

## **Conhecimentos Da Formação E Saberes Da Prática Educativa De Professores De Escolas Do Campo**

Raimunda Alves Melo <sup>1</sup>  
Antonia Dalva França-Carvalho <sup>2</sup>

---

**Resumo:** O estudo em referência decorre de pesquisa de doutorado, desenvolvida junto ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí (UFPI), a qual analisa as mudanças da prática educativa de professores que trabalham em escolas do campo após a participação no Curso Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC). O recorte apresentado objetiva discutir os conhecimentos e saberes da formação de professores, com ênfase no curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Piauí, Campus de Teresina. As discussões que embasam as referidas etapas, apoiam-se em teóricos como: Freire (2013), Oliveira (2013), Pimenta (2012), Porlán; Rivero (1998), Tardif (2011), entre outros. Na produção dos dados, empregamos a análise documental orientada por Richardson (2012). O resultado evidencia a complexidade do ser professor e a necessidade de que esse profissional adquira/desenvolva um leque de conhecimentos e saberes necessários ao exercício de sua profissão, assegurando a efetividade e qualidade social da ação educativa. Como processo de formação em disputa, a LEdoC possui organização pedagógica em que o currículo articula os conhecimentos específicos da formação com os saberes da cultura camponesa, promovendo atividades de pesquisa-intervenção nas quais os professores e futuros professores têm a oportunidade de refletir e intervir nas escolas do campo, as ações formativas favorecem a mudança da prática educativa.

**Palavras-chave:** Formação inicial de professores. Conhecimentos específicos da formação. Saberes da cultura camponesa.

---

**Abstract:** The study in reference stems from doctoral research developed by the graduate program in education at the Universidade Federal do Piauí (UFPI) that analyzes the changes in educational practice of teachers working in schools in the field after the participation in the course degree in Education of the field (LEdoC). The clipping presented through this objective aims to discuss the skills and knowledge of teacher education with emphasis in the course of degree in the field of Education, Federal University of Piauí, Teresina Campus. The discussions that supports these steps are supported in theorists such as: Freire (2013), Oliveira (2013), Pimenta (2012), Porlán e Rivero (1998), Tardif (2011), among others. The production of the data employed the documental analysis oriented Richardson (2012). The result highlights the complexity of teaching and the need for this professional purchase/develop a range of skills and knowledge required for the performance of your profession, ensuring the effectiveness and quality of the educational activity. As training process in dispute, LEdoC has pedagogical organisation in which the curriculum articulates the specific expertise of the training with the knowledge of the peasant culture, promoting research-intervention in which teachers and future teachers have the opportunity to reflect and to intervene in schools of the field, the training actions favor the change in educational practice.

**Key words:** initial teacher Training. Specific skills training. Knowledge of peasant culture.

---

### **1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS**

Nos últimos quinze anos, movimentos sociais e sindicais rurais organizaram-se e desencadearam um processo nacional de luta pela garantia de seus direitos, articulando às exigências do direito à terra às reivindicações pelo direito a uma educação escolar e comunitária que respeite, valorize e se aproprie dos saberes culturais dos alunos e da comunidade local, como elemento integrante do projeto pedagógico da escola, notadamente, da formação dos estudantes. Essa proposta educativa, denominada Educação do Campo<sup>3</sup>, é parte

---

<sup>1</sup>Doutora em Educação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Professora do Curso de Licenciatura em Educação do Campo. E-mail: raimundinhamelo@yahoo.com.br

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí (UFPI). E-mail: adalc@uol.com.br

<sup>3</sup> Segundo Fernandes (2008), a Educação do Campo é uma concepção que pode provocar transformações no cenário da educação brasileira, visto que compreende o resgate do espaço camponês, não apenas como ambiente de escolarização, mas como território de relações sociais, de cultura, de produção, de relação com a natureza, enfim, como território de vida.

complementar de um projeto social mais amplo, que objetiva também, o direito à terra, à moradia, à justiça social, à saúde e à sobrevivência da população do campo.

Resultado dessa luta, o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), criado em 2007, tem como objetivo, apoiar a implementação de cursos regulares nas instituições públicas de Ensino Superior, voltados especificamente, para a formação de educadores para a docência em escolas rurais nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Sua proposta formativa parte do princípio de que, se consideradas as especificidades da Educação do Campo, os professores podem ser formados como intelectuais orgânicos<sup>4</sup> na luta contra a hegemonia capitalista, que se apropria da educação como um elemento fundamental para a formação de mão de obra voltada para atender apenas às demandas do mercado de trabalho (MOLINA; HAGE, 2015).

A Licenciatura em Educação do Campo foi delineada por um Grupo de Trabalho (GT)<sup>5</sup>, composto por professores e pesquisadores da área da Educação do Campo e por integrantes de movimentos sociais organizados e possui as seguintes diretrizes: a) seu objeto é a escola de educação básica, com ênfase na organização das escolas e no trabalho pedagógico para os anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio; b) seu objetivo é preparar educadores para atuar na docência, na gestão de processos educativos escolares e na gestão de processos educativos comunitários; c) sua organização curricular prevê etapas presenciais (equivalentes a semestres regulares), ofertados em regime de alternância entre Tempo Escola (TE) e Tempo Comunidade (TC); d) sua matriz curricular desenvolve uma estratégia multidisciplinar de trabalho docente, organizando os componentes curriculares, a partir de quatro áreas do conhecimento: Artes, Literatura e Linguagem; Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza e Matemática e Ciências Agrárias (MOLINA, 2015).

