

Marlene Rios Melo



Universidade Federal do Rio Grande (FURG)
marlenemelo@furg.br

Daniel José Puente Chacón



Universidade do Uruguai
danielpuente6@hotmail.com

AS PERCEPÇÕES DOS LICENCIANDOS SOBRE O CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

RESUMO

O presente texto almeja entender como os licenciandos do penúltimo semestre do curso de licenciatura em educação do campo de uma Instituição Federal de Ensino Superior percebem sua formação. Partimos da pergunta: O que é a formação de professores da educação do campo? A resposta será obtida via pesquisa qualitativa com abordagem fenomenológica (BICUDO; KLÜBER, 2013). A análise dos discursos escritos e transcritos dos sujeitos colaboradores da pesquisa foi feita através da Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2007). Os resultados nos mostram que os licenciandos se dão conta de sua condição de oprimidos, bem como percebem uma recuperação do seu capital cultural, pela valorização e recuperação da sua identidade, o que lhes fortalece na criação de ações no universo campesino. No entanto, as relações com o conhecimento científico ainda se apresentam frágeis, mostrando traços de uma educação ainda não plenamente dialógica e libertadora.

Palavras-chave: Formação de professores. Educação do campo. Ciência.

THE PERCEPTIONS OF THE UNDERGRADUATES ABOUT THE TEACHER EDUCATION DEGREE IN COUNTRYSIDE EDUCATION

ABSTRACT

This text aims to understand how the undergraduates in the penultimate semester of the degree in countryside education of a Federal Institution of Higher Education perceive their formation. We start from the question: What is the education of teachers of rural education? The answer will be obtained through qualitative research with a phenomenological approach (BICUDO; KLÜBER, 2013). The analysis of the written and transcribed discourses of the collaborating research subjects was carried out through the Discursive Textual Analysis (MORAES; GALIAZZI, 2007). The results show us that undergraduates realize their condition as the oppressed, as well as perceive a recovery of their cultural capital, through the valorization and recovering of their identity, which strengthens them in the creation of actions in the peasant universe. However, the relationship with scientific knowledge is still fragile, showing traces of an education that is not yet fully dialogical and liberating.

Keywords: Teacher Education. Countryside education. Science.

Submetido em: 10/05/2021

Aceito em: 24/08/2021

Publicado em: 29/09/2021



<https://doi.org/10.28998/2175-6600.2021v13nEsp337-357>



1 INTRODUÇÃO

A presença de cursos de Licenciatura em Educação do Campo (Ledoc) nas Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes) no Brasil é recente. Neste trabalho consideramos o período a partir da efetivação do apoio às Ifes pelo Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo) em 2013.

O Pronacampo estabelece apoio financeiro, efetivação de parcerias para a implementação da educação do campo em escolas de ensino fundamental e médio. Para isso, sistematiza eixos orientadores de suas ações. Entre esses eixos, está a formação de professores para atuação nessas escolas.

Nosso trabalho vai ao encontro desse eixo. Desejamos, a partir de uma pesquisa qualitativa com abordagem fenomenológica (BICUDO, KLÜBER, 2013), entender como os licenciandos do penúltimo semestre do curso da Ledoc de uma Ifes percebem sua formação. Partimos da pergunta: *O que é formação de professores da educação do campo?* Nossa análise foi feita utilizando a Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2007) sobre os discursos escritos e transcritos dos sujeitos colaboradores da pesquisa.

Iniciaremos discutindo brevemente a evolução na construção das políticas públicas para a efetivação das Ledocs no Brasil. Em seguida, apresentaremos o referencial teórico balizador ideológico dessa formação para finalmente apresentarmos o contexto da pesquisa bem como os caminhos metodológicos percorridos.

2 DOCUMENTOS E PROGRAMAS PARA O ESTABELECIMENTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL

A educação do campo, que contempla a metodologia da Pedagogia da Alternância, tem sua idealização na França, quando pequenos agricultores levam a representantes da Igreja a necessidade de estabelecer uma educação que estimulasse jovens descendentes de trabalhadores rurais a permanecerem no campo.

Em 1935, o padre francês Granereau estabelece alguns parâmetros de uma educação que atendesse as reivindicações dos pequenos agricultores para a criação das *Maisons Familiales*. Por meio dela, o processo educativo acontecia em períodos de alternância entre a escola (tempo da escola) e a propriedade rural (tempo da comunidade), a chamada Pedagogia da Alternância. Os conhecimentos discutidos

durante o tempo escola eram demandados pelos alunos a partir da problemática encontrada em suas propriedades. Após o processo educacional nas *Maisons*, esses alunos voltavam para suas casas aplicando as sugestões estabelecidas na escola e retornavam relatando os avanços e ajustes necessários à realidade vivenciada.

No Brasil, a educação rural ocorre no campo sem levar em consideração as necessidades do povo campestre. Uma educação que compartilha os valores das escolas urbanas e desconsidera as tradições e cultura rurais. As escolas rurais nada mais são do que uma adaptação das escolas urbanas, ou seja, temos uma escola *no* campo e não *do* campo. Essa adaptação não leva em consideração a realidade do campo, pois considera que a educação urbana é um modelo a ser seguido no meio rural.

Somente na década de 1960 surgem as chamadas Escolas Familiares Agrícolas (Efas) e Casas Familiares Agrícolas (CFAs) no estado do Espírito Santo, com modelo de ensino apoiado na Pedagogia da Alternância idealizado na França, disseminado para a Itália e aqui introduzido através de uma parceria entre Brasil e Itália. Esse modelo de educação inicia o rompimento com anos de descaso com as necessidades educativas do trabalhador rural (NASCIMENTO, 2005; TEIXEIRA; BERNARTT; TRINDADE, 2008).

