se em um novo modelo de desenvolvimento, no qual o centro do processo é a pessoa humana, sua relação com o outro e com o meio físico natural.

A educação para os sujeitos do campo nasce em meio a um contexto de contradições nas quais está imerso o camponês brasileiro. Este é marcado pelo viés da colonização e do latifúndio. A relação entre camponeses e latifundiários se dá a partir da disputa de projetos de desenvolvimento.

[...] por grandes alterações no sentido de modificar a concentração de terras. O latifúndio continua difundindo a pobreza e a miséria no campo brasileiro através de seu projeto societário que atende aos interesses da classe dominante. No entanto, essa história não deixou de ser marcada pelas contradições nas suas diversas dimensões (TRINDADE, 2011, p. 43).

De um lado está o paradigma de desenvolvimento que expulsa homem e a mulher do campo, do outro está o paradigma que defende a permanência do camponês e sua família no meio rural a partir de um modelo de desenvolvimento que permita que a relação entre homem e natureza, se dê a partir de uma relação de troca e respeito. Podemos observar que o modelo do agronegócio é aquele que predomina o fim do camponês e a exploração exacerbada dos recursos naturais, enquanto no modelo da agricultura camponesa predomina o uso sustentável e responsável dos recursos naturais, a luta pela permanência do camponês e pelo fortalecimento das relações sociais no campo. Conforme apresenta o quadro a seguir :

Quadro 1 – Comparativo de projetos de desenvolvimento para o campo brasileiro

CAMPO DO AGRONEGÓCIO	CAMPO DA AGRICULTURA CAMPONESA
Monocultura	Policultura
Paisagem homogênea e simplificada	Paisagem heterogênea e complexa
Produção para exportação (preferencialmente)	Produção para o mercado interno e para a exportação
Cultivo e criação onde predominam as espécies exóticas	Cultivo e criação onde predominam as espécies nativas e da cultura local
Erosão genética	Conservação e enriquecimento da diversidade biológica
Tecnologia de exceção com elevados níveis de insumos externos	Tecnologia apropriada, apoiada no saber local, com base no uso da produtividade biológica primária da natureza
Competitividade e eliminação de emprego	Trabalho familiar e geração de emprego
Concentração de riquezas, aumento da miséria e da injustiça social	Democratização das riquezas – desenvolvimento local
Êxodo rural e periferias inchadas	Permanência, resistência na terra e migração urbano-rural
Campo do trabalho assalariado (em decréscimo)	Campo do trabalho familiar e da reciprocidade
Paradigma da educação rural	Paradigma da Educação do Campo
Perda da diversidade cultural	Riqueza cultural diversificada – festa, danças, poesias, músicas, jogos
AGRO-NEGÓCIO	AGRI-CULTURA

Fonte: (MOLINA; JESUS (Orgs, 2004, p. 85)

De acordo com Santos (2009) o avanço do capitalismo alterou de forma significativa as relações sociais no campo, bem como a forma de produção.

[...] o avanço do capitalismo no campo acabou por gerar uma nova materialidade nas lutas camponesas nos mais diferentes lugares do mundo. Provocou profundas alterações no modo de vida tradicional camponesa, antes caracterizada por uma sociabilidade em escala local, de pertencimento a lugar.

Como uma forma de se contrapor às forças do latifúndio e do agronegócio no contexto brasileiro através da luta pela terra, nasce a luta dos movimentos sociais e sindicais por uma escola que prepare o homem e a mulher do campo, a partir das

referências da cultura camponesa que evidencie e denuncie a situação de exploração e a contradição existente na relação entre o modelo de desenvolvimento do agronegócio e o modelo de desenvolvimento camponês.

Em luta contínua no território da disputa de projetos de sociedade entre campesinato e agronegócio os movimentos sociais do campo se organizaram para dar forma ao projeto de educação que valorize o campo e seus sujeitos. Assim nasce a educação do campo.

Neste sentido a Educação do Campo é aquela que representa os sujeitos do campo, sua cultura, seu modo de vida, enfim sua maneira de ser camponês. A utilização desse conceito se deu a partir de 1998 na I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo. Nesta foi feita a opção política de substituir o termo educação rural por educação do campo, pois este último melhor representava o projeto de desenvolvimento do campesinato.

Utilizar-se-á a expressão Campo, e não mais ao usual meio rural, com o objetivo de incluir no processo da conferência uma reflexão sobre o sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência desse trabalho (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p. 26).

A mudança no termo representa uma nova ordem para o projeto de educação dos sujeitos campo. Pensar a educação nos moldes dos movimentos sociais significa pensar em uma nova maneira de fazer educação, de organizar a escola e a comunidade com base em outros paradigmas que supere o paradigma dominante e a lógica da exclusão.

A educação do campo objetiva garantir o direito a educação para a população do meio rural, o entendimento desta como instrumento de libertação da classe trabalhadora e o reconhecimento da cultura camponesa como elemento que contribui para pensar o currículo e a escola dos povos do campo.

O primeiro movimento que serviu de ponta pé inicial para o debate da educação do campo foi o I Encontro Nacional de Educadores/as da Reforma Agrária - I ENERA que foi realizado em 1997 na Universidade de Brasília

A partir do I ENERA os movimentos começaram a se organizar em torno das reflexões e das lutas por uma educação do campo. Este encontro marcou as lutas por uma educação de qualidade e contextualizada para os sujeitos do meio rural.

A mobilização dos movimentos em torno da escola do campo pautou a criação do Programa Nacional de Educação para a Reforma Agrária em 16 de abril de 1998. A criação deste programa foi fundamental para o fortalecimento da educação do campo nas áreas de reforma agrária, bem como para solidificar a articulação em torno das escolas nos acampamentos e assentamentos rurais.

Em decorrência do I ENERA foi realizado em Luziânia – GO a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo – I CNEC. Esta teve como centralidade do debate a necessidade de:

1 – vincular as práticas de educação básica do campo com o processo de construção de um projeto popular de desenvolvimento, 2 – propor e viver novos valores culturais, 3 – valorizar as culturas do campo, 4 – fazer mobilizações em vistas da conquista de políticas públicas pelo direito à educação básica do campo; 5 – lutar para que todo o povo tenha acesso à alfabetização, 6 – formar educadores e educadoras do campo, 7 – produzir uma proposta de educação básica do campo, 8 – envolver as comunidades nesse processo, 9 – acreditar na nossa capacidade de construir o novo, 10 – implementar as propostas de ação dessa conferência (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p. 92-94).

A primeira conferência cumpre o papel de colocar a educação do campo como uma política pública assegurando o direito de acesso a uma educação de qualidade para os povos do meio rural. O seu principal foco foi incluir essa reflexão no debate das políticas públicas.

Em 2002 foi aprovada as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo sob a Resolução CNE/CEB N.º 1/2002. Dessa forma, essas diretrizes se tornou um instrumento de luta pela educação do campo.

Motivados por mais uma conquista os movimentos se organizaram e realizaram o Seminário Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizado em novembro de 2002, no Centro Comunitário Athos Bulcão, na Universidade de Brasília. Este teve como objetivos:

1) dar continuidade à discussão nascida na I CNEC de 1998; 2) aprofundar a discussão sobre políticas públicas a partir das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo; 3) avaliar os impactos produzidos pelo PRONERA na Educação do Campo; 4) socializar práticas e reflexões sobre a construção do projeto político e pedagógico das escolas do campo; e 5) consolidar compromissos e definir propostas de ação do conjunto das organizações participantes do seminário (KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2002, p. 123 apud SANTOS, 2012, p. 41).

Em 2003 foi criado o Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPT) vinculado à Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e à Coordenação da Diretoria de Ensino Médio.

Em agosto de 2004 foi realizada a II Conferência Nacional de Educação do Campo (II CNEC), em Luziânia-GO. O tema central foi “Por uma Política Pública de Educação do Campo”. Segundo Santos (2012, p. 43). “A II CNEC, em sua declaração final, organizou o documento em três partes: o que defendemos, o que queremos e o que vamos fazer”.

Logo após, foi criada a Coordenação Geral de Educação do Campo vinculada à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI),² em junho de 2004, com vinculação ao Ministério da Educação e Cultura.

Em 2006, o movimento conta com aprovação do Parecer CNE/CEB N.º 1/2006 aprovado em 1º de fevereiro. O parecer garante o reconhecimento dos diferentes tempos formativos da Pedagogia da Alternância.

O parecer reconhece os dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs). Conforme afirma o relatório, essa pedagogia é uma ferramenta importante para a Educação do Campo diante da conjuntura atual da realidade brasileira. (SANTOS, 2012, p. 44).

Em 2006, foi criado o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO) por meio da SECADI/MEC. Segundo Santos (2012, p.44), o objetivo do programa é “[...] apoiar a implementação de cursos regulares de licenciatura em Educação do Campo nas instituições públicas de ensino superior de todo o país [...]” (PORTAL MEC, 2012).

Em 2008 foi publicada a Resolução CNE/CEB nº. 2/2008, que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. A partir desta foram estabelecidas normas para as licenciaturas em Educação do Campo.

Outra conquista publicada em 2010 foi o Decreto n.º 7352, que regulamenta a oferta da Educação Superior para a população do meio rural. Este dentre outras questões reconheceu como turma do campo aquelas que funcionam em área urbana, mas tem como público principal os alunos do meio rural, assegura à

² Em 2004, utilizava-se a sigla SECAD, somente em 2011 passou a chamar SECADI com a passagem da Secretaria da Inclusão sob a administração da SECAD.

licenciaturas a opção de se organizarem em regime de alternância e assegura a integração campo cidade no currículo das licenciaturas.

5 A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UNB

O curso de Licenciatura em Educação do Campo – (LEdoC) é uma iniciativa da Universidade de Brasília e se desenvolve no Campus de Planaltina – DF na Faculdade de Planaltina – (FUP). É organizada em alternância e consistem na preparação e na formação de pessoas do campo para o exercício do magistério nas áreas de linguagens, ciências da natureza e matemática. A metodologia da alternância possibilita uma interação entre a realidade do estudante e o currículo.