Essas diretrizes têm como fundamento, as especificidades do perfil do educador para atuação nas escolas do campo, uma formação cujo delineamento da proposta visa à construção de um projeto político pedagógico específico para as escolas do campo, bem como o envolvimento desse intelectual orgânico, com questões políticas, econômicas e sociais que desafiam a permanência e a sobrevivência das populações do campo, incluindo aspectos relativos à justiça social. O alcance desse objetivo, segundo Molina (2015), implica o desenvolvimento de processos formativos que considerem a realidade histórico-social na qual os educandos/educadores estão inseridos, suas necessidades formativas para a vida escolar/acadêmica e cotidiana e, de igual modo, a indispensável relação entre teoria e prática.

A concepção de formação da Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) está intimamente ligada ao modelo de desenvolvimento e sociedade pensado para o campo, pois, fundamentado em Gramsci (1991), o Movimento da Educação do Campo<sup>6</sup> acredita que a realidade é construída pelas ações dos atores sociais e que, para atuar na e sobre a mesma, o homem deve compreendê-la, enquanto subsídio necessário para sua transformação. Assim, a escola do campo é parte do projeto de emancipação política e social da classe trabalhadora e os processos formativos para professores objetivam não só a aprendizagem de saberes e conhecimentos para atuação na docência e na gestão escolar e comunitária, mas também, o fortalecimento dos camponeses no empoderamento de suas lutas pela garantia dos direitos sociais a que fazem jus.

Nesse contexto, o Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) da Universidade Federal do Piauí (UFPI) de Teresina, foi implantado via Edital 02, de 05 de setembro de 2012, que se caracterizou pela

---

<sup>4</sup> O termo, que se consolidou pelo uso, significa que a luta é contra uma hegemonia estabelecida, objetivando a construção de uma nova hegemonia, e que por isso, corresponde a um projeto de classe distinto. A palavra hegemonia é usada com base nos postulados do filósofo italiano Antonio Gramsci para descrever o processo de dominação pelos mais diversos veículos comunicacionais

<sup>5</sup> Segundo Molina (2015), a partir da intensa cobrança dos movimentos sociais que seguiam pressionando para o atendimento das pautas da II Conferência Nacional de Educação do Campo, foi instituído um Grupo de Trabalho (GT), que ficou responsável pela elaboração da proposta que deveria subsidiar a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), na proposição ao Ministério da Educação (MEC), de uma proposta de formação de educadores campo. Após os encontros específicos do GT, para dar forma ao primeiro desenho da política de formação de educadores do campo, foram realizadas também, com suas representações, alguns encontros em que submeteu-se ao debate, a proposta elaborada, para chegar-se à versão a ser apresentada às várias instâncias do MEC, responsáveis pela implementação do Programa, que, finalmente, aprovou o desenho das Licenciaturas em Educação do Campo.

<sup>6</sup> Segundo Silva (2011), o Movimento da Educação do Campo, composto por diferentes representações dos movimentos sociais e sindicais, pesquisadores e professores da área, surgiu no final da década de 90, com o objetivo de refletir, expor a situação do povo do campo no Brasil, suas perspectivas e experiências, buscando a concretização de novas políticas para o campo, que possam contemplar projetos populares de desenvolvimento da população que residem nessas áreas.

chamada pública para seleção de projetos de instituições públicas de ensino superior para o PROCAMPO<sup>7</sup>. Naquele ano, a UFPI, mais especificamente, o Centro de Ciências da Educação do Campus Ministro Petrônio Portela, apresentou o Projeto Pedagógico para o Curso de Licenciatura em Educação no Campo, que se destina à formação inicial de docentes, oriundos da área rural, para atuarem nas escolas do campo, situadas em contextos socioculturais diversificados.

Através das ações desse curso, a UFPI vem buscando cumprir sua responsabilidade de elaborar, sistematizar e disseminar os saberes das diversas áreas epistemológicas, colaborando com o desenvolvimento regional e nacional e com o objetivo de promover a formação de professores multidisciplinares, com base na Pedagogia da Alternância<sup>8</sup>, para a docência nos ciclos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio para a Educação no campo (UFPI, 2013). Segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP) da LEdoC, o desafio é formar um educador que seja capaz de promover, em suas práticas pedagógicas, essa constante articulação entre escola do campo e as comunidades camponesas, entre escola e vida, ou seja, entre escola e trabalho, entre estudo e produção material da vida.

A viabilização de formação superior específica para participantes dos movimentos camponeses tem como pretensão promover a expansão da oferta da educação básica nas comunidades rurais; o atendimento à demanda apresentada no campo, local em que há carência de professores qualificados para o ensino das Ciências da Natureza; além do auxílio a superação das desvantagens educacionais, observando os princípios de igualdade e gratuidade, quanto às condições de acesso (UFPI, 2013).

A formação de professores em âmbito desse curso desenvolve-se por meio de um conjunto de conhecimentos gerais e específicos, cujo propósito é a preparação de um profissional com capacidade para compreender contextos históricos, sociais, culturais e educacionais nos quais se desenvolve ou se desenvolverá a sua prática educativa, clareando as diferentes racionalidades pedagógicas<sup>9</sup> que fundamentam os saberes dos formadores e os seus também, e para a compreensão e de seu papel como educador de pessoas que atuarão na manutenção ou transformação da realidade.

Considerando o exposto, este estudo discute os conhecimentos e saberes que norteiam o campo da formação de professores e prática educativa com ênfase no Curso de Licenciatura em Educação do Campo, da Universidade Federal do Piauí, Campus de Teresina.

## 2. METODOLOGIA

A pesquisa social exige metodologia apropriada para a sua realização. Para desenvolvê-la, o pesquisador precisa de consciência adequada dos diferentes métodos de pesquisa, avaliando suas vantagens e limitações e exercitando uma compreensão aprofundada sobre seus usos em diferentes situações sociais. Desse modo, faz-se necessário dialogar com aportes teórico-metodológicos que contemplem a definição de um método, bem como, instrumentos de coleta, análise e interpretação de dados que dialoguem entre si e com as proposições científicas estabelecidas na investigação.