A educação do campo, e não no campo, passou a ser contemplada pela Constituição de 1988, em cujo texto ficou estabelecida a educação como um dos direitos sociais: “são direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.” (BRASIL, 1988, artigo 6º, grifo nosso). A aprovação da Constituição foi um marco no processo de democratização do país após 24 anos de ditadura militar.

Santos (2017) ressalta ainda outros avanços firmados nessa Constituição, já que: “[...] são aprovados direitos educacionais bastante significativos, consolidando o compromisso do Estado e da sociedade brasileira na promoção da educação para todos, respeitando as singularidades culturais e regionais” (SANTOS, 2017, p. 213).

No entanto, como bem considera Molina (2012), esses direitos que constam na Constituição de 1988 só foram efetivados em função do protagonismo do coletivo organizado dos trabalhadores rurais. Tais coletivos reivindicaram e reivindicam uma educação que leve em consideração suas reais necessidades, sendo, assim, “*Sujeitos Coletivos de Direitos vindos do campo*” (MOLINA, 2012, p. 591) responsáveis pela transformação de suas propostas, construídas coletivamente, em políticas públicas.

Reformas educacionais como a ocorrida em 1996 na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foram um reflexo positivo da aprovação da Constituição de 1988. Tal Lei em seu artigo 28 consolida normas para a educação no meio rural:

Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino proverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região especialmente:

- I. Conteúdos curriculares e metodologia apropriada às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II. Organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases de ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III. Adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996 *apud* SANTOS, 2017, p. 214).

Em 1998, é publicada a Portaria 10/98 de 16 de abril de 1998. Foi uma consequência da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, idealizada através das parcerias entre o Movimento dos Sem Terra (MST), Instituições de Ensino Superior, órgãos da Organização das Nações Unidas, como Unicef e Unesco, representantes da Igreja Católica, CNBB e Governo Federal. Essa portaria formaliza o compromisso do Estado com os movimentos sociais através da implementação de política pública que garanta o direito à educação nos espaços dedicados à Reforma Agrária, criando-se para tal o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera):

O PRONERA nasceu em 1998 da luta dos movimentos sociais e sindicais de trabalhadores rurais pelo direito à educação com qualidade social. Desde então, milhares de jovens e adultos, trabalhadoras e trabalhadores das áreas de Reforma Agrária têm garantido o direito de alfabetizar-se e de continuar os estudos em diferentes níveis de ensino. (BRASIL, 2004, p. 9).

As reivindicações dos grupos organizados do Movimento dos Sem Terra (MST) para uma educação do campo incluíam luta por espaço físico, formação de sujeitos com o olhar crítico e combatente do sistema econômico vigente e busca do bem-estar coletivo, como bem consideram Ribeiro e Marin (2009, p. 67):

No universo do MST, falar de educação inclui um universo que não implica somente em conquistas de espaço físico para a escola, mas que também esteja voltado à valorização do campo e a instigar os envolvidos a posicionar-se criticamente com relação à sociedade capitalista e a serem sujeitos de sua própria história. Sujeitos, vale ressaltar, não individuais, mas sim sujeitos coletivos, vinculados a uma luta social e à busca de projeto histórico socialista, que demanda uma nova forma de educar.

O Pronera delinea o compromisso do Governo Federal para a melhoria da educação para trabalhadores rurais e seus descendentes ocupantes dos assentamentos, já que permitiu a: “[...] democratização do acesso à educação na alfabetização e escolarização de jovens e adultos, na formação de educadores para as escolas de assentamentos e na formação técnico-profissional de nível médio e superior” (BRASIL, 2004, p. 9).

A Resolução CNE/CEB 01, aprovada em 3 de abril de 2002, firmava a institucionalização das Diretrizes Operacionais nas Escolas do Campo para a adequação do processo de ensino e aprendizagem à realidade rural. Nessa resolução, o poder público parte do pressuposto de que a necessidade da diminuição das desigualdades implica em maior justiça social, diálogo, solidariedade e acesso à educação para todos. A resolução explicita a fundamentação de tais diretrizes no seu artigo 2º:

Estas Diretrizes, com base na legislação educacional, constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal (BRASIL, 2002).

Firma-se, portanto, um compromisso com uma escola que considera a cultura e a realidade rurais, como aponta o parágrafo único do artigo 2º dessa resolução:

Parágrafo único. A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (BRASIL, 2002).

A necessidade de políticas públicas envolvidas com a formação de professores preparados para atender às necessidades da escola do campo impulsionou, em 2007, a elaboração do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo).

Assim como a I Conferência Nacional de Educação Básica do Campo, ocorrida em 1998 envolvendo o Movimento dos Sem Terra, impulsionou o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), a II Conferência Nacional de Educação Básica do Campo, realizada em 2004, reivindicou educação para trabalhadores rurais que habitassem ou não nos territórios do MST. Tendo como palavra de ordem imperativa na II

Conferência “Educação do Campo: direito nosso, dever do Estado”, seus participantes pressionaram, mais uma vez, o Governo Federal no sentido da criação de políticas públicas comprometidas com a educação do campo (MOLINA, 2012). O Procampo (2007) é o resultado dessa pressão popular.

Esse programa objetiva prover formação de professores, inicial e continuada, adequada às demandas dos movimentos sociais, para atuarem tanto no ensino fundamental quanto médio das escolas do campo, já que as licenciaturas que vigoravam até então nas instituições públicas contemplavam currículos baseados no contexto urbano e desconsideravam o contexto rural ocupado por grupos minoritários provenientes dos movimentos sociais (RIBEIRO; MARIN, 2009).

As licenciaturas se estabeleceram em instituições públicas de ensino superior do país, com apoio do Estado, contemplando uma organização curricular em regime de alternância entre o tempo da escola (TE) e o tempo da comunidade (TC) e em uma perspectiva multidisciplinar para atendimento das necessidades apresentadas pela realidade social e cultural das comunidades rurais (BRASIL, 2007).