De acordo com Trindade (2011, p. 76),

Considera-se que a Alternância, compreendida enquanto instrumento teórico-metodológico, poderá contribuir para os estudantes da LEdoC ocuparem a escola e a comunidade a que eles pertencem, na medida em que ela viabilizará a IOE e IOC na perspectiva da desconstrução da hegemonia vigente dos processos educativos e sociais, prática indispensável para a construção de um novo projeto contra-hegemônico de educação, de campo e de sociedade.

O curso foi aprovado pelo Ministério de Educação - (MEC), dando início a primeira turma no ano de 2007 em parceria com o ITERRA³ composta por sessenta alunos. A segunda turma teve início em 2008 no Distrito Federal composta por sessenta alunos. Esta era constituída por alunos dos seguintes estados: Goiás - GO, Minas Gerais – MG, Mato Grosso - MT, Mato Grosso do Sul - MTS, Rondônia - RO. A terceira turma teve início em novembro de 2009 compostas por sessenta alunos oriundos dos seguintes estados: GO, MG, MT, MTS e RO. A quarta, a quinta e a sexta turma, também era composta por sessenta alunos oriundos dos estados citados anteriormente, com destaque para a quinta e a sexta turma que além dos estados citados tem alunos do Distrito Federal. A sétima turma com previsão e início para 2014 acredita que irá iniciar com sessenta estudantes.

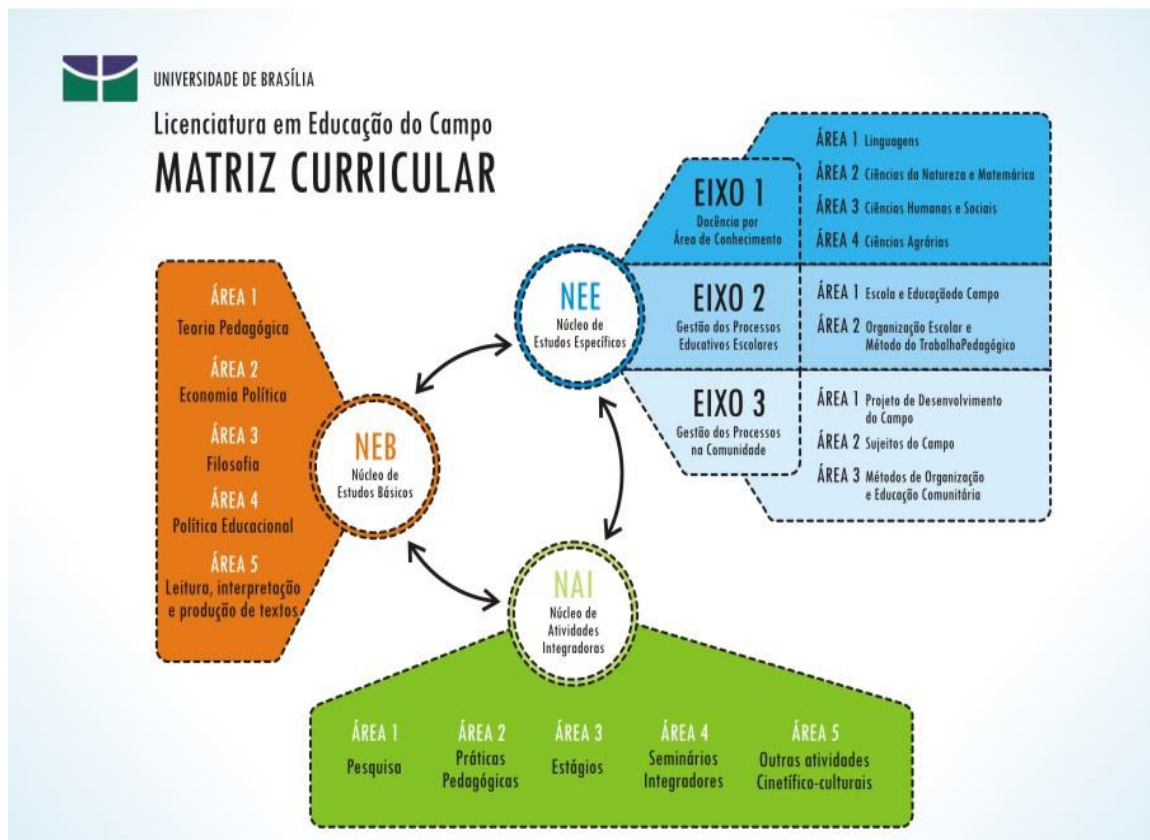
A organização curricular é realizada em etapas presenciais (que equivale há semestres de cursos regulares) em regime de alternância que se divide entre Tempo Escola e Tempo Comunidade. Essa realidade possibilita dentre outras questões a

³ Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária – (ITERRA).

permanecia de muitos estudantes camponeses que não teriam como acessar a universidade fora desse contexto. Além disso, apresenta uma estratégia multidisciplinar do trabalho docente, tendo a organização curricular dividida em quatro áreas do conhecimento: Linguagens (expressão oral e escrita em Língua Portuguesa, Artes, Literatura); Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza e Matemática.

A carga horária do curso é de 3.525 horas/aula e 235 de créditos, integralizadas em oito etapas (semestres) presenciais de curso. A proposta é organizada de forma interdisciplinar conforme o quadro a seguir:

Figura 1 – Matriz curricular da LEdoC



Fonte: (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA LEDOC, 2009)

A LEdoC visa uma formação de educadores preparados para enfrentarem as situações adversas que é encontrado dentro e fora da sala de aula, capazes de opinar e formar cidadãos críticos dentro da sociedade e que sirvam como base para as políticas de educação no campo. Conforme cita Barbosa (2012) a LEdoC tem

procurado estudar a escola do campo e a organização do trabalho pedagógico da mesma.

A licenciatura expressa o compromisso social da universidade com a preparação dos sujeitos para o exercício da vida e da existência cotidiana. Essa preparação, dentre outros meios, é dada pela construção do conhecimento que, colocado neste âmbito, deve se tornar chave de leitura de sua própria existência como uma forma de autoconhecimento. O conhecimento produzido no espaço acadêmico só terá sentido, na produção da vida dos sujeitos que nele transitam, se servir para conhecerem um pouco mais de si mesmos e do mundo que os cerca. Fora dessa compreensão, o conhecimento científico perde seu princípio básico que é construir respostas para problemas reais, de sujeitos reais inseridos no processo histórico das construções humanas. (SANTOS, 2012, p.79)

No Tempo Comunidade acontecem as atividades de Inserção Orientada na Escola (IOE) e Inserção Orientada na Comunidade (IOC). A IOE refere-se às atividades teóricas e práticas realizadas na escola de inserção. Ao ingressar na licenciatura somos orientados a desenvolver atividades de pesquisa em uma escola de nossas comunidades. As inserções orientadas na comunidade (IOC) são atividades realizadas no tempo comunidade, no qual o educando se coloca na comunidade, como membro da mesma, como pesquisador e agente de transformação. Dessa forma, TC se apresenta como objeto de investigação e pesquisa que serão discutidos de forma mais ampla nos tópicos a seguir. Conforme destaca Trindade (2011, p. 103) os instrumentos de IOE e IOC contribuem de forma significativa com a práxis dos estudantes no tempo comunidade.

Parte-se do pressuposto de que as atividades pedagógicas e políticas configuradas como IOE e IOC, integrantes do curso de Licenciatura da Educação do Campo da UnB, tem como objetivo formar educadores e educadoras do campo, na perspectiva que esses profissionais tenham condição de desencadear processos educativos e formativos dentro das comunidades locais e superar a hegemonia dominante presente nos espaços de inserção: escola e comunidade.

O Projeto Político Pedagógico – (PPP) tem como organização o conhecimento a partir do contexto do educando, das lutas por políticas públicas que garantam à população camponesa o direito de uma educação no campo e do campo. É importante dizer que o PPP precisa ser pensado e vinculado com laços intrínsecos de uma classe que, por séculos constituiu longa história, e que teve seus direitos negados na sociedade.

Nesse sentido, o PPP propõe um currículo que não seja uma “grade” para o processo formativo, mas um elemento cuja base está na vida dos sujeitos que o constituem, nas demandas e necessidades do campo e nas lutas sociais que garantem os direitos desses povos.

5.1 A concepção de educação e educador presente na experiência da LEdoC

Para falar sobre a concepção de educação presente na LEdoC retomaremos alguns aspectos referentes aos fundamentos teóricos conceituais e aos eixos norteadores presentes no Projeto Político Pedagógico – (PPP) da licenciatura.

A LEdoC fundamenta-se no paradigma da complexidade e sua contribuição para a construção do conhecimento e para o processo de formação humana (PPP LEdoC, 2009, p. 11).

Pensar a formação de professores a partir de tal paradigma implica em conceber que a educação está para além da escola, e que é necessário entender que à interação entre diferentes saberes perpassam os vários espaços educativos. Saberes científicos e saberes tradicionais se comunicam e criam novas referências de compreensão do mundo, da vida, das pessoas e da sociedade em geral.

Portanto, na LEdoC, educação compreende as diferentes dimensões humanas. A escola parte do princípio que educar está para além da cultura letrada, esta missão implica educar para vida, para estar em comunidade, em conhecer direitos e deveres, em ser participativo, em ser criativo, em aprender a conhecer e criticar a realidade cotidiana, a construir olhar de futuro, a viver em interação com o meio físico natural e social, aprender a se comunicar não só a partir da linguagem oral e escrita, mas também através da arte e da cultura dentre outros fatores.

Neste sentido, educação amplia seu conceito a partir da intencionalidade do projeto educativo que nos permite perguntar que tipo de educador queremos para a escola do campo e que escola queremos para a população camponesa assim como, que projeto de desenvolvimento queremos para o país e para o meio rural. Conforme cita no Projeto Político Pedagógico da LEdoC (2009, p.11):

No caso da presente proposta, trata-se de responder ao desafio da complexidade do seu próprio objeto, ou seja, a necessidade de encontrar indicativos conceituais e metodológicos para oferecer **formação docente contextualizada e consistente a um sujeito capaz de propor e**

implementar as transformações político-pedagógicas necessárias à rede de escolas que hoje atendem a população que trabalha e vive no e do campo.