Embora existam muitas perspectivas investigativas, realizamos o estudo orientadas pelos vieses epistemológicos da pesquisa qualitativa crítica, compreendida como uma abordagem que além de possibilitar uma compreensão do real, exposto e traduzido pelos discursos dos interlocutores, também favorece a conscientização das pessoas para a mudança da realidade da qual fazem parte (CARSPACKEN, 2011, p. 397).

Para a produção dos dados, fizemos a análise documental do Projeto Pedagógico do Curso (PPC). Essa técnica é definida por Richardson (2012, p. 228), “como a que tem como objeto não os fenômenos sociais, quando e como se produzem, mas as manifestações que registram estes fenômenos e as ideias elaboradas a partir deles”. A análise documental do PPC consistiu em um estudo rigoroso, realizado em três etapas: na primeira, denominada pré-análise, realizamos a seleção e leitura superficial do material; na segunda, intitulada análise do

<sup>7</sup> O Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), criado pelo Ministério da Educação em 2007, tem como objetivo apoiar a implantação de cursos regulares nas instituições públicas de ensino superior, voltados especificamente para a docência em escolas do campo nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio.

<sup>8</sup> Surgida na França em 1935, a Pedagogia da Alternância foi iniciada por um grupo de camponeses que desejava uma escola que atendesse às necessidades do meio rural. No Brasil, a implantação das primeiras experiências ocorreu no Espírito Santo, em 1968, com a criação da Escola Família Agrícola de Olivânia, no município de Anchieta (JESUS, 2011). Foi adotada pelo Curso de Licenciatura em Educação do Campo por evitar que o ingresso de jovens e adultos na educação superior reforce a alternativa de deixar de viver no campo, por facilitar o acesso e a permanência no curso dos professores em exercício nas Escolas do Campo.

<sup>9</sup> Segundo Carvalho (2007), a racionalidade pedagógica compreende o processo de reflexão sobre os motivos, julgamentos e decisões, os saberes da prática pedagógica, sua organização e sua distribuição na cultura docente em ação. Comporta em si uma teoria da educação que guia a prática educativa.

material, fizemos a codificação, categorização e quantificação das informações, mediante leituras atentas e repetidas do documento. Na última etapa, denominada tratamento dos resultados, realizamos as inferências e interpretações do documento e selecionamos recortes de trechos do mesmo para ilustrar as análises (RICHARDSON, 2012).

Na análise documental, utilizamos como dados, o texto do próprio PPC da LEdoC/UFPI e seus modos de operacionalização, analisando as teorias e tendências filosófico-pedagógicas que o fundamentam, os elementos norteadores da Educação do Campo contidos no documento, o currículo, as bibliografias indicadas, as práticas educativas sugeridas e desenvolvidas, bem como, os aspectos que revelam os desafios da formação de professores nesse curso.

### **3. OS CONHECIMENTOS DA FORMAÇÃO E OS SABERES DOS PROFESSORES DO CAMPO**

No século XXI, a formação de professores vem se constituindo como um campo de produção de conhecimentos, de saberes e também, como política educacional, cuja intencionalidade precisa avançar de modo a interferir na realidade educacional. Ao promover a socialização, produção de conhecimentos e saberes pedagógicos da área profissional, contextualizados a partir da realidade na qual os professores atuam ou irão atuar, a formação contribui para a preparação de um profissional com capacidade para promover mudanças na sala de aula, na escola e, consequentemente, no contexto social no qual está inserido.

Os conhecimentos da formação e os saberes da prática docente vem sendo tema de estudos realizados no Brasil e em outros países. A exemplo, destacamos as pesquisas de Brito; Melo (2016), Oliveira (2013), Pimenta (2012), Tardif (2011), entre outros. Desse modo, questionamos: Conhecimentos e saberes são a mesma coisa? Quais conhecimentos devem contemplar o currículo da formação? Que saberes são necessários para os professores das escolas do campo?

Oliveira (2013, p. 43) refere que a diferença entre saberes e conhecimentos vem sendo compreendida de formas distintas, “para alguns autores o conhecimento é colocado como sendo a soma de experiências e o saber como algo erudito, o fazer ciência, para outros a concepção é inversa, ou seja conhecimento é saber científico e o saber está ligado com a intuição e a realidade sensível”. Fundamentadas em Freire (2013), compreendemos que, no âmbito da formação e da docência, o saber é mais amplo que o conhecimento, pois abrange três dimensões da profissão: o conhecimento prático e/ou teórico, a reflexão e o agir. Para esse autor, o saber está relacionado com a prática, a vivência dos alunos e o conhecimento significa teoria, construção, o que já foi produzido por razões ontológicas, epistemológicas e políticas.

#### **3.1 Os conhecimentos da formação de professores**

Os conhecimentos específicos da formação, que englobam os conteúdos das diversas áreas do saber e do ensino, os conhecimentos didáticos e pedagógicos e os ligados a explicitação do sentido da existência humana e individual são socializados e produzidos a partir da relação que se estabelece entre o licenciando e o objeto (formação), compondo-se das informações, dos fatos, dos conceitos, dos princípios, da aplicação, das interpretações e das análises realizadas ao longo de todo o processo formativo.

Ao tratar sobre os conhecimentos específicos da formação de professores, Pimenta (2012) afirma que estes, encontram-se configurados em quatro grandes conjuntos, a saber: (1) Conteúdo das diversas áreas do saber e do ensino; (2) Conteúdos didático-pedagógicos; (3) Conteúdos relacionados ao campo teórico da educação; (4) Conteúdos ligados à explicitação do sentido da existência humana individual, com sensibilidade pessoal e social.