No entanto, somente em 2009 é aberto edital convocando as instituições públicas de educação superior para elaborar e apresentar projetos para os Cursos de Licenciatura em Educação do Campo, vinculados ao Procampo, com as seguintes características:

[...] projetos de cursos de licenciatura específicos em educação do campo que integrem ensino, pesquisa e extensão e promovam a valorização da educação do campo e o estudo dos temas relevantes concernentes às suas populações. Os projetos deverão contemplar alternativas de organização escolar e pedagógica, contribuindo para a expansão da oferta da educação básica nas comunidades rurais e para a superação das desvantagens educacionais históricas sofridas pelas populações do campo (BRASIL, 2009, p. 1).

Como última política pública, em 1º de fevereiro de 2013, pela Portaria nº 86, é instituído o Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo), que: “consiste em um conjunto articulado de ações de apoio aos sistemas de ensino para a implementação da política de educação do campo” (BRASIL, 2013, artigo 1º).

O Pronacampo apresenta como objetivo principal ampliar a oferta de educação básica e superior para as populações do campo (agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, trabalhadores assalariados rurais, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, caboclos e todos aqueles que sobrevivam do trabalho no meio rural). Essa política pública, entre outras ações, estabelece apoio financeiro e colaboração entre os estados, municípios e

Distrito Federal para a efetivação da educação do campo nas escolas de ensino fundamental, médio e superior. Os eixos norteadores de suas ações são: I - Gestão de Práticas Pedagógicas; II - Formação de Professores; III - Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Tecnológica; e IV - Infraestrutura Física e Tecnológica (BRASIL, 2013, artigo 4º).

Como nosso trabalho se concentra na formação de professores, apresentaremos brevemente um dos referenciais teóricos nos quais as Ledocs se apoiam na sua constituição.

3 OS PRINCÍPIOS BALIZADORES DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CAMPO

A formação de professores para escolas do campo se apoia nos princípios de uma escola libertadora, como protagoniza Paulo Freire (1987). Essa educação libertadora se fundamenta primeiro no reconhecimento pelas minorias excluídas da sua condição de oprimido e pela busca por maior justiça social, com a recuperação da condição humana tanto daquele que é oprimido quanto do que oprime:

[...] quando os oprimidos, ao buscar recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealistamente opressores, nem se tornam, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos. E aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores (FREIRE, 1987, p. 16-17).

No campo encontramos um coletivo que tem sua cultura e ações consideradas atrasadas, visto que, segundo tal visão, não os levariam a colaborar no desenvolvimento da nação e, portanto, haveria a necessidade de “civilizar” esse homem através da negação de sua cultura e valores. A escola rural tem essa função de dominação, enquanto a escola do campo se opõe a isso.

O pequeno agricultor necessita recuperar sua condição humana e não “coisificada” pelas ações do opressor. O trabalhador rural tem sua identidade perdida pela condição de “utilitário humano”, ou seja, para o opressor, o oprimido está a seu serviço e a este é permitido viver de forma limitada pelas necessidades daquele, já que para o opressor: “[...] pessoa humana são apenas eles. Os outros, estes são “coisas”. Para eles, há um só direito – o seu direito de viverem em paz, ante o direito de sobreviverem, que talvez nem sequer reconheçam, mas somente admitam aos oprimidos” (FREIRE, 1987, p. 25).

A forma como a educação libertadora e humanista é capaz de transformar esse cenário de sufocamento do pensar e agir do camponês contempla dois momentos:

[...] O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação (FREIRE, 1987, p. 23).

A mobilização dos jovens do campo também deve considerar que ao oprimido é imposta uma percepção de que não há o que se fazer contra esse sistema, que sua condição “coisificada” é uma sina contra a qual não há como lutar, as coisas são como são e ponto final:

Até o momento em que os oprimidos não tomem consciência das razões de seu estado de Opressão, “aceitam” fatalistamente a sua exploração. Mais ainda, provavelmente assumam posições passivas, alheadas, com relação à necessidade de sua própria luta pela conquista da liberdade e de sua afirmação no mundo (FREIRE, 1987, p. 29).

Para que a criticidade, a mobilização e a ação transformadora sobre uma realidade opressora se efetivem, é importante considerar que a educação não pode se basear nos moldes de depósito de conhecimento do educador para o educando. O professor não é mais aquele que tudo sabe nem o aluno aquele que nada sabe. É através do diálogo, do respeito ao conhecimento desenvolvido no campo e do comprometimento com a recuperação da autoestima e cultura do educando que educador e educando, em parceria, buscam uma educação de fortalecimento do ser, uma educação problematizadora que se opõe à bancária, já que:

[...] enquanto a prática bancária, como enfatizamos, implica numa espécie de anestesia, inibindo o poder criador dos educandos, a educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica num constante ato de desvelamento da realidade. A primeira pretende manter a *imersão*; a segunda, pelo contrário, busca a *emersão* das consciências, de que resulte sua *inserção crítica* na realidade (FREIRE, 1987, p. 40).

A educação problematizadora permite, então, através desse “ato de desvelamento da realidade”, o abandono das percepções fatalistas e passivas assumidas pelo oprimido. Ele se reconhece capaz de modificar sua condição, não delega mais seu destino ao outro, mas, sim, a si mesmo, já que se percebe como parte do mundo e agindo nele:

Enquanto a prática “bancária”, por tudo o que dela dissemos, enfatiza direta ou indiretamente, a percepção fatalista que estejam tendo os homens de sua situação, a prática

problematizadora, ao contrário, propõe aos homens sua situação como problema. Propõe a eles sua situação com a incidência de seu ato cognoscente, através do qual será possível a superação da percepção mágica ou ingênua que dela tenham (FREIRE, 1987, p. 42-43).