O trabalho pedagógico da licenciatura compreende o campo como “[...] um território de produção de vida, de produção de novas relações sociais, de novas relações entre os homens e a natureza, de novas relações entre o rural e o urbano [...]” (PPP LEDOC, 2009, p.11). O campo é um espaço rico em relações sociais e, portanto, um ambiente fecundo em complexidades e interações. Sendo o campo um espaço de diversidades a concepção de educação da qual decorre a formação de professores para atuar nas escolas rurais deve se deixar perpassar por tais referenciais.

A concepção de educação como ferramenta de transformação da sociedade, por meio de um trabalho pedagógico que dê sentido aos diferentes saberes e seja enraizado no cotidiano dos sujeitos que constituem a escola. Para tanto, a educação fomenta-se na realidade dos estudantes.

Outra questão presente no Projeto político Pedagógico, além da concepção de educação, refere-se à concepção de educador para as escolas do campo. Entende-se que educar implicar em instrumentalizar o sujeito para ser protagonista de sua história lançando mão da ciência, os saberes populares e tradicionais, da arte, da ética dentre outros aspectos para se colocar diante da vida social, política, cultural, econômica etc., capaz influenciar de forma significativa o meio.

Esses referenciais estão presentes no perfil do egresso da Licenciatura conforme apresenta o Projeto Político Pedagógico (2009, p. 17):

O Curso será desenvolvido de modo a profissionalizar os participantes para atuação:

Na *gestão de processos educativos escolares*, entendida como formação para a educação dos sujeitos das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, para a construção do projeto político-pedagógico e para a organização do trabalho escolar e pedagógico nas escolas do campo. Ênfases: Educação Fundamental Anos Finais e Educação Básica de Nível Médio, também na Modalidade Educação de Jovens e Adultos e na combinação com a Educação Profissional.

Na *docência em uma das áreas de conhecimento* propostas pelo curso: Linguagens; Ciências da Natureza e Matemática. A proposta é de que cada uma das turmas ofereça aos estudantes a opção de escolha em duas destas áreas, sendo esta definição construída entre a Universidade e suas parcerias considerando as demandas/perfil do grupo e as condições objetivas da oferta.

Na *gestão de processos educativos nas comunidades*: preparação específica para o trabalho formativo e organizativo com as famílias e ou grupos sociais de origem dos estudantes, para liderança de equipes e para

a implementação de iniciativas e ou projetos de desenvolvimento comunitário sustentável que incluam a participação da escola.

Em relação ao perfil é importante destacar que a concepção de educador abrange outros aspectos além dos conhecimentos técnicos que são pertinentes aos saber fazer de um professor. Além desses, chamamos atenção quanto aos aspectos relativos à gestão de processos educativos escolares e gestão dos processos comunitários. Os saberes referentes à gestão dos aspectos escolares implicam em dar condição ao educador de participar de forma ativa do cotidiano político e pedagógico de uma escola do campo. Os saberes referentes à gestão dos processos comunitários visa preparar o educador para inserir na vida da comunidade na qual a escola está inserida.

Os processos comunitários referem-se à interação e comprometimento do educador na vida da comunidade, na comunicação com as famílias e demais grupos e sujeitos de abrangência da escola com vistas a incentivar e promover o desenvolvimento comunitário.

5.2 Compreensão do conceito de Práxis no Projeto Político Pedagógico da LEdoC

Segundo Heder (apud Novelli, 2001, p. 9) “o fim de toda e qualquer ciência é humanizar, isto é, promover o homem de sua condição humana menor para a maior”. Nesta afirmação podemos entender o conceito de práxis como uma ação que coloca o sujeito da formação como autor de sua história.

A práxis implica em manter uma relação permanente entre teoria e prática que possibilitará uma profunda transformação da sociedade. Conforme cita: “[...] a consolidação de um aparato hegemônico remete à necessidade de unificação entre teoria e prática à formulação de uma nova concepção do mundo [...]” (ALVES, 2010, p. 74).

O conceito de práxis no PPP da LEdoC não aparece de maneira explícita ou seja, não está descrito de forma direta em um parágrafo específico. Está subentendida quando trata da relação dialética que deve perpassar a organização do trabalho pedagógico, bem como no perfil do egresso quando trata da gestão dos processos educativos e comunitário. O fundamento da gestão de processos, como o

saber fazer do educador, se traduz em práxis no sentido gramsciano no intuito de que a intencionalidade política da ação humana sobre o mundo e sobre as relações sociais e políticas é práxis.

Essa compreensão está de acordo com Japiassu e Marcondes (2001, p. 155 quando destacam que a práxis na filosofia marxista “[...] é usada para designar uma relação dialética entre o homem e a natureza, na qual o homem, ao transformar a natureza com seu trabalho, transforma a si mesmo [...]”. Trazendo essa ideia para a educação, entendemos que a práxis na formação do educador torna-se um elemento fundamental no processo de socialização e humanização do homem, pois a mesma “possibilita rupturas, pelas quais a cultura se move e o homem faz a história” (ARANHA, 1996, p.18).

No decorrer das seis turmas da LEdoC, outros princípios que expressam a compreensão de práxis foram incorporados na organização do trabalho pedagógico que nem todos estão presentes no PPP (2009) como por exemplo:

- a) o entendimento da educação do campo como prática social no processo formativo dos sujeitos do campo;
- b) mudança com ênfase na formação humana e no modo como o conhecimento está sendo construído;
- c) participação efetiva dos estudantes na formação de professores;
- d) auto-organização dos estudantes – gestão coletiva
- e) proposta de formação contra hegemônica;
- f) trabalho como princípio educativo;
- g) proposta de superação da fragmentação no processo de construção do conhecimento
- H) Formação por área do conhecimento;
- I) Formação por área do conhecimento

A formação na LEdoC de acordo com algumas pesquisas realizadas por outros autores, com os estudantes da licenciatura, tem apontado que o trabalho pedagógico tem contribuído para que os alunos sejam protagonistas em suas comunidades ao identificar e refletir sobre os problemas e contradições pertinentes ao seu meio. Conforme afirma Martins (2008, p. 246) ao destacar que para Gramsci a formação se dá a partir da compreensão dos problemas “[...] prementes da realidade vivida pela própria formação econômica e social fazendo com que a noção

formal contemplativa que muitos têm desse processo se transformasse radicalmente [...]” (MARTINS, 2008, p. 246). Conforme observamos na fala de um dos estudantes.

Podemos notar essa dimensão da formação presente nesse depoimento de um dos estudantes da turma 2 (Grupo focal 1) ao participar de uma pesquisa de conclusão de curso realizada por Silva (2012).

Com certeza, é tanto que esse é meu tema de pesquisa, essa autoformação, nessa concepção mesmo das minhas práticas antes da licenciatura e agora com a licenciatura, então, existe todo um diferencial aí, hoje eu vejo, eu consigo trabalhar, a minha prática hoje ela realmente tem princípio formativo, não é um princípio formativo pra mim, mas pras pessoas que eu tô lidando, porque ela tá totalmente vinculada com a minha realidade, com a minha comunidade. E o conteúdo, ele tá ali, ele tá dentro de tudo, ele tá em todo lugar, então, é isso que eu quero mostrar [...] é a minha prática que vai fazer a diferença, então, essa diferença eu consigo perceber ela hoje, é muito clara [...] eu consegui colocar ela dentro das minhas práticas de estágio, fez muita diferença, eu me senti realmente educadora, não mais professora (SILVA, 2012, p.18).

Ainda na mesma pesquisa observamos o depoimento de outros estudantes ao focar a questão práxis na formação da LEdoC ao estabelecer a relação de interação entre Tempo Escola e Tempo Comunidade, bem como a estreita relação entre teoria e prática observada na inserção dos estudantes em sua realidade.

O curso ele funciona em dois tempos, Tempo Comunidade e Tempo Escola (TC/TE). O tempo comunidade é quando estamos nas comunidades desenvolvendo alguns trabalhos pedagógicos ora na escola ora na comunidade, vindo pro tempo escola que é o tempo que estamos na Universidade no período entre 30 à 45 dias, nós **estudamos as teorias relacionamos com a prática e voltamos para a escola para a comunidade pra desenvolver, então nós temos a teoria e a prática caminhando juntos para desenvolver melhor uma visão de mundo para desenvolver um melhor fazer pedagógico diferenciado.** [...] O tempo escola, que é o tempo Universidade que está sempre caminhando entre teoria e prática desenvolvendo trabalho na comunidade na escola na prática mesmo na sala de aula nos outros âmbitos educacional da escola na comunidade trazendo pra Universidade **discutindo, debatendo, aprofundando teoricamente vários conceitos e lendo vários textos que tem a ver com a nossa prática e através disso desenvolver todo esse conhecimento na comunidade.** [...] **valorizando a vida dos alunos e a vida da comunidade.** (SILVA, 2012, p.12, grifo nosso)

5.3 Os diferentes tempos formativos

O processo de formação na LEdoC é organizado em tempos formativos. Didaticamente os tempos são organizados entre Tempo Escola – (TE) e Tempo comunidade TC. A seguir, apresentaremos os tempos formativos de acordo com sua função no processo de produção do conhecimento que na LEdoC, se apresenta de forma articulada. É importante destacar que os diferentes tempos não se dão de forma estanque eles se inter-relacionam no percurso de formação.

A interação entre TE e TC é uma tentativa de acompanhar a capacidade de movimento que é inerente ao ser humano e ao conhecimento. Uma vez que o conhecimento traz em si a ideia de movimento, a capacidade de renovação que se estabelece na vida cotidiana, o ir e vir do educando mediados pela pesquisa provocam e suscitam a compreensão dos diferentes tempos de formação em uma dimensão integradora, a ponto de tornar o que é plural em um elemento singular, e o singular, em um elemento plural. (SANTOS, 2012, p. 100-101)

Segundo Trindade (2011, p. 80), para compreender a organização didática da LEdoC é importante entender o significado das categorias tempo e espaço. Para o autor, “no que se refere à categoria “tempo”, é preciso que se a entenda para além do aspecto cronológico, e o “espaço” deve ser entendido conforme a organização e como os indivíduos o ocupam”.

5.3.1 O que é o Tempo Escola na LEdoC

O *Tempo Escola* – (TE) consiste no tempo que se dá na universidade. Para a organização do tempo escola foram instituídos outros tempos que de acordo com Barbosa (2012) são: tempo abertura e memória, tempo estudo, tempo aula, tempo trabalho, tempo atividade física e tempo organicidade.