Esses conhecimentos são relevantes, pois contribuem para uma atuação profissional consciente e intencional, constituindo-se em meio e não um fim. São relevantes também, por serem objetos específico da profissão, de modo que, para ser professor, sujeito e autor de sua prática educativa, é indispensável que o licenciando se aproprie dos mesmos.

A respeito da abordagem desse conhecimentos, nas seções de avanços e desafios, conforme registros explicitados no Quadro 01:

**Quadro 01: Análise sobre a abordagem dos conhecimentos específicos da formação**

<b>CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS DA FORMAÇÃO</b>	<b>CARACTERIZAÇÃO, SEGUNDO O PPC/LEDOC</b>	<b>AVANÇOS</b>	<b>DESAFIOS</b>
<b>CONHECIMENTOS DA ÁREA DA CIÊNCIAS DA NATUREZA</b>	Contemplam conteúdos voltados para o entendimento das Ciências da Natureza com foco na realidade camponesa, incluindo Terra e Universo dentro de uma visão multidisciplinar.	O desenvolvimento de aulas práticas e contextualizadas com a realidade do campo contribui para efetivação da relação teoria e prática, bem como para articulação de conhecimentos científicos e saberes da cultura camponesa, facilitando o processo de aprendizagem e encorajando os acadêmicos a desenvolverem práticas educativas problematizadoras.	As disciplinas têm sido trabalhadas, predominantemente por meio de aulas expositivas, sendo necessário desenvolver mais atividades práticas relacionadas com a realidade do campo para que os acadêmicos tenham condição de abordar estes conhecimentos de forma contextualizada e significativa.
<b>CONHECIMENTOS DIDÁTICOS E PEDAGÓGICOS</b>	Abrangem conteúdos didático-pedagógicos sobre como ensinar e como os alunos aprendem. A abordagem das disciplinas pedagógicas constitui ferramenta para que o docente seja um bom profissional.	Nas aulas dessas disciplinas existe mais abertura para que os estudantes que já são professores socializem suas experiências de trabalho e de vida. A abordagem dos conhecimentos pedagógicos possibilita aos acadêmicos refletirem sobre a prática que desenvolvem, relacionando-as às teorias que as fundamentam.	É necessário aproximar a abordagem dos conteúdos didáticos e pedagógicos com os fundamentos teóricos e metodológicos da Educação do Campo, de modo que os acadêmicos construam saberes sobre como materializar essas proposições na prática educativa.
<b>CONHECIMENTOS DO CAMPO TEÓRICO DA EDUCAÇÃO</b>	As disciplinas contemplam conteúdos relacionados e explicitação do sentido da vida humana e individual, com foco nos diversos campos do conhecimento educacional.	A abordagem dessas disciplinas contribui para uma visão mais alargada sobre a educação e seus processos.	É preciso trabalhar esses conhecimentos de forma profunda e abrangente, fazendo articulações com os conteúdos das outras disciplinas, bem como com a realidade do campo e de seus sujeitos.
<b>CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO</b>	Abordam conteúdos que oferecem aos estudantes bases sólidas para entender a dinamicidade do Campo em seus aspectos históricos, culturais, econômicos e sociais.	Estes conhecimentos contribuem para que o trabalho que desenvolvem ou desenvolverão como professores contemple a configuração proposta pela Educação do Campo.	Os professores formadores precisam ter mais clareza sobre qual é o papel dessas disciplinas no processo de formação de professores do campo, trabalhando com objetividade e assegurando a relação dos mesmos com a prática.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com base no PPC (2013) e na análise do conteúdo das rodas de conversas

A análise dos dados do Quadro 01 evidencia que os conhecimentos específicos da formação são trabalhados por meios das aulas das diferentes disciplinas que compõem o currículo, dialogando em torno dos

objetivos e dos princípios da formação e das proposições da Educação do Campo, oferecendo suporte para o exercício da profissão. Concordamos com Pimenta (2012, p. 15) ao referir que “ser professor requer saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade da experiência, indagação teórica e criatividade para fazer frente as situações únicas, ambíguas, incertas, conflitivas [...]”.

O fato é que, os conhecimentos específicos da formação, socializados, elaborados e ampliados por meios das aulas das diferentes disciplinas que compõem o currículo, precisam dialogar em torno dos objetivos e princípios da formação, oferecendo suporte teórico e prático para o exercício da profissão. Concordamos com Pimenta (2012, p. 15) ao referir que “ser professor requer saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade da experiência, indagação teórica e criatividade para fazer frente as situações únicas, ambíguas, incertas, conflitivas [...]”.

Outrossim, ressaltamos que, a forma como esses conhecimentos são trabalhados nos processos formativos interfere no perfil profissional docente. Os conhecimentos específicos da formação podem ser trabalhados como informação (produto), em que as práticas desenvolvidas supervalorizam o conhecimento acadêmico, estimulam a memorização, a repetição; ou serem trabalhados como construção (processo), por meio de situações de aprendizagem em que os formadores planejam e desenvolvem aulas estimulantes e desafiadoras, nas quais os conhecimentos específicos sejam socializados e produzidos por meio da estreita vinculação com a realidade da qual os licenciandos fazem parte e, também, por meio do encontro dos conhecimentos acadêmicos com os saberes da prática docente, caso os alunos já sejam professores e, ainda, com saberes culturais dos licenciandos.

Enquanto o primeiro processo possibilita a formação de um profissional, cuja prática é predominantemente academicista, apartada da realidade educacional e social da qual a escola e os formandos fazem parte e, portanto, descomprometida com a mudança da realidade, a segunda, favorece a formação de um profissional conhecedor da realidade e, por isso mesmo, com capacidade para intervir na mesma, um produtor e não apenas um consumidor e reproduzidor de conhecimentos. Desse modo, é necessário que esses conhecimentos específicos da formação sejam trabalhados numa perspectiva de processo e não de produto e que os formadores tenham compreensão coletiva sobre a educação pretendida e a sociedade que se almeja construir, e, também, como a abordagem dos conhecimentos da formação contribuem para o alcance desse objetivo.