Nessa educação problematizadora e libertadora, a organização curricular não se faz a partir do que o educador acredita ser importante para o educando, mas, sim, a partir da imersão na realidade do educando, ouvindo-o, estimulando-o na participação da constituição desse currículo, através da Investigação Temática que: “envolve a investigação do próprio pensar do povo. Pensar que não se dá fora dos homens, nem num homem só, nem no vazio, mas nos homens e entre os homens, e sempre referido à realidade” (FREIRE, 1987, p. 58).

É através da Investigação Temática que se constrói o currículo a partir de temas geradores, já que são esses temas que determinam os conhecimentos científicos pertinentes e que envolvem os oprimidos na busca, através da conscientização, de soluções para suas problemáticas. Essa busca gera criticidade, participação e aprendizado tanto para o educando quanto para o educador, pois:

[...] a investigação do “tema gerador”, que se encontra contido no “universo temático mínimo” (os temas geradores em interação) se realizada por meio de uma metodologia conscientizadora, além de nos possibilitar sua apreensão, insere ou começa a inserir os homens numa forma crítica de pensarem seu mundo (FREIRE, 1987, p. 61).

Portanto, a organização do conhecimento a ser discutido na escola do campo se opõe àquele imposto pela educação bancária, na qual o educador decide o que o educando deve saber e o educando “recebe” esse conhecimento de forma passiva e memorizadora, como considera Freire (1987, p. 58):

Enquanto na prática “bancária” da educação, antidialógica por essência, por isto, não comunicativa, o educador deposita no educando o conteúdo programático da educação, que ele mesmo elabora ou elaboram para ele, na prática problematizadora, dialógica por excelência, este conteúdo, que jamais é “depositado”, se organiza e se constitui na visão do mundo dos educandos, em que se encontram seus “temas geradores”.

Resumidamente, temos como proposta balizadora para a formação de professores do campo uma escola libertadora que busca a formação de criticidade nos estudantes para que se empoderem, recuperem sua identidade, se fortaleçam através de um processo coletivo e que coletivamente se libertem.

Para a educação do campo, os temas pertinentes sobre a realidade dos camponeses são, por exemplo, solo, água, ar, criação de animais, técnicas agroecológicas, agrotóxicos etc. Esses temas são estudados na perspectiva dos pequenos agricultores e da agricultura familiar, ou seja, interessa compreender, por exemplo, as relações dos três compartimentos (água, ar e solo) com os agrotóxicos e fertilizantes químicos para entender ciclos de produção que independam desses contaminantes e se afastem do modelo de produção do agronegócio, visto que este é altamente impactante para o meio ambiente e prende o agricultor a um ciclo de dependência do sistema bancário.

A formação de professores se faz nos moldes da pedagogia da alternância, pois os licenciandos são, em sua maioria, trabalhadores do campo. A instituição federal pesquisada adota duas semanas de TE e duas semanas de TC. Neste, o TC, os alunos levam para seu espaço de vida e trabalho um plano de estudo que deve ser relatado no caderno comunidade e os professores orientadores devem acompanhar esses planos de estudo, bem como as dificuldades e avanços na execução destes, através de saídas de campo. A produção feita no TC é parte do processo de avaliação das disciplinas Práticas Educativas Escolares e Comunitárias.

Considerando os pilares da formação de professores nessa instituição, objetivamos entender as percepções de um grupo de licenciandos sobre esse processo formativo.

4 METODOLOGIA DE PESQUISA

Nossa pesquisa se concentra em interpretar como foi esse fenômeno de formação, ou ainda, *o que se mostra* sobre o período de permanência no curso de licenciatura da educação do campo, a partir dos relatos dos licenciandos do penúltimo semestre. A questão que orienta o nosso olhar compreensivo é: a idealização da licenciatura em educação do campo resulta na formação de um professor consciente de sua opressão, fortalecido nas suas crenças e culturas, capaz de ler a realidade de forma crítica e lutar pela justiça social e melhores condições de viver no meio rural enquanto homem do campo?

Resumimos o fenômeno buscado com a seguinte questão de pesquisa: o que é a formação de professores da licenciatura em educação do campo? “Tal interrogação, em geral denominada pergunta/questão, se ancorou em um desacerto, em uma posição desajeitada entre o compreendido sobre o que é mais ou menos aceito como dado [...] e o

movimento interrogante que realizamos como pesquisadores” (BICUDO; KLÜBER, 2013, p. 25).

Apoiamo-nos em Bicudo e Klüber (2013), ao afirmarmos que nossa pesquisa é qualitativa com abordagem fenomenológica. Olhamos para um fenômeno, a formação de professores da licenciatura em educação do campo, e isso significa olhar para “o que se mostra” (BICUDO; KLÜBER, 2013, p. 27).

[...] o fenômeno se faz presente ao investigador no ato da percepção. É importante já explicitar que a percepção é entendida, no âmbito da fenomenologia, como presença, ou melhor, como verdade que se dá em presença, no agora, e que, ao ser lançado no movimento da consciência, o percebido já se torna obscuro, solicitando por atos cognitivos e de expressões que o articulem em um pensar claro e expresse essa articulação por meio da linguagem. (BICUDO; KLÜBER, 2013, p. 27).

Quando analisamos o fenômeno, o fazemos também segundo uma perspectiva subjetiva do pesquisador. Assim, enquanto pesquisadores, fazemos a análise a partir de algumas certezas construídas pelo sujeito histórico que somos, a partir de referenciais teóricos que nos auxiliam na interpretação desse fenômeno. Há também um quê desconhecido que nos permite duvidar de nossas certezas. E é através de nossas certezas e incertezas que se constrói a interpretação dos dados:

O ato de buscar pela estrutura do buscado é um modo de considerá-lo, em parte, desconhecido, mas já presente, ou seja, já há uma pré-compreensão daquilo que o pesquisador pretende compreender. É uma possibilidade que rompe tanto com o dogmatismo, pois se afasta do tido como certo, quanto com o ceticismo, pois sai da zona de dúvida que pode se impor, a qual não permite avançar em direção à crítica. A postura do pesquisador, ao mesmo tempo, não segue a dogmática, nem se deixa sucumbir na dúvida. Instaura-se um diálogo crítico entre ambas as posições (BICUDO; KLÜBER, 2013, p. 26).