Para o tempo memória - os estudantes organizados em grupos preparam a memória do dia anterior. Na qual deve conter as principais reflexões do dia, acerca dos temas estudados e das discussões feitas pela turma.

Tempo aula - trata-se dos momentos de formação que são orientados por um dos educadores da equipe docente.

O *tempo trabalho* - é um tempo dedicado à realização de atividades que dão ordem ao ambiente físico no qual a turma se encontra. Nele estão incluídos os espaços de alojamento e outros.

Tempo Organicidade - segundo Santos (2012, p.102) “*Grupo de Organicidade (GO)*: trata-se de um espaço destinado à reflexão de atividades referentes ao processo organizativo”.

Tempo Atividade Física – é um tempo dedicado à realização de exercícios físicos que pode ser feito em grupo ou individualmente.

O *Tempo Escola* - é um momento em que se propõe uma articulação entre a teoria e prática. É um tempo em que se realiza uma reflexão sobre a ação na comunidade e na escola de inserção impelidos pelo arcabouço teórico das diversas áreas do conhecimento assim como, é um tempo de resignificar as teorias com base nas vivências cotidianas e nas atividades de inserção.

Além dos instrumentos citados, o Tempo Escola na LEdoC/UnB apresenta outros instrumentos conforme mostra o Quadro 2.

Quadro 2 – Instrumentos pedagógicos do Tempo Escola – LEdoC/UnB

Instrumento	TE	Função
Seminário de TC-TE	TE	Socializar conhecimentos sobre os territórios e sobre as ações de IOE e IOC. Realizado no primeiro e últimos dias da etapa.
Seminários de TC	TE	Reflexão sobre os conflitos nos territórios. Realizado no decorrer da TE, semanalmente.
Seminário de preparação do TC	TE	Definição pelos estudantes das táticas de intervenção para IOC e IOE específicas de cada território. Socialização da proposta de TC da coordenação.
Seminário de avaliação da etapa	TE	Avaliação coletiva da etapa finalizada e planejamento da próxima etapa.

Fonte: Barbosa (2012, p. 246-247).⁴

5.3.2 O que é o Tempo Comunidade na LEdoC

O Tempo Comunidade – (TC) na formação em alternância consiste em momentos em que o estudante está em contato com a sua comunidade de origem. Para se constituir em tempo educativo ou de formação é necessário que haja uma intencionalidade pedagógica que norteie as ações desenvolvidas nesse meio.

⁴ Fonte original, este quadro completo apresenta, além dos instrumentos relativos ao Tempo Escola, os instrumentos do Tempo Comunidade.

O contato do estudante com a escola de inserção, com os movimentos e organizações da comunidade, bem como sua participação ativa nas decisões comunitárias deve ser objeto de estudo no momento da formação. Sem a intencionalidade pedagógica que direcionará a forma de olhar as relações comunitárias, não é possível definir este tempo como um tempo formativo.

Na LEdoC o TC é o momento em que o a teoria e a prática se interagem. Neste espaço, ações de contra hegemonias podem ser construídas. De acordo com Trindade (2011, p.85) “[...] TC se configura como tempos/espacos em que os educandos(as), com a lente da contra-hegemonia, podem combinar atividades de estudo com participação direta em ações da comunidade”.

Neste caso, o TC é um tempo que em que o estudante se debruça sobre a sua realidade. Entendemos realidade como sendo um conjunto de articulações presentes no meio conforme cita: “a realidade não é um amontoado de partes, um caos, mas uma totalidade articulada, cujas partes se inter-relacionam de tal forma que o produto de tal inter-relacionamento, o todo, é diferente da somatória simples delas” (MARTINS, 2008, p.69).

A compreensão da realidade como uma totalidade é fundamental para a realização das pesquisas que acontecem no TC, assim como das reflexões teóricas realizadas no TE. Fora da dimensão da totalidade do real, o trabalho pedagógico do TC se esvaziaria de conteúdo. É importante a compreensão de que o real é a soma das partes e que as partes influênciam o todo, portanto qualquer leitura ou interpretação da realidade no TC deve partir dessa premissa.

5.4 Relação teoria e prática: uma reflexão sobre a Inserção Orientada na Escola (IOE) e a inserção Orientada na Comunidade (IOC).

A relação teoria e prática mediada pelas atividades de inserção acontecem da seguinte forma: na escola e na comunidade.

Na escola ela acontece logo após a primeira etapa no Tempo Escola ao voltar para a comunidade. Ao final desta, o estudante sai com o propósito de realizar levantamentos sobre a escola de sua comunidade. Vale ressaltar que o estudante realiza suas pesquisas na escola onde ele futuramente fará o estágio supervisionado.

As pesquisas consistem em um diagnóstico inicial da escola para conhecer sua realidade física, pedagógica, a relação com as famílias, situações de aprendizagens, bem como para conhecer o Projeto Político Pedagógico.

A atividade de inserção na escola e na comunidade é realizada no decorrer do curso.

A atividade de inserção na comunidade consiste em levantamentos sobre o histórico da comunidade, quantidade de famílias, situações das propriedades rurais, análise de conjuntura, das relações sociais, políticas, econômicas, ambientais etc.

A atividade de inserção na comunidade acontece a partir dos trabalhos nas várias disciplinas do curso, porém de forma mais incisiva na disciplina de Teoria e Prática Pedagógica e no componente curricular chamado Conflitos Estruturais Brasileiros e Educação Popular - (CEBEP). Dessa forma é importante destacar que a intencionalidade pedagógica da IOE e IOC é a inserção dos estudantes na vida de suas comunidades e na escola, de modo que possam contribuir no enfrentamento dos problemas que fazem parte desse contexto. Essa é uma tentativa de articular os saberes científicos com os saberes tradicionais das comunidades conforme cita Villas Boas (2010).

À luz dos desafios que os temas emergentes colocam para o curso é possível reavaliar a proposta do Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso e levantar considerações sobre as alternativas para o ajuste da equação entre necessidade de transmissão do conhecimento acumulado, aprendizado com os saberes tradicionais das comunidades populares e planejamento e intervenção crítica na realidade (VILLAS BÔAS, [2010] não paginado).

As atividades de IOE e IOC na licenciatura faz parte da organização de seu trabalho pedagógico. Estas têm a intenção de proporcionar aos estudantes, momentos nos quais possam relacionar teoria e prática. O processo de ensino aprendizagem da LEdoC, em consonância com o pensamento de Gramsci entende que o estudante precisa vivenciar momentos de protagonismos em seu meio. Para Gramsci:

A escola unitária ou de formação humanista (entendido este termo, “humanismo”, em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional) ou de cultura geral deveria se propor a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levados a um certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa (GRAMSCI, 1982, p.121).

Ao oportunizar que os estudantes tomem consciência das contradições de seu meio e participe ativamente na construção de ferramentas que possa se tornar soluções possíveis para os problemas identificados, a proposta de formação da LEdoC tenta estreitar os vínculos entre as proposições teóricas e a vida cotidiana, conforme mostra relato de um estudante da turma 2 ao participar da pesquisa realizada por Silva (2012, 13).

A verdade é que são trazidas varias experiências, todas as comunidades têm a sua historia e muitos como comunidades remanescentes quilombos, que tem toda aquela historia de resistência não diferente dos assentamentos que lutam contra o modelo, contra o latifúndio tem várias historias tem as escolas que foram conquistadas, os moradores das comunidades que foram atrás que ocuparam a secretaria de educação que brigaram que fizeram macha pra poder conseguir a escola dentro do assentamento. Então tem muito disso, então a escola dentro da maioria das comunidades dos estudantes [...] pertence a eles, eles foram atrás eles lutaram por ela, então, tem uma pertença muito grande, um sentimento de querer ver aquilo é aquela educação diferenciada (BURITIS, grupo focal 2012).

Dessa forma, compreendemos que as atividades de inserção na escola e na comunidade são atividades políticas e pedagógicas que objetivam formar os estudantes, futuros educadores das escolas do campo, para que estes têm condições de gerir os processos educativos dentro de suas comunidades. Com isso, evidencia o caráter comunitário da formação desenvolvida na LEdoC no sentido de que as atividades de inserção “vem sendo colocadas em prática, pautadas na ideia de contra hegemonia e de transformação social” (TRINDADE, 2011, p.103).

Uma das atividades realizadas na IOE e IOC que tem merecido destaque é a construção dos complexos de estudos do qual depreende a prática de estágio dos estudantes em fase de conclusão do curso. A prática do complexo de estudo é baseado na teoria de Pristak (2000, p.134) o qual define complexo como um **sistema de organização do programa** que pretende “ajudar o aluno a compreender a realidade atual de um ponto de vista marxista”.

A organização dos complexos na IOE e IOC consiste em identificar alguns temas prioritários após um diagnóstico aprofundado da realidade da escola e da comunidade na qual a escola está inserida. Com base nesse diagnóstico os alunos selecionam os temas que farão parte do complexo de estudos que irão desenvolver. Estes temas pertinentes àquela realidade objetiva evidenciar relações recíprocas entre os aspectos e fenômenos a partir do método dialético.

Para a construção do sistema de organização do programa (Complexo) é necessário observar alguns procedimentos que de acordo com Pistrak (2000, p. 134) consiste em:

1. A escolha do tema do complexo – este deve está vinculado a uma questão pertinente à realidade da escola ou da comunidade.
2. Definir a forma de estudar cada tema do complexo;
3. Definir a forma de organização do ensino segundo o sistema do complexo;
4. Definir a forma como os estudantes serão organizados para estudar os temas definidos com base no sistema dos complexos;

1 – A escolha do tema – a escolha do tema deve ser pautada sobre algo que faça sentido para os estudantes. Portanto, esse deve ser contextualizado na realidade de vida dos alunos e suas comunidades. De acordo com Pistrak (2000, p.135) o tema do complexo deve ser “[...] um fenômeno de grande importância e alto valor, enquanto meio de desenvolvimento da compreensão das crianças sobre sua realidade atual”.