Ao discutir os conhecimentos da formação e os saberes da prática docente, Porlán; Rivero (1998) definem duas categorias para caracterizá-los: o conhecimento profissional dominante e o conhecimento profissional desejável. Esses autores afirmam que o conhecimento profissional dominante compõe-se dos saberes acadêmicos aprendidos durante os processos de escolarização, incluindo a formação inicial, possuindo pouca relação com a prática educativa dos professores, pois são trabalhados, predominantemente, de forma descontextualizada e fragmentada. Esses saberes são pouco apropriados e utilizados pelos docentes.

O conhecimento profissional dominante também é composto pelos princípios e crenças dos professores, caracterizados pela falta de organização interna, contradições, argumentos inconsistentes e pelas rotinas e guias de ações que são esquemas de natureza técnica e prescritiva, resistentes a mudanças. Esse conhecimento também inclui as teorias implícitas, oriundas dos conhecimentos tácitos e relacionadas a um “saber” que dá suporte às crenças dos professores (PORLÁN; RIVERO, 1998).

Ora, se o conhecimento profissional dominante, formado desse rol de saberes e crenças mantém-se na memória dos professores e se manifesta no exercício de sua prática, implica dizer que, para a mudança, é necessário que o docente reflita criticamente sobre a estrutura de sua prática, bem como, sobre suas consequências para a formação humana, de modo que, sendo um conhecedor crítico dos fundamentos de seus conhecimentos e saberes, mude sua prática educativa.

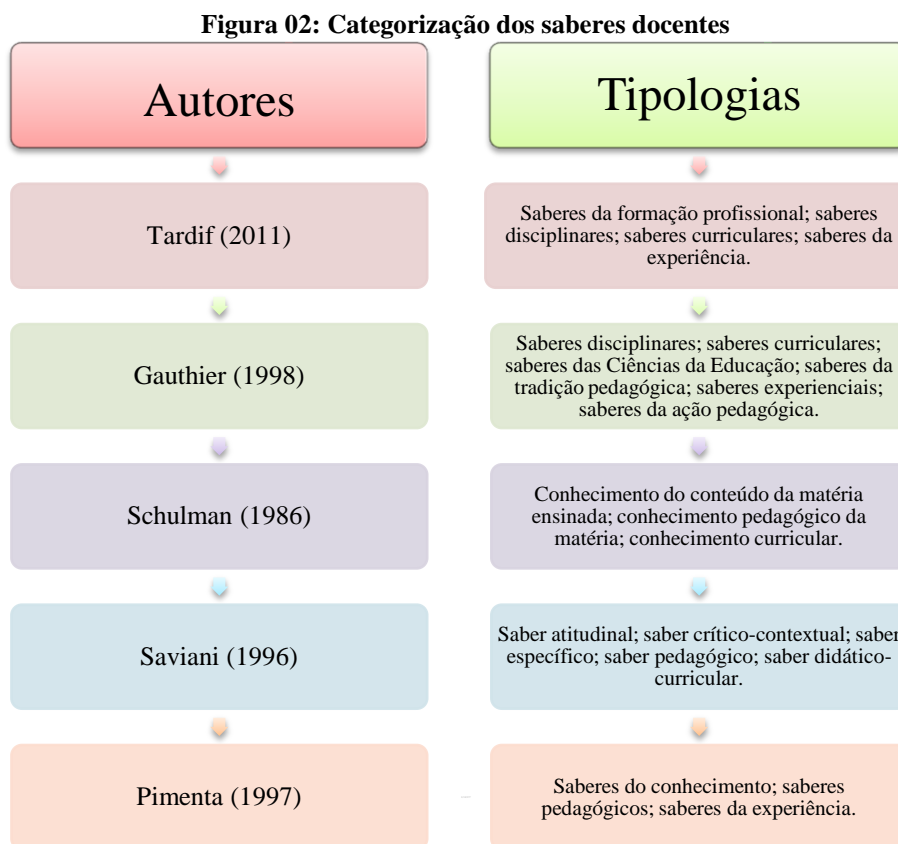
Porlán; Rivero (1998) afirmam que o conhecimento profissional desejável compõe-se do conhecimento metadisciplinar, que possibilita uma visão global, incluindo cosmologias ideológicas, perspectivas epistemológicas, perspectivas ontológicas, favorecendo a aprendizagem ampla de conhecimentos formais. Inclui também, o conhecimento disciplinar, referente a áreas específicas da formação, às disciplinas psicopedagógicas, às disciplinas ligadas ao estudo do sistema educativo, entre outras; e à experiência profissional, resultante das vivências dos professores e da prática educativa que desenvolvem (PORLÁN; RIVERO, 1998).

Compreendemos, portanto, que, sendo um detentor do amplo leque de conhecimentos desejáveis, que inclui o metadisciplinar, o disciplinar e os saberes da experiência profissional, os professores têm a oportunidade de conhecer e compreender a realidade social e educacional em suas diferentes dimensões, clareando a prática educativa que desenvolvem, ampliando as possibilidades de desenvolvê-la, de forma coerente, politizada e inclusiva.

### **3.2 Os saberes da prática educativa de professores de professores do campo**

Além dos conhecimentos da formação, a prática educativa compõe-se de saberes que são elaborados a partir dos processos de formação e da experiência profissional. No Brasil, essa discussão tem visibilidade,

principalmente, por meio de estudos de Tardif, Gauthier, Schulman, Saviani e Pimenta, que em suas pesquisas apresentam a seguinte categorização dos saberes docentes, conforme ilustram Farias et al (2011, p. 75).



Fonte: Farias et al (2011).