Na tentativa de compreender o fenômeno resumido pela questão de pesquisa, conversamos com 12 licenciandos em seu penúltimo semestre sobre como percebiam a educação do campo ao ingressarem no curso de licenciatura e como isso foi modificado, ou não, nas proximidades de seu egresso.

O contexto da pesquisa se deu em uma instituição federal no Curso de Licenciatura em Educação do Campo. Iniciamos nosso diálogo questionando os licenciandos sobre quais eram suas expectativas ao iniciarem o curso e como elas mudaram ao final dele.

A análise dos nossos dados (escritos e falas transcritas dos licenciandos) se dá por meio da Análise Textual Discursiva (ATD) (MORAES, GALIAZZI, 2007) na construção das

categorias emergentes: “A categorização pode encaminhar-se a partir de dois processos localizados em extremos opostos. Um deles, de natureza mais objetiva e dedutiva, conduz às categorias denominadas a priori. O outro, indutivo e mais subjetivo, produz as denominadas categorias emergentes” (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 95).

Segundo Moraes e Galiazzi (2007), o uso da ATD visa alcançar novas compreensões sobre o fenômeno. Isso ocorre a partir de três ações fundamentais sobre os textos analisados:

1. Unitarização, processo no qual o texto de interesse é fragmentado em unidades para análise e essas unidades selecionadas estão relacionadas ao fenômeno que se deseja interpretar.
2. Categorização, processo que se inicia na aglutinação de elementos semelhantes para a criação das categorias, no entanto, com o avançar dessa criação categórica, categorias intermediárias podem ser obtidas levando o pesquisador a uma compreensão mais clara do fenômeno.
3. Construção do metatexto, finalização da análise, na qual ocorre a percepção de um ponto aglutinador de todo o trabalho. Nesse ponto, o pesquisador, um sujeito construído historicamente, faz a análise do fenômeno a partir de seus referenciais teóricos e vivências, em uma interpretação pessoal e subjetiva do fenômeno, indo, então, além das percepções iniciais construídas pelo sujeito primeiro.

A seguir, apresentamos as categorias intermediárias emergentes a partir dos textos escritos e dos transcritos das falas dos sujeitos colaboradores da pesquisa.

A categoria a seguir foi extraída das escritas dos licenciandos sobre suas percepções iniciais do Curso de Licenciatura de Educação no Campo:

Categoria 1 – A busca de uma educação que prepara para o mercado, não para o desenvolvimento humano.

Todos os sujeitos colaboradores da pesquisa, exceto um, admitiram não saber do que se tratava a Licenciatura em Educação do Campo no seu ingresso, muito menos a filosofia estruturante do curso. Entendiam se tratar apenas de formação de professores. As características desse curso relacionadas à educação popular, como resultado de uma luta das classes excluídas e organizadas do campo, não pareciam claras aos licenciandos.

Em sua maioria, buscavam uma certificação para, na visão deles, “melhorar de vida”; “conquistar aprovação em concursos públicos”; “buscar formas de conseguir ganhos maiores para o sustento familiar”. Apenas um ingressante que tinha saído de um curso de licenciatura “tradicional”, buscava na Licenciatura em Educação do Campo uma

forma mais próxima de inclusão dos excluídos. Apresentamos a seguir as unidades destacadas do texto que nos permitiram estruturar a categoria:

[...] esperava apenas *uma certificação para conseguir prestar concursos públicos*” (L2).

Eu tinha um *sonho de ser professor*, mas não tinha muita esperança desse sonho se realizar, assim mesmo resolvi tentar... (L3).

Acreditava que seria como um curso de biologia “normal. *Pensava muito na profissão para qual a graduação iria me qualificar* (L4).

“queria *dar um futuro melhor para a minha família* (L6).

A possibilidade de bolsas de manutenção fora da área rural e o suporte de estrutura de moradia e alimentação, bem como os períodos de alternância que permitiam a todos trabalharem durante o tempo da comunidade, também foram fatores de ingresso nesse curso.

As percepções iniciais dos ingressantes iam ao encontro das estratégias do opressor, tais como a meritocracia e a busca pela semelhança de discurso daquele que oprime. Buscavam a escola que escraviza e mantém os padrões desejados pelo opressor para manter o controle dos oprimidos, o ensino propedêutico. Uma educação para o mercado de trabalho e não para a cidadania, para a libertação através do desenvolvimento humano.

Nenhum deles se percebia manipulado pelo discurso implícito do opressor, que supostamente garante sucesso e bem-estar social àqueles que seguem os caminhos permitidos nessa escola antidialógica e formatada. Essa manipulação: “[...] se faz por toda série de mitos a que nos referimos. Entre eles, mais este: o modelo que a burguesia se faz de si mesma às massas com possibilidade de sua ascensão. Para isto, porém, é necessário que as massas aceitem sua palavra” (FREIRE, 1987, p. 83).

Para Vilela (2007), é necessário desmistificar essa escola que não proporciona maior justiça social e libertação, pois, na verdade, ela reproduz os mecanismos da opressão, já que nela: “Almeja-se socializar os sujeitos, pautando-se na perspectiva de adaptação ao *status quo*, uma vez que ela adentra para a competência e para a competição no lugar de desenvolver a reflexão, o entendimento, a subjetividade e a autonomia” (VILELA, 2007, p. 241).