É importante lembrar que os temas de um complexo de estudo não podem ser estanques desvinculados dos demais. Entre eles é necessário que haja uma interação que os complemente. Outra questão a ser observada é a importância social que deve está presente nos temas de um complexo.

2 - Como estudar cada um dos temas do complexo – a escolha de como trabalhar o tema do complexo é importante para a efetividade de sua aplicação. Lembramos que o objetivo do complexo é possibilitar uma compreensão e apropriação da realidade social, política, econômica, estética etc. da realidade dos estudantes. Dessa modo, o tema pode ser trabalhado de duas formas:

[...] como um assunto preciso, delimitado ou como um assunto principal, encadeado por múltiplas relações a toda uma série de fenômenos não menos importantes, como um fenômeno típico, relacionado com outros fenômenos análogos; como um fenômeno que se enraíza na vida social contribuindo para determiná-la (PISTRAK, 2000, p.137).

3 - A forma de organização do ensino segundo o sistema do complexo – para organizar o trabalho com o sistema de complexo é preciso considerar a idade dos estudantes. Isso significa que para crianças menores é preciso um estudo com ciclos mais curtos e para jovens e adultos pode haver ciclos mais longos.

4- Organização do trabalho no sistema do complexo – Pistrak (2000) chama atenção quanto à organização das disciplinas no sistema dos complexos. Para o autor estas devem fazer sentido para o estudante, pois os mesmos precisam perceber a relação e a interação entre as disciplinas de forma que, tomem conhecimento da relação dialética entre os temas e a sua realidade. O estudo com a proposta do complexo é uma maneira de interpretar a realidade a partir da leitura do materialismo histórico dialético. Dessa forma, todo o contexto escolar, a vida, o trabalho, a existência deve se envolvido no momento de estudo e aprofundamento dos temas. A construção dos complexos exige um diálogo com o currículo, de maneira a selecionar conteúdos que atendam tanto a formação científica quanto a sintonia com a realidade, local e geral, ou, global. A leitura marxista da realidade supõe a busca de uma análise que inclua as relações de poder presentes na escola e na comunidade, as diversas condições de trabalho e de estudo que, juntas, geram o quadro onde a aprendizagem acontece. Nunca um só elemento da realidade é responsável pela qualidade ou pelos limites do processo educativo. A educação não é um conjunto de condições previsíveis, mas um processo, que necessita de permanente avaliação, para melhor condução.

Na formação de professores da Ledoc o que se conseguiu até agora foi a aproximação a alguns dos elementos dos complexos. Não existe ainda uma escola que desenvolva de maneira aprofundada esta proposta de abordagem e apropriação do conhecimento. Freitas (2010) realizou no Brasil uma continuidade dos estudos de Pistrak. Seu trabalho de sistematização e aprofundamento teórico-metodológico vem possibilitando a elaboração de experiências pedagógicas inovadoras, que conduzem a uma maior reflexão sobre as contribuições apresentadas por aquele autor.

6 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

6.1 O papel das instituições formadoras

De acordo com a LDB N.º 9394/1996 no que se refere à formação do professor, as instituições formadoras devem garantir os seguintes fundamentos: a) uma formação básica específica que possibilite ao professor o exercício da profissão docente no que tange os conhecimentos científicos e sociais; b) interação entre teoria e prática que deverá ser provida pelo estágio supervisionado, bem como capacitação em serviço e c) a oportunidade de aprimoramento da formação.

No que tange aos aspectos pedagógicos da formação docente é de responsabilidade das faculdades, universidades e institutos superiores acompanhar as necessidades da vida em sociedade de forma que, a formação dos profissionais da educação esteja vinculada às demandas sociais. Portanto, questões referentes à organização da vida em sociedade, assim como as contradições, demandas, tramas e entranhas da vida coletiva e a relação dos sujeitos com o meio, não pode desvincular-se do contexto formativo.

A profissão docente é marcada pelo contato com uma diversidade de sujeitos e, portanto, de realidades e contextos diversos que demanda desse profissional, a capacidade de articular tais realidades de forma que elas se encontrem e enriqueçam o processo de construção do conhecimento.

Urge uma formação do profissional da educação, cuja centralidade seja deslocada do conteúdo em estado puro, para o sujeito em formação. Neste sentido, os saberes necessários ao exercício do magistério estão para além do conteúdo

programático. É necessário compreender que no processo de ensino está implicado o saber cuidar e educar, é necessária a compreensão do papel do sujeito no processo formativo e na organização e condução da vida em sociedade e em seu relacionamento com os recursos naturais.

A preocupação com a formação para a cidadania, para o cuidado com o planeta, o cuidado com o outro, com o processo de humanização deve ser uma constante das instituições formadoras. Pela escola passam os profissionais de todas as áreas do conhecimento, passa o cientista, o pesquisador, o produtor de novas tecnologias, os engenheiros e etc. A forma como os demais profissionais vai se relacionar com o planeta e com os demais cidadãos vai determinar o curso da organização da humanidade e do planeta. Por isso, as universidades, as instituições formadoras em geral, não deve se furtar de uma reflexão profunda sobre a ética, a sustentabilidade e as relações sociais e políticas que permeia o currículo da formação do professor.

Outra questão importante a ser destacada é que as escolas de preparação de professores não deve se descuidar do debate sobre a educação, a didática e as filosofias da educação. Nota-se que nos cursos de formação de professores, disciplinas de cunho mais pedagógicos, ou seja, que tenha como objeto de estudo o exercício da profissão docente, não são levadas a sério por boa parte dos alunos. Diante do exposto cabe perguntar: Qual é o lugar do processo de ensino aprendizagem nos cursos de formação? Afinal esse é de fato o objeto de estudo dos cursos de licenciatura? O professor de uma área específica, por exemplo, português só precisa saber o que sabe um bacharelado em letras? Qual é o lugar do ensino?

É necessário superar os discursos imobilizadores os quais Aranha (1996) chama de discurso não ideológico. Para a autora é preciso rever o discurso não ideológico que “[...] deve contrapor uma crítica que revele, denuncie a contradição interna que se acha oculta. É esse o papel da teoria [...] que estabelece uma relação dialética com a prática, uma relação de reciprocidade e simultaneidade [...]” (ARANHA, 1996, p. 35).

Dessa forma, compreendemos que a educação na formação do educador deve entender que educar é aprender a liberdade. Sabendo que isso não é algo dado, mas sim construído constantemente. E aqui fazemos uma opção teórica por uma compreensão dialética da liberdade. Da qual decorre que a liberdade é edificada a partir das condições históricas da existência humana.

Concordamos com Freire (1996, p.38) quando diz que “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”. Assim a formação do educador deve trazer em seu currículo o processo de refletir sobre a ação docente como uma forma de se comprometer com o processo de formação e de aprendizagem.

Ainda segundo Freire (1996, p. 39) “é pensando criticamente a prática de hoje e ontem que pode melhorar a próxima prática”. O processo de formação de educadores deve incluir no processo de formação permanente momentos de reflexão crítica sobre a prática.

Na visão freiriana educar significa assumir. No procedimento de formação de professores das instituições formadoras precisam assumir as consequências de educador, de atuar no processo de formação humana. Para Freire:

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítico é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social ou histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva, porque capaz de amar. Capaz de assumir-se como sujeito porque é capaz de reconhece-se como objeto. (FREIRE, 1996, p. 41).

6.2 A formação do professor da Educação Básica

A Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002 em seu Art. 2º dentre outros aspectos afirma que a formação do professor da educação básica deve preparar para:

- I - o ensino visando à aprendizagem do aluno;
- II - o acolhimento e o trato da diversidade;
- III - o exercício de atividades de enriquecimento cultural;
- IV - o aprimoramento em práticas investigativas;
- V - a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares;
- VI - o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores;
- VII - o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe (RESOLUÇÃO, CNE/CP 1, 2002).

O Art. 3º da resolução citada trata dos princípios norteadores da formação do professor da educação básica, os quais demonstra uma preocupação com a relação teoria e prática bem como, a importância da pesquisa na formação do educador. O que nos leva a interpretar que a pesquisa deve ser uma ferramenta que norteia o

processo ensino aprendizagem. Neste sentido, entendemos que o perfil do educador na atualidade deve ser aquele que consegue fazer uma leitura da realidade social, política, econômica e cultural na qual, a escola e os educando estão imersos no sentido de desenvolver a capacidade de interpretá-las e construir caminhos para superar as lacunas e barreiras encontradas. Conforme apresenta o inciso II da resolução.

[...] II - a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista:

a) a simetria invertida, **onde o preparo do professor**, por ocorrer **em lugar similar àquele em que vai atuar**, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera;

b) a **aprendizagem como processo de construção** de conhecimentos, habilidades e valores **em interação com a realidade e com os demais indivíduos**, no qual são colocadas em uso capacidades pessoais;

c) os conteúdos, como meio e suporte para a constituição das competências;

d) a avaliação como parte integrante do processo de formação, que possibilita **o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados** alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias.

III - **a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem**, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento. (RESOLUÇÃO, CNE/CP 1, 2002). (Grifo nosso).

O Art. 4º destaca a importância da metodologia utilizada para formar o professor. Sabemos que o modo como é conduzido a formação poderá influenciar a prática do futuro educador, ou seja, reproduzir a experiência vivida na sua graduação. O percurso metodológico no qual é conduzido o trabalho pedagógico deve primar pela relação teoria e prática que pode ser favorecido pelo método ação-reflexão-ação conforme aponta a resolução ao afirmar que “a aprendizagem deverá ser orientada pelo princípio metodológico geral, que pode ser traduzido pela **ação-reflexão-ação** e que aponta **a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas**”. (RESOLUÇÃO, CNE/CP 1, 2002, grifo nosso).

O Art. 6º ao falar do Projeto Político Pedagógico dos cursos de formação de professores aborda dentre outros fatores, o cuidado para garantir que a formação dos valores inspirados na sociedade e a compreensão do papel social da escola junto à comunidade atendida.

Portanto, a formação do professor da educação básica precisa considerar que a ação docente deixa reflexos na sociedade, por isso, ela deve manter uma forte vinculação com o meio social e político. A educação está ligada a vida e por isso,

deve se comprometer com ela. Hoje mais de 80% das pessoas com idade entre 6 e 14 anos (IBGE, 2010, passa pela educação básica e esta deve deixar um legado para estes sujeitos que de fato faça diferença em sua existência.