Tardif (2011) afirma que o saber não se reduz exclusivamente a processos mentais, cujo suporte é a atividade cognitiva dos indivíduos. Mas, é também, um saber social, que se manifesta nas relações complexas entre professores e alunos, exigindo dos docentes a capacidade de dominar, integrar e mobilizar tais saberes, enquanto condição para sua prática. Esse pesquisador classifica três categorias de saberes: a) os saberes profissionais, compostos pelo conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores; b) os saberes disciplinares, que correspondem aos diversos campos do conhecimento e emergem da tradição cultural; c) os saberes curriculares, obtidos por meio dos programas escolares e experiências de trabalho cotidiano.

Além dos saberes profissionais, disciplinares e curriculares, existem outros saberes, igualmente relevantes para os professores de escolas do campo, que são aqueles oriundos da cultura camponesa. Em nossos estudos de mestrado evidenciamos que esses saberes se originam das experiências de vida e trabalho dos camponeses com a terra. A título de ilustração, a Figura 03 contempla uma síntese com caracterização a respeito.

Figura 03: saberes da cultura camponesa<sup>10</sup>



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2018).

Em reforço, dizemos que todos os saberes que integram a Figura, ora em análise, correspondem a saberes originários da cultura do homem do campo, transmitidos de geração em geração, validados pela tradição e incorporados no seu cotidiano. São saberes construídos por meio da observação, das vivências e experiências das populações camponesas e de suas relações com a natureza, elaborados para a compreensão dos fenômenos e processos que ocorrem no cenário camponês, na vida cotidiana social, produtiva e cultural do povo do campo, incluindo conhecimentos sobre a história local, os espaços físicos, os instrumentos produzidos por meio da força natural, tais como vento, água e fogo, as técnicas de seleção natural, maneira de reconhecer ou prever alguns fenômenos decisivos no processo produtivo através da leitura visual do vento, das nuvens, dos raios, dos eclipses, do levantar-se e do pôr do sol, do comportamento dos animais e das alterações da natureza, fenômenos aparentemente comuns à população camponesa, mas de enorme representatividade no âmbito de seus saberes e fazeres em meio à cultura local.

O PPC da LEdoC/UFPI faz várias referências à valorização dos saberes dos estudantes, orientando que os mesmos sejam integrados ao estudo das disciplinas, conforme segue: “[...] muitas podem ser as ações, desde que se incluam estudos e discussões de temáticas que integrem os conhecimentos com as vivências do aluno, [...]”. (UFPI, 2013, p. 26). Em outra passagem norteia que: “[...] o tempo-escola e o tempo-comunidade devem estar estritamente articulados, possibilitando que as experiências trazidas pelo aluno do meio sociocultural sejam expandidas” (UFPI, 2013, p. 16). Conforme observamos, as orientações referem-se à valorização dos saberes e experiências, mas não apenas a isso; sugerem a integração desses saberes com os conhecimentos específicos da formação, de modo que todos sejam ampliados.

Considerando o exposto, entendemos que comporta questionarmos: mediante o avanço da ciência e da tecnologia, esses saberes da cultura camponesa ainda são, realmente, relevantes e dignos de serem considerados no processo de formação de estudantes e professores? Nossa resposta é sim. Defendemos e alertamos, inclusive, para a necessária cautela e análise sobre o que é tradicional e o que é ultrapassado, principalmente em tempos de valorização da cultura presentista<sup>11</sup>. Segundo Freire (2016), “O velho e o novo têm valor na medida em que são válidos”. A nosso ver, os saberes produzidos através das experiências de vida e de trabalho configuram-se como tradicionais e são a base do saber-fazer do ser humano, por esse motivo devem ser considerados como fonte de inspiração e de produção de conhecimento.

<sup>10</sup>Segundo Melo (2014), os saberes da cultura camponesa, são construídos a partir da diversidade e pluralidade camponesa, caracterizados pelos estreitos vínculos estabelecidos nas relações comunitárias, familiares e de convívio e trabalho com a terra e os elementos da natureza, precisam ser, cada vez mais, valorizados pela escola como fonte de conhecimento e reflexão, tendo em vista contribuir para a aprendizagem e ressignificação do conhecimento escolar, para a ampliação de saberes, assim como para a formação cidadã.

<sup>11</sup>Valorização da cultura relacionada ao tempo imediato.



Em se tratando do reconhecimento e valorização desses saberes pela Educação do Campo, pesquisa realizada por Jesus (2005) afirma que se trata de compreender que existem diferentes formas de pensar e agir de grupos sociais que foram excluídos da sociedade e apresentam feições díspares de organização e produção de conhecimentos, que, porventura, divirjam do que está posto pelo sistema capitalista, passam a ser considerados saberes obsoletos, muitas vezes, sem valor. Refere, ainda, que no sistema capitalista o tempo é acelerado pela ideia de progresso, ocultando o passado e substituindo-o pelo presente que é efêmero. Ao contrário disso, a Educação do Campo se desafia na devolução da temporalidade dos sujeitos, valorizando seus ciclos de vida na terra, respeitando essa temporalidade e formas de produção de saberes e valorização da tradição.

Sobre a valorização dos saberes culturais dos estudantes, Freire (2013) afirma que é papel dos professores discutir com os mesmos a razão de ser de seus saberes, colocando-os como ponto de partida para a discussão da realidade concreta, pois é através desse diálogo que as pessoas têm a oportunidade de conhecer os fundamentos e validade de seus saberes.

Em nossas observações simples, verificamos que a valorização da referenciação dos saberes da cultura camponesa e sua relação com os conhecimentos específicos da formação ocorrem pelo fenômeno da socialização entre os licenciandos e destes com os formadores, cuja prática valoriza o diálogo. Essa integração revela-se mais rica quando o formador conhece o contexto camponês, possui experiências com Educação do Campo e ou Educação Popular, quando é um detentor dos saberes da cultura camponesa, condições que viabilizam o planejamento e o desenvolvimento de situações de aprendizagens específicas para essa finalidade.