Esses licenciandos apontam uma necessidade de se adaptar ao mundo para acessar melhores condições de vida, buscam a educação bancária (FREIRE, 1987) que vivenciaram a vida toda e que lhes parece libertadora, mas é alienante e controladora dos quereres humanos. Nessa perspectiva bancária da educação, a formação se faz para

atender as necessidades dos opressores, pois se trata de: “[...] uma concepção que, implicando numa prática, somente pode interessar aos opressores que estarão tão mais em paz, quanto mais adequados estejam os homens ao mundo. E tão mais preocupados, quanto mais questionando o mundo estejam os homens” (FREIRE, 1987, p. 68).

A categoria a seguir traz a visão dos alunos já nas proximidades do egresso do curso de licenciatura.

Categoria 2 – O empoderamento obtido pela valorização da cultura e recuperação de sua identidade.

Todos os sujeitos colaboradores da pesquisa demonstraram, através da fala e da escrita, uma compreensão do caráter inclusivo do curso, começando pela valorização das crenças e culturas de cada um, independente de gênero, cor, idade, renda, região de origem, fatores que são utilizados como forma de estabelecimento das desigualdades sociais. Isso lhes permitiu uma percepção de sua condição de oprimido e lhes trouxe instrumentos na busca pela libertação dessa condição.

Esses sujeitos se sentiam unidos, amigos, engrandecidos pela convivência de uns com os outros. As unidades a seguir demonstraram a percepção de uma capacidade de modificar a sua realidade:

Hoje minha bagagem está mais “pesada”, aprendi muitas coisas que vão além de conteúdos e fórmulas, aprendi a viver melhor no sentido de me respeitar e respeitar muito mais as pessoas. [...] hoje eu quero, e sei que posso, fazer muitas coisas que antes eu não me permitia imaginar (L1). Este curso passou a ser algo com o qual me identifico e representa a educação ideal para o campo. E agora as reflexões estão acerca de como essa profissão poderá ser usada como ferramenta de mudança no meio rural (L4).

As colocações feitas por L1 nos fazem perceber primeiro a assunção de sua identidade e a do outro, quando afirma “me respeitar e respeitar muito mais as pessoas”. Essa aceitação e valorização identitária fortalece os licenciandos na formação da sua capacidade transformadora da realidade, algo também apontado por L4. Para Freire (2002), a importância de o professor assumir a sua identidade cultural implica também no fortalecimento para transformar o mundo: “Assumir-se como um ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador e realizador de sonhos, capaz de

ter raiva porque capaz de amar. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros” (FREIRE, 2002, p. 46).

O posicionamento de L3 – “Espero atuar nas escolas do campo trocando saberes que adquirei na universidade. *Hoje, valorizo mais o campo.*” – deixa claro a invasão cultural que sofre o homem rural, como forma de dominação e aceitação de sua condição de dominado. A cultura campesina sempre foi considerada inferior, menor, não evoluída, tanto que a escola rural é uma adequação da urbana, na qual a cultura e os valores dos campesinos não são respeitados. Isso é uma estratégia de dominação:

Uma condição biônica ao êxito da invasão cultural é o convencimento por parte dos invadidos de sua inferioridade intrínseca. Como não há nada que não tenha o seu contrário, na medida em que os invadidos vão se reconhecendo “inferiores”, necessariamente vão reconhecendo a “superioridade” dos invasores. Os valores destes passam a ser pauta dos invadidos. (FREIRE, 1987, p. 87).

As colocações de L5 e L7 nos permitem a percepção de avanços na leitura da realidade:

Entendo que *estou só acessando um direito constitucional que é educação de qualidade*, além de valorizar o saber e sede de conhecimentos (L5).

Pessoalmente entendi que os pressupostos do curso enriqueceram minha percepção de que, se a educação não mudar, a sociedade não muda. Antes eu ouvia Paulo Freire e era obrigado a estudá-lo, *porém pouco via suas ideias para além dos discursos. E aqui eu vejo suas ideias sendo utilizadas para a emancipação* (L7).

A libertação através da recuperação da identidade e desenvolvimento da criticidade permite aos campesinos compreender o sistema e não agir mecanicamente nele. Desenvolver criticidade só é possível através de uma problematização da realidade e não pela aplicação de métodos consolidados por aqueles que dominam os mecanismos de produção.

A escola problematizadora e libertadora, apontada por Freire, deixa marcas nesses licenciandos ao percebermos a presença dos seus dois pressupostos edificantes:

[...] O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação. (FREIRE, 1987, p. 23).

A categoria a seguir nos mostra as percepções dos licenciandos próximos ao processo de egresso do curso sobre as relações estabelecidas com a ciência:

Categoria 3 – o processo de apreensão do conhecimento científico discutido nas disciplinas de Ciências da Natureza e das Ciências Agrárias.

Todos apontam dificuldades de compreensão dos códigos e símbolos da ciência, como demonstrado a seguir pelas unidades de análise:

Passamos noites estudando ciências, muito choro, muita correria, livro para ler, para fichar, discussões com os colegas, risos... (L3).

*Percebi que não era nada do que tinha imaginado, e que sim são quatro anos de muita dedicação, queima de neurônios, arrancamento de cabelos e *muito estudo da ciência* (L8).*

Essas dificuldades podem ser explicadas também em função da vivência anterior à licenciatura nos moldes de uma educação bancária tanto para o educando quanto para o professor formador. Assim como o educando tem dificuldade em relacionar o conhecimento científico na compreensão das problemáticas do campo, o educador também tem dificuldade de reconhecer as problemáticas do campo e sua relação com o conhecimento científico.

Alguns docentes não vivenciaram a realidade rural, exceto em suas saídas de campo durante a orientação dos trabalhos correspondentes às disciplinas de Práticas Educativas, Escolares e Comunitárias, sendo assim, a real aprendizagem se faz na práxis, na convivência diária com a realidade do homem do campo e de suas problemáticas: “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens educam a si mesmos, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987, p. 39).