7 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Este estudo objetivou compreender a práxis pedagógica na formação do educador com base na experiência da Licenciatura em Educação do Campo da UnB – (LEdoC). Para entender o papel da práxis na construção do perfil do educador da LEdoC utilizamos para a realização desta pesquisa, entrevista com 6 alunos da turma 3 chamada Turma Dandara da LEdoC. Os entrevistados foram mesclados entre pessoas da área de linguagens e da área de ciências e matemática. É importante destacar que os alunos da turma Dandara que participaram das entrevistas foram pessoas que já atua como educador do campo.

A ideia de práxis pedagógica expressa nesse trabalho refere-se a diferentes processos de construção e produção de saberes no espaço da escola e da comunidade em geral. Em relação à questão sobre a compreensão de práxis pedagógica utilizamos 5 (cinco) questões para investigar essa categoria. A primeira questão foi: Como você vê a atuação como Educadora?

Vejo como um desafio, pois no sistema que vivemos (capitalismo) não permite que a formação seja crítica, por isso não apoia nem política nem economicamente a LEdoC, isso causa uma espécie de desânimo. (ESTUDANTE B, 2013)

Vejo que tenho uma atuação boa, ainda que às vezes me sinto um pouco insegura, ao entrar na sala de aula, às vezes tenho algumas atitudes que me remetem ao ensino tradicional, mas [...] procuro mudar esta postura. De maneira geral acho que tenho uma boa atuação como educadora (ESTUDANTE C, 2013).

Vejo como algo muito desafiador. É preciso muito empenho, gostar do que está fazendo, porque como boa educadora, não devo só ensinar a ler e escrever preciso ensinar valores de mundo, para que os meus alunos sejam bons cidadãos (ESTUDANTE D, 2013).

Notas que a ideia de práxis, ou seja, da ação docente como elemento que influencia e é influenciada pelo meio no qual se constrói, está presente na fala dos entrevistados. A segunda questão foi: como era sua atuação como educador/a da escola antes de entrar na LEdoC e como está agora?

[...]. No caso do meu assentamento está rodeado por monocultura, então a essa necessidade da escola articular os conteúdos com a realidade dos alunos, com as coisas que acontecem no dia-a-dia. Não tem como você ir à escola dar uma aula só saber se os educandos aprender aquela aula e ir

embora. Além deles, aprender a desenvolver as atividades eles também deve ter uma visão de mundo, para que ele possa se manter naquele espaço, **mas mesmo assim, eu aprendi muito a partir da LEDOC, nós passamos a ver isso mais a fundo e ver como nós já fazíamos esse trabalho fomos melhorando, nesta questão e passou a ver as outras contradições**, mesmo sendo uma escola do campo percebemos a partir dos estudos que a escola veio de onde? Ela veio para dominar, então cabe a quem? Cabe aos envolvidos **ter essa visão de mundo, essa visão de um educador revolucionário para mudar**, [...]. Então um exemplo, você vai trabalhar agroecologia, lá na matriz curricular, mas só que dentro da escola não viva esse entendimento do mundo que vai trabalhar no modo mais simples, mas para nós educando da LEDOC o que podemos fazer é um apanhado lá da revolução verde, porque chegou à agroecologia? Qual será a questão do mundo, com a agro ecologia para compreender de fato ligação com o ser humano, com a natureza e com os outros seres (ESTUDANTE A, 2013).

Antes, devido minha formação ser na área técnica (curso técnico em agropecuária) eu era muito de avaliar apenas o resultado, hoje é diferente, levo em consideração os sujeitos envolvidos, suas dificuldades e facilidades (ESTUDANTE B, 2013).

Era algo de só reduzir o que estava no livro didático, pensava que só dentro da escola tinha conhecimento, só os professores que sabiam algo que deviam ensinar. Depois da LEdoC, vejo que, pode ser usado o livro didático, mas não, como um manual, pode ser usado para ter um padrão dos conteúdos escolares para que se o aluno for para outra escola poderá dar continuidade o que estava aprendendo. Vejo que deve pegar temas sobre a realidade dos alunos para explicar na sala de aula e não usar somente o livro didático, dar oportunidade para os alunos participarem das aulas, relatarem suas experiências, seus conhecimentos, porque a igreja, a família, são instituições que ensinam e por isso todos, sabem e tem cultura (ESTUDANTE B, 2013).

É importante destacarmos algumas falas sobre a influência da formação na prática docente conforme aparece nas falas apresentadas. Nota-se nas falas que houve uma preocupação com o aluno como sujeito do processo, ou seja, ele deixa de ser aquele que não sabe e passa a ser aquele que também tem algo a ensinar, outra questão que aparece nas falas é a compreensão sobre o lugar do livro didático na formação dos estudantes e a preocupação com a formação de um sujeito crítico e participativo.

A terceira questão relativa à práxis pedagógica apresentadas aos entrevistados foi: As mudanças são visíveis? O que você destacaria? O que mudou no seu fazer pedagógico?

[...] Acredito que uma das coisas boas da LEdoC foi ter aprendido a fazer os cronogramas certos das aulas, de forma continuada, isso possibilitou um acúmulo a mais (ESTUDANTE A, 2013)

Sim, eu destaco a influencia de Paulo Freire com a pedagogia do oprimido, um exemplo é com a questão da reprovação, hoje avalio que reprovar é reforçar a exclusão (ESTUDANTE B, 2013).

Antes da LEdoC, acho que eu era passiva, não dava importância a certas coisas e atividades, como citei anteriormente, acho que eu era meio tradicional, agora depois da LEdoC busco planejar e executar as aulas mais dinâmicas, sempre me interagindo com os alunos, valorizando seus saberes, suas ideias, a LEdoC abriu minha mente, me tornei uma pessoa mais crítica e busco instigar isso em meu alunos (ESTUDANTE C, 2013).

Sim. Hoje estabeleço entre os alunos, **uma relação de diálogo**, trocamos os saberes, podem argumentar sobre suas dúvidas. Os trabalhos são feitos em grupos, para **promover a coletividade**, eles trazem coisas do cotidiano deles para as produções textuais **como, problemas com o transporte escolar, com os agrotóxicos que são utilizados nas fazendas próximas, falam sobre as perspectiva da juventude, os sonhos**. Com isso, vamos criando os conteúdos, esse não é algo reprodutor do livro didático e decoreba, não há exclusão de alunos todos participam do coletivo (ESTUDANTE D, 2013).

Sim, a forma de falar antes de agir diante de qualquer atitude da minha pessoa. Em relação fazer pedagógico busco ser mais mediadora no processo, me fazendo parte dele igual a todos da comunidade e contribuindo com o conhecimento prévio sobre determinado assunto (ESTUDANTE E, 2013).

A quarta questão apresentada foi: O que você entende sobre práxis pedagógica? E o que influenciou nessa concepção?

Para mim **a práxis é uma ação e reflexão**, então logo a práxis é algo a partir de uma aula que você deve mediar, uma reunião pedagógica que também faz parte da escola onde acontecem as práticas pedagógicas. O educador, diretor e o coordenador devem fazer reflexões, de como foram feitas. **Como é que esta sendo refletida na escola e comunidade?** Será se de fato **faz com que a comunidade e os alunos desenvolvam a interação** entre si, e **se não há essa interação logo não será a práxis**. Pois para mim a práxis é a reflexão e ação, na verdade **quando você se assume como sujeito, não há como você realizar uma ação sem refletir** (ESTUDANTE A, 2013).

É a **teoria com a prática, ou seja, não basta apenas saber** o que é melhor para a realidade, é necessário testar, experimentar ousar. Com certeza **Paulo Freire, Pistrak e Freitas influenciaram-me** muito (ESTUDANTE B, 2013).

Para mim é a ação do docente. E essa ação, esse fazer da profissão docente deve vir acompanhado de uma autorreflexão. Será que estou contribuindo com meus alunos? Estou ajudando a formar cidadãos críticos com as contradições da realidade? Que estou apenas reproduzindo os currículos da escola que forma alunos somente para o mercado de trabalho e a desvalorização da cultura camponesa? **Compreendi todas essas contradições da escola tradicional através da LEdoC** (ESTUDANTE D, 2013).

Significa a **reflexão sobre a forma em que eu estou desenvolvendo se está indo de encontro com a expectativa do contexto histórico da escola e dos educandos**. É a ação sobre esta forma, fazendo experiências do novo e avaliando sempre sobre o que está dando certo ou errado. **A influência da práxis reflete na minha avaliação em que me sinto sujeito no processo de construção de minha caminhada que se iniciou a um bom tempo e que agora está dando continuidade como uma educadora que está buscando sempre refletir sobre a teoria abordada em argumentos** e na prática não tirando o peso de nenhum, pois essas duas concepções devem ser o ponto de partida (de acordo com a fala da ESTUDANTE E, 2013).

A quinta pergunta sobre a práxis pedagógica foi: O que mudou na escola e na comunidade depois da atuação dos estudantes da LEdoC?

Pra nós a **questão do inventário foi uma coisa nova, mesmo sendo na escola do campo sempre fiz meus planejamentos de acordo com o tema gerador, mas nunca nessa linha do inventário, mas nunca atentemos para construir a história da comunidade e trabalhar de acordo com a mesma**. [...] A partir do inventário podemos ir para uma sala de aula e falar sobre vários assuntos e com isso compreender o espaço e o conteúdo como a realidade que está atuando. Na verdade você não precisa de livros. Porém, se você se tiver domínio do conteúdo e conhecer a realidade em que está inserida desse jeito não é preciso remediar o ensino, pois **o que nós aprendemos na LEdoC nos dá autonomia no campo para ir conquistando o espaço do saber**, por mais que pensamos diferente tivemos uma formação diferenciada baseada nos textos de Paulo Freire, Roseli Caldart, que nós trabalhamos na sala como educador, a partir da LEdoC tivemos uma percepção como forma de mediar o ensino e aprendizado diferente (ESTUDANTE A, 2013).

Não mudou muita coisa, pois minha inserção na comunidade foi muito pouca, já que a escola está localizada em outro município. Por ser uma EFA (Escola Família Agrícola) **que já atua com a LEdoC, as mudanças ocorreram mais em mim** do que na escola (ESTUDANTE B, 2013).