Sobre a valorização dos saberes culturais dos estudantes, Freire (2013) afirma que é papel dos professores discutir com os mesmos, a razão de ser de seus saberes, aproveitando-os como ponto de partida para a discussão da realidade concreta, pois é através desse diálogo, que as pessoas têm a oportunidade de conhecer os fundamentos e validade de seus saberes.

A integração dos saberes da cultura camponesa com os conhecimentos específicos da formação ocorre por meio da socialização entre licenciandos e formadores, cuja prática valoriza o diálogo. Essa integração é mais rica quando o formador conhece o contexto camponês, possui experiências com Educação do Campo e ou Educação Popular e quando é um detentor dos saberes da cultura camponesa, condições que lhe permite planejar e desenvolver situações de aprendizagem específicas para essa finalidade.

Esses saberes são importantes pois, um dos princípios propostos pela Educação do Campo é a promoção do diálogo com os saberes locais e as experiências socioculturais dos educandos. Ora, isso só é possível quando os professores, possuindo esses saberes ou pelo menos, tendo conhecimento sobre os mesmos, insere-os no currículo, transformando-o em um instrumento rico em experiências educativas, valorizando a heterogeneidade dos diferentes sujeitos do campo.

A valorização dos saberes culturais dos estudantes e a articulação com os conhecimentos específicos da formação de professores, contribui para: a) superação da descontextualização do conhecimento; b) diálogo com os saberes locais dos licenciandos; c) rompimento da lógica autoritária dos processos educativos, uma vez que, promover essa articulação, implica pensar estratégias de construção coletiva dos conhecimentos; d) rompimento com a hierarquização dos conhecimentos, pois em âmbito acadêmico, o saber científico é supervalorizado e considerado como única fonte de conhecimento.

O fato é que, em âmbito acadêmico, as diferentes disciplinas do currículo representam uma divisão e hierarquização de conhecimentos, uma estrutura organizativa que procura tornar compreensível e ordenado o campo do saber científico, ao mesmo tempo que o organiza endossando e justificando desigualdades em relação a outros conhecimentos. A valorização dos saberes da cultura camponesa, em âmbito de formação de professores do campo, centrada na reflexão crítica sobre os problemas da vida cotidiana, favorece a compreensão abrangente da realidade social, fornecendo subsídios para uma formação dotada de conhecimentos vivos e significativos, a serviço dos povos do campo, dos seus interesses e necessidades de formação para a vida e para o exercício da docência.

Não se trata de negar o conhecimento científico, pois este “é hoje a forma oficialmente privilegiada de conhecimento e sua importância para a vida das sociedades contemporâneas não oferece contestação” (SANTOS, 2006, p. 17), mas, de reconhecer que existe uma pluralidade de conhecimentos heterogêneos, que contribuem para conhecer a diversidade do mundo. Segundo Minayo (2007, p. 9), “a poesia e a arte continuam a desvendar lógicas profundas e insuspeitas do inconsciente coletivo, da vida cotidiana e do destino humano. A ciência é apenas uma forma de expressão dessa busca, não-exclusiva, não conclusiva, não definitiva”.

De acordo com Vasconcellos (2005, p. 41), para cumprimento das funções, às quais se destinam e para o fortalecimento de sua ação sobre os sujeitos, os conhecimentos escolares/acadêmicos necessitam ser pensados e produzidos, ou mesmo selecionados, a partir de critérios como:

- Significância: que corresponda às reais necessidades dos educandos e que esteja relacionado com suas representações mentais prévias; busca do que é relevante;

- Criticidade: que não se conforme com o que está dado na aparência, com aquilo que é manifestação imediata; que ajude a explicar o que se vive;
- Criatividade: que possa ser aplicado, transferido para outras situações; que possa fazer avançar o conhecimento; que seja ferramenta de transformação;
- Durabilidade: algo que se incorpore no sujeito como visão de mundo, que passe a fazer parte dele, porque é significativo e bem aprendido (no momento certo, da forma adequada), de tal forma que, em qualquer situação de sua vida, o sujeito esteja apto a interferir na realidade.

Esses critérios orientam que o trabalho docente se realize por meio da identificação das necessidades dos estudantes e da valorização de suas experiências sociais, num processo em que a prática educativa articula conhecimento e experiência. Para além da memorização pura e simples, o que se propõe é que, os estudantes se apropriem de mecanismos de produção do conhecimento e se tornem capazes de (re) construir a sua aprendizagem, reconhecendo-se como partícipes importantes nessa trajetória.

Desse modo, a valorização e integração dos saberes da cultura camponesa com os conhecimentos científicos, contribui para o fortalecimento da identidade coletiva dos estudantes, para que eles percebam o campo e os saberes de forma positiva, valorizando a identidade camponesa, por meio de propostas que ultrapassam os muros da universidade, interagindo com a comunidade e criando espaços de vivências políticas e de experiências culturais dos sujeitos.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O estudo dos diferentes conhecimentos da formação e saberes da prática educativa de professores do campo nos possibilitou perceber a complexidade do ser professor e a necessidade de que esse profissional adquira/desenvolva um leque de conhecimentos e saberes necessários ao exercício de sua profissão, assegurando a efetividade e qualidade social da ação educativa.

Dessa forma, a formação de professores precisa atingir amplitude e profundidade de conhecimento para que as aprendizagens proferidas por ela sejam significativas e levem em consideração não somente os conhecimentos específicos da formação, mas também saberes e práticas que possibilitem aos docentes a compreensão do contexto educacional e social no qual a escola e os sujeitos estão inseridos, o respeito e a valorização das diferentes culturas e saberes, entres os saberes da cultura camponesa, e o comprometimento docente com transformação social.