Mesmo com as dificuldades apontadas, os licenciandos foram autores de projetos comunitários, como horta na escola; organização de grupos para o fortalecimento das comunidades quilombolas; projetos de saneamento básico individual em comunidades quilombolas; formação de empreendedores; compreensão dos impactos dos agrotóxicos e como substituí-los em um sistema agroecológico; valorização do bioma pampa, entre outros.

Entre esses projetos, apresentados ao final de cada semestre, um dos que apontam para a percepção da condição de oprimido bem como para formas de libertação foi aquele que diz respeito à venda dos chamados “pacotes tecnológicos”.

A região tem como uma das formas de trabalho na terra o cultivo do fumo, atividade extremamente impactante para a saúde dos agricultores. Tal atividade é alimentada pelas indústrias do fumo. A estratégia utilizada pelas grandes empresas é

primeiramente proporcionar a compra do chamado pacote tecnológico, que inclui a aquisição de estufas e de insumos químicos como agrotóxicos. Esse pacote é pago pelo pequeno agricultor. Além do endividamento do agricultor, as empresas exigem exclusividade de produção de fumo, ou seja, a agricultura de sobrevivência não é permitida, alegando-se o possível aparecimento de pragas indesejáveis. Dessa forma, o agricultor terá que pagar pelo pacote tecnológico e comprar alimento, mesmo tendo terra para o cultivo de sua alimentação. Quando o agricultor termina o pagamento desse pacote, outro pacote é oferecido sob a alegação de ser mais eficiente na produção de fumo. E novamente o agricultor se percebe endividado. Os ganhos desse agricultor acabam sendo suficientes apenas para a sua manutenção, sua sobrevivência, o resto dos seus ganhos vão para o fortalecimento do opressor.

Essa metodologia cruel e controladora também é apresentada para o cultivo de pêssigo, ou qualquer outra monocultura estimulada pelas grandes empresas, e ocorre nos moldes do agronegócio.

Na região há exemplos de pequenos agricultores, reconhecedores desse ciclo vicioso e incapacitante, que migraram para a agricultura familiar utilizando estratégias agroecológicas no cultivo de diferentes culturas (pêssigo, uva, ameixa, entre outras), produção de alimento de qualidade para a população, obtendo ganhos suficientes para aparelhar suas propriedades e viver de forma saudável.

Dar consciência aos camponeses de sua situação, a fim de que eles mesmos se esforcem por mudá-la, não consiste em falar-lhes da agricultura em geral, recomendar-lhes o emprego de adubos químicos, de máquinas agrícolas nem da formação de sindicatos. *Consiste em fazê-los compreender o mecanismo da produção agrícola, à qual se submetem por simples tradição. Fazê-los examinar e criticar os atos diários que cumprem por rotina* (FREIRE, 2008, p. 40, grifo nosso).

Os licenciandos vivenciaram testemunhos desses agricultores inovadores. Um dos TCC feitos envolveu a investigação das razões de mudança da agricultura controlada pelas grandes empresas para a agricultura familiar independente, libertadora e, fundamentalmente, livre dos chamados “venenos”, os agrotóxicos.

Esses trabalhos demonstram compreensão e inserção crítica da/na realidade, nos dando a sensação de uma incorporação da educação libertadora, como nos aponta Freire:

[...] enquanto a prática bancária, como enfatizamos, implica numa espécie de anestesia, inibindo o poder criador dos educandos, a educação problematizadora, de caráter

autenticamente reflexivo, implica num constante ato de desvelamento da realidade. A primeira pretende manter a *imersão*; a segunda, pelo contrário, busca a *emersão* das consciências, de que resulte sua *inserção crítica* na realidade (FREIRE, 1987, p. 40).

No entanto, as unidades de análise de L4, L10 e L7 – “esperava apenas *conseguir decifrar os códigos da academia* e me formar com o mínimo de sofrimento possível, *mas isso não aconteceu*” (L4); “Hoje vejo o curso como um acúmulo de tudo e de todas as cadeiras possíveis de ciências. Desta forma é *um acúmulo de informações*” (L10); “as dificuldades estão sendo muito maiores do que imaginava, *aprender ciência não é fácil*” (L7) – nos mostram que a ciência ainda é ensinada e apreendida nos moldes de uma educação bancária (FREIRE, 1987) e que, embora percebamos sinais de avanços na compreensão do mundo e domínio na utilização da ciência no desvelamento e melhoria da realidade rural, ainda há sinais de que ocorreu a formação de uma mente instruída, mas não necessariamente esclarecida (VILELA, 2007). A falta de esclarecimento implica na suscetibilidade para a coisificação do homem:

Na crença de que a escola deve abarcar apenas e restritamente a constatação de fatos e a aplicação de fórmulas de cálculos, para se proteger a mente da superstição e do charlatanismo, prepara-se o terreno para prevalecer a superstição e o charlatanismo. [...] Na sala de aula, a expulsão do pensamento ratifica a coisificação do homem que já foi operada na fábrica e no escritório. (HORKHEIMER; ADORNO, 2003, p. 47 *apud* VILELA, 2007, p. 231).

5 CONCLUSÕES FINAIS

Quando tentamos responder à pergunta de pesquisa – *O que é a formação de professores na educação do campo?* –, percebemos que essa questão contempla, de maneira mais ampla, outra questão: *a idealização da licenciatura em educação do campo resulta na formação de um professor consciente de sua opressão, fortalecido nas suas crenças e culturas, capaz de ler a realidade de forma crítica e lutar pela justiça social e melhores condições de viver no campo enquanto homem do campo?*

Embora percebamos uma evolução no desenvolvimento humano desses alunos, o fortalecimento do coletivo conquistado pelo estímulo da fala, da escrita, a participação em grupos de discussão e a atuação em suas comunidades através de ações que implicam no desenvolvimento social e busca da diminuição das desigualdades, bem como a percepção de que são pessoas, não coisas ou números, constatamos que eles próprios apontam dificuldade na compreensão da ciência, como abordado na categoria 3.