A LEdoC influenciou, pois foi aqui que aprendi, depois a própria prática como educadora, práxis é a teoria e a prática, uma completa a outra no processo de ensino aprendizagem (ESTUDANTE C, 2013).

Mudou muito. Mas ainda precisa mudar. Como por exemplo, ter uma escola que tenha todas as matrizes do campo, que os conteúdos tenham haver com os sujeitos do campo. Os ledoquianos tem promovidos debates sobre a escola do campo, seminários, contribuindo na criação de projetos em que os alunos gostam de participar, eles trazem como o projeto de teatro político que é um tema das contradições onde eles vivem, não é uma peça do livro para decorar, é algo que eles tem prazer em falar dos problemas para mobilizar a comunidade a se envolver na luta e buscar os direitos que lhes são negados. Além disso, tem ajudado os docentes nos planejamentos de aulas que tragam os temas da vida dos alunos (os complexos) para que eles participem e sejam mais críticos (ESTUDANTE D, 2013).

Acredito está tendo mais diálogo entre os outros professores e com os educandos da escola sobre a forma de trabalhar com conteúdos de acordo com realidade (ESTUDANTE E, 2013).

A segunda categoria analisada na pesquisa foi a concepção de educação para a qual foi aplicada a seguinte questão: Qual a sua concepção de educação?

Para mim **a educação compreende todos os espaços**. Um exemplo disso pode dizer que na minha escola do meu assentamento está acontecendo na associação um problema como os minérios que foram encontrados na comunidade, vai ser realizado um seminário sobre os minérios. Vai vir um pessoal para explorá-los, então foi realizado um seminário na escola onde todos participaram. **Se escola não entende isso como um espaço para a discussão pedagógica que se entende, ela compreende vários espaços não só na sala de aula**. A escola deve ser um lugar onde eles possam entender as coisas do contrário, os problemas ficam mais difíceis de resolver, pois existem várias escolas que não compreendem e se o pedagógico não entende e nem compreende [...] (ESTUDANTE A, 2013).

Educação é algo que todos devem ter acesso para mudar o mundo para melhor, ter igualdade na distribuição de recursos. Mas, para que as pessoas sejam críticos e desvele a realidade para querer mudanças, não pode ser essa educação básica que nos é oferecida. O estado diz que todos tem acesso, mas não para todos. **E quando vão a escola, alfabetizam só no básico (os alunos tem escrita) mas não uma decodificação da realidade**. Ou seja, não entendem o significado da palavra na realidade, para questioná-las. Com isso, **a escola que é um aparato da exclusão dominante, usa esses métodos decoreba para a classe oprimida, continuar do mesmo modo excludente** (ESTUDANTE D, 2013).

Uma educação que tenha sempre ao centro o sujeito. E que não se resume somente à quatro paredes. **Pois, os diversos espaços organizativos, seja na escola, na comunidade, nas reuniões de núcleos de família, de associações proporcionam aprendizados fundamentais no processo de formação do sujeito** (ESTUDANTE E, 2013).

Notamos pela fala dos entrevistados que dá uma identidade ao ser humano, numa sociedade que é dirigida pelas relações sociais, que a educação é fator emancipador, pois é ela que garante a igualdade das relações. Outra questão que aparece nas falas é a relação da educação com a vida dos sujeitos que constituem a escola.

A terceira categoria estudada refere-se à concepção de educador. Para esta foi aplicada a seguinte pergunta: fale sua opinião sobre o papel de um educador da escola do campo. Conforme foi apresentado no decorrer do trabalho o educador do campo é aquele que deve trazer presente no espaço da sala de aula a realidade da escola, da comunidade e do mundo de modo que o estudante possam estabelecer relações entre o local e o global. Além disso, ser professor ou professora em uma escola do campo significa implicar-se com o processo de transformação social. Sobre o papel do educador da escola do campo os entrevistados responderam:

O papel principal de um professor da escola do campo é [...] que ele seja revolucionário, conheça a história, se você não conhece a história não tem como saber como se deu a história da educação no mundo e assim não tem como compreender como se deu a compreensão das pessoas, de como chegou a educação do campo e porque chegou a educação do campo, por que tinha pessoas que não tinham sido atendidas logo, não só com a educação mas como pela terra e como as necessidades básicas, então se você não entender isso você não tem atuar na escola do campo e entender a luta por dignidade (ESTUDANTE A, 2013).

O educador deve ser mediador da aprendizagem, mas deve também saber direcionar a aprendizagem, deve saber equilibrar isso (direcionamento X mediação). Acredito que posso resumir o papel do educador como o problematizador Freire fala (ESTUDANTE B, 2013).

A **educação deve visar a humanização**, aprendemos conteúdos científicos também nos tornamos seres humanos, melhores talvez principalmente das relações sociais. (ESTUDANTE C, 2013).

Deve valorizar a cultura dos alunos, não discriminar os modos deles falarem, dar oportunidade para eles participarem, formar alunos críticos (ESTUDANTE D, 2013).

Este deve ser **um mediador para as atividades educativas tanto na escola quanto em sua comunidade** (ESTUDANTE E, 2013).

O educador **deve gostar do campo, deve valorizar o campo e passar estes ensinamentos a seus alunos**, valorizando todos os aspectos do campo, todos os saberes e fazeres do homem e da mulher do campo (ESTUDANTE C, 2013).

É importante destacar que nesta questão as falas diminuíram significativamente de tamanho. O que isso evidencia? Podemos retirar dessa questão que o papel de um educador do campo ainda necessita de algumas construções para os entrevistados? Esta pesquisa não tem como responder a esta questão.

A quarta categoria analisada é a relação entre escola e comunidade. Sendo a escola parte da comunidade entendemos que entre ambas deve existir uma estreita relação de troca e complementaridade. Neste sentido, a escola deve fazer parte da vida da comunidade de modo a contribuir com o seu desenvolvimento. Para esta categoria foram apresentadas 3 (três) perguntas. A primeira é: você participa das questões da comunidade? Em caso afirmativo: De que maneira desenvolve seu trabalho com relação à organização social da comunidade, assentamento e/ou acampamento?

Na escola do meu assentamento apesar de ter se quebrado um pouco essa cultura, com o passar do tempo os compradores de lotes vão se adentrando as pessoas que ficaram e boa parte dos educandos, os coordenadores do assentamento ainda estão lá, nós temos uma vez por mês que agente se reúne com o coletivo de educadores e o coletivo do assentamento todos os questões são debatidas na comunidade então [...] vai fazer uma ação/mobilização no mundo o MST então a escola se organiza ali pra todo mundo se ajudar e contribuir para passar as pautas que serão debatidas e o porque está acontecendo no mundo e sempre estudado a questão do capital internacional que invade o país e como tá a situação dele e a questão política e como também temos os encontros na associação que compreende os outros problemas da escola também é passado que a escola precisa fazer mais ações, que a escola eles também cobram de nós e agente também deles quando percebemos que eles estão se afastando cobramos de Seu Nerio que faz parte da associação. [...] convidamos para participar de tal aula para que isso não se perca. Os problemas da comunidade vão sendo articulada com o que está acontecendo não só na comunidade, mas estamos sempre informado nesses momentos pedagógicos (ESTUDANTE A, 2013).

Da comunidade não muito, já que a EFA que trabalho está localizada em outro município. Participo também do MMC (Movimento das Mulheres Camponesas). Mas no momento atual, em função dos compromissos pessoais, não estou participando da organização social (ESTUDANTE B, 2013).

Sim. Vou a reuniões de associação, estou a par dos projetos que vem para o assentamento. Atuo com o grupo teatral Coletivo Arte e Cultura em Movimento, contribuindo com os jovens para mobilizarmos a comunidade a se unirem, não aceitar arrendar suas parcelas para o plantio de cana, unir com as lideranças na busca de projetos, e acima de tudo, tenho ajudado os jovens a valorizar as culturas locais, querer permanecer no campo, mas buscando melhorias fazendo ligação com a escola e a comunidade (ESTUDANTE D, 2013).

Sim. Desenvolvo o papel de coordenadora de associação. Burocraticamente sou presidente. Mas, identifico como coordenadora por que a partir desse conceito possibilita maior integração com todos os que fazem parte da organização. Quando agimos como coordenador não estamos sozinhos, e para isso todos precisam perceber que tem responsabilidades, compromisso com a causa e que se não fazemos, Não assumimos, ninguém faz pela gente. E enquanto coordenadora da associação procuro não personificar a luta da comunidade, quer dizer jamais pode deixar prevalecer a ideia só, do coordenador, pois, senão todos acomodam e esperam que as conquistas venham só pelo coordenador, não procuram contribuir na luta. A associação foi construída dentro dos princípios do MST, de forma humanizada e formativa. As discussões são dialogadas e as tarefas são compartilhadas cada um assume um compromisso e quando precisa haver luta esta deve ser massiva entre jovens, mulheres, homens e crianças. Principalmente as mulheres que são prejudicadas historicamente, sendo privada pelo marido e também pela sociedade de não poder fazer parte de organização, com o ditado isso é coisa de homem. E um dos tabus que estamos quebrando, hoje temos grupos mulheres formado procurando se auto organizar, para garantir no mínimo uma renda que eleve sua auto estima, se sentindo capaz e útil na comunidade e na família (ESTUDANTE E, 2013).

Podemos observar a partir das falas que existe uma boa inserção dos estudantes no seio de suas comunidades. Notamos que a participação efetiva nas questões da comunidade e da escola é um bom exercício que mantém viva e reforça a práxis. No que tange a práxis pedagógica compreendemos que está não se dá desvinculada da realidade social, política, econômica e cultural dentre outros aspectos da vida em comunidade.

Em relação à mediação entre escola e comunidade que deve ser articulada pelos sujeitos da escola, perguntamos aos entrevistados: como você enquanto educador/a faz a mediação entre a escola, família e comunidade? Você faz alguma articulação entre os parceiros citados?