A articulação dos conhecimentos específicos da formação com os saberes da cultura camponesa contribui para o desenvolvimento de projetos educativos integrados à realidade sociocultural dos educandos, para a problematização e produção de conhecimentos a partir das práticas sociais dos educandos e para a superação da formação conteudista. Também possibilita a apropriação crítica do conhecimento numa articulação entre os conhecimentos específicos da formação e as leituras que os formandos fazem acerca da realidade.

O atual momento exige dos docentes e discentes da LEdoC, bem como dos movimentos sociais organizados, acompanhamento e análise crítica do processo de institucionalização do curso em âmbito da Universidade, retomando, inclusive, a forma como a Educação do Campo vem sendo construída ao longo dessas duas décadas, suas concepções, seus princípios e a junção de esforços para sua continuidade e ampliação. Ela traz em seu bojo reflexões e proposições sobre o modelo de desenvolvimento econômico, político e social almejado não apenas pelas e para as populações camponesas, mas por todos aqueles que desejam e lutam por uma sociedade mais igual, mais humana, mais fraterna, pautada em valores como honestidade, solidariedade e justiça social.

Desenvolver processos formativos que proporcionem o domínio dos conhecimentos da área que ensina e da metodologia para ensinar, assegurando que a formação seja fundamentada em princípios como relação de conhecimentos e saberes de modo que o educador reflita e se conscientize que a sua responsabilidade é com o educando e a comunidade na qual está inserido é, ao nosso ver, o desafio que está posto, não apenas para a Licenciatura em Educação do Campo, mas também, para todas as políticas de formação de professores.

#### **REFERÊNCIAS**

- [1]. BRITO. A. E.; MELO. R. A. Introdução. In: BRITO. A. E.; MELO. R. A (Org.). Formação continuada de professores: desafios da alfabetização na idade certa. Curitiba: Editora CRV, 2016.
- [2]. CARSPACKEN, P. F. Pesquisa qualitativa crítica: conceitos básicos. Educ. Real., Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 395-424, maio/ago. 2011. Disponível em: <[http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade](http://www.ufrgs.br/edu_realidade)>. Acesso em: 16 set. 2018.

- [3]. CARVALHO, A. D. F. A racionalidade pedagógica da ação dos formadores de professores: um estudo sobre a epistemologia da prática docente nos Cursos de Licenciatura da Universidade Federal do Piauí. 2007. 239 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.
- [4]. FARIAS, I. M. de. et al. Didática e docência: aprendendo a profissão. 3ª ed. Nova Ortografia, Brasília: Líber Livro, 2011.
- [5]. FERNANDES, B. M. Educação do campo e território camponês no Brasil: In: SANTOS, C. A. (Org.). Campo, políticas públicas, educação. Brasília: INCRA; MDA, 2008, p. 39-66.
- [6]. FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa de ensino. São Paulo: Paz e Terra, 2013.
- [7]. \_\_\_\_\_. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- [8]. GAMSCI, A. Os intelectuais e a organização da cultura. Rio de Janeiro. Ed. Civilização Brasileira, 1991.
- [9]. GAUTHIER, C. Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Tradução: Francisco Pereira. Ijuí: Ed. UNIUIJ, 1998.
- [10]. JESUS, G. de. Formação de professores na pedagogia da alternância: saberes e fazeres do campo. Vitória: GM, 2011.
- [11]. KINCHELOE, J. L.; McLAREN, P. Repensando a teoria crítica e a pesquisa qualitativa. O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. Tradução de Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 281-314.
- [12]. MELO, R. A. Prática docente na escola do campo: diálogos sobre a articulação dos conhecimentos escolares aos saberes da cultura camponesa. 2014. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2014.
- [13]. MENESES, M. P. Epistemologias do Sul. Revista Crítica de Ciências Sociais, 80, Março 2008: 5-10. Disponível em: <<http://www.ces.uc.pt/publicacoes/rccs/artigos/80/RCCS80-002-Introducao-005-010.pdf>>. Acesso em: 01 jun. 2018.
- [14]. MINAYO, M. C. de S. (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2007.
- [15]. OLIVEIRA, M. M. Sequência didática interativa: no processo de formação de professores. Petrópolis: Vozes, 2013.
- [16]. PIMENTA, S. G. Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor. Nuances, São Paulo, Brasil, vol. III, set. 1997. p. 5-14.
- [17]. PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência. São Paulo: Cortez, 2012.
- [18]. PORLÁN, R.; RIVERO, A. El conocimiento de los profesores. Sevilla: Díada, 1998.
- [19]. RICHARDSON, R. J. Pesquisa social: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 2012.
- [20]. SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez, 2010, p. 31-83.
- [21]. SANTOS, B. S. Introdução. In: SANTOS, B. S. Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado (Org.). São Paulo: Cortez, 2006.
- [22]. SAVIANI, D. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, M. A. V.; SILVA JÚNIOR, C. A. da (Org.). Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade. São Paulo: Editora da UNESP, 1996. p. 145-155.
- [23]. SHUMAN, L. S. Those who understand: knowledge growth in teaching. Educational, v. 15, nº. 2, 1986. p. 4-14.
- [24]. TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2011.
- [25]. TARDIN, J. M. Cultura Camponesa. In: CALDART, R. S. et al. (Org.). Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro/São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Expressão Popular, 2012. p. 178- 186.
- [26]. UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ. Proposta Pedagógica do Curso de Licenciatura em Educação do Campo/Ciências da Natureza. Teresina, 2013, 86 p.
- [27]. VASCONCELLOS, C. S. **Construção do conhecimento em sala de aula**. 17. ed. São Paulo: Libertad, 2005.