Reconhecemos a importância da formação da capacidade de tomada de decisões perante problemas sociocientíficos como fator fundamental na inserção social e melhoria de vida dos grupos camponeses. Isso posto, o processo de aprendizagem das questões tecnocientíficas deve receber um olhar contínuo e permanente por parte dos professores formadores. A percepção dessa permanente busca e a melhoria da aceitação da ciência como fator importante na compreensão dos processos de produção, em vez da aplicação de fórmulas vendidas pelas grandes produtoras de insumos e tecnologias que prendem e escravizam o pequeno agricultor eternamente, devem ser práticas permanentes e comuns a todos. “O homem como um ser inconcluso, consciente de sua inconclusão, e seu permanente movimento de busca de ser mais” (FREIRE, 1987, p. 42).

Sabemos também, como relatam alguns estudos (ACEVEDO *et al.*, 2005; SADLER, 2004), que há dificuldades por um lado para a aceitação das provas científicas frente às crenças prévias dos educandos:

Para tomar decisões sociocientíficas, muitos estudantes têm mais confiança na informação que é relevante para as suas crenças pessoais do que na qualidade científica das provas e dos dados proporcionados; ou seja, para eles não há uma relação direta entre a capacidade de persuasão dos dados e o seu valor científico (ACEVEDO *et al.*, 2005, p. 5).

E ainda, a capacidade de tomada de decisão sobre assuntos envolvendo as questões tecnocientíficas do campo sofre grande influência dos aspectos emocionais envolvidos na problemática: “[...] as considerações morais, os sentimentos, as emoções e as intuições têm grande influência nas decisões que se tomam sobre estas questões” (SADLER; ZEIDLER, 2004 *apud* ACEVEDO *et al.*, 2005, p. 5).

Se por um lado o envolvimento emocional interfere positivamente na motivação da busca da resolução das questões controversas do campo, por outro lado, as crenças pessoais e os valores morais podem afetar negativamente a capacidade de tomada de decisão sobre as mesmas questões. Portanto, os professores formadores devem estar atentos a isso.

Esses licenciandos saem da instituição percebendo que a preparação para o mundo do trabalho nos moldes da educação bancária se opõe a uma educação problematizadora que possibilita criar seus próprios caminhos e fazer suas próprias escolhas de forma livre e não servil.

Percebem também que o fortalecimento e a valorização cultural geram empoderamento e alegria na atuação profissional, bem como a percepção da capacidade de todos na modificação da realidade.

E finalmente, o trabalho permanente exigido pela educação problematizadora coloca educadores e educandos na condição de seres “inconclusos” e de busca incessante do saber libertador. Essa busca deve considerar que o processo de ensino e aprendizagem de ciências ainda necessita de um trabalho permanente na busca da libertação dos licenciandos e professores formadores de uma educação bancária idealizada pelo opressor.

Há ainda uma última questão a ser respondida e para qual nossos dados não dão conta. Será que o professor formador se reconhece como oprimido? Ou ele também está iludido com o sonho manipulado pelo opressor? A assunção da nossa condição de oprimido é fundamental para a incorporação de uma educação problematizadora e libertadora.

REFERÊNCIAS

ACEVEDO, J.A.; VÁZQUEZ, A.; PAIXÃO, M. F.; ACEVEDO, P.; OLIVA, J. M.; MANASSERO, M. A. Mitos da didática das ciências acerca dos motivos para incluir a natureza da ciência no ensino das ciências. **Ciência e Educação**, v. 11, n. 1, 2005.

BICUDO, M. A. V.; KLÜBER, T. E. A questão de pesquisa sob a perspectiva da atitude fenomenológica de investigação. **Conjectura: Filos. Educ.**, Caxias do Sul, v. 18, n. 3, p. 24-40, set./dez. 2013.

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

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNB/CB 01 de 3 de abril de 2002**. Brasília, DF, 2002.

BRASIL. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra). **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea)**: manual de operações. Brasília, DF, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Edital de Convocação nº 09, de 29 de abril de 2009**. Brasília, DF, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Nº 86, de 1º de fevereiro de 2013**. Brasília, DF, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo)**. Brasília, DF, 2007.

FREIRE, P. **Conscientização**: Teoria e prática da libertação – Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Centauro, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

MOLINA, M. C. Políticas Públicas. *In*: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Expressão Popular, 2012.

MORAES, R.; GALIAZZI, M.C. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

NASCIMENTO, C. G. Escola Família Agrícola: uma resposta alternativa à educação do meio rural. **Revista da UFG**, v. 7, n. 1, 2005.

RIBEIRO, G. M.; MARIN, E. C. Educação Física escolar: a ação pedagógica e sua legitimação enquanto prática social na Escola Itinerante do MST. **Movimento**, Porto Alegre, v. 15, n. 4, 2009.

TEIXEIRA, E. S.; BERNARTT, M. L.; TRINDADE, G. A. Estudos sobre Pedagogia da Alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 227-242, 2008.

SANTOS, R. B., História da Educação do Campo no Brasil: O protagonismo dos movimentos sociais. **Teias**, v. 18, n. 51, 2017.

SADLER, T. Moral and Ethical Dimensions of Socioscientific Decision-Making as Integral Components of Scientific Literacy. **Spring**, v. 13, n. 1, p. 39-48, 2004.

VILELA, Rita Amélia Teixeira. Críticas e possibilidades da educação e da escola na contemporaneidade: lições de Theodor Adorno para o currículo. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 45, p. 223-248, jun. 2007.