Sim porque, como eu relatei na minha monografia que eu entendo de praticas pedagógicas não só aquelas que acontecem somente na sala de aula, acontecem também em outros espaços como em seminários, místicas foi muito forte, pois a partir da história de luta do assentamento, nós percebemos que mesmo sendo contada novamente, nasce um novo conhecimento, se você fizer varias místicas da mesma história cada dia ela vai ter uma nova essência.

[...] tem uma época do ano letivo que os alunos ficam insuportáveis, os educadores não entendem o que acontecem e sentou o quadro de coletivo para fazerem algo diferente, que invés de levar o educando para a secretaria ou de chamar os pais que muitas vezes já nem sabem o que fazer, ai faz uma ação pedagógica diferente uma pratica pedagógica dentro da sala de aula onde todos os pais vão participar, não precisa ser necessariamente um problema da comunidade, se o agrotóxico está causando problema na comunidade, se organizam e fazem um seminário, e nesse seminário quem organiza são os educandos, os educadores, gestores e coordenadores, cada um tem uma tarefa, então esse espaço esse momento percebe-se que a partir dessas ações que é tipo uma injeção de inquietação nos alunos e a partir desses espaços diferenciados pedagógicos eles passam ter compreensão e refletem e eu entendo isso como a práxis que é a ação e a reflexão, então a partir do falar do envolvimento com a comunidade do educando que mora com os pais fazendo parte faz com que ele sinta, e agente vê que durante muito tempo fica muito quieto (ESTUDANTE A, 2013).

Através dos inventários é possível mediar/articular escola, família e comunidade, na verdade esse é uma das minhas preocupações ao preparar minhas aulas, mas, na escola onde trabalho há os instrumentos didáticos pedagógicos que tem esse papel, como por exemplo, o Plano de Estudo (ESTUDANTE B, 2013).

Sim, é na escola principalmente que realizamos nossas práticas pedagógicas. **Não faço muita mediação, mas busco participar das atividades propostas por ambas (ESTUDANTE C, 2013).**

Sim. **Através dos projetos, principalmente de teatro, trazer as famílias, a comunidade para a escola** para discutir sobre os problemas da comunidade (ESTUDANTE D, 2013).

Notamos nas falas descritas anteriormente que a relação entre escola, família e comunidade é de extrema relevância no ambiente escolar e que esta tem muito a contribuir no espaço pedagógico. Não é possível conceber a escola sem a participação das famílias e da comunidade uma vez que estes também são agentes da formação e que nestes espaços também são construídos conhecimentos e diferentes saberes.

CONCLUSÃO

Esta pesquisa consistiu em investigar a práxis pedagógica na formação dos estudantes da LEdoC. Partiu do momento histórico vivido e das lutas dos movimentos sociais do campo na conquista de direitos dentre eles: o acesso educação de nível superior. Neste contexto, destaca-se o papel dos estudantes nestas lutas, bem como no processo de construção da escola do campo a partir dos instrumentos pedagógicos TE e TC, ou seja, a práxis pedagógica dos alunos na escola de inserção e na comunidade.

A partir do exposto notamos que através destas ações contra hegemônicas torna-se evidente uma formação crítica, política e social dos estudantes, como práxis pedagógica no contexto de uma formação diferenciada, que contribui ao longo do processo com ações realizadas por meio de Inserções Orientadas na Escola (IOE) e Inserções Orientadas na Comunidade (IOC).

Diante disso é que buscamos observar a aprendizagem dos licenciandos na turma Dandara ao término do curso de Licenciatura em Educação do Campo, com intuito de tornar possível um novo olhar perante as diversas práticas pedagógicas, a partir de conhecimentos adquiridos com vivências e experiências de formação humana.

A pesquisa apresenta elementos que indicam que aos poucos está desenvolvendo na LEdoC, uma práxis pedagógica que tem contribuído para a formação de um educador cujo perfil implica em uma maior participação nas questões da comunidade, em uma forte vinculação entre teoria e prática e sobretudo na construção de metodologias de ensino que leve em consideração o contexto social, político, econômico e cultural do educando.

Neste sentido, entendemos que o aporte teórico das pedagogias críticas que fazem parte da opção político pedagógica da LEdoC, muito tem contribuído para a edificação de um novo olhar ou um olhar mais crítico sobre a realidade da escola e da comunidade. A exemplo, destacamos alguns teóricos que foram citados na entrevista como autores que apontaram novos caminhos de interpretação da vida como: Paulo Freire, Pistrak e Roseli Caldart.

A dialética aparece quando o estudante descobre sua força e consegue se perceber como sujeito individual e coletivo. Consegue ver sua força e capacidade de

influenciar, de ser ouvido. O estudante ressignifica a visão sobre a comunidade e dá uma maior atenção ao seu processo de aprendizagem. Estabelece maiores ligações com a realidade e com a escola, desenvolve mecanismos mais eficientes de apropriação do conhecimento, resultante da valorização do educador e do educando do campo como sujeito.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Ana Rodrigues Cavalcante. **O conceito de hegemonia: de Gramsci a Laclau e Mouffe.** Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ln/n80/04.pdf>>. Acesso: 23 novembro 2013.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda Aranha. **Filosofia da Educação.** 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.

BARBOSA, Ana Isabel. **A organização do trabalho pedagógico na Licenciatura em Educação do Campo/UnB: do projeto às emergências e tramas do caminhar.** Brasília, 2012. Tese (Doutorado em Educação). – Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 1/02. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo.** Brasília/DF, 2002.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília/DF: Senado, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conselho Nacional da Educação. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.** Parecer 36/2001. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/EducCampo01.pdf>>. Acesso em: 26 de Setembro de 2013

BRASIL. **Ministério da Educação. Referências para uma política nacional de educação do campo.** Caderno de subsídios. 2003. 35 p.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica.** Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf>. Acesso em: 23 novembro 2013.

CALDART, Roseli Salete- **Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola/** Roseli Salete Caldart- Petrópolis, RJ: Vozes, 2000

FERRARI, C. T.; SILVA, L. H. **Territórios e educação do campo: um diálogo interdisciplinar.** Disponível em: <<http://encontroobservatorio.unb.br/arquivos/lista trabalhos.>>. Acesso em: 27 out. 2013

FERNANDES, Bernardo Mançano (Org). **Educação do campo: campo - políticas públicas- educação.** Brasília: INCRA; MDA, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREITAS, Luís Carlos de. **A escola única do trabalho.** Veranópolis, RS: ITERRA N.15, set 2010.

GADOTTI, Moacir. **A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar**. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2009.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Trad. de Carlos Nelson Coutinho. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

JAPIASSU, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário de Filosofia**. 3. ed. Rio de Janeiro: TupyKurumin, 200.

KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (Orgs.). **Por uma Educação do Campo: Declaração 2002**. In: *Educação do campo: identidade e políticas públicas*. Brasília: Articulação Nacional por uma educação básica do campo, 2002. Coleção Por uma Educação do Campo, nº 4. Brasília, 26 a 29 de novembro de 2002.

KOLLING, Edgar Jorge; NÉRY, Israel José; MOLINA, Mônica Castagna. (Orgs.). **Por uma educação básica do campo**. v.1. 3. ed. Brasília: Fundação Universidade de Brasília, 1999.

MARTINS, Marcos Francisco. **Marx, Gramsci e o conhecimento: ruptura ou continuidade?** São Paulo: Autores Associados, 2008.

NOVELLI, Pedro Geraldo. **O conceito de Educação em Hegel**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/icse/v5n9/05.pdf>>. Acesso em: 23 novembro 2013.

PISTRAK. Moisey Mikhaylovich. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Projeto Político Pedagógico da Licenciatura em Educação do Campo**. Brasília: Universidade de Brasília, 2009.

SANTOS, M. **O espaço do cidadão**. São Paulo: Nobel, 1998.

SANTOS, Clarice Aparecida dos. **Educação do campo e políticas públicas no Brasil: a instituição de políticas públicas pelo protagonismo dos movimentos sociais do campo na luta pelo direito à educação**. Brasília. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). – Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

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

SAUER, S.(org). **Conferência nacional da terra e da água: Reforma Agrária, democracia e desenvolvimento sustentável**. São Paulo: Expressão Popular; Brasília; FNRA, 2007.

SEMERARO, Giovanni. Intelectuais “orgânicos” em tempos de Pós-Modernidade. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 26, n. 70, p. 373-391, 2006.

SILVA, Tatiana Sakaguchi Mendes da. **A importância da práxis pedagógica na formação do estudante do curso de pedagogia**: a experiência da licenciatura em educação do campo – LEdoC. Brasília, 2012. Trabalho de Conclusão de curso. Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2012.

SOUZA, Maria Antonia de. **Educação de jovens e adultos**. Curitiba: IBPEX, 2011.

STELLA. Maris Bortoni-Ricardo. **O professor pesquisador**: Introdução á pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

TRINDADE, Domingos Rodrigues. **A Licenciatura em Educação do Campo da UnB**: a experiência da inserção orientada na escola do campo e na comunidade. Brasília. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). – Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2009.

VILLAS BÔAS, Rafael Litvin. **Educação do Campo, questões estruturais brasileiras e formação de professores: perspectivas da práxis no sistema da Pedagogia da Alternância**. Brasília, DF: [2010], não paginado (mimeo).

APÊNDICE A - ROTEIRO DE QUESTÕES PARA ENTREVISTA COM ESTUDANTES DA TURMA 3

Categoria	Pergunta	Entrevistado
Concepção de práxis pedagógica	Como você vê a atuação como Educadora?	Estudantes da turma 3
	Como era sua atuação como educador/a da escola antes de entrar na LEdoC e como está agora?	
	As mudanças são visíveis? O que você destacaria? O que mudou no seu fazer pedagógico?	
	O que você entende sobre práxis pedagógica? E o que influenciou nessa concepção?	
	O que mudou na escola e na comunidade depois da atuação dos estudantes da LEdoC?	
Concepção de educação	Qual a sua concepção de educação?	
Concepção de educador	Fale sua opinião sobre o papel de um educador da escola do campo.	
Relação escola e comunidade	Você participa das questões da comunidade? Em caso afirmativo: De que maneira desenvolve seu trabalho com relação à organização social da comunidade/assentamento/acampamento?	
	Como você enquanto educador/a faz a mediação entre a escola, família e comunidade? Você faz alguma articulação	

	entre os parceiros citados?	
--	-----------------------------